

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Sens et contexte - Etude neuropsycholinguistique des effets
contextuels dans la construction du sens

Thèse présentée et soutenue, le 20 février 2026 par

Iona BREDIF

École doctorale

CLESCO - Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition

Spécialité

Sciences du langage

Unité de recherche

LNPL - Laboratoire de NeuroPsychoLinguistique

Thèse dirigée par

Mélanie JUCLA et Régis MISSIRE

Composition du jury

Mme Angèle BRUNELLIÈRE, Présidente, Université de Lille

M. David PIOTROWSKI, Rapporteur, Université Paris Cité

M. Alain RABATEL, Examineur, Université Claude-Bernard Lyon 1

Mme Claire PETITMENGIN, Examinatrice, IMT-BS

Mme Mélanie JUCLA, Directrice de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

M. Régis MISSIRE, Co-directeur de thèse, Université Toulouse - Jean Jaurès

*À Manou,
qui m'a encouragée à choisir la linguistique.*

Remerciements

Je tiens à remercier Mélanie Jucla et Régis Missire, qui ont dirigé ce travail, d'avoir suivi ce projet depuis le début de mon master jusqu'à cette fin de thèse. Merci pour la liberté que vous m'avez accordée dans cette thèse, mais aussi pour votre bienveillance, votre écoute, votre confiance toujours renouvelée, qui m'ont permis d'avancer dans les meilleures conditions possibles. J'avais hâte de finir cette thèse, mais pas nos discussions qui ont accompagné ce travail ces dernières années, j'espère qu'il y en aura beaucoup d'autres.

Je remercie également les membres du jury de soutenance d'avoir accepté d'examiner ce travail : David Piotrowski, Angèle Brunellière, Claire Petitmengin, Alain Rabatel. Je suis honorée de votre présence dans ce jury et j'ai hâte d'avoir l'occasion d'échanger avec vous. Je remercie particulièrement David Piotrowski et Claire Petitmengin avec qui j'ai déjà pu échanger durant cette thèse et dont les conseils m'ont permis d'avancer.

Merci aux collègues et membres du LNPL, qui m'ont fait un bel accueil et se sont montré.e.s toujours intéressé.e.s par une discussion scientifique. Merci à Cyrille Granget, toujours présente en cas de questions, pour son accompagnement bienveillant en tant que directrice d'unité et à Stéphanie Saleilles, gestionnaire du LNPL, pour son précieux accompagnement logistique (et moral durant nos pauses cafés). Merci à Corine, Chris, Halima, Barbara, pour leurs encouragements tout le long de cette thèse.

Et bien-sûr un grand merci à toutes les collègues doctorantes (et ex-doctorantes) sans qui l'expérience du doctorat serait bien moins supportable. Merci aux collègues du bureau E113, Cécile (mon binôme), Layana, Katja, Jeanne, sans vous les craquages devant l'ordinateur auraient été beaucoup moins légers.

Merci à la team « *Yeah research is fun, but have you ever tried drinking wine while discussing cinema/literature/music with your friends surrounded by loud music and disco lights ?* » a.k.a. Romain, Lucie, Noémie, merci pour le soutien, les rires, les danses, vous êtes des perles.

Merci à toutes celles avec qui j'ai partagé ces belles années, qui ont toujours été présentes dans les moments de doutes : Anne-Flore, Aline, Emma, Jazmin, Kleo, Luisa, Marie, Mireille, Nour, Perrine, Regina, Sang-Ho, Salma, Victoria.

À tous.tes les copaines, merci d'avoir fêté chacune des étapes universitaires et de m'avoir entourée chaque jour.

Mathou, Emma, Hugo, Mari, merci de m'avoir accompagnée, depuis la L1 ou la L2 - depuis la découverte de la linguistique jusqu'à cette thèse en passant par l'attente du résultat pour l'attribution des bourses doctorales - et d'être resté.e.s mes ami.e.s dans le pire comme le meilleur, je ne saurais pas trouver les mots pour dire tout ce qu'on a traversé, cette thèse est là parce que vous l'étiez.

Mathieu, Mouth, Mélodie, Jules, vous aussi merci d'avoir suivi toutes ces années, mes plaintes, mes joies, d'avoir été très patient.e.s, et d'avoir mis toujours plus de bonheur dans ma vie : il suffit d'un (ou de plein de) verre(s) de vin et d'un week-end quelque part en Occitanie avec vous les copaines.

À tous.tes les autres copaines et ami.e.s, Antoine, Clara, Eva, Jeanne, Louis, Louise, Paul, Zazouz, et tous.tes les autres qui j'espère se reconnaîtront, merci d'avoir été présent.e.s et de m'avoir soutenu, écouté, fait rire, fait danser, chanter, toutes ces dernières années.

Merci à Marcan pour son soutien infaillible, ses petits plats réconfortants et les débats (souvent interminables et in-terminés) toujours passionnants, qui me rappellent que ce travail (et toute ma vie en fait !) ne serait pas le même sans toi.

Et finalement, merci à Zou, my sibling, avec qui j'ai tout traversé et sans qui je n'aurais sans doute pas pu réaliser ne serait-ce qu'un dixième de mes rêves (love you to the moon and back).

Table des matières

INTRODUCTION	20
1 La problématique du contexte en neuropsycholinguistique	25
1.1 Unités linguistiques et contextes	29
1.1.1 Différents types de contextes	29
1.1.2 Signe et signifié	34
1.2 Vers une neuropsycholinguistique textuelle	56
1.2.1 <i>Herméneutiser</i> la psycholinguistique	56
1.2.2 Rendre compte de parcours interprétatifs	57
1.2.3 Démarche expérimentale	58
 I LE COTEXTE DANS LA COMPRÉHENSION	 61
2 Compréhension et cotexte : Etat de l'art	63
2.1 Le cotexte en sémantique textuelle	65
2.1.1 Composantes sémantiques et description du signifié en sémantique textuelle	66
2.1.2 Parcours interprétatif et perception sémantique	73
2.1.3 Un signifié contraint par le cotexte	81
2.2 Le cotexte dans les modèles psycholinguistiques de la compré- hension	85
2.2.1 Vers des modèles cotextuels	85
2.2.2 Le paradigme d'amorçage sémantique	88
2.3 Le cotexte en neuropsycholinguistique	91
2.3.1 Modèles neuropsycholinguistiques contextuels	91
2.3.2 Potentiel évoqués et compréhension	92
2.3.3 N400 : la signature électrophysiologique de l'incongruité cotextuelle	93
2.4 Quelques pistes pour une considération du cotexte	110
2.4.1 Proposition d'un Modèle Phénoménologique, Morpho- dynamique et Structuraliste	110

3.4.2	Une nouvelle caractérisation de l'incongruité sémantique	112
3.4.3	N2 et P3 : de potentiels indices de l'incongruité sémantique pré-lexicale ?	114
3	Étude comportementale et EEG de l'incongruité sémantique	117
3.1	Questions de recherche et hypothèses	118
3.1.1	Questions de recherche	118
3.1.2	Aperçu de l'étude	121
3.1.3	Hypothèses générales	122
3.2	Protocole expérimental	122
3.2.1	Matériel linguistique expérimental	122
3.2.2	Hypothèses expérimentales spécifiques	132
3.2.3	Participant.e.s	132
3.2.4	Procédure expérimentale	133
3.3	Analyses statistiques des données	136
3.3.1	Données comportementales	136
3.3.2	Données électrophysiologiques	139
3.4	Résultats	142
3.4.1	Résultats comportementaux	142
3.4.2	Résultats EEG	146
3.5	Discussion	149
3.5.1	Continuum entre congruité et incongruité sémantiques : jugements sémantiques, temps de réaction et N400 . . .	149
3.5.2	Perception sémantique pré-lexicale : N2 et P3b	152
3.5.3	Limitations et perspectives	154
II	LE CONTEXTE GÉNÉRICO-DISCURSIF DANS LA COMPRÉHENSION	159
4	Compréhension et contexte générico-discursif : Etat de l'art	161
4.1	Genres de textes, discours et Linguistique	163
4.1.1	Des notions de <i>discours</i> et <i>genres</i> vers celle de <i>contexte générico-discursif</i>	164
4.1.2	Genre et discours en sémantique textuelle	173
4.1.3	Genres de textes et types de discours dans l'interactionnisme socio-discursif	177
4.1.4	En résumé : choix terminologiques	184
4.2	Genres/types de discours dans les modèles de compréhension .	186
4.2.1	Définitions des genres de texte en psycholinguistique . .	186
4.2.2	Le genre dans les modèles de compréhension en lecture	190
4.3	Recherches empiriques sur les textes narratifs et expositifs . . .	196

4.3.1	Effets des « genres » de texte sur la compréhension en lecture	197
4.3.2	Stratégies et inférences en lecture	200
4.3.3	Un cas spécifique d'inférence : l'inférence lexicale . . .	210
4.4	Limites et enjeux pour une approche contextuelle unifiée . . .	212
4.4.1	Difficulté à distinguer et contrôler les genres de texte dans les tests expérimentaux	213
4.4.2	Difficulté à rendre compte de l'activité de lecture en cours	214
4.4.3	Pour une approche unifiée	216
5	Étude sémantique et exploration microphénoménologique des dé-terminations contextuelles des parcours interprétatifs	219
5.1	Démarche de recherche	220
5.1.1	Objectifs : observer et décrire des parcours interprétatifs	220
5.1.2	Hypothèses générales	225
5.1.3	Variables de l'étude	226
5.2	Méthode globale	227
5.2.1	Paradigme expérimental choisi	227
5.2.2	Méthode de l'entretien microphénoménologique	228
5.2.3	Elaboration du matériel expérimental	241
5.2.4	Procédure de l'expérience et matériel de passation . . .	249
5.2.5	Participant.e.s	251
5.2.6	Vue d'ensemble des analyses	252
5.3	Analyses et résultats	259
5.3.1	Hypothèses expérimentales sur les parcours interprétatifs	259
5.3.2	Analyse thématique	265
5.3.3	Analyse des références métalinguistiques	279
5.3.4	Analyse des mouvements interprétatifs	289
5.4	Synthèse et conclusion des analyses	307
	CONCLUSION ET PERSPECTIVES	312
	BIBLIOGRAPHIE	319
	GLOSSAIRE	346
	ANNEXES	354
A	Analyses de l'étude EEG	355
A.1	Pré-tests de l'étude	355

A.2	Analyses données comportementales	359
A.3	Analyse des données électrophysiologiques	363
B	Transcriptions des entretiens	375
B.1	Code d'extraction et de numérotation des entretiens	376
B.2	Exemples de transcriptions d'entretiens	377
B.3	Extraits d'entretiens	417
C	Analyse thématique - relevés d'isotopies	419
C.1	Relevé d'isotopies détaillé	419
C.2	Relévés d'isotopies par participant.e.s	432
D	Analyse métalinguistique - relevés de références métalinguis-	
	tiques	435
E	Analyse des mouvements interprétatifs - structures diachroniques	449
E.1	Structures diachroniques individuelles	449
E.2	Alignement des structures individuelles	455

Table des figures

1.1	Représentation schématique de la typologie des entours de Co-seriu	32
1.2	Triade sémiotique selon les typologies de Charles S. Peirce, Morris et Ogden & Richards	36
1.3	Triade sémiotique reformulée par Ogden et al. (1989)	37
1.4	Schéma du signe linguistique de Saussure (2016 [1916], p. 153)	38
1.5	Relations internes au passage textuel entre signifiés et signifiants	43
1.6	Schéma de délimitation du <i>passage</i>	49
1.7	Schéma illustratif des différentes interactions contextes/unités linguistiques.	54
2.1	Illustration d'une molécule sémique	77
2.2	Illustration d'un complexe sémique (a)	78
2.3	Illustration d'un complexe sémique (b)	78
2.4	Médiations entre fonds et formes sémantiques	80
2.5	Modèle de traitement du langage de Forster	86
2.6	Modèle TRACE	87
2.7	Organisation de la mémoire sémantique en réseaux	88
2.8	Première représentation du PE N400	94
3.1	Schéma du déroulé de l'expérience EEG	134
3.2	Répartition des électrodes sur le scalp	135
3.3	Temps de réaction à la tâche de jugement sémantique	144
3.4	Panel des PE N2, P3 et N400 aux électrodes AF4, P3 et N400	146
3.5	Panel présentant les N400 grand moyennées dans les 6 conditions expérimentales, sur la région d'intérêt	147
3.6	Distribution des TR par condition	150
3.7	Distribution des N400 par condition	151
4.1	Schéma de la communication de Kerbrat-Orecchioni (1980)	172
4.2	Représentation schématique du modèle C-I	192

5.1	Molécule sémique commune aux textes de l'étude de parcours interprétatifs	244
5.2	Distribution des isotopies par phrase dans le texte narratif . . .	260
5.3	Molécule sémique hypothétique sur <i>cothurdes</i> dans le texte narratif	261
5.4	Distribution des isotopies par phrase dans le texte théorique . .	263
5.5	Molécule sémique hypothétique lexicalisée sur <i>cothurdes</i> dans le texte théorique	264
5.6	Molécule sémique commune issue des interprétations des deux groupes narratif et théorique	270
5.7	Molécule sémique type lexicalisée par <i>cothurdes</i> dans le groupe narratif	271
5.8	Variante 1 de la molécule sémique lexicalisée par <i>cothurdes</i> dans le groupe narratif	271
5.9	Variante 2 de la molécule sémique lexicalisée par <i>cothurdes</i> dans le groupe narratif	272
5.10	Molécule sémique type lexicalisée par <i>cothurdes</i> dans le groupe théorique	273
5.11	Variante 1 de la molécule sémique lexicalisée par <i>cothurdes</i> dans le groupe théorique	274
5.12	Variante 2 de la molécule sémique lexicalisée par <i>cothurdes</i> dans le groupe théorique	274
5.13	Variante 3 de la molécule sémique lexicalisée par <i>cothurdes</i> dans le groupe théorique	275
5.14	Exemple de présentation d'une structure diachronique individuelle	292
5.15	Structure type commune aux expériences décrites par l'ensemble des participant.e.s	294
5.16	Structure diachronique type du groupe narratif	304
5.17	Structure diachronique type du groupe théorique	304
A.1	Comparaison pair-à-pair du test de Kruskal-Wallis sur les résultats du pré-test 1	357
A.2	Focus condition 2 dans le pré-test 1	357
A.3	Répartition des scores par amorce et par condition au pré-test 1	357
A.4	Distribution des jugements sémantiques au pré-test 2	358
A.5	Répartition des scores par amorce et par condition au pré-test 2	359
A.6	Histogramme de la répartition des jugements sémantiques en fonction de la condition sémantique.	359
A.7	Vue d'ensemble des temps de réactions des participant.e.s . . .	361
A.8	Panel présentant les N2 grand moyennées dans les 6 conditions expérimentales, sur la région d'intérêt	365

A.10 Représentation visuelle des potentiels évoqués sur chaque électrode	369
E.1 Structure diachronique du parcours interprétatif de P1	449
E.2 Structure diachronique du parcours interprétatif de P2	450
E.3 Structure diachronique du parcours interprétatif de P3	450
E.4 Structure diachronique du parcours interprétatif de P4	450
E.5 Structure diachronique du parcours interprétatif de P5	451
E.6 Structure diachronique du parcours interprétatif de P6	451
E.7 Structure diachronique du parcours interprétatif de P7	451
E.8 Structure diachronique du parcours interprétatif de P8	452
E.9 Structure diachronique du parcours interprétatif de P9	452
E.10 Structure diachronique du parcours interprétatif de P10	452
E.11 Structure diachronique du parcours interprétatif de P11	453
E.12 Structure diachronique du parcours interprétatif de P12	453
E.13 Structure diachronique du parcours interprétatif de P13	453
E.14 Structure diachronique du parcours interprétatif de P14	454
E.15 Structure diachronique du parcours interprétatif de P15	454
E.16 Structure diachronique du parcours interprétatif de P16	454
E.17 Alignement des structures diachroniques individuelles du groupe narratif	455
E.18 Alignement des structures diachroniques individuelles du groupe théorique	456

Liste des tableaux

1.1	Tableau récapitulatif des types de contextes	34
2.1	Exemple d'analyse sémique chez Pottier (1985, p. 62)	67
2.2	Exemple de description microsémantique	69
2.3	Exemples d'items cibles de Laszlo et Federmeier (2009)	98
3.1	Conditions expérimentales d'incongruité sémantique	124
3.2	Exemple de description sémique d'un item de l'étude EEG	127
3.3	Statistiques descriptives des stimuli pour l'étude EEG	129
3.4	Statistiques descriptives des données comportementales : juge- ments et TRs	142
3.5	Résumé des effets fixes et aléatoires d'après le modèle pour les jugements sémantiques	143
3.6	Vue d'ensemble des modèles mixtes sur les TR	145
3.7	Amplitudes moyennes des PE N2, P3b, et N400	146
3.8	Vue d'ensembles des modèles mixtes sur les PE N400	148
4.1	Tableau des <i>classes d'imitation</i> d'après Aristote (Genette, 1979, p. 19)	165
4.2	Résumé des valeurs de <i>discours</i> en linguistique	170
4.3	Types de discours d'après Bronckart (2022 [1996], p. 126)	182
4.4	Types d'inférences selon Graesser et al. (1994)	195
4.5	Principales catégories de stratégies de lecture et exemples	204
4.6	Exemples de stratégies encodées pour l'analyse de <i>think-aloud</i> <i>protocol</i>	205
5.1	Caractéristiques textuelles typiques des types narratif et théorique	242
5.2	Caractéristiques lexicales descriptives des textes de l'étude mi- crophénoménologique	243
5.3	Relevé des isotopies du texte narratif pertinentes pour l'étude	246
5.4	Densité des isotopies dans les textes expérimentaux	247
5.5	Relevé des isotopies du texte théorique pertinentes pour l'étude	248
5.6	Caractéristiques lexicales du mot cothurne avant dérivation	249

5.7	Conventions de transcription orthographiques	254
5.8	Décompte des isotopies relevées par groupe et par échantillon du sous-corpus des interprétations	267
5.9	Occurrences des lexies <i>définition</i> , <i>explication</i> , <i>conclusion</i> dans l'interprétation du pseudomot	282
5.10	Types de références aux connaissances métalinguistiques rele- vées dans les entretiens des participant.e.s du groupe narratif .	284
5.11	Types de références aux connaissances métalinguistiques rele- vées dans les entretiens des participant.e.s du groupe théorique	285
5.12	Tableau des phrases inventées avec le pseudomot <i>cothurdes</i> . . .	286
5.13	Marques textuelles typiques des types narratif et théorique re- prises par les participant.e.s	287
5.14	Exemple de réorganisation temporelle des moments des entretiens	291
A.1	Conditions expérimentale pré-test 1 de l'étude EEG	356
A.2	Conditions expérimentales pré-test 2 de l'étude EEG	358
A.3	Comparaison pair-à-pair du test de Kruskal-Wallis sur les résul- tats du pré-test 2	358
A.4	Vue d'ensemble des modèles logistiques pour les jugements sé- mantiques	360
A.5	Contrastes par paire pour les TR	362
A.6	Spécifications du modèle pour l'analyse des fenêtres temporelles EEG.	363
A.7	Contrastes par paires sur les PE N400	364
A.8	Vue d'ensemble des modèles mixtes sur les PE N2 antérieurs . .	366
A.9	Contrastes par paires sur les PE N2	367
A.10	Vue d'ensemble des modèles mixtes sur les PE P3b	368
A.11	Contrastes par paires pour les PE P3b	368
C.2	Tableau des relevés sémiques dans les interprétations des parti- cipant.e.s	419
C.4	Tableau des isotopies relevées dans les interprétations des par- ticipant.e.s	432
D.2	Tableau du relevé des références aux connaissances métalin- guistiques des participant.e.s	435

Conventions typographiques & abréviations

« signe »

'signifié'

signifiant

/sème/

//classe sémantique//

S.I. : sémantique interprétative

ATT : attributif

LOC : locatif

RES : résultatif

EEG : ElectroEncéphaloGraphie

PE : potentiel évoqué

TR : temps de réaction

ADF : Analyse de Discours Française

ISD : Interactionnisme socio-discursif

CI : Construction-Intégration

TAP : *Think-Aloud Protocol*

Note - Vous trouverez un glossaire à la fin de ce manuscrit comportant les définitions des concepts employés dans ce travail. Certains termes inscrits dans le glossaire sont régulièrement signalés dans le texte par un astérisque*.

Remarques préliminaires -

Dans la version électronique de ce manuscrit, toutes les références à des chapitres (ou sections parfois) possèdent un lien cliquable de renvoi vers la page correspondante. Tous les tableaux et toutes les figures citées directement dans le texte sont également cliquables et renvoient sur le tableau/la figure cité. Enfin, les références bibliographiques citées dans le texte possèdent également un lien de renvoi (situé sur la date de la référence) vers leur citation dans la bibliographie.

Autre remarque, j'ai décidé d'employer l'écriture dite inclusive dans ce manuscrit. J'utilise ainsi régulièrement le point en tant que point médian, comme dans « locuteur.rice.s » ou « participant.e.s âgé.e.s de 18 à 25 ans », et des nouvelles formes pronominales non-binaires telles que « iels » pour combiner « ils » et « elles » ou « ceux » pour « celles et ceux ».

À retenir :

Enfin, vous trouverez à différents moments du manuscrit des « boîtes » bleues comme celle-ci, titrées *À retenir*, qui ont pour vocation de vous résumer les informations importantes à retenir pour la suite de la lecture. Ces balises sont notamment présentes dans les Chapitres 2 et 4, après la présentation des cadres théoriques et outils descriptifs linguistiques, respectivement à la fin de la section 2.1.3 et de la section 4.1.4.

INTRODUCTION

Le drôle était venu, sans vergogne, se planter devant la belle Marguerite, et il la contemplait en faisant des mines d'homme ébloui. Tout ce cénabre ne semblait pas déplaire à Marguerite car elle souriait.

Dans ce petit extrait de texte¹, l'unité « cénabre » n'est pas un mot du français, pourtant vous pouvez facilement lui attribuer un sens, quelque chose comme « attitude de flirt, de flatterie explicite »². Si je vous demandais de m'indiquer ce qui vous a permis de trouver le sens de ce pseudomot, vous me diriez certainement que vous avez utilisé le contexte. Dans un premier temps, peut-être que vous désigneriez par *contexte* les mots que vous avez repérés autour de « cénabre », qui vous ont indiqué le thème du texte comme « se planter », « la belle Marguerite », « contemplait », « mines d'homme ébloui », etc. Puis peut-être que dans un second temps vous évoqueriez le fait qu'il s'agit visiblement d'un texte de roman, genre dans lequel on peut avoir l'habitude de rencontrer des mots inconnus et dans lequel le thème de l'amour (ou de la séduction) est récurrent. Si je vous demandais comment vous savez que c'est un texte extrait d'un roman, vous auriez par exemple pu répondre que vous avez identifié les temps verbaux utilisés habituellement dans les textes narratifs. Si maintenant je vous disais que ce texte ne provient pas d'un roman mais d'un article scientifique, vous auriez du mal à me croire, à raison. Vous auriez ainsi décrit (plus ou moins consciemment) l'influence d'un autre *contexte*, celui du genre du texte, qui vous aura prescrit une direction pour l'interprétation de ce texte.

Alors que la dimension contextuelle de l'interprétation (ou de la compréhension langagière) paraît admise en linguistique, les outils descriptifs des différents types de contextes ont été développés récemment dans l'histoire de la discipline et s'avèrent encore aujourd'hui peu adaptés pour rendre compte de ce type de phénomène. Les écrits linguistiques sur le sujet ont en effet « proliféré » ces 30 dernières années, pour reprendre les mots de Kerbrat-Orecchioni (2012, p. 1). La question des contextes continue d'interroger (en atteste la parution récente d'un ouvrage intitulé *Le contexte en question* (Haßler, 2024)) et de diviser sur la terminologie à employer et la manière de l'étudier. Témoin de cette confusion, Achard-Bayle (2006, p. 5) ouvre un numéro de revue consacré aux rapports entre contextes et textes en écrivant « Le contexte est un objet linguistique paradoxal ; il est à la fois partout et mal identifié ».

Cette thèse n'entend pas trancher sur ces questions de terminologie mais

1. Extrait modifié de Du Boisgobey F. *Le crime de l'omnibus*

2. Il s'agit là d'une réponse donnée par un.e participant.e à une première étude sur la sémantisation de pseudo-mots dans laquelle figurait cet extrait de texte. Le mot original, remplacé par « cénabre », était « manège » (Brédif & Missire, 2024)

part de la position d'une théorie sémantique en particulier - celui de la sémantique textuelle, principalement développée par François Rastier (2009 [1987]) - et se donne pour objectif de proposer une description linguistique et observation (neuro)psycholinguistique de la participation de ce qu'on nomme *contextes* dans la construction du sens linguistique. Nous nous concentrerons sur les contextes auxquels nous avons fait référence ci-dessus : le contexte verbal (les unités linguistiques qui entourent l'unité d'intérêt ou cotexte) et le contexte générico-discursif (le genre du texte).

Plus précisément, nous cherchons à illustrer empiriquement certaines des propositions de la théorie des fonds et formes sémantiques développée par Rastier (2010 [1991]). Dans cette théorie sémantique, Rastier établit un rapprochement avec le paradigme de perception « continuiste » de la Gestalt et aborde le sens en tant que produit nécessairement contextuel. Le développement d'une telle théorie a été possible dans le cadre d'un mouvement général en sciences cognitives, et plus largement en sciences humaines et sociales, vers une considération du contexte (du milieu ou de l'environnement), non pas comme élément (ou biais) venant « perturber » l'appréhension *a posteriori* de l'objet observé (dans notre cas le sens), mais en tant qu'élément co-constituant de l'objet observé³. Il est donc question ici de l'articulation du contexte avec la perception d'un objet, et dans notre cas avec l'*interprétation*, définie comme perception du sens.

Alors que ce cadre théorique permet de définir finement l'incidence des contextes sur la compréhension du sens, aucune de ses propositions descriptives ou théoriques n'a été testée empiriquement, dans un cadre expérimental. Ainsi, la discussion avec la neuropsycholinguistique et ses modèles cognitifs de l'accès au sens (ou de la compréhension) est restée limitée, sans travail expérimental sur lequel s'appuyer. Une explication possible de cette absence de travaux expérimentaux est notamment le fossé épistémologique qui sépare la neuropsycholinguistique et la sémantique textuelle. Alors que la seconde est inscrite à la croisée d'une linguistique néo-saussurienne et de la tradition rhétorico-herméneutique, la neuropsycholinguistique prolonge la tradition logico-grammaticale, dont sont issues les sémantiques formelles et représentationnelles. Autrement dit, alors que la sémantique textuelle cherche à conceptualiser le sens comme toujours contextuel (situé), la neuropsycholinguistique (et les sémantiques formelles et représentationnelles) tend à partir de significations isolées de leurs contextes avant de les re-contextualiser.

3. Bondí (2015) évoque un tournant *expérientialiste* dans la linguistique cognitive : « on a assisté dès les années 90 à un renouvellement de l'intérêt pour les problématiques phénoménologiques et gestaltistes à l'intérieur des études sémiotiques et linguistiques » (Bondí, 2015, p. 136)

Cette distinction cristallise de nombreuses limitations pour une discussion fructueuse entre les deux approches et nous essaierons ainsi d'en lever certaines dans ce travail.

Dans le chapitre 1 nous prendrons le temps de développer la problématique des contextes pour la linguistique et la psycholinguistique. Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, la prise en compte du contexte est un enjeu mis en avant en linguistique depuis plusieurs décennies. Pour autant, les outils descriptifs des différents types de contextes restent limités et les méthodes utilisées pour l'observation de leurs effets ne connaissent pas de renouvellement. Nous présenterons dans ce chapitre les enjeux d'une prise en compte des contextes pour concevoir ce qu'on appelle le « sens » en linguistique et en neuropsycholinguistique (Rastier, 1998) et pour l'étudier. Nous présenterons également la démarche suivie dans ce travail de thèse pour tenter de répondre à ces enjeux. À cette occasion nous justifierons l'utilisation des diverses méthodes d'observation employées dans ce travail en regard des enjeux théoriques posés par les contextes.

Après ce chapitre de problématisation, suivra une partie consacrée au *cotexte*. Dans le chapitre 2, nous développerons tout d'abord les propositions théoriques de la sémantique textuelle pour la prise en compte du cotexte ainsi que les outils descriptifs employés pour en rendre compte dans l'analyse sémantique (Rastier, 2010 [1991] ; Rastier, 2016 [1989]). Ensuite, nous proposerons un état de la littérature en neuropsycholinguistique sur la prise en compte du cotexte qui débutera par l'exposition des modèles psycholinguistiques d'accès au sens et qui aboutira sur la présentation d'un paradigme de recherche expérimental, le paradigme N400, principalement utilisé pour l'étude du cotexte en neuropsycholinguistique (Kutas & Federmeier, 2011). Le potentiel évoqué N400 ayant été interprété comme la signature électrophysiologique de la perception d'une incongruité sémantique, nous finirons ce chapitre par une proposition de réinterprétation de ces résultats au prisme de la sémantique textuelle.

Le second chapitre de cette première partie, le chapitre 3, poursuivra sur une proposition d'utilisation de ce paradigme N400 combinée avec les outils de la sémantique textuelle. Dans ce chapitre nous présenterons une étude électrophysiologique sur la notion d'incongruité sémantique - donc sur le rapport entre une unité linguistique cible et son cotexte - en proposant une nouvelle définition de cette notion d'incongruité sémantique, basée sur les propositions de la sémantique textuelle. Avec une tâche de jugement sémantique combinée à une observation électroencéphalographique (EEG), nous testerons si notre définition d'incongruité sémantique influence effectivement

les temps de réaction et les potentiels évoqués N400 des participant.e.s.

Dans la seconde partie de ce manuscrit, qui porte sur les effets du contexte générico-discursif sur la compréhension, nous commencerons par un chapitre (4) qui sera consacré à la présentation de la considération du contexte générico-discursif en linguistique et psycholinguistique. Plus spécifiquement, nous exposerons en premier lieu les définitions et outils descriptifs de la sémantique textuelle concernant ce type de contexte (Rastier, 2001a ; Rastier, 2016 [1989]) et les compléterons par les propositions de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 2022 [1996]). Ensuite, tout comme pour le cotexte, nous présenterons les modèles de compréhension qui traitent la question du contexte générico-discursif en psycholinguistique avant de proposer une revue de littérature sur les études sur ce sujet. Nous verrons que ce sont les questions d'inférence et de stratégies de lecture qui sont les plus étudiées et nous clôturerons donc cet exposé par un focus sur un type d'inférence en particulier : l'inférence lexicale (Hu & Nassaji, 2014).

Le second chapitre de cette seconde partie, le chapitre 5, sera consacré à une étude des contraintes du contexte générico-discursif sur l'interprétation, d'un point de vue sémantique et d'un point de vue phénoménologique. Dans cette seconde étude, nous proposerons une tâche d'inférence lexicale (similaire à la tâche de lecture que vous avez faite au début de cette introduction) suivie d'un entretien, appelé « entretien microphénoménologique » (Petitmengin, 2006). Ces deux activités nous permettront d'observer et décrire les résultats des interprétations de locuteur.rice.s mais également de rendre compte de l'organisation temporelle de leur expérience vécue d'interprétation.

Enfin, notre conclusion générale nous permettra de tirer les principaux enseignements de ce travail de thèse en regard des questions posées. Nous y amorcerons également quelques perspectives de réflexions théoriques et des propositions méthodologiques.

Chapitre 1

La problématique du contexte en neuropsycholinguistique

1.1	Unités linguistiques et contextes	29
1.1.1	Différents types de contextes	29
1.1.2	Signe et signifié	34
1.2	Vers une neuropsycholinguistique textuelle	56
1.2.1	<i>Herméneutiser</i> la psycholinguistique	56
1.2.2	Rendre compte de parcours interprétatifs	57
1.2.3	Démarche expérimentale	58

Une première problématique relative à la notion de contexte est celle de l'invariance du sens par opposition au sens contextuel. Peut-on par exemple distinguer le contenu d'un mot isolé et le contenu de ce même mot dans le contexte d'une phrase ? Y a-t-il d'un côté la signification du mot, et de l'autre ses différents usages ou sens ?

(Berner & Thouard, 2015, p. 114)

La linguistique, comme bien d'autres disciplines dans le champ des sciences humaines et sociales s'est préoccupée à partir des années 1970 de la nécessité d'inclure le(s) contexte(s) - en première approximation « ce qui environne un élément » (Berner & Thouard, 2015, p. 113) - dans la description et l'analyse de son objet : le fait langagier⁴. Le développement d'une pragmatique linguistique d'un côté et des grammaires de textes⁵ plaidant pour des études linguistiques inter-phrastiques d'un autre apparaissent notamment comme le reflet de cet intérêt pour une étude plus située des faits langagiers (Rastier, 1998). Ces deux mouvements marquent une première distinction dans la définition du contexte en linguistique et plus largement en (neuro)psycholinguistique : la pragmatique met l'accent sur une prise en compte du contexte compris comme situation d'énonciation⁶ tandis que les grammaires de textes s'intéressent au contexte linguistique présent autour d'une unité linguistique donnée (autour d'un mot, ou d'une phrase)⁷. Ainsi, au terme polysémique de *contexte* ont été associées diverses définitions en fonction des divers entours* (ou « environnements », « extérieurs », « milieux ») dénotés. On retrouve principalement l'entour linguistique, aussi appelé *co-texte*, et l'entour extralinguistique ou situationnel, auquel on réserve parfois ce terme de *contexte* (Houdé, 2003). Ce dernier peut par ailleurs être divisé en deux objets de contexte : celui de la situation d'énonciation et celui de la pratique sociale dans laquelle s'inscrit l'activité langagière (Kerbrat-Orecchioni, 1980 ; Houdé, 2003).

4. L'expression « fait langagier » est celle employée par Saussure pour désigner l'objet d'étude de la linguistique, même si d'après Piotrowski (2009) celui-ci entretient un flou quant à la notion d'objet, désignant tantôt la matérialité du phénomène à étudier, tantôt les objectifs finaux d'une théorie. Nous retiendrons ici la notion d'objet en tant que phénomène à étudier. Le choix de cette expression nous permet d'éviter de restreindre l'objet de la linguistique au seul signe linguistique.

5. Nous pouvons également ajouter la linguistique textuelle française, développée principalement par Jean-Michel Adam.

6. La pragmatique linguistique s'intéresse « aux relations des signes avec leurs utilisateurs, à leur emploi et à leurs effets » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 454).

7. Les grammaires de textes ont tenté d'expliquer la macro-structure des textes ainsi que le passage de structures profondes à des structures de surface (héritage des grammaires génératives de Chomsky), que ce soit chez Van Dijk (1996), Greimas (2015 [1966]) ou plus tard chez Kamp (1988) qui proposera une des tentatives les plus logico-formelles.

Or, la façon dont on envisage les relations entre une unité et son contexte a des incidences sur la façon dont on va concevoir ce que l'on appelle « sens » ou « signifié ». Ainsi, derrière une prise en compte des contextes en linguistique, se cachent des remises en question de la définition du signifié. Cette question épistémologique a reçu principalement deux réponses dans l'histoire des idées linguistiques. Schématiquement, la première possibilité est celle selon laquelle le sens d'un signe linguistique ne peut être déterminé qu'au sein de son contexte, c'est-à-dire au sein de son contexte phrastique et/ou de la situation et pratique sociale dans laquelle le texte est produit. Inversement, la seconde option propose que le sens d'un signe linguistique pré-existe au(x) contexte(s) dans lesquels il va s'instancier. La prise en compte du contexte dans la détermination du sens peut donc emprunter deux voies : celle d'une primauté du contexte ou celle d'une prise en compte *a posteriori* de celui-ci. D'après Rastier (1998), ces deux voies reflètent deux traditions linguistiques parallèles qui s'opposent : la tradition rhétorique et herméneutique*, voie minoritaire, qui se concentre sur le sens et le texte, et la tradition majoritaire dite logico-grammaticale, centrée autour du signe linguistique.

Sur le versant de l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension langagière, la (neuro)psycholinguistique⁸ s'est particulièrement inscrite dans le sillage formel de la tradition logico-grammaticale, comme nous l'exposerons largement dans les Chapitres 2 et 4. La définition du sens au niveau psycholinguistique s'est ainsi avérée compatible avec une conception cognitive représentationnelle, pour laquelle la reconnaissance d'un sens par un.e locuteur.rice se fait sous la forme d'un accès direct à un signifié-type pouvant être modifié sous l'influence du contexte (Brédif & Missire, 2024, p. 89). Dans ce champ, la distinction entre cotexte (contexte verbal) d'un côté et contextes (situationnel et lié à la pratique sociale de production/interprétation) de l'autre a été reconduite. En effet, les modèles d'accès au sens/de compréhension s'attellent généralement à la prise en compte soit du premier soit des seconds. Les questions théoriques se rapportant à la définition de ce que l'on va appeler « signifié » qui se rencontrent en linguistique sont ainsi reconduites en (neuro)psycholinguistique. À ces questions « importées », la neuropsycholinguistique ajoute celles des opérations ou processus cognitifs d'accès à ces signifiés. En des termes cognitifs, la question qui se pose est notamment celle du moment d'intervention des cotexte et contexte dans cet accès au sens (comme nous le verrons dans les Chapitres 2 et 4).

8. La psycholinguistique se définit en général comme l'étude fonctionnelle du langage. Autrement dit, il s'agit de l'étude des processus cognitifs qui entrent en jeu dans la production/réception du langage. Il s'agit plus concrètement de proposer une modélisation schématique de l'organisation de ces processus et de leur fonctionnement.

Dans cette thèse, nous nous intéresserons principalement aux deux sous-types de contextes appelés cotexte (contexte verbal) et contexte générico-discursif (contexte lié à la pratique sociale dans laquelle a lieu la production langagière). Nous suivrons les propositions de la sémantique textuelle, développée principalement par François Rastier (Rastier, 2009 [1987]; Rastier, 2010 [1991]; Rastier, 2016 [1989]). Dans cette sémantique, qui s'inscrit dans le prolongement de la tradition rhétorique/herméneutique, la question du contexte est abordée sous deux angles différents, reflets de deux influences majeures. D'une part, un angle herméneutique* traite de l'importance du cercle herméneutique dans l'interprétation. D'autre part, un angle perceptif reflète la volonté de cette sémantique de s'inscrire dans un mouvement général d'opposition au développement computationnel des sciences cognitives, pour adhérer à des propositions renouvelant les hypothèses phénoménologiques (notamment les hypothèses gestaltistes). Suivant ces propositions, l'objectif de notre travail est de poser une nouvelle fois la question des contextes, au niveau neuropsycholinguistique, tout en s'inscrivant dans la tradition rhétorique et herméneutique. À ce titre, nous verrons qu'au-delà d'un renouvellement théorique de la définition du signifié, tel que proposé (entre autres) par la sémantique textuelle, nous devons envisager également un renouvellement méthodologique pour l'étude de ce que la neuropsycholinguistique appelle la *compréhension*.

Dans ce chapitre, nous présenterons dans un premier temps des éléments de définition des types de contextes et des unités linguistiques. Tout d'abord, nous exposerons les différents sous-types de contextes étudiés en neuropsycholinguistique, que nous avons déjà commencé à présenter, et plus précisément ceux sur lesquels nous nous concentrerons dans la suite de ce manuscrit. Ensuite nous proposerons quelques éléments de définitions des unités linguistiques et notamment des unités de sens. Dans cette seconde section nous exposerons également comment la manière dont on envisage et décrit les relations entre unités linguistiques et contexte, influence la conception des unités de sens. Dans un second temps, nous présenterons la démarche expérimentale suivie dans ce travail de thèse et plus précisément les propositions méthodologiques testées.

1.1 Unités linguistiques et contextes

1.1.1 Différents types de contextes

D'une typologie restreinte à une typologie intégrale

Comme nous l'avons dit ci-dessus, traditionnellement une première distinction est faite entre contexte verbal ou linguistique et contexte situationnel ou extralinguistique (on pourrait parler de contextes interne et externe). Ces distinctions sont généralement établies à partir de la problématique du signe (que nous présenterons ci-dessous en section 1.1.2), autrement dit, les contextes sont délimités à partir de cette unité de base. Une première typologie communément admise est la suivante :

- Le *cotexte* est considéré généralement dans les limites de la phrase. Il s'agit de tenir compte des unités linguistiques entourant un signe donné. Sa prise en compte depuis les années 70 est notamment mise en lumière par l'essor des grammaires de texte (Charaudeau & Maingueneau, 2002).
- Le contexte référant à la situation d'énonciation - *contexte situationnel* - est pris en compte sous divers paramètres de cette situation (notamment depuis Benveniste⁹) : le nombre d'interlocuteur.ice.s, la nature des relations qu'ils entretiennent, les paramètres spatio-temporels de l'énonciation, autant de paramètres extralinguistiques (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Ces paramètres ont été complétés par un ensemble de données « d'arrière-plan », comprenant les connaissances épistémiques partagées par les locuteur.rice.s ainsi que les intentions que le locuteur prête à son/ses interlocuteur.ice/s¹⁰.
- Le contexte référant à la pratique sociale dans laquelle a lieu la production/interprétation, aussi appelé *contexte générico-discursif* a été étudié au travers des notions de type de texte, genre de texte et discours.

Prenons l'exemple (1), supposément prononcé par une journaliste de télévision en direct depuis l'assemblée nationale française pour illustrer ces trois types de contextes :

9. « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.[...] Il faut prendre garde à la condition spécifique de l'énonciation : c'est l'acte même de produire un énoncé et non le texte de l'énoncé qui est notre objet. » (Benveniste, 2005 [1966], p. 80)

10. Rastier résume bien ces paramètres lorsqu'il dit : « Selon que le réel se situe dans l'esprit ou dans le monde, elle [la linguistique] construit des théories de l'énonciation ou de la référence, voire combine des deux. » (Rastier, 1998, p. 98)

(1) Le ministre a finalement *reculé*. Il a annoncé hier que la réforme serait reportée.

Dans cet exemple, le cotexte de « reculé » est l'ensemble des unités linguistiques qui l'entourent, et qui permettent notamment d'interpréter 'reculer' dans une dimension abstraite plutôt que concrète. Le contexte situationnel réfère à la situation d'énonciation : une journaliste TV prononce cet énoncé, à un auditoire inconnu et invisible pour elle, supposément large, en étant située devant l'assemblée nationale. Cette situation permet de faciliter la compréhension du thème politique (le lieu de l'énonciation) mais également des déictiques comme 'hier', compréhensible mais incomplet référentiellement sans accès à la situation temporelle de l'énonciation. Le contexte générico-dicursif fait ici référence au genre du reportage télévisé, dans le discours journalistique, qui présuppose une forme de neutralité politique et de suppression des marques de subjectivité, par exemple.

Dans une critique qui reste actuelle, Coseriu (2001) fait le constat que la notion de « contexte » ou « entour »* reste sous-spécifiée. Il propose ainsi de nouvelles distinctions dans sa théorie des entours¹¹. Cette théorie des entours est une tentative d'étudier la *technique de l'activité de parler* (sur laquelle nous reviendrons plus bas), dans laquelle Coseriu identifie plusieurs fonctions et plusieurs instruments de ces fonctions. Les opérations de cette *technique* sont subsumées sous l'ensemble des *déterminations**¹² et les instruments circonstanciels de ces fonctions sont nommés sous le terme d'*entours**. Il introduit ainsi de nouvelles distinctions en prenant en compte les différences de nature des multiples entours existants ainsi que leur fonction dans la détermination du sens. Il distinguera dans un premier temps la *situation*, la *région*, le *contexte* et l'*univers de discours*.

— La *situation* doit être entendue dans un sens plus restreint que ce que nous avons désigné jusqu'alors sous ce terme, elle concerne seulement « les circonstances et les relations spatio-temporelles automatiquement créées par le fait même que quelqu'un parle » (Coseriu, 2001, p. 56). Dans l'exemple (1) cité ci-dessus, cela revient à la situation physique et temporelle de la journaliste.

— La *région* est définie comme « l'espace à l'intérieur duquel un signe fonctionne dans tel ou tel système de signification » (Coseriu, 2001,

11. La version française de l'article « Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar » dans lequel est développée la théorie des entours est disponible dans Coseriu (2001).

12. « Appartiennent au domaine de la détermination, dans notre sens, toutes les opérations qui, dans le langage en tant qu'activité, sont accomplies pour dire quelque chose au sujet de quelque chose au moyen des signes de la langue » (Coseriu, 2001, p. 39)

p. 56). Cet espace est délimité d'un côté par la tradition linguistique, il s'agit de la région appelée *zone*. De l'autre, il est délimité par l'expérience des réalités distinguées : le *milieu* délimite « le domaine organique » de l'expérience des sujets parlants et l'*ambiance* correspond à la « région déterminée socialement ou culturellement » (Coseriu, 2001, p. 56). Prenons l'exemple du lexème « pétanque » : sa zone est délimitée par l'espace francophone où il appartient au lexique ordinaire, son milieu est la région où la pétanque est effectivement pratiquée et perçue comme une réalité du monde vécu (terrains, clubs, compétitions, etc.) et son ambiance correspond à la communauté de pratique de la pétanque et des valeurs associées au jeu (traditions locales du Sud-Est, culture de la pétanque, etc.). Un locuteur belge peut parler de la pétanque (zone), sans en faire l'expérience (milieu) ou appartenir à la communauté culturelle de cette expérience (ambiance).

- Le *contexte* du discours contient trois différents types de contextes selon Coseriu : le contexte idiomatique, le contexte verbal et le contexte extraverbal. Le contexte *idiomatique* « c'est la langue en elle-même en tant que contexte, en tant que 'toile de fond' de l'activité de parler » (Coseriu, 2001, p. 59). Le contexte *verbal* correspond à ce qu'on avait appelé cotexte, c'est-à-dire l'ensemble des unités linguistiques qui entourent le signe considéré (qu'elles soient positionnées avant ou après et très près ou loin). Le contexte *extraverbal* « est constitué par toutes les circonstances non-linguistiques que les sujets parlants perçoivent directement ou qui leur sont connues » (Coseriu, 2001, p. 60). Ici, Coseriu distingue ainsi plusieurs contextes extraverbaux concernant la perception de la situation (contexte *physique*) ou les connaissances associées à la situation (proche du contexte situationnel défini *supra*), telles que les connaissances par les locuteur.rice.s des « états de choses » situées dans l'espace-temps du discours/parler (contexte *empirique*) ou dans la totalité des contextes possibles (contexte *naturel*). Il distingue également les connaissances historique et culturelles des locuteur.rice.s (contextes *historique* et *culturel*) ou simplement la pratique sociale à l'occasion de laquelle a lieu l'activité de parler (contexte *pratique* - proche du contexte générico-discursif défini *supra*).
- L'*univers du discours* désigne « le système universel de significations auquel un discours (ou un énoncé) appartient, système qui en détermine la validité et le sens » (Coseriu, 2001, p. 62).

Dans cette typologie, nous pouvons constater que les entours décrits re-

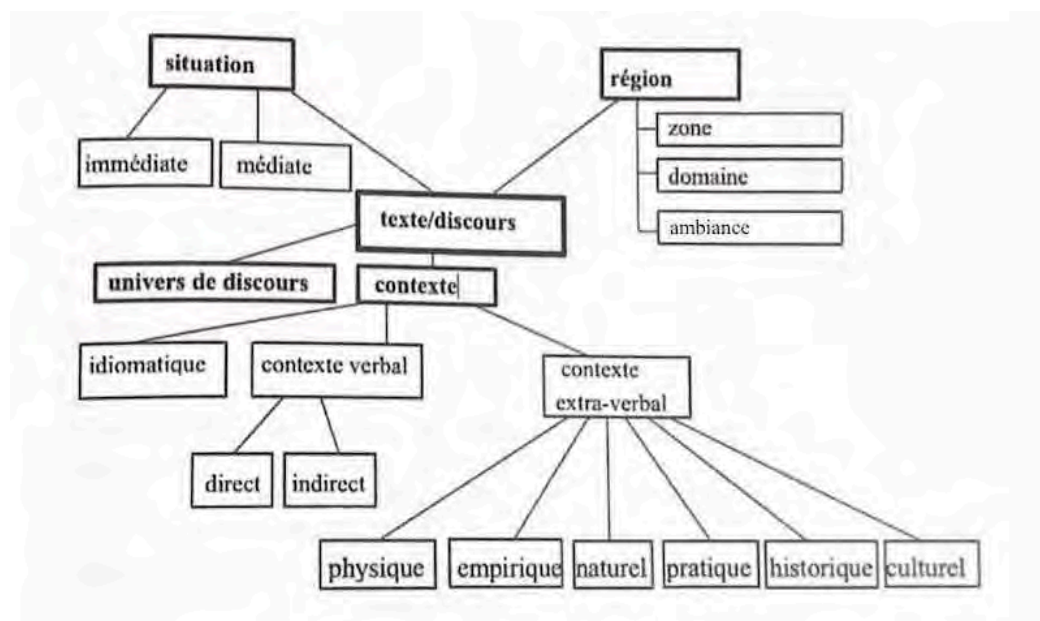


FIGURE 1.1 – Représentation schématique de la typologie des entours de Coseriu (Haßler, 2024, p. 257)

couvrent tous les contextes susceptibles de participer à la détermination du sens, que ce soit des entours linguistiques, extralinguistiques, ou cognitifs¹³. Dans les entours linguistiques, il est notable que Coseriu considère la langue comme contexte elle-même de l'interprétation, ce que l'on retrouvera (partiellement) sous le nom de *contexte associatif* en psycholinguistique¹⁴.

Typologie employée

À partir de cette riche description des entours, nous avons cherché à délimiter plusieurs types de contextes, participant à la détermination du signifié. Dans une démarche similaire, Aschenberg (2015) propose d'homogénéiser la conception des entours de Coseriu en distinguant les entours en fonction de leur dimension objective ou subjective. Dans cette réorganisation, les entours objectifs sont donc la situation, le contexte verbal ainsi que les contextes extraverbaux physique et pratique. Les entours subjectifs regroupent quant à eux toutes les « formes de savoir » des locuteur.rice.s, donc le contexte idiomatique, les contextes extraverbaux naturel, historique et culturel, et l'univers du discours. De notre côté, tout en gardant en mémoire les propositions de la sémantique textuelle (Rastier, 2009 [1987]) ainsi que la typologie

13. Nous entendons ici *cognitif* au sens de « qui concerne la connaissance ».

14. Dans le même sens, dans ses manuscrits retrouvés tardivement, Saussure redéfinit le concept de valeur, concept fondateur pour une linguistique différentielle sur lequel nous reviendrons, du point de vue du signifié. Alors que la valeur était principalement définie en langue au niveau du signe linguistique, il l'applique finalement à tous les paliers analysables du texte et ce au travers de « deux sphères » de détermination : « une sphère de coordination syntagmatique » *en présence* et « une sphère de la coordination associative » ou paradigmatique *en absence* (Bouquet, 2012; Bouquet, 2014).

habituellement employée en linguistique - cotexte / contexte situationnel / contexte générico-discursif - nous proposons de fixer la terminologie relative aux sous-types de contexte, auxquels nous nous référerons dans la suite de cet exposé. Le tableau 1.1 rappelle les typologies de contextes présentés. Nous suggérons les définitions suivantes :

- **Contexte paradigmatique*** : Ce contexte comprend les relations paradigmatiques, les déterminations au sein du système de signification (la valeur sémantique sur laquelle nous nous pencherons ci-dessous) et les associations phonologiques, orthographiques ou sémantiques possibles. Il inclut donc la « coordination associative » saussurienne et le contexte idiomatique cosérien auquel nous associons les régions de la zone et de l'ambiance, comme suggéré par Aschenberg (2015)¹⁵.
- **Cotexte*** ou contexte syntagmatique : Le cotexte contient toutes les unités linguistiques entourant l'unité considérée sur l'axe syntagmatique. Ce cotexte peut être très étendu ou plus restreint et ne se limite pas à l'empan de la phrase, ou du paragraphe. Il s'agit du contexte verbal immédiat ou médiateur chez Coseriu.
- **Contexte générico-discursif*** : Il s'agit du contexte de la pratique sociale dans laquelle est située la production ou l'interprétation, et qui peut être étudié au travers des normes de genres* de texte. Il compte l'entour cosérien de contexte pratique - que nous rapprochons de ce que nous appellerons dans le Chapitre 4 le *discours** - ainsi qu'une partie du contexte culturel.
- **Univers de discours*** : Il s'agit de l'univers de croyance des acteurs textuels. L'univers de référence par lequel sont déterminées les valeurs de vérité est l'univers de l'énonciateur représenté Rastier (2016 [1989]).
- **Contexte situationnel*** : Ce contexte comprend l'ensemble des paramètres spatio-temporels de la situation du parler ainsi que le nombre de locuteurs et l'ensemble des informations physiques de la situation perçues par le sujet. Il s'agit ici d'une association entre les entours cosériens de situation et du contexte extraverbal physique.
- **Contexte extraverbal*** : Ce contexte comprend l'ensemble des connaissances du locuteur sur la situation d'activité langagière et englobe

15. D'après Aschenberg (2015), Coseriu, dans ses écrits plus tardifs, décrit une catégorie autonome qui concerne les *savoirs linguistiques*.

ainsi ce que Coseriu appelle contexte empirique, contexte naturel, contextes historique et culturel.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéresserons aux **cotexte** et **contexte générico-discursif**, sur lesquels la majorité des travaux sur les contextes porte (y compris en neuropsycholinguistique). Nous serons cependant attentives aux autres entours linguistiques, particulièrement au contexte paradigmatic et à l'univers de discours, étant donné que nous travaillerons sur des données linguistiques nécessairement influencées par ces contextes. Nous laisserons ainsi de côté les entours moins linguistiques, tels que le contexte situationnel et le contexte extraverbal, tout en reconnaissant leur importance dans la détermination du sens.

Typologie habituelle	Typologie des entours (Coseriu)	Typologie employée
	Contexte idiomatique	Contexte paradigmatic
	Zone et Ambiance	
Cotexte	Contexte verbal (médiat ou immédiat)	Cotexte
Contexte lié à la pratique sociale	Contexte pratique	Contexte générico-discursif
	Contexte culturel	
Contexte situationnel	Univers de discours	Univers de discours
	Situation	Contexte situationnel
	Contexte extra-verbal physique	
	Contexte empirique	Contexte extra-verbal
	Contexte naturel	
	Contexte historique (et culturel)	

TABLEAU 1.1 – Tableau récapitulatif et comparatif des typologies des contextes. Les deux cellules sur fond gris concernent les deux sous-types de contexte sur lesquels nous nous concentrons.

1.1.2 Signe et signifié

En sciences du langage, une variété de définitions ont été proposées pour le sens ou le *signifié*. En psycholinguistique, il est régulièrement question du *concept* pour désigner le sens associé à une unité lexicale, tandis qu'en linguistique le terme de *signifié* reste employé, affichant cependant une grande polysémie. Or, comme nous l'avons évoqué en introduction de ce chapitre, la question de la considération des contextes dans la compréhension du sens est structurante de la façon dont on va concevoir et définir les unités

linguistiques. Dans cette section, nous exposons ainsi les principales façons de conceptualiser l'unité linguistique et le signifié, c'est-à-dire le sens ou la signification, en rapport avec les contextes.

Le rapport entre le signifié et le signe a été pensé pour la majorité des réflexions sémiotiques sur la triade antique proposée par Aristote dans le *Peri Hermeneias* et renouvelée de multiples fois sous la réflexion de plusieurs penseurs (que ce soit Thomas d'Aquin, Arnauld et Nicole, ou Condillac) (Rastier, 2008). Dans cette triade, Aristote identifie trois termes de la signification : la *parole* permet de symboliser *les états de l'âme* qui réfèrent eux-mêmes aux *choses* dans le monde. Ce modèle triadique a joué un rôle fondamental dans la sémantique et la pragmatique, mais également en psycholinguistique. Un second modèle, le modèle dyadique de Saussure, beaucoup plus récent, a également eu une importance considérable sur la conceptualisation du signifié. Nous présentons rapidement ces deux approches avant de préciser celle sur laquelle nous nous appuyons en majorité dans cette thèse.

Remarque :

Cette section revient sur les conceptions du signe et du signifié non pour déplacer la discussion vers la sémiotique, mais parce que ces conceptions structurent implicitement les modèles psycholinguistiques de la compréhension. Les choix théoriques concernant la nature du signifié conditionnent la manière dont on conçoit l'accès lexical, l'influence du contexte, ou encore l'interprétation des marqueurs neurophysiologiques. Rendre explicites ces présupposés permet de clarifier ce que les modèles actuels peuvent expliquer — et ce qu'ils ne peuvent pas — lorsqu'il s'agit de traitement en contexte, en particulier pour les textes. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présentation qui suit.

1.1.2.1 Le Signe

En Europe et aux États-Unis, à peu près au même moment, deux réflexions sur le signe sont élaborées : la sémiotique de Ch. S. Peirce et la sémiologie de F. de Saussure¹⁶.

La triade sémiotique -

Une première conception du signe, celle de Peirce, conçoit le signe sous la forme d'une triade sémiotique (voir figure 1.2). Le signe est le fruit de la rela-

16. Nous pourrions également ajouter la réflexion portée par Husserl à la même période à propos de la conscience de signification, qui repose sur trois éléments fondamentaux : *acte*, *contenu*, et *objet* (Piotrowski, 2009; Flajoliet, 2011). Certaines de ces réflexions présentent d'ailleurs de nombreux points communs avec la théorie saussurienne du signe, que nous évoquerons dans le Chapitre 2 (Vion-Dury et al., 2015).

tion entre un *representamen* (un signe physique), un *objet* et son *interprétant*. Le *representamen* est « quelque chose qui est mis pour quelque chose pour quelqu'un » et qui crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou plus développé qui est l'interprétant du premier signe. (Deledalle, 1998, p. 128). Peirce (1960) donne les explications suivantes :

Un signe, ou *representamen*, est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut-être un signe plus développé. Ce signe qu'il crée, je l'appelle l'interprétant du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son objet. (Peirce (1960), cité dans Rastier (2008))

Autrement dit, le *representamen* est la forme graphique ou sonore d'un mot (par ex. « arbre » dans « ce bel arbre feuillu »), l'interprétant est « l'image mentale » qui lui est associée (par ex. 'grand végétal à feuilles avec un tronc') et l'objet est ce qui est désigné (par ex. l'arbre spécifique dont il est question dans « ce bel arbre feuillu ») (Rastier, 2008).

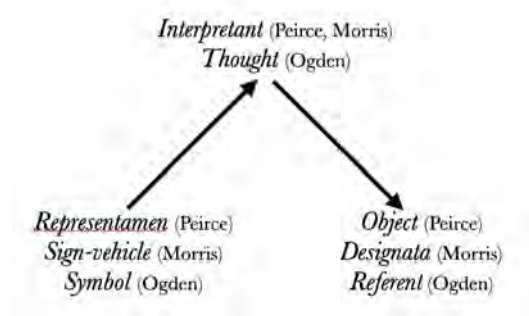


FIGURE 1.2 – Triade sémiotique selon les typologies de Charles S. Peirce, Morris et Ogden & Richards

Cette triade¹⁷ sera reprise et légèrement modifiée plusieurs fois, sans jamais réellement altérer le principe unificateur d'un renvoi entre un signe, un « concept » et un objet désigné. Morris, proposera à partir de la triade sémiotique de Peirce, une répartition des objets d'études de la linguistique entre la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Rastier, 2008). La syntaxe s'occuperait de la relation entre les signes, la pragmatique de la relation entre le signe et l'interprète (*interpreter*, qui prend ainsi la place de l'*interprétant*) et la sémantique de la relation entre le signe et l'objet (appelé *designatum* par Morris). On comprend que cette tripartition n'est pas sans rappeler le *trivium* qui répartit grammaire, logique et rhétorique. Ici, la syntaxe remplace la grammaire, la sémantique prend la place de la logique et la pragmatique

17. La typologie du signe qui distingue *representamen*, *interpretant*, *object*, n'est qu'une des typologies produites par Peirce qui a contribué au développement d'une phanéroscopie (une phénoménologie peircéenne) riche, mais nous ne pourrions pas y consacrer plus de temps ici.

celle de la rhétorique (Rastier, 2008).

Ogden et al. (1989) confirment cette tripartition en proposant un renouvellement de la triade sémiotique peircéenne (voir figure 1.3). Ils réaffirment, avec Morris, que l'objet d'étude de la sémantique est la relation entre le *symbole* (donc la forme graphique ou sonore) et le référent (ce qui est désigné dans la réalité - que ce soit une réalité imaginée ou visible), matérialisée par un lien en pointillés dans la figure 1.3

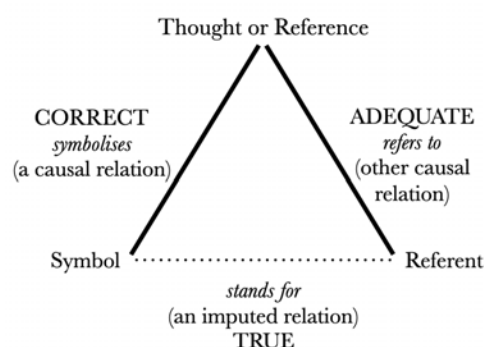


FIGURE 1.3 – Schématisation de la triade sémiotique reformulée par Ogden et al. (1989)

D'après Rastier (2008), cette conception de la sémantique (reprise et affirmée par Lyons) exclut de l'étude le *concept* ou la référence mentale, pour se concentrer sur l'aspect formel du symbole (chez Ogden et Richards) ou *sign-vehicle* (chez Morris) et son lien avec l'objet désigné. La relation de signification, alors définie comme relation entre la forme (graphique ou acoustique) et l'objet, permet le développement d'une sémantique formelle et logique.

La dyade sémiotique -

Contrastant avec la triade sémiotique développée par Peirce, Saussure, avec sa dyade du signe, contribuera au développement d'une sémantique proprement linguistique, dont la référence (*i.e.* la relation entre la forme acoustique/graphique et l'objet représenté) n'est pas l'objet d'étude principal. Deledalle résume ainsi la distinction entre les entreprises des deux sémioticiens : « La sémiologie de Saussure est linguistique et empirique, celle de Peirce logique et catégorielle » (Deledalle, 1998, p. 130).

Saussure développe une sémiologie, qu'il définit comme la « science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale » (Saussure, 2016 [1916], p. 82). Pour lui, les signes sont autre chose qu'un lien direct entre une forme (symbole ou *sign-vehicle*) et un objet représenté, et la langue est plus qu'une

simple nomenclature¹⁸. Il définit le signe comme l'union entre un concept linguistique et une image acoustique :

Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens ; elle est sensorielle, et s'il nous arrive de l'appeler « matérielle », c'est seulement dans ce sens et par opposition à l'autre terme de l'association, le concept, généralement plus abstrait. (Saussure, 2016 [1916], p. 152)

Chez Saussure, le signe est donc une entité psychique biface, qui unit une image acoustique et un concept. Ces deux faces du signe linguistique sont appelées respectivement le *signifiant* et le *signifié* (voir figure 1.4).

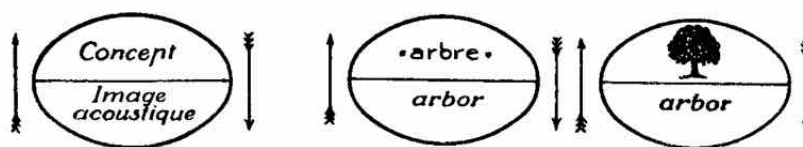


FIGURE 1.4 – Schéma du signe linguistique de Saussure (2016 [1916], p. 153)

En définissant le signe linguistique comme une entité biface, Saussure insiste sur la nécessité de considérer les deux faces comme indivises et sans lien de subordination entre le signifiant et le signifié.

Nous appelons *signe* la combinaison du concept et de l'image acoustique : mais dans l'usage courant ce terme désigne généralement l'image acoustique seule, par exemple un mot (*arbor*, etc.). On oublie que si *arbor* est appelé signe, ce n'est qu'en tant qu'il porte le concept « arbre », de telle sorte que l'idée de la partie sensorielle implique celle du total. (Saussure, 2016 [1916], p. 153)

Il se concentre sur cette dimension linguistique et refuse l'opposition duelle entre unité graphique ou acoustique et unité conceptuelle, un signe étant toujours une totalité unitaire d'une « image acoustique » et d'un « concept ». En adoptant ce point de vue sur les signes, il rompt tant avec la tradition dualiste du signe qu'avec la recherche d'une ontologie du signifié. Il ouvre la possibilité d'une étude du signifié propre à la linguistique :

Ce qui n'existe pas, ce sont a) les significations, les idées, les catégories grammaticales hors des signes ; elles existent peut-être extérieurement au *domaine linguistique* ; c'est une question très douteuse, à examiner en tout cas par d'autres que le linguiste. (Saussure (2002), cité dans Rastier (2003b))

18. Saussure s'oppose à une vision de la langue selon laquelle les termes signifiants correspondent complètement à des objets concrets ou imaginés définis.

Dans cette unité biface du signe, la *relation de signification* n'est dès lors plus définie comme une relation entre l'ordre des objets référents et celui des symboles/signes-véhicules, mais comme la relation biunivoque entre signifié et signifiant. Cette relation de signification est le fruit d'une association entre une image acoustique, parmi toutes les possibilités offertes par la langue, et un signifié, défini différenciellement par rapport aux autres signifiés. Il s'agit d'un moment plus ou moins stabilisé de la compréhension.

1.1.2.2 Signifié et Concept

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, Saussure, en proposant de ne pas s'intéresser à la relation de référence et en définissant le signe comme une unité biface, se distingue de la position développée à partir de la triade sémiotique. En effet, dans les travaux ancrés dans une sémantique de la référence et qui forment la tradition que nous avons appelée avec Rastier, la tradition logico-grammaticale, deux définitions principales du signifié ou du « concept » sont admises¹⁹. En outre, exploitant la triade sémiotique, un autre régime de sens, celui de l'inférence, peut être distingué.

Régime de la référence -

En sémantique référentielle et formelle, la question du concept est généralement éludée, comme nous l'avons montré plus haut, au profit de l'étude de la relation de référence. Dans le paradigme de la référence, le signifié est généralement défini en extension, c'est-à-dire qu'il est défini en référence à « l'ensemble des entités auxquelles un lexème s'applique » (Neveu, 2004, p. 127). Ainsi, le signe « arbre » prendrait pour signifié la classe des entités désignées par ce signe : chêne, cèdre, pin, cerisier, frêne, marronnier, etc. Dans ce paradigme, le signifié étant défini sur un mode « objectif », la question du sujet parlant (du sujet en activité) et celle de la diversité des langues sont difficilement abordées (Rastier, 2010 [1991]).

En psycholinguistique et dans certaines sémantiques cognitives, qui se sont alignées avec la sémantique référentielle, le signifié a été associé au concept. Celui-ci est souvent défini comme étant une représentation mentale, non nécessairement liée au domaine linguistique, mais plutôt appartenant au domaine des connaissances sur le monde. Jackendoff propose ainsi qu'il « existe un niveau *unique* de représentation mentale, la structure conceptuelle, dans laquelle les informations linguistiques, sensorielles et motrices sont

19. Voir le Chapitre « Du concept au signifié » dans l'ouvrage *Sémantique et Recherches cognitives* (Rastier, 2010 [1991]) pour une discussion détaillée des régimes de la référence, de l'inférence et de la différence linguistique.

compatibles » (Jackendoff, 1983 cité dans Rastier (2010 [1991], p. 74)). La nature de ces représentations mentales est l'objet de nombreux débats en psycholinguistique : ces *concepts* prennent-ils la forme de traits sémantiques définitoires (en nombre limité), de propriétés les rapportant à des catégories ou d'une image de la référence désignée (Caron, 2015 [1989]) ? Ces débats rejoignent certains de ceux présents en sémantique sur la nature du signifié. Dans ce cas de figure, la distinction entre le signifié et le concept n'a plus vraiment lieu d'être, les deux dénotant une représentation mentale sémantique.

Dans ces deux cas, le signe est étudié dans une perspective sémasiologique*, c'est-à-dire que le point de départ de l'étude des significations est le signifiant. La problématique logico-grammaticale, dont ces conceptions relèvent, traite ainsi la question du signifié (réfèrent ou représentation mentale) de manière subordonnée au signifiant. Nous verrons ainsi qu'en psycholinguistique, la sémantique est traitée sur le mode d'un calcul logique, selon un principe de compositionnalité (voir Chapitre 2).

Régime de l'inférence -

En plus du régime de la référence, un régime indiciaire, celui de l'inférence s'est également développé. Il s'agit de celui dans lequel s'inscrit la pragmatique, mais également plus tardivement la psycholinguistique, dans l'étude des constructions narratives.

D'après la conception de Morris et celle de Ogden et al. (1989), la pragmatique reprend la position de la rhétorique dans le *trivium*. En ce sens, la pragmatique se préoccupe de la relation entre le signe et l'interprète et va développer l'idée d'un travail inférentiel du sujet à effectuer sur les signes (mais également les unités linguistiques de plus large échelle comme la phrase ou le « texte ») pour accéder à un sens contextuel. L'inférence « relie deux unités relevant du même ordre de réalité : deux objets, pour une conception réaliste naïve de l'indice, ou deux concepts, selon le point de vue mentaliste » (Rastier, 2010 [1991], p. 84).

Dans ce régime, il n'y a pas de distinctions entre l'interprétation du monde et l'interprétation du texte. Autrement dit, les signes sont pris comme indices d'un autre signe, c'est-à-dire qu'une relation de causalité s'établit entre le premier et le second (Rastier, 2010 [1991]). De la même façon dont, dans la réalité extralinguistique, la fumée indique le feu, dans les textes, dire « on a sonné, non ? » à sa colocataire indique une demande implicite, comme « va ouvrir la porte s'il te plaît ».

En psycholinguistique, l'étude des structures narratives et de la lecture se concentrent également sur le travail inférentiel. Les *schémas*²⁰ ou *scripts* apparaissent comme des supports pour les inférences en lecture : inférences sur les connaissances du monde ou sur la cohérence du contenu du texte (voir Chapitre 4).

Dans ce régime, le signifié n'est plus défini comme la référence directe à un objet (abstrait ou concret) mais comme le résultat d'inférences, permettant d'accéder à un sens dérivé. Alors que le régime de la référence se préoccupe d'un signifié « premier », le régime de l'inférence s'intéresse à un signifié « second » ou « dérivé » (Rastier, 2010 [1991]). Une relation complémentaire s'est ainsi installée entre étude de la référence et étude de l'inférence.

Régime de la différence -

Avec la sémiologie, Saussure introduit une rupture avec le paradigme de la référence en proposant de définir le signifié comme un objet proprement linguistique, déterminé négativement dans ses rapports avec les autres signifiés de la langue. D'après lui, le signifié est différentiel, il est défini par sa valeur, notion introduite dès le *Cours de linguistique générale* :

Dans tous ces cas nous surprenons donc, au lieu d'idées données d'avance, des valeurs émanant du système. Quand on dit qu'elles correspondent à des concepts, on sous-entend que ceux-ci sont purement différentiels, définis non pas positivement par leur contenu, mais négativement par leurs rapports avec les autres du système. (Saussure, 2016 [1916], p. 222)

Avec cette définition négative du signifié, Saussure sort la sémantique du régime de la référence et d'une conception représentationnelle du langage. Le concept de valeur ancre la définition du signifié dans ses rapports avec d'autres signifiés, rendant inopérante la délimitation du signifié à partir de son signifiant. Ce régime de la différence s'inscrit ainsi, à l'inverse de celui de la référence, dans une démarche onomasiologique²¹, c'est-à-dire qui prend pour point de départ le signifié.

20. L'héritage de la notion de *schéma* est traditionnellement attribuée à Kant (dans sa *Critique de la raison pure*) et a été reprise en psychologie par Barlett (1932) pour expliquer la récupération d'informations en mémoire. Cette notion de schéma a été largement réutilisée chez les psycholinguistes intéressés par la lecture pour développer notamment les notions de « frames » ou « scripts ».

21. Comme le rappelle Missire (2018b, p. 19), bien que « cette perspective envisage traditionnellement les différentes désignations d'un concept particulier, elle s'intéresse dans la pratique uniquement aux désignations lexicales desdits concepts ». Or, comme il l'ajoute, nous étendons ici les désignations à un empan plus élargi que celui du lexème.

De nombreux travaux ont suivi les propositions d'un signifié différentiel en Europe (Coseriu, Greimas, Pottier, entre autres) et la sémantique textuelle s'est inspirée de ceux-ci pour formuler des propositions d'analyse sémantique (comme nous le discuterons plus amplement au Chapitre 2) (Rastier, 2009 [1987]).

La sémantique textuelle, qui relève de la tradition rhétorique et herméneutique, conserve les postulats saussuriens i) d'une autonomie du système linguistique à l'égard des représentations sur le monde et ii) d'une détermination différentielle du signifié (et du signifiant). Rastier propose d'étendre la dyade du signe au passage textuel, se rapprochant de la proposition d'analyse élargie aux plans de l'expression et du contenu chez Hjelmslev. En reconnaissant que l'association d'un signifiant et d'un signifié se fait à l'échelle d'un passage et dans un moment de stabilisation de l'activité de compréhension, le signe sort de son isolement contextuel.

Le passage peut être défini sur le plan du signifiant comme un extrait séparé par des blancs ou sur le plan du signifié comme « un fragment qui pointe vers ses contextes gauche et droit, proches et lointains » (Rastier, 2007, p. 30). Ainsi, le signifié est délimité par ses relations internes au signe (entre signifiant et signifié), mais également par ses relations avec son cotexte^{*}, c'est-à-dire les relations internes au passage ainsi que les relations inter-passages²² (voir figure 1.5). Le modèle traditionnel de la semiosis, qui traite de la relation subordonnée entre un signifiant et son signifié est donc élargi aux relations contextuelles :

- d'un signifié 1 vers un signifié 2 (par ex. dans « on y vend fromages, charcuteries, et autres curiosités locales », on comprend 'curiosités' comme /aliment/ grâce à la présence de ce trait dans 'fromage' et 'charcuterie'),
- d'un signifiant 1 vers un signifiant 2 (par ex. dans « trouve toi un coin où travailler » le /v/ devient sourd, à cause du voisinage avec le /t/),
- d'un signifié 1 vers un signifiant 2 (par ex. certains amorçages sémantiques influencent la détection de rimes (Rouibah, 2013)),
- d'un signifiant 1 vers un signifié 2 (par ex. le très connu vers de Racine « Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? », dans lequel la répétition du /s/ sur le plan du signifiant renforce la compréhension du signifié, notamment de 'sifflent').

22. « Redéfinir le signe comme un passage conduit à s'éloigner de la logique des 'idées' et des représentations, pour en élaborer une conception purement relationnelle et donc contextuelle. » (Rastier, 2007, p. 31-32)

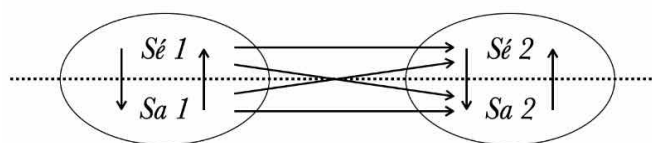


FIGURE 1.5 – Relations internes au passage textuel entre signifiés et signifiants (Rastier, 2003b, p. 38). Les signifiants sont notés *Sa* et les signifiés *Sé*.

Dans ce cadre, le signe n'est donc déterminé que par ses relations au sein du passage et ce passage fait l'objet d'un parcours interprétatif²³. L'association d'un signifiant spécifique avec un signifié spécifique est le fruit d'une stabilisation du parcours interprétatif, sur un lieu du passage et un moment de l'interprétation. Ainsi, le passage apparaît comme un cours d'action sémiotique. Autrement dit, le signifié ne peut être saisi qu'en reconnaissant les différentes relations établies par le sujet interprétant durant l'activité de compréhension. Or, ce parcours interprétatif se rapproche davantage d'un parcours de reconnaissances de fonds et formes sémantiques que d'un calcul logique (nous détaillerons cela dans le Chapitre 2).

La co-détermination d'un signifié et d'un signifiant à l'échelle du passage étant toujours toujours contextualisée, Rastier introduit les termes de *signification* et *sens* pour distinguer un signifié décontextualisé ou figé pour l'étude d'un signifié contextualisé dans l'usage²⁴. Le terme de *signifié* est donc le terme générique que nous emploierons pour parler du plan du contenu d'un passage ou d'un signe.

Remarque

Nous reviendrons plus particulièrement sur le régime de la référence dans les chapitres de cette thèse qui traitent du cotexte (Chapitres 2 et 3) et sur le régime de l'inférence dans les chapitres qui se concentrent sur le contexte générico-discursif (Chapitres 4 et 5).

23. Cette notion de parcours interprétatif sera définie en détails dans le Chapitre 2 (section 2.1.), retenons pour l'instant qu'il s'agit d'une suite d'opérations interprétatives qui sous-tendent l'interprétation.

24. « convenons que la signification est une propriété assignée aux signes, et le sens une 'propriété' des textes » (Rastier, 2003a)

À retenir :

Les conceptions du signe déterminent la façon dont on conçoit le signifié et, par conséquent, le rôle attribué aux contextes dans la construction du sens.

La tradition logico-grammaticale (triade sémiotique, sémantique référentielle, modèles psycholinguistiques classiques) considère le signifié comme un contenu préexistant à l'activité langagière*, défini en langue (réfèrent ou représentation mentale) et re-contextualisable (inférences, relation entre le sujet et le signe). Les contextes interviennent alors surtout pour désambiguïser ou inférer un sens dérivé.

La tradition herméneutique et structurale (Saussure, Coseriu, sémantique textuelle) conçoit au contraire le signifié comme différentiel : il n'existe que dans un réseau de relations au sein d'un passage textuel. Étant le produit d'une stabilisation au cours d'un parcours interprétatif, le signifié est déterminé en parole, c'est-à-dire qu'il est d'emblée contextuel.

Ces trois régimes — référence et inférence vs. différence — impliquent deux manières radicalement distinctes de penser l'accès au sens et la place du contexte du point de vue des processus cognitifs en jeu dans la compréhension du sens.

La compréhension des tensions entre ces modèles est indispensable pour aborder la distinction suivante entre signification (décontextualisée) et sens (contextualisé).

1.1.2.3 Signification et Sens

Du signifié décontextualisé au signifié contextuel -

La nécessité de distinguer entre *signification* et *sens* provient de la considération des rapports entre signifié et contexte dans la tradition logico-grammaticale mais également en pragmatique, dans le régime de l'inférence. Comme nous l'avons évoqué plus haut, dans la tradition logico-grammaticale, le signifié est souvent apparenté directement au réfèrent (objet désigné) ou à un concept sous la forme d'une représentation mentale. De plus, le régime de l'inférence se préoccupe d'un sens dérivé, à partir d'un signifié premier.

Ces conceptions du signifié s'accordent notamment sur l'interprétation et

l'exploitation dominantes de la distinction établie par Saussure (2016 [1916]) entre *langue* et *parole*. Suivant cette interprétation, la langue, système abstrait et collectif de signes et de règles grammaticales, contiendrait toutes les significations associées aux signes (*i.e.* les signifiés, définis comme référents ou concepts, sont associés de manière figée aux signifiants), de façon à ce que ces ressources puissent être utilisées lors de la mise en parole, c'est-à-dire lors de l'activité concrète et individuelle de parole²⁵. Cette opposition saussurienne entre langue et parole a souvent été reprise dans l'idée de distinguer sens hors contexte - c'est-à-dire en langue - et sens en contexte - en discours²⁶, nous rappelant la distinction entre un signifié « premier », déterminé par référence, et un signifié dérivé, inféré à partir du premier. Ainsi, le rapport entre le signe en langue et le signe en discours est celui du type et de ses occurrences : la signification en langue est transformée en sens une fois utilisée en discours²⁷ (Rastier, 1998, p. 100).

Cette distinction se décline à différents paliers d'analyse. Par exemple, en pragmatique, au palier de la *phrase* - unité idéale en langue - se substitue l'*énoncé* en parole, qui prend alors le statut de produit de la parole²⁸. Ainsi, suivant une analyse centrée autour du signe linguistique, ce sont majoritairement des cas d'ambiguïtés linguistiques, ne pouvant pas être élucidés sans faire appel aux cotexte et contexte situationnel ou générico-discursif, qui ont motivé fortement l'étude des contextes dans les déterminations sémantiques.

Par exemple, au palier du mot une prise en compte du cotexte a été préconisée pour étudier les cas de polysémie lexicale (par ex. comment sait-on si on doit comprendre qu'il est question de l'animal ou de l'accessoire informatique lorsqu'on lit/entend le signe « souris ») (Kleiber, 1999) ou encore expliquer la compréhension des anaphores au sein d'un texte (par ex. comment je comprends que « la » fait référence à la pomme dans « Nina dégustait une pomme. Elle la savourait pleinement. »). Ces deux types d'ambiguïtés relèvent de la problématique de la référence.

Le contexte situationnel quant à lui, était censé pouvoir expliquer des cas

25. Maingueneau illustre ce point clairement : « si tout acte d'énonciation est bien un événement unique, supporté par un énonciateur et un destinataire particuliers dans le cadre d'une situation particulière, et si la parole c'est précisément le domaine de l'individuel [...], ne doit-on pas renvoyer l'énonciation au domaine de la parole, puisque la linguistique moderne se réclame du couple saussurien langue-parole ? » (Maingueneau, 2010, p. 9)

26. J.-M. Adam écrit ainsi « c'est donc de co(n)textualisations et de mises en variations d'une phrase dans le discours qu'il sera ici question » dans Bertrand et al. (2008).

27. La formule décrite, et depuis reniée, par Adam (2011 [1992]) de « discours = texte + contexte » reflète cette idée.

28. Maingueneau (2010) transpose même le rapport type-occurrences à l'unité phrastique en mobilisant un couple « énoncé-type » / « énoncé-occurrence ».

d'ambiguïté dans l'intention des locuteurs ou encore résoudre des difficultés d'accès aux référents d'un texte, au palier de l'énoncé ou du « discours ». Par exemple, l'énoncé (2), repris à Kerbrat-Orecchioni (2005), n'a pas le même sens selon qu'on l'entende chez le médecin (qui veut savoir si on consomme régulièrement de l'alcool) ou chez des amis (qui veulent savoir le type de boisson qu'on veut consommer).

(2) « Qu'est-ce que vous buvez ? »

Kerbrat-Orecchioni (2005) distingue ainsi quatre types d'ambiguïtés : ambiguïtés lexicales (par ex. « souris »), ambiguïtés grammaticales (reposant sur des problèmes d'identification de référents, mauvaise connexion anaphorique ou mauvaise constitution de la chaîne de références), ambiguïtés polycatégoriques (lexicales et grammaticales) et ambiguïtés pragmatiques. On comprend donc que schématiquement le cotexte devra être sollicité pour désambiguïser les trois premières, tandis qu'il faudra faire appel au contexte situationnel pour les ambiguïtés pragmatiques.²⁹.

En neuropsycholinguistique, discipline qui s'est engagée dans la voie de la tradition logico-grammaticale, les travaux sur les ambiguïtés lexicales ont été reconduites sur le plan des études cognitives. En effet, les effets du contexte sur les ambiguïtés lexicales ont été examinés grâce à au développement d'un paradigme expérimental, l'amorçage sémantique qui consiste à présenter une unité amorcée liée sémantiquement ou non à une unité cible dans une tâche psycholinguistique de reconnaissance de mot³⁰, comme dans l'exemple (3) *infra* (Moss & Marslen-Wilson, 1993). Ce même paradigme a conduit à identifier un corrélât neurophysiologique (appelé N400) d'une incongruité sémantique entre une unité linguistique d'intérêt et son cotexte (Kutas & Federmeier, 2011) que nous présenterons en détails dans le Chapitre 2 (section 2.3.). Ces travaux encouragent en fait l'idée d'une détermination du signifié à une échelle plus large que celle du lexème.

(3) Nour a mangé sa soupe avec une *semelle*.

Par ailleurs, poursuivant les travaux sur les grammaires de texte (notamment celle de Van Dijk (1977)), plusieurs modèles de compréhension ont été développés, en essayant de tenir compte des types de texte, sortes de contexte générique-discursif, notamment dans la résolution d'ambiguïtés grammaticales ou lexicales reposant sur la cohérence des textes (nous développerons dans le Chapitre 4, section 4.2.).

29. Kerbrat-Orecchioni parle ainsi de « *désambiguïstation interne* » lorsqu'il est question du cotexte et de « *désambiguïstation externe* » lorsque c'est le contexte situationnel qui intervient (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 22-23)

30. D'autres tâches ont utilisé ce paradigme dont nous discuterons dans le Chapitre 2 (section 2.3.).

Dans tous ces cas, comme en linguistique, la décontextualisation supposée du signifié, qui pourrait être défini en *langue*, est un prérequis pour les modèles développés. Les interactions entre contextes et unités linguistiques sont ainsi vouées à être sous-estimées tant que la décontextualisation, du mot, de la phrase ou du texte, est la condition de la description du linguiste³¹.

Un signifié toujours contextualisé -

Alors que dans la tradition logico-grammaticale, relativement au signe, le contexte a un rôle de modifieur/déformeur du signifié préalablement donné en *langue*, en sémantique textuelle et donc relativement au texte « le contexte se définit comme une zone de localité » (Rastier, 1998, p. 99). Le passage* définit en effet une première zone de localité proche et les relations interpassages une seconde zone de localité. Autrement dit, le contexte doit être compris comme constitutif du sens du passage (ou du signe chez Saussure) et non comme permettant de dériver un signifié second.

Il faut alors reconnaître que la *parole* en tant qu'activité est toujours contextuelle et précède la constitution (ou la stabilisation) de la *langue* en tant que système. Pour rendre compte de cette conception, Rastier exploite ici les propositions pour une linguistique de l'activité de parler de Coseriu, linguiste qui s'est attelé à poursuivre les réflexions structurales (notamment celles de Saussure). Coseriu (2001) renverse en effet l'interprétation qui avait été faite auparavant du couple saussurien langue/parole (voir ci-dessus), en rappelant que, si elle est conçue comme activité de parler³², la parole doit nécessairement précéder la langue, en tant que système³³.

Tout d'abord c'est un changement radical de perspective qui s'impose : ce n'est pas l'activité de parler qui doit être expliquée à partir de la langue, mais à l'inverse, c'est la langue qu'il faut expliquer à partir de l'activité linguistique. Et cela, premièrement, parce que le langage n'est concrètement qu'activité de parler et, deuxièmement, parce que cette activité dépasse la langue en tant que telle. Car la langue est toute entière contenue dans l'activité de parler, tandis que cette activité ne peut être ramenée dans sa totalité à la langue. (Coseriu, 2001, p. 36)

31. « La décontextualisation devient ainsi à la fois condition et résultat de l'activité du linguiste : ne subsistent alors que des 'formes', des 'types', ou des 'prototypes'. (Rastier, 1998, p. 104)

32. Coseriu reprend ici la conception d'Humboldt du langage comme *energeia*, comme activité créatrice (Coseriu, 2001).

33. Il est important de noter qu'au moment où Coseriu écrit ses propositions, une partie des écrits de Saussure, reste inconnue. Or, c'est notamment dans ses écrits retrouvés tardivement - publication en 1996 du manuscrit *De l'essence double du langage* - que Saussure rend compte de sa considération pour une linguistique de la parole mais également d'une conception intégralement sémiotique de la langue, triplement articulée aux paliers phonémique, morphémique et syntaxique (Bouquet, 2014).

Coseriu (2001) rappelle ainsi que l'opposition langue/parole ne doit pas être considérée comme l'opposition de deux objets mais bien comme deux modalités, deux manières d'étudier le même objet qu'est l'activité de parler. Ainsi, il établit qu'il est possible d'étudier l'activité de parler *en tant que telle*, ou *en puissance*, ou encore *en tant que réalisée dans ses produits*³⁴. De même, il distingue les points de vue *historique*, *particulier* et *universel* sur l'activité de parler (Coseriu, 2001, p. 38). À partir de ces distinctions, il met à jour que la langue, en tant que système, n'est en réalité qu'un « 'parler en puissance', il n'est rien d'autre que la systématité du parler historiquement déterminé » (Haßler, 2024, p. 253). Il montre qu'une linguistique de l'activité de parler au plan universel - une *grammaire de l'activité de parler* - reste à construire³⁵. C'est dans le cadre de cette grammaire qu'il développe la théorie des entours*, évoqué dans la section 1.1.1, qui permet d'expliquer la détermination contextuelle des unités de sens.

S'inscrivant dans le sillage d'une linguistique de l'activité de parler, Rastier invite à considérer le passage comme un cours d'action sémiotique. En ce sens, le cours d'action est toujours pris dans une situation et dans une activité pratique. Le passage s'inscrit donc toujours au sein d'une pratique sociale et langagière et d'une action langagière³⁷. Ainsi, la sélection du passage résulte d'un travail d'isolement de ce passage par rapport à ses conditions de productions. Dans la description des parcours interprétatifs de ce passage, il faut donc se donner les moyens de rendre compte de cette activité langagière* et de ses contraintes sur les parcours. C'est notamment au travers de l'étude du contexte générico-discursif que cette description est possible.

Dans cette perspective, le **signifié** - comme terme générique qui désigne le contenu sémantique d'une unité linguistique - est donc toujours défini différenciellement (par rapport à son cotexte et aux unités linguistiques du système) et procède d'une pratique (dont le contexte générico-discursif rend plus ou moins compte), c'est-à-dire qu'il a une dimension praxéologique.

34. Coseriu reconduit ici la distinction opérée par Aristote sur les modalités d'étude d'une activité : *energeia* - en tant que telle -, *dynamis* - en puissance -, *ergon* - réalisée dans ses produits (Aschenberg, 2015, p. 211).

35. Cette *technique* (grammaire) de l'activité de parler se donnerait pour but d'« identifier et décrire les fonctions spécifiques de cette activité, puis de spécifier les instruments possibles de ces fonctions, instruments qui peuvent être aussi bien verbaux (linguistiques) que non-verbaux (extralinguistiques) » (Coseriu, 2001, p. 38-39). Dans cette technique sont comprises à la fois les unités et règles (lexicales, grammaticales, phonologiques, ...) fonctionnelles de la langue, ainsi que des instruments pouvant être fonctionnalisés en regard de la situation contextuelle. En ce sens, l'investigation de cette technique du langage appelle à une considération contextuelle de l'activité de langage³⁶.

37. Nous verrons dans le Chapitre 4 que Bronckart (2004) introduit la distinction entre activité collective langagière - proche de celle de pratique - et action individuelle langagière, pour désigner l'entour socio-langagier du passage.

Lorsque nous rendons compte de cette dimension praxéologique et contextuelle du signifié, le terme *sens* est employé. En revanche, par *signification* nous entendons donc désormais seulement l'artefact utilisé en linguistique pour désigner un signifié qui pourrait être délimité hors de tout contexte (voir figure 1.6).

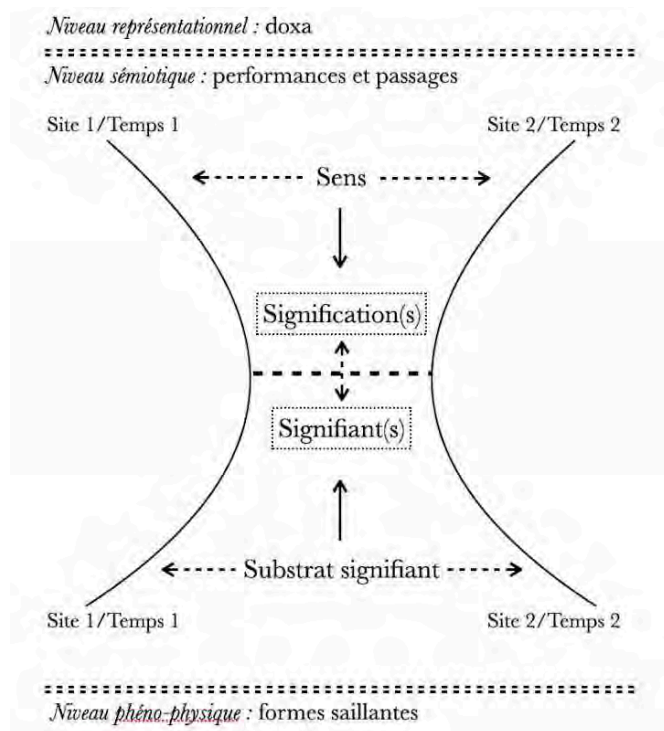


FIGURE 1.6 – Rapport du passage avec ses contextes dans Rastier (2003b). La *signification* apparaît bien comme une association stabilisée avec un signifiant, en dehors des conditions spatio-temporelles de production ou d'interprétation. Le *sens* et le substrat signifiant sont quant à eux toujours des sélections dans le substrat continu phéno-physique (pour le signifiant) et le continu des performances sémiotiques.

D'après Rastier (2003b), la perspective rhétorique/herméneutique se distingue ainsi de la perspective logico-grammaticale en ce qu'elle est englobante et permet une considération des contextes verbaux et générico-discursif. Elle est intéressée par le sens et peut par restriction s'intéresser à la signification décontextualisée. En revanche, suivant la perspective logico-grammaticale, le passage de la signification restreinte à un sens contextuel, historique et situationnel est moins évident. Pour Rastier, ces limitations sont à mettre en relation avec le fait que « le continu peut rendre compte du discret, et non l'inverse » (Rastier, 2003b, p. 42).

1.1.2.4 Compréhension et Interprétation

Autour du signe -

Dans les deux paradigmes qui dominent la sémantique - celui de la référence et de l'inférence - nous avons vu que le contexte a pour fonction de déformer dans la *parole* un signifié qui serait donné en *langue*. Suivant ainsi la logique selon laquelle la référence et l'inférence sont complémentaires dans l'accès d'un signifié premier suivi d'un signifié second, il semblerait que l'interprétation puisse être définie dans ce cadre comme la recherche d'un signifié dérivé, qui serait caché, ou du moins pas donné directement par les unités en *langue*. La compréhension pourrait donc se limiter à « l'identification d'une relation de représentation, simple ou complexe » (Rastier, 2003a).

Ainsi, la question des contextes est principalement posée par la pragmatique et les théories de l'énonciation, qui se concentrent sur l'action individuelle de parler. En atteste notamment la théorie des actes de langage développée par Austin puis Searle - théorie fondatrice pour la pragmatique - qui propose une série de principes à partir desquels il est possible de déduire les sens des énoncés, situés « en discours », c'est-à-dire en situation de parole (Austin, 1962; Searle, 1969). Les maximes conversationnelles développées par Grice s'inscrivent également dans cette conception et permettent avec des inférences d'interpréter le sens à donner à des énoncés tels que celui de l'exemple (4) (Rastier, 2010 [1991]).

(4) Il fait super chaud non ? (dit par la passagère d'une voiture à la conductrice)

Ici, interpréter le sens de (4) demande d'inférer depuis le contexte situationnel la requête d'ouvrir les fenêtres par exemple, tandis que pour comprendre la signification (signifié hors contexte) de (4) le travail de référence aux objets désignés (la chaleur) suffit.

Cette complémentarité entre relation référentielle et relation inférentielle se retrouve dans les modèles psycholinguistiques de la compréhension du sens. Nous le verrons au travers des Chapitres 2 et 4, les modèles d'accès au sens se déclinent en fonction de leur considération de la relation de référence ou de celle de l'inférence. Dans ces modèles d'accès au sens, l'interprétation (ici entendue comme travail inférentiel) est inexistante (Forster, 1976; Moss & Marslen-Wilson, 1993) ou apparaît tardivement et ne remet en aucun cas en cause une relation supposée directe entre le signifiant et le signifié, c'est-à-dire qu'elle repose souvent sur la relation de référence entre signifiant et objet désigné (Kintsch, 1982; Kintsch, 2005).

Cependant, nous pouvons noter que dans l'élaboration de modèles d'accès au sens, de nombreux travaux tendent à confirmer l'influence des contextes dès la constitution des unités linguistiques. Ainsi, les résultats sur l'amorçage sémantique et la N400 (évoqués *supra*), viennent confirmer l'influence d'une relation entre signifiés à l'échelle du passage. De plus, d'autres contextes linguistiques que les seuls cotexte et contexte générico-discursif ont également été considérés dans ces travaux. En effet, grâce au paradigme d'amorçage, le contexte paradigmatique (non défini en tant que tel la plupart du temps) a été en partie étudié. Ainsi, de nombreux travaux ont montré son influence sur la détermination du signifié : des effets de phono-symbolisme^{*38} (Fort et al., 2018; Sidhu, 2025), de sémantisation à l'échelle du morphème (par ex. le morphème « -âtre » actualise un trait sémantique /péjoratif/ au morphème auquel il est ajouté)³⁹ (Yap et al., 2015) ou encore du voisinage orthographique ou phonologique du lexème (par ex. « cuture » fait penser à son voisin « couture »)⁴⁰ (Bourassa & Besner, 1998; Hendrix & Sun, 2021) sont documentés. Ces travaux semblent confirmer d'une part, la présence du contexte paradigmatique, en « toile de fond » comme l'indiquait Coseriu (2001), qui participe à la constitution du signifié en *parole*, et d'autre part, que le signifié est toujours défini relationnellement par rapport à son voisinage, sur le plan du signifiant ou sur le plan du signifié.

Or, malgré de nombreuses études (neuro)psycholinguistiques qui décrivent des effets de sémantisation depuis différents contextes (cotexte et contexte paradigmatique principalement) qui confirment l'hypothèse d'une détermination contextuelle du signifié, le paradigme majoritaire reste celui de la tradition logique et grammaticale. Symptomatique de ce refus de changement de paradigme, la question du contexte reste un obstacle difficilement surmontable pour les modèles de compréhension/d'accès au sens, qui se partagent entre modèles prédictifs et modèles intégratifs du contexte (cf. Chapitre 2, section 2.3.). Échouant à penser le signifié comme étant défini relationnellement par rapport à plusieurs contextes, différents modèles sont produits en fonction du contexte à inclure. Ainsi, certains modèles d'accès au sens se concentrent sur la modélisation des effets du cotexte (Hannagan et al.,

38. Plus connu sous le nom de *Bouba-kiki effect* chez les psycholinguistes, il s'agit du phénomène selon lequel un lien motivé apparaît entre le signifiant d'une unité linguistique et son signifié ou son référent, comme par exemple l'association du phonème /i/ avec un trait sémantique /petit/ ou /pointu/ ou l'association du phonème /b/ à un trait /arrondi/ (Boudier, 2019).

39. Autre exemple, si « parfougner » avait un sens, nous saurions retrouver celui de son dérivé « imparfougnable ».

40. Si « nuade » était un mot doté de sens, son voisin orthographique « nuage » actualiserait-il ses propriétés sémantiques sur « nuade » ? Connaissant également « nuée », cela aurait-il une incidence sur l'actualisation du signifié de « nuade » ?

2013; McClelland & Elman, 1986; Moss & Marslen-Wilson, 1993) tandis que d'autres cherchent à expliquer la variation liée au contexte situationnel ou au contexte générico-discursif (Kintsch & van Dijk, 1978). Récemment quelques propositions, dites « intégratives » ont tenté une prise en compte globales des contextes (Pickering & Garrod, 2013; Hagoort, 2013), sans pour autant reconnaître la définition différentielle du signifié.

Autour du passage -

Dans une conception interprétative du sens, les unités linguistiques sont instituées avec le contexte, et agissent elles-mêmes sur le contexte. Ainsi, s'inscrivant dans le sillage d'une linguistique du parler et introduisant le passage comme unité privilégiée de l'étude sémantique, la sémantique textuelle entend rendre compte de la dimension herméneutique du sens.

Le principe de circularité herméneutique* peut être défini comme le « principe de base de l'interprétation selon lequel le tout ne peut être compris qu'à partir de ses parties, la compréhension des parties présupposant elle-même toujours le tout auquel elles participent » (Berner & Thouard, 2015, p. 75). Il est possible de distinguer deux formes de circularité, circularité d'échelle et circularité de situation, qui recoupent la distinction établie entre cotexte et contextes (situationnel et lié à la pratique sociale de production/interprétation) (Brédif & Missire, 2024).

Par circularité d'échelle, nous entendons ainsi la détermination du local par le global et réciproquement du global par le local, c'est-à-dire du signifié par son voisinage textuel plus large, en intégrant tous les paliers dans lesquels il peut s'imbriquer - morphème, lexème, phrase et plus. Ainsi, tout comme sur le plan du signifiant le phonème /n/ sera réalisé [m] dans le contexte plus large du lexème « input » en anglais, sur le plan du signifié, le morphème « pass- » n'a pas le même sens selon qu'il est placé dans « passer la ligne d'arrivée » ou « passer un examen », dans les deux cas le trait sémantique de /franchissement/ est actualisé mais celui de /spatial/ n'est pas actualisé dans le second.

Pour illustrer un cas de détermination du global par le local cette fois-ci nous pouvons évoquer les cas de défigement sémantique, dans lesquels l'introduction d'une unité locale peut contraindre la relecture globale. La phrase (5) illustre un cas de défigement de ce type : « grain de beauté » est une locution figée qui actualise le domaine /dermatologie/, mais dès lors qu'on rencontre l'unité « Agfa » (qui est une marque de pellicules photographiques), cette unité locale qui actualise le domaine /photographie/, force la reconfiguration du signifié global et donc le défigement de la locution « grain de beauté », à in-

interpréter sur le domaine /photographie/.

(5) Agfa, le grain de beauté. (publicité de la marque Agfa pour des pellicules photographiques)

Par circularité de situation, il faut comprendre que chaque texte étant produit dans une pratique sociale donnée qui est associée à ses normes de genres^{* 41} et de discours^{* 42}, celles-ci spécifient l'interprétation et production du texte (Brédif & Missire, 2024). Par exemple, « Je suis dans le rouge » n'aura pas le même sens si quelqu'un prononce ce texte en conduisant sa voiture et n'a plus d'essence, ou s'il s'agit d'un.e étudiant.e qui n'a plus d'argent à la fin du mois.

Réciproquement, dans de nombreux cas, les unités locales agissent sur le global. C'est par exemple le cas des signifiés de connotation^{*} qui peuvent agir sur la situation d'énonciation. Prenons en exemple un cas relaté par Frédéric Lordon, économiste qui a repris les travaux de Bernard Friot, sociologue et économiste communiste qui a théorisé le « salaire à vie ». Lordon raconte que le terme de « salaire » a posé des difficultés à Friot car il déclenchait chez les marxistes des réactions de rejet très fortes (malgré des opinions politiques communes) car était considéré comme appartenant au discours capitaliste. Prenons un autre exemple, celui d'un couple qui se retrouve un soir de semaine, comme à son habitude, et dont les échanges appartiennent généralement au discours de l'intime, au genre de la conversation informelle. Si l'une des deux personnes dit « il faut qu'on parle », aussitôt la conversation deviendra plus formelle et les normes de la conversation intime habituelle seront modifiées.

La sémantique textuelle s'inspire ainsi de l'herméneutique matérielle^{*}, qui « permet de proposer des principes communs pour récuser l'objectivisme, la réduction de la description scientifique à l'explication causale et l'ontologie spontanée du représentationnalisme », même si ses objectifs s'en distinguent (Rastier, 2001a, p. 100). Le régime de l'interprétation est donc au cœur de la constitution des unités de sens dans cette tradition : le sens ne consiste pas en une seule relation entre un concept/un référent et son signe, mais « en un réseau de relations entre signifiés au sein du texte », toujours issu d'une pratique sociale (Rastier, 2003b, p. 41).

41. Définissons un genre comme un « programme de prescriptions (positives ou négatives) et de licences qui règlent la production et l'interprétation d'un texte » (Rastier, 2001a, p. 299). Nous présenterons dans le Chapitre 4 quelques débats autour de cette notion.

42. Ici nous entendons le discours comme un « ensemble d'usages linguistiques codifiés attaché à un type de pratique sociale. » (Rastier, 2001a, p. 298). Nous verrons que dans d'autres cadres, comme celui de la pragmatique, il apparaît comme l'empan qui dépasse celui de la phrase ou comme le texte resitué dans sa situation de production. Nous signalons dans ce chapitre cette seconde acception en mettant des guillemets autour de *discours*.

Ajoutons que le principe de circularité herméneutique s'étend entre tous les paliers linguistiques et concerne tous les contextes délimités en section 1.1.1. Nous pouvons ainsi facilement reconnaître que les genres de texte ont une influence sur le palier macrosémantique⁴³ (par ex. le genre du roman policier exige que la révélation de l'auteur du crime, dans la tactique du récit, n'apparaisse qu'à la fin). En revanche, il est plus difficile de reconnaître une influence du contexte paradigmatique à ce même palier, alors qu'on reconnaîtra volontiers son influence aux niveaux micro- et mésosémantiques (par ex. au niveau du contexte paradigmatique, repensons aux exemples d'effets du voisinage orthographique).

Nous verrons dans le Chapitre 2 les modalités des déterminations contextuelles spécifiques au cotexte et les opérations interprétatives qui les mettent en relief. Nous aurons également l'occasion dans le Chapitre 5 (section 5.8.) d'illustrer les déterminations par le cotexte et par le contexte générico-discursif des signifiés au sein de parcours interprétatifs⁴⁴. Pour l'instant, nous pouvons schématiser les déterminations contextuelles des contextes générico-discursif, paradigmatique et syntagmatique (cotexte) dans la figure 1.7.

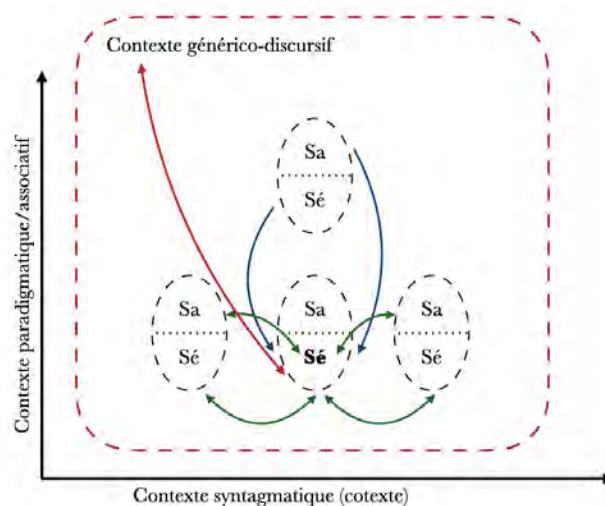


FIGURE 1.7 – Schéma illustrant les principaux contextes linguistiques susceptibles d'interagir avec les unités sémiotiques. Sur l'axe paradigmatique, se trouvent le contexte paradigmatique et ses interactions notées sous la forme de flèches bleues. Sur l'axe syntagmatique, se trouvent le cotexte avec ses interactions possibles, en vert. Dans un grand ensemble nous schématisons le contexte générico-discursif et ses possibles effets, en rouge. Les déterminations indiquées par les flèches vertes et rouge sont à double-sens puisque les unités locales sont susceptibles de déterminer le global et réciproquement.

43. Schématiquement, le palier microsémantique concerne l'empan du morphème à l'unité lexicale, le palier mésosémantique va du lexème à la phrase et le palier macrosémantique va au-delà de la phrase (Rastier, 2016 [1989]).

44. Suite d'opérations interprétatives qui sous-tendent l'interprétation.

À retenir :

La distinction entre signification et sens découle directement des conceptions du signifié :

- la signification correspond à un contenu stabilisé en langue, construit comme artefact pour l'étude linguistique,
- le sens est le résultat d'un parcours interprétatif, toujours situé, dépendant du cotexte et des pratiques langagières (contexte générico-discursif).

Dans une perspective logico-grammaticale, le point de départ de la réflexion est généralement la signification (donnée hors contexte); le sens étant ce que les contextes viennent ensuite moduler. La compréhension apparaît ainsi comme l'actualisation d'une signification, tandis que l'interprétation est le passage de la signification au sens.

Dans la perspective herméneutique et dans la sémantique textuelle, les contextes ne sont pas des modificateurs mais des éléments constitutants du sens : la contextualité est première, et c'est la stabilisation locale qui crée l'illusion d'une signification décontextualisée à laquelle on peut ensuite attribuer une fonction causale dans la détermination du sens. L'activité d'interprétation doit donc être décrite non comme l'accès à un contenu mental préexistant, mais comme une action langagière située, inscrite dans une pratique.

Cette conception élargie et contextuelle du signifié prépare le cadre théorique et méthodologique nécessaire pour une neuropsycholinguistique textuelle, capable de rendre compte des influences du cotexte et du contexte générico-discursif sur la compréhension.

1.2 Vers une neuropsycholinguistique textuelle

1.2.1 *Herméneutiser la psycholinguistique*

Comme nous l'avons brièvement exposé, la neuropsycholinguistique a poursuivi le travail d'intégration des contextes dans la tradition centrée sur le signe linguistique et dans le prolongement des paradigmes de la référence et de l'inférence (évoquées en 1.1.2). Cependant, comme nous l'avons vu, de nombreuses études encouragent, d'une part, l'idée que la détermination du signifié peut se faire à différents paliers (phonologique, morphologique, lexical, phrastique), et d'autre part, qu'elle est gouvernée par différents contextes, non restreints aux cotexte et contexte situationnel.

Or, nous avons vu que changer de paradigme linguistique - passer de l'unité du signe au passage - permet de dépasser un certain nombre de limites pour la considération du contexte et notamment de rendre compte du principe de circularité herméneutique qui gouverne l'interprétation à tous les paliers d'analyse. Ainsi, si l'on veut réintégrer la question des paliers d'analyse et donc du texte dans la problématique du contexte en psycholinguistique, c'est-à-dire dans l'étude des processus sous-jacents à la compréhension/production langagière, il semblerait qu'il faille dans un premier temps opérer ce changement de paradigme ou plutôt intégrer le régime de la différence en plus des deux autres régimes habituellement considérés. La question est alors de savoir comment intégrer le thème herméneutique dans les modèles psycholinguistiques de compréhension du sens ?

Sur la question des processus de compréhension (dans les parcours interprétatifs), Rastier a positionné la sémantique textuelle dans une épistémologie constructiviste et a emprunté les principes « continuistes » de la psychologie perceptive de la Gestalt⁴⁵, proche de la phénoménologie husserlienne (Rastier, 2010 [1991]). Résolument non-représentationnelle⁴⁶, la théorie de la sémantique textuelle considère que l'interprétation est dynamique (se fait au travers de parcours) et est affine à une perception en fonds et formes (ce dont nous discuterons en détails dans la section 2.1.2. du Chapitre 2). Comme d'autres propositions sémiotiques/sémantiques qui cherchent à puiser dans la phénoménologie ou la théorie de la Gestalt (telles que celles de Cadiot et

45. Les principes de base de la perception (principalement visuelle ou acoustique) selon la théorie de la Gestalt sont « la détermination réciproque du tout et des parties, et le caractère intrinsèquement transposable des formes (d'un contexte ou d'un milieu à l'autre) » (Cadiot & Visetti, 2001, p. 52).

46. Nous entendons par *non-représentationalisme* « la thèse selon laquelle la cognition intracrânienne n'implique pas l'usage et la production de représentations (mentales). Cela ne revient pas à dire que la cognition en général ne peut pas inclure l'usage et la production de représentations externes. » (Steiner, 2011, p. 193)

Visetti (2001) ou de Piotrowski (2009)) et qui n'ont pas spécialement été éprouvées en psycholinguistique, la question est notamment de transposer ces propositions sur le plan de l'étude des processus cognitifs (comme l'ont entrepris Vion-Dury et al. (2015) sur la base du modèle de Piotrowski (2009)).

1.2.2 Rendre compte de parcours interprétatifs

Dans une première étude exploratoire qui avait pour but d'observer et décrire les effets du cotexte dans la sémantisation de pseudomots au sein de textes (par ex. « Pour se laver les cheveux, Medhi a utilisé son *carlompe* habituel. »), nous avons proposé à des participant.e.s de réemployer dans une nouvelle phrase les pseudomots et d'en proposer une définition (Brédif & Missire, 2024). Nous avons alors pu décrire avec les outils descriptifs de la sémantique textuelle, l'influence du cotexte sur la sémantisation des pseudomots en identifiant des traces dans les phrases inventées et définitions proposées par les participant.e.s. En faisant cette expérience, nous avons identifié les résultats des opérations interprétatives des participant.e.s mais pas détaillé le parcours interprétatif réellement suivi par ces dernier.e.s.

Après cette première étude exploratoire, nous avons donc l'idée de pouvoir se donner les moyens de décrire les moments des parcours interprétatifs des participant.e.s, notamment par des entretiens. Or, il se trouve qu'un type d'entretien, appelé entretien microphénoménologique, développé dans le cadre de la neurophénoménologie, nous semblait à même de permettre cette description. Le projet d'une neurophénoménologie (Petitot et al., 2002; Petitmengin & Lachaux, 2013) provient du courant cognitif de l'énaction (Varela & Lavoie, 1989; Varela et al., 1993; Varela, 1996). Tous deux découlent d'un travail d'intégration des thèmes théoriques *herméneutique*, *non-représentationnel* et *émergentistes* en sciences cognitives. En bref, l'énaction, courant cognitif opposé au cognitivisme orthodoxe, propose que l'activité cognitive résulte d'un couplage entre un organisme vivant et son environnement. Plus précisément l'énaction est « l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (Varela et al., 1993, p. 35). De ce couplage résulte un monde de significations, qui ne reposent pas sur des représentations mentales mais des schèmes⁴⁷. Il se trouve que l'affinité entre le courant énatif et la sémantique textuelle apparaît nettement, notamment quand Rastier résume ainsi la problématique des contextes :

47. Le langage dans ce cadre ne peut être qu'activité, conformément à la proposition de Coseriu (reprise à Humboldt) ainsi qu'à d'autres cadres tel que l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 2022 [1996]) sur lequel nous reviendrons au Chapitre 4.

Le rapport au contexte peut enfin être décrit comme une part du couplage entre le sujet et son 'environnement'. Cependant, de même que l'environnement est un concept intermédiaire entre celui de monde propre du sujet et celui de monde objectif, il semble que le concept de 'contexte' soit un pseudo-concept, qui tout à la fois souligne et voile l'unité entre le mot et le texte, comme le lien entre la situation et la pratique en cours. S'il reste un révélateur transitoire, retenons que la médiation dont il rend si imparfaitement compte est la forme sémiotique du couplage de l'homme avec son *Umwelt*. (Rastier, 1998, p. 16)

Il faut ajouter que dans ce cadre, l'organisme vivant, de par son historique d'actions de couplage, est un sujet d'expérience, et cette expérience subjective ne doit pas être exclue de l'étude scientifique. La possibilité d'une étude complète de l'expérience subjective et ses fondements physiologiques est justement l'objectif de la neurophénoménologie. Initiée par Varela (1996) et poursuivie notamment par Claire Petitmengin (Petitmengin et al., 2013; Petitmengin & Lachaux, 2013), la neurophénoménologie propose de combiner description de l'expérience phénoménologique et description neuronale dans le but d'enrichir notre connaissance des processus cognitifs (Petitmengin & Lachaux, 2013). Comme nous le décrirons plus longuement au sein du Chapitre 5, le recueil de l'expérience phénoménologique, c'est-à-dire de données de conscience (dites données « en première personne », placées du point de vue « intérieur » du sujet) est mis en pratique au travers d'entretiens *micro-phénoménologiques* (Petitmengin, 2006). C'est cette technique d'entretien qui permet de recueillir et de décrire l'expérience vécue par les sujets, expérience sous-jacente à toute activité, que nous avons décidé d'essayer de mettre en pratique pour la description de parcours interprétatifs.

1.2.3 Démarche expérimentale

Alors que la (neuro)psycholinguistique dominante s'appuie sur une conception décontextualisée du sens dérivée de la tradition logique et grammaticale, nous avons soutenu que le signifié est toujours contextualisé, relationnel et praxéologique, comme l'affirme la tradition herméneutique et notamment la sémantique textuelle. L'enjeu est donc de repenser les modèles cognitifs de la compréhension à partir de cette conception contextuelle (herméneutique^{*}) du sens.

Cet enjeu est grand et de nombreux travaux ont entrepris depuis longtemps des discussions (Vion-Dury et al., 2015; Piotrowski & Vion-Dury, 2017). À notre échelle, c'est-à-dire dans le cadre d'une thèse de doctorat et dans la position d'étudiante, chercheuse en devenir, nous tenterons de tester quelques

unes des propositions de la sémantique textuelle. Concrètement, nous chercherons à appliquer ces propositions selon les contraintes méthodologiques de la psycholinguistique tout en essayant de rester fidèle à notre cadre théorique et à notre épistémologie.

Nous nous concentrerons sur seulement deux propositions de la sémantique textuelle, celle d'une typologie sémantique des isotopies sous-tendant l'hypothèse d'une perception sémantique et celle de parcours interprétatif. Premièrement, nous tenterons d'apporter des données qui appuient la validité de la typologie des isotopies de la sémantique textuelle et ce faisant son hypothèse d'une perception sémantique. Pour ce faire, nous reformulerons dans les termes de la sémantique textuelle, la notion d'incongruité sémantique, notion utilisée en neuropsycholinguistique pour rendre compte des rapports entre cotexte et unité linguistique donnée. Nous emploierons le paradigme d'amorçage et la technique d'imagerie EEG (électroencéphalographie), qui a permis d'identifier une signature comportementale et physiologique de l'incongruité sémantique afin de tester la typologie des isotopies de la sémantique textuelle.

Deuxièmement, nous chercherons à décrire des parcours interprétatifs, en incluant l'expérience vécue de sujets. En accord avec les réflexions sur les données de conscience menées dans le cadre de la neurophénoménologie, il nous semble que la description de l'expérience de compréhension, l'expérience des parcours interprétatifs, peut être entreprise dans le cadre d'une neuropsycholinguistique textuelle. En effet, jusqu'à présent, les méthodologies d'enquête/ou de recueil de données expérimentales « en troisième personne »⁴⁸ ne semblent pas en mesure d'atteindre le degré de finesse de description requis pour expliciter la construction du sens. Nous ralliant aux propositions de Petitmengin et Lachaux (2013), nous imaginerons un protocole permettant de récolter des données « en troisième personne » ainsi que des données « en première personne ». Ce protocole nous permettra d'observer et décrire les déterminations du contexte générico-discursif mais aussi du cotexte sur les parcours interprétatifs de participant.e.s.

Préalablement au travail expérimental de ces deux études, nous présentons une réflexion critique des méthodologies employées en psycholinguistique et neurolinguistique pour rendre compte des effets du cotexte (dans le Chapitre 2) et du contexte générico-discursif (dans le Chapitre 4) dans la co-détermination du sens. Plus précisément, à l'aide des thèses formulées dans la sémantique textuelle ou d'autres approches constructivistes ou phénoméno-

48. Par opposition aux données « en première personne », les données « en troisième personne » sont enregistrées d'un point de vue extérieur.

giques (principalement l'interactionnisme socio-discursif de Bronckart (2022 [1996]) et le modèle de Piotrowski et Vion-Dury (2017) et Piotrowski (2009)), nous tentons de caractériser les limites présentées par les études neuropsycholinguistiques de la compréhension du sens ainsi que leur difficulté à problématiser et décrire les effets des co(n)textes. Une fois mené ce travail de réflexion critique, nous définissons les points de contacts possibles entre neuropsycholinguistique et sémantique textuelle dans le but de pouvoir décrire précisément les effets contextuels en jeu dans la *perception sémantique**⁴⁹.

49. La perception sémantique est la proposition de Rastier (2010 [1991]) pour une description des parcours interprétatif qui soit affine aux principes de perception gestaltistes.

PREMIÈRE PARTIE
LE COTEXTE DANS LA
COMPRÉHENSION

Chapitre 2

Compréhension et cotexte : Etat de l'art

2.1	Le cotexte en sémantique textuelle	65
2.1.1	Composantes sémantiques et description du signifié en sémantique textuelle	66
2.1.2	Parcours interprétatif et perception sémantique	73
2.1.3	Un signifié contraint par le cotexte	81
2.2	Le cotexte dans les modèles psycholinguistiques de la compréhension	85
2.2.1	Vers des modèles cotextuels	85
2.2.2	Le paradigme d'amorçage sémantique	88
2.3	Le cotexte en neuropsycholinguistique	91
2.3.1	Modèles neuropsycholinguistiques contextuels	91
2.3.2	Potentiel évoqués et compréhension	92
2.3.3	N400 : la signature électrophysiologique de l'incongruité cotextuelle	93
2.4	Quelques pistes pour une considération du cotexte	110
2.4.1	Proposition d'un Modèle Phénoménologique, Morphodynamique et Structuraliste	110
2.4.2	Une nouvelle caractérisation de l'incongruité sémantique .	112
2.4.3	N2 et P3 : de potentiels indices de l'incongruité sémantique pré-lexicale ?	114

Conceptual representations are not "looked up" in memory but are dynamically created and highly context dependent : because semantic memory states are continuously changing, the meaning of a given stimulus, defined as the configuration of neural activity that is bound together in response to that stimulus, will be somewhat different across people, time, contexts, and processing circumstances.

(Kutas & Federmeier, 2011, p. 24)

La conception du *sens* telle que définie en sémantique textuelle est-elle compatible avec les conceptions proposées en (neuro)psycholinguistique ? Nous avons en effet précédemment situé la sémantique textuelle dans une tradition herméneutique tandis que les conceptions psycholinguistiques relèvent de traditions logicistes. Ainsi, alors que nous décrirons, dans le cadre de la sémantique textuelle, le sens comme le produit d'un parcours interprétatif, toujours contextuel, nous verrons que cette définition est assez éloignée de celle proposée par les modèles psycholinguistiques.

En psycholinguistique, conformément aux propositions des sémantiques logiques ou représentationnalistes, la relation entre une forme lexicale et son sens est directe, c'est-à-dire qu'elle n'est pas soumise à interprétation (ou seulement dans un deuxième temps de la compréhension)⁵⁰. Dans la plupart des modèles qui ont été développés, le signifiant est ainsi lié à sa représentation mentale, que celle-ci soit organisée sous la forme de traits sémantiques ou qu'elle soit la représentation mentale d'un concept ou encore la référence directe à sa représentation extralinguistique (c'est-à-dire dans la réalité) (Rossi, 2008). Ces représentations mentales seraient stockées dans un lexique mental, dont l'organisation varie en fonction des modèles. La compréhension consisterait donc à identifier les signifiants - c'est-à-dire percevoir des graphèmes/phonèmes, puis faire la correspondance graphèmes/phonèmes, et reconnaître les signifiants - afin d'activer ou récupérer leur représentation mentale sémantique associée (Forster, 1976).

Dans cette perspective, les éventuelles interventions du cotexte dans l'accès au sens semblent marginales. En effet, si les représentations mentales sont figées dans le lexique mental, comment le cotexte pourrait-il les modifier ? Comment une représentation mentale déjà récupérée agirait-elle sur une autre représentation mentale ? Ces interrogations exposent deux tensions auxquelles se heurtent les modélisations de l'activité de compréhension :

50. Voir le Chapitre 4 dans lequel sont présentés les modèles de compréhension qui traitent de la question d'une interprétation « seconde ».

quelle est la nature de l'information cotextuelle susceptible de modifier un signifié récupéré? et à quel moment dans cette récupération intervient le cotexte?

En neuropsycholinguistique, ces questionnements ont été rendus empiriquement testables notamment grâce à la découverte dans les années 80 d'un potentiel évoqué : la N400 considérée comme étant la signature électrophysiologique de la perception d'une incongruité sémantique (Kutas & Hillyard, 1980). Cette composante a depuis permis de tester différentes conceptions du cotexte et du traitement sémantique. Cependant, son usage croissant depuis sa découverte a été accompagné d'une tendance à la rendre autonome du cadre théorique initial dans lequel elle s'inscrivait : elle est aujourd'hui souvent mobilisée en dehors de tout modèle explicite de la compréhension. Or, cela soulève une question majeure : est-il possible d'interpréter un corrélat neurophysiologique du *sens* sans définir ce qu'est le *sens*?

Dans ce chapitre, nous présenterons dans un premier temps les outils descriptifs de la sémantique textuelle, en nous arrêtant spécifiquement sur ceux employés pour décrire les effets du cotexte au sein de parcours interprétatifs. Ensuite, nous donnerons quelques éléments de présentation de la considération du cotexte dans les modèles d'accès au sens puis nous nous appuierons sur les travaux portant sur le potentiel évoqué N400 pour illustrer les problématiques du cotexte telles qu'elles sont traitées en psycholinguistique. Nous aborderons les problèmes posés à l'interprétation fonctionnelle de ces données neurophysiologiques. Nous verrons que pour surmonter une partie de ceux-ci, les différentes hypothèses d'interprétations de la N400 doivent être reformulées en une seule plus conforme aux observations et prendre pour point de départ un cadre sémiotique. Nous nous appuierons finalement sur notre cadre initial - celui de la sémantique textuelle de Rastier (2009 [1987]) - pour proposer une lecture alternative du rôle du cotexte dans les études sur la N400.

2.1 Le cotexte en sémantique textuelle

Dans cette partie nous nous appuierons sur les travaux de François Rastier (2001, 2009, 2010, 2016). Comme nous l'avons expliqué dans le Chapitre 1, la sémantique textuelle (S.T.) ou sémantique interprétative (S.I.) s'inscrit dans le prolongement des réflexions rhétoriques et herméneutiques sur le langage. De plus, sur un versant qu'on pourrait dire *cognitif*, elle se situe dans une épistémologie constructiviste, participant à un mouvement de renouvellement des hypothèses phénoménologiques (en particulier gestaltistes) en la linguistique, à l'image des travaux de Cadiot et Visetti (2001), Visetti et Cadiot (2006) et

Piotrowski (2009).

En opposition avec la tradition logico-grammaticale, Rastier (2009 [1987]) propose de définir le texte (le *passage*) comme unité de base de la sémantique (et de la linguistique). Ce glissement du signe linguistique vers le passage implique un rapport au cotexte^{51*} dans lequel ce dernier n'est plus un extérieur à intégrer dans la détermination du signifié d'une unité, mais une condition de la détermination du signifié du passage. Nous verrons comment l'hypothèse d'une perception sémantique, défendue par Rastier (2010 [1991]), permet de rendre compte de cette détermination du signifié par le cotexte.

Ajoutons que dans ce cadre, fidèle à la tradition rhétorique-herméneutique, chaque texte s'inscrit dans un genre⁵², qui lui-même est rattaché à un discours⁵³. Le passage, toujours rattaché à un contexte générico-discursif, doit également être interprété en intégrant les conditions posées par ce contexte (ce sera l'objet du Chapitre 4).

L'accès au sens - ou la compréhension - du passage est décrit dans ce cadre sous la forme d'un parcours interprétatif*, c'est-à-dire un ensemble d'opérations qui permettent d'assigner un sens au passage textuel. Nous verrons que ces opérations sont dépendantes des contextes et que l'hypothèse d'une perception sémantique sous-tend ces opérations, notamment concernant le cotexte.

2.1.1 Composantes sémantiques et description du signifié en sémantique textuelle

La description sémantique d'un texte s'articule autour de quatre composantes appelées thématique, dialectique, dialogique et tactique. Chacune de ces composantes décrit des aspects différents du sens textuel - comme les contenus thématiques, l'organisation temporelle des événements, l'énonciation représentée, entre autres (nous y reviendrons plus en détails au Chapitre 4). Celle qui nous intéresse particulièrement dans ce chapitre est la composante thématique, qui « rend compte des contenus investis et de leur structures paradigmatiques » (Rastier, 2016 [1989], p. 54). Les différents paliers qui se retrouvent plus spécifiquement décrits dans ces composantes sont le palier microsémantique (palier du morphème ou du mot, qui relève de la sémantique lexicale); le palier mésosémantique (au-delà du mot, au niveau de la phrase

51. Le contexte verbal, c'est-à-dire l'ensemble des unités linguistiques environnant une unité d'intérêt.

52. « Genre : programme de prescriptions (positives ou négatives) et de licences qui règlent la production et l'interprétation d'un texte. Tout texte relève d'un genre, et tout genre, d'un discours. Les genres n'appartiennent pas au système de la langue au sens strict, mais à d'autres normes sociales. » (Rastier, 2001a, p. 299)

53. Le discours est codifié par une pratique sociale donnée.

ou du paragraphe) et le palier macrosémantique (à l'échelle du texte entier, voire d'un corpus de textes).

Aux paliers microsémantique et mésosémantique, principaux concernés par la composante thématique, la représentation en contexte consiste en deux étapes : i) la démonstration que tous les composants peuvent dépendre du contexte et ii) l'identification des conditions de production des composants afférents (Rastier, 2009 [1987], p. 72). Le contexte est entendu ici comme « l'ensemble des sémèmes⁵⁴ qui dans un texte donné entrent avec lui en relation d'incidence - quelle que soit la position des expressions qui les manifestent. » (Rastier, 2016 [1989], p. 73). Cette définition reprend la définition de ce que nous avons nommé le cotexte* (ou contexte verbal).

2.1.1.1 Sèmes et sémèmes

Le souci de pouvoir considérer intégralement le contexte et de décrire les interactions sémantiques au sein d'un texte ont mené Rastier à faire usage de la notion de traits sémantiques, en tant qu'artefacts de la description linguistique. Cette notion de traits est une reprise de celle utilisée par Pottier (1985)⁵⁵ (voir le tableau 2.1 pour un exemple). Les traits, unités minimales de sens, appelés *sèmes*, définissent des rapports entre sémèmes et demeurent relatifs à une langue particulière (Rastier, 2009 [1987], p. 26). Ils sont donc définis de manière différentielle. Le nom de *sémème* désigne le « signifié d'un morphème », c'est-à-dire l'ensemble des sèmes (Rastier, 2001a, p. 302).

Sèmes	Sémèmes			
	'aboyer'	'crier'	'glousser'	'miauler'
/manifestation sonore buccale/	+	+	+	+
/par le chat/	-	+	-	+
/par le chien/	+	+	-	-
/par la poule/	-	-	+	-
/par l'humain/	-	+	-	-
/avec n décibels/	+	+	+	+

TABLEAU 2.1 – Exemple d'analyse sémique chez Pottier (1985, p. 62)

Nous devons marquer ici une précision : nous pouvons voir que le terme *signifié* est employé chez Rastier pour désigner de manière générique le plan du contenu. Contrairement à l'emploi qui est fait de ce terme dans la plupart des théories en sémantiques lexicales ou référentielles ou en psycholinguistique (cf *infra*), il ne désigne donc pas un contenu fixe associé à un signifiant en

54. Sémème : « signifié d'un morphème » (Rastier, 2001a, p. 302)

55. « La substance du signifié d'un signe (Sé) est constituée par un ensemble de traits distinctifs de signification. Au niveau du signe minimal, ou morphème, l'ensemble est appelé le sémème, et chaque trait est un sème [...]. » (Pottier, 1985, p. 29)

langue, il est théoriquement intégralement déterminé en usage dans un texte. Les termes de signification et de sens sont employés respectivement pour faire la distinction entre un signifié que l'on considère en langue comme un noyau sémantique type (reconstitué par le linguiste) et un signifié considéré comme résultant d'un parcours interprétatif au sein d'un texte.

Rastier estime que si plusieurs systèmes sémantiques sont à l'œuvre dans tout texte (tripartition cosérienne en système, normes et parler) et que l'existence des sèmes dépend du système qui définit les classes de sémèmes, alors il est possible de définir plusieurs types de sèmes. Nous en proposons des éléments de définition.

2.1.1.2 Généricité des sèmes

Une première typologie est dressée par Rastier (2009 [1987]) en fonction des degrés de généricité du sème.

- Les sèmes **macrogénériques** renvoient à la classe de plus grande généricité, la **dimension** (par exemple : //animé//, //inanimé//, humain//, //non humain//, //abstrait//, //concret//).
- À un degré de généricité plus faible, on trouve la classe du **domaine**, qui est « un groupe de taxèmes » (Rastier, 2009 [1987], p. 49). Les sèmes partagés par les sémèmes au sein de cette classe sont **mésogénériques**. Le domaine renvoie à une pratique sociale donnée (par exemple : //cuisine//, //médical//, //juridique//).
- Les sèmes **microgénériques** désignent des sèmes partagés par des sémèmes appartenant à la classe de plus faible généricité, appelée **taxème** (par exemple : //couverts//, //ustensiles//).

Ces trois types de sèmes forment le **classème** d'un sémème.

D'autres types de sèmes, appelés **sèmes spécifiques**, eux, marquent la différence d'un sémème par rapport à un ou plusieurs sémèmes de son taxème (de sa classe). Ces sèmes forment le **sémantème** d'un sémème. Par exemple, si nous considérons, les sémèmes 'bus' et 'tram' dans le passage (1) , nous pouvons proposer la description sémantique (à un palier microsémantique) du tableau 2.2.

(1) Pour aller à la fac, tu prends plutôt le bus ou le tram ?

Ainsi, nous pouvons voir que les sèmes spécifiques (les sémantèmes) /sur route/ et /sur rails/ permettent de distinguer respectivement les deux sémèmes 'bus' et 'tram' au sein du même taxème.

2.1. Le cotexte en sémantique textuelle

	Sémèmes	'bus'	'tram'
DIMENSION	Sème macrogénérique	/concret/	/concret/
DOMAINE	Sème mésogénérique	/transports/	/transports/
TAXEME	Sème microgénérique	/transports intra-urbains/	/transports intra-urbains/
	Sème spécifique	/sur route/	/sur rails/

TABLEAU 2.2 – Description microsémantique des sémèmes 'bus' et 'tram'

2.1.1.3 Types d'isotopies

Le repérage de ces sèmes au sein d'un texte permet de construire des classes de sémèmes, en fonction des récurrences observées. La récurrence d'un sème est appelée *isotopie*. On peut ainsi observer des isotopies à tous les niveaux de généricité sémantique : isotopies macro/méso/microgénériques et isotopies spécifiques. Les sèmes peuvent donc apparaître dans des lexicalisations différentes. Dans (2), on peut repérer l'isotopie macrogénérique de la /nature/ :

(2) Ma mère : « C'est un homme de la campagne^{/nature/}, que voulez-vous. » Il reconnaissait les oiseaux^{/nature/} à leur chant et regardait le ciel^{/nature/} chaque soir pour savoir le temps^{/nature/} qu'il ferait, froid et sec s'il était rouge, pluie^{/nature/} et vent^{/nature/} quand la lune^{/nature/} était dans l'eau^{/nature/}, c'est-à-dire immergée dans les nuages^{/nature/}.

D'après Rastier, les isotopies *génériques* constituent le thème (générique) d'un texte (au sens de « topic », ce dont parle le texte). Il est ainsi possible de procéder à une description sémantique de ce thème générique avec une description des isotopies génériques. Généralement, le thème générique est défini par l'isotopie domaniale dominante dans le texte⁵⁶ ou par les isotopies dominantes, comme dans l'exemple (3), où les domaines //travail// et //alimentation// sont liés.

(3) Augmenter le salaire^{/travail/}, est-ce qu'on peut ? Il est fixé par la loi d'airain^{/travail/} à la plus petite somme indispensable, juste le nécessaire pour que les ouvriers^{/travail/} mangent^{/alimentation/} du pain sec^{/alimentation/} et fabriquent des enfants ... S'il tombe trop bas, les ouvriers^{/travail/} crèvent^{/alimentation/}, et la demande de nouveaux hommes^{/travail/} le fait remonter. S'il monte trop haut, l'offre trop grande le fait baisser... C'est l'équilibre des ventres^{/alimentation/} vides, la condamnation perpétuelle au bagne^{/travail/} de la faim^{/alimentation/}. (Zola, *Germinal*, p. 195)

56. « Parfois, dans son acception générale, le mot thème est employé pour désigner le 'sujet' d'un texte, c'est-à-dire son isotopie générique dominante, ordinairement un domaine sémantique. » (Rastier, 2001a, p. 197)

Les isotopies *spécifiques* constituent, dans leur organisation textuelle, les thèmes spécifiques. Nous reviendrons dessus lorsque nous évoquerons les formes sémantiques plus bas dans ce chapitre.

Nous pouvons noter que la notion d'isotopie permet de considérer les propriétés globales du texte, de dépasser le niveau lexical, grâce à la description sémique des unités linguistiques. En effet, la description en traits sémantiques permet de convoquer des unités d'empans différents et traditionnellement pensés comme de natures différentes. Si nous décrivons les unités linguistiques et le cotexte grâce à des traits sémantiques, nous dépassons en partie le problème de la discrétisation du cotexte (où s'arrête-il ? où commence-t'il ? quelles sont les unités de cotexte avec lesquelles interagit le signifié ?) et pouvons plus facilement penser les relations entre cotexte et unité lexicale. Dans ce cadre, la description sémantique est ainsi d'emblée cotextuelle.

2.1.1.4 Statut des sèmes

Une deuxième typologie des sèmes est proposée par Rastier. Dans celle-ci, il n'est plus question de la nature des sèmes (génériques ou spécifiques) mais de leur statut d'actualisation durant le parcours interprétatifs* des locuteur.rice.s.

Cette seconde typologie, liée au statut des sèmes, est inspirée de la tripartition cosérienne entre *système*, *normes* et *parler*, rapidement évoquée au Chapitre 1. Dans sa linguistique textuelle⁵⁷, Coseriu (2001) propose de dépasser l'opposition binaire entre langue et parole attribuée à Saussure. Coseriu (2001) démontre en effet que cette opposition binaire est insuffisante pour qualifier le fait langagier et que les notions de langue et parole recouvrent plusieurs jeux d'oppositions : actuel vs. virtuel, type vs. occurrence, abstrait vs. concret, et individuel vs. collectif. Il propose donc une nouvelle répartition en *système*, *normes* (sociolectales et idiolectales) et *parler* (ou parole). Le parler est entendu comme le produit concret de l'activité langagière*. Système et normes en revanche sont des éléments de formalisation de cette activité. Le système apparaît comme l'ensemble des règles morphophonologiques et syntaxiques d'une langue. Dans le système, nous pouvons retrouver toutes les possibilités que la langue offre d'après ses fonctions distinctives. La norme représente les possibilités du système qui sont effectivement réalisées. En cela, la norme est la marque de l'institution dans la langue et peut-être comprise sous le terme d'*usage*.

57. Coseriu établit une distinction nette entre linguistique de l'activité de parler au plan historique (*linguistique des langues*, approche typologique), linguistique de l'activité de parler au plan particulier (*linguistique textuelle*, stylistique et analyse de discours entre autres) et linguistique de l'activité de parler au plan universel (*grammaire de l'activité de parler* - qui reste à construire) (Coseriu, 2001, p. 38)

La norme comprend tout ce qui, dans « la technique du discours », n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est usage commun et courant de la communauté linguistique. Le système, par contre, comprend tout ce qui est objectivement fonctionnel (distinctif). La norme correspond à peu près à la langue en tant qu' « institution sociale » ; le système est la langue en tant qu'ensemble de fonctions distinctives (structures oppositionnelles). Comme corollaire, la norme est un ensemble formalisé de réalisations traditionnelles ; elle comprend ce qui « existe » déjà, ce qui se trouve réalisé dans la tradition linguistique ; le système, par contre, est un ensemble de possibilités de réalisation [...]. (Coseriu, 2001, p. 246)

Reprenant cette tripartition, Rastier (2009 [1987]) propose que lors d'un parcours interprétatif*, plusieurs modes d'actualisation* des sèmes sont possibles, en fonction du niveau de systématité (système, norme ou parler) dont ils dépendent. Il distingue ainsi deux catégories de sèmes : les sèmes inhérents et les sèmes afférents. Les **sèmes inhérents** relèvent du système fonctionnel de la langue, tandis que les **sèmes afférents** relèvent d'autres codifications, notamment les normes sociolectales :

Un sème inhérent est une relation entre sémèmes au sein d'un même taxème, alors qu'un sème afférent est une relation d'un sémème avec un autre sémème qui n'appartient pas à son ensemble stricte de définition : c'est donc une fonction d'un ensemble de sémèmes vers un autre. (Rastier, 2009 [1987], p. 46)

Lorsqu'un sème est reconnu comme pertinent en contexte, on parle d'**actualisation** du sème. À l'inverse, lorsqu'un sème n'est pas reconnu comme pertinent en contexte, on parle de **virtualisation**. À ce propos, Rastier note que « chaque trait sémantique a un potentiel d'activation, qui se diffuse localement, en fonction des inhibitions et facilitations régulées par les structures morphosyntaxiques » (Rastier, 1995, p. 229).

Une relation sémique est construite au moyen d'un interprétant, c'est-à-dire une « unité du contexte linguistique ou sémiotique permettant d'établir une relation sémantique pertinente entre des unités reliées par un parcours interprétatif » (Rastier, 2001a, p. 299). Pour les sèmes afférents, Rastier distingue :

- l'**afférence socialement normée** pour laquelle l'interprétant est un axiome normatif, qu'on appelle « topos » (le sème spécifique /péjoratif/ pour le sémème 'corbeau'),
- l'**afférence contextuelle** (ou locale) pour laquelle l'interprétant est une classe contextuelle conjoignant des sémèmes relevant en langue de

classes différentes. Autrement dit, il s'agit de la propagation d'un sème d'un sémème vers un autre sémème de son cotexte (le sème spécifique /noir/ pour le sémème 'lait' dans le syntagme « la noirceur du lait »).

Les **sèmes afférents socialement normés** (s.a.s.n.) sont donc actualisés dans un contexte particulier. Ils sont associés au type mais ne sont pas obligatoirement actualisés (comme le sont les sèmes inhérents). Ce processus d'actualisation est appelé *activation*. En revanche, les **sèmes afférents contextuels** (s.a.c.) sont hérités de la propagation d'un sème depuis un sémème vers un autre, sur l'axe syntagmatique.

Prenons deux exemples pour illustrer ces processus :

(4) la noirceur du lait

Dans ce texte, le sème inhérent /noir/ est hérité du type dans le sémème 'noirceur' et va se propager sur le sémème 'lait' du fait de la structure syntaxique génitive. De ce fait, le sème inhérent /blanc/ dans le sémème 'lait' est inhibé, tandis que le sème /noir/ va s'y retrouver en qualité de sème afférent contextuel.

(5) Elle était inquiète d'avoir croisé une nuée de corbeaux sur son trajet ce matin.

Dans ce texte, le sème afférent socialement normé /dysphorique/ va s'activer pour le sémème 'nuée de corbeaux'. On peut voir une isotopie spécifique avec le sème /dysphorique/ aussi présent en tant que sème inhérent hérité de 'inquiète'.

Notons que l'afférence contextuelle, se rapproche de ce que la psychologie cognitive nomme les effets d'amorçage sémantique⁵⁸ (ou *priming*) (Rastier, 1995, p. 229). L'effet d'amorçage est généralement défini comme l'effet de la présentation d'un item linguistique *amorçe* sur le traitement cognitif d'un item linguistique *cible* (D. Meyer & Schvaneveldt, 1971). Dans notre cadre théorique, le cotexte apparaît comme l'amorce sémantique qui permet l'actualisation de l'un ou plusieurs de ses sèmes sur un sémème particulier au sein du texte. La reconnaissance de la pertinence d'un trait en contexte est rendue possible par la reconnaissance d'une isotopie. Une telle reconnaissance est conditionnée par la compétence interprétative d'un.e locuteur.rice.

58. En psycholinguistique on entend généralement par amorçage sémantique le phénomène qui apparaît lorsque « l'accès à un mot est facilité (et donc plus rapide) si ce mot a été précédé par un autre mot qui lui est sémantiquement associé. » (Caron, 2015 [1989], p. 60)

2.1.2 Parcours interprétatif et perception sémantique

La compétence interprétative, évoquée ci-dessus, ne peut pas se réduire à une compétence de reconnaissance des seuls signifiants, mais doit rendre compte de la reconnaissance des signifiés. Pour Rastier, l'action sémiotique pose ainsi toujours le problème du rapport entre le plan du signifiant et le plan du signifié, autrement dit du couplage entre le sensible et l'intelligible (Rastier, 2001a, p. 48). Afin de dépasser ou combler ce fossé méthodologique et théorique - instauré par une conception dualiste de séparation de l'intelligible et du perceptible qui prévaut en psycholinguistique et philosophie du langage - Rastier élabore l'hypothèse d'une *perception sémantique*^{*}, développée dans l'avant-dernier chapitre de son ouvrage *Sémantique et recherches cognitives* (Rastier, 2010 [1991]). Rastier prolonge les réflexions saussuriennes concernant le signe linguistique en tant qu'entité biface et indivise, qui peine à être étudiée dans une perspective dualiste (Missire, 2005).

Reprenant les principes de la théorie des formes, théorie de la Gestalt⁵⁹, Rastier (2010 [1991]) propose que l'activité interprétative consiste à « élaborer des formes, établir des fonds, et faire varier les rapports fond-forme » (Rastier, 2001a, p. 48). Posant directement la question des rapports entre fonds et formes et en la mettant au cœur de l'activité interprétative, Rastier propose que le sens n'est pas le produit d'un calcul logique (ou d'une seule analyse distributionnelle du texte), mais est plutôt constitué au travers de parcours interprétatifs, qui sont réalisés sous le mode de la reconnaissance de fonds et de formes sémantiques. Dès lors que l'on comprend la constitution des unités linguistiques par un parcours, il est possible de concevoir le texte comme un *cours d'action*⁶⁰ avec ses temporalités et moments interprétatifs (Missire, 2005).

2.1.2.1 L'hypothèse d'une perception sémantique

Dans cette section, nous reprenons majoritairement les propositions sur la perception sémantique faites dans Rastier (2010 [1991]) et la présen-

59. Les principes de base de la perception (principalement visuelle ou acoustique) sont « la détermination réciproque du tout et des parties, et le caractère intrinsèquement transposable des formes (d'un contexte ou d'un milieu à l'autre. » (Cadiot & Visetti, 2001, p. 52)

60. La notion de *cours d'action* renvoie à la conception du langage comme activité (et non comme instrument). Sur le versant linguistique de cette activité, tout texte est issu d'un genre de texte lui-même rattaché à un discours. Sur le versant praxéologique, Rastier fait correspondre aux genres les pratiques sociales langagières, aux discours les types de pratiques sociales langagières et aux textes les cours d'action. Les cours d'action sont ainsi issus du couplage entre l'individu et son environnement praxéologique (Rastier, 2001b). Nous nous intéresserons plus bas aux rapports entre environnement praxéologique et individu dans la production/interprétation langagière, dans le Chapitre 4, et nous nous référerons à la typologie de Bronckart (2004) qui distingue activité langagière^{*} - collective - et action langagière^{*} - individuelle - dans l'agir communicationnel.

tation qu'en fait Missire (2005). En formant l'expression de « perception sémantique », Rastier entend contester les approches dualistes de l'activité linguistique. Alors que l'emploi usuel de « perception » est réservé aux phénomènes sensibles, le terme est ici qualifié de « sémantique », rapprochant ainsi l'ordre du sensible et celui de l'intelligible. Ainsi, au terme de *compréhension* linguistique, qui sous-entend une étape distincte de la perception linguistique, est substituée l'expression *perception sémantique*. Cette hypothèse de *perception sémantique* « consiste à reconduire sur le plan du signifié les principes perceptifs que l'on sait régir la perception du signifiant » (Missire, 2005, p. 132). Ainsi, dans une perspective cognitive, Rastier affirme que cette hypothèse conduit à admettre que « les processus de haut niveau ne diffèrent pas fondamentalement des processus de bas niveau » (Rastier, 2010 [1991], p. 206).

En se positionnant dans une théorie des formes, il entreprend un travail de traduction minimale du vocabulaire gestaltiste et des principes de perception de la théorie gestaltiste. Ainsi, les processus sémantiques élémentaires qui gouvernent les parcours interprétatifs sont les processus perceptifs élémentaires de la *dissimilation* et de l'*assimilation*. De plus, la constitution des signifiés se fait au travers de l'activité interprétative, qui consiste en la reconnaissance de *fonds* et *formes sémantiques*. Dans la reconstitution du cours d'action, la description consistera alors à identifier les moments réguliers et singuliers qui sous-tendent l'interprétation des locuteur.rice.s.

2.1.2.2 Lois perceptives et opérations interprétatives

Comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, l'accès au sens, ou interprétation, est décrit sous la forme d'un parcours interprétatif, c'est-à-dire par une suite d'opérations interprétatives^{* 61}. Ces opérations interprétatives conditionnent l'actualisation des sèmes, décrits précédemment, sous différents modes : héritage, afférence contextuelle et afférence socialement normée. Ces opérations sont gouvernées par deux lois fondamentales : l'assimilation et la dissimilation. Ces deux lois perceptives élémentaires, déjà utilisées en linguistique (en phonétique par exemple), sont ici appliquées au contenu sémantique.

La dissimilation - D'un point de vue perceptif, la dissimilation est un processus de différenciation entre deux zones peu contrastées. En sémantique, la dissimilation apparaît dans l'éloignement sémantique de deux sémèmes pour-

61. « Parcours interprétatif : suite d'opérations permettant d'assigner un ou plusieurs sens à un passage ou à un texte » (Rastier, 2001a, p. 301)

tant proches, voire avec le même signifiant⁶² comme dans (6). Il faut faire appel à deux acceptions ou deux emplois différents de ce même sémème dans ce cas-là. Un même signifiant peut recouvrir plusieurs sémèmes, qui peuvent être proches. Rastier propose de nommer ces occurrences d'un même signifiant différemment en fonction des relations entre les sémèmes dénotés : **emplois** pour les « occurrences d'un même sémème qui ne diffèrent que par un ou plusieurs sèmes localement afférents » et **acceptions** pour « deux sémèmes qui diffèrent par un ou plusieurs sèmes afférents socialement normés » (Rastier, 2009 [1987], p. 66-67).

(6) Boys will be boys.

L'exemple (6) est une expression anglaise, construction attributive dans laquelle on comprend que « les garçons resteront des garçons ». Pour interpréter cette phrase, une opération de dissimilation a lieu : dans la première occurrence de 'boys' le trait sémantique /concret/ est activé, tandis que dans la seconde c'est un sème /abstrait/ qui est activé. Cela arrive de manière à ce que pour la première occurrence on interprète 'boys' en tant que personne physique et pour la seconde, on interprète l'ensemble de valeurs sociales associées à 'boys'. Nous avons en fait à reconnaître deux acceptions différentes du signe « boy ».

Remarque

Les notions d'acception et emploi peuvent être utilisées dès lors que l'on veut se situer dans une perspective sémasiologique. En effet, la SI se situe généralement dans une démarche onomasiologique, c'est-à-dire qu'elle étudie la signification en partant des concepts jusqu'aux désignations. Or, la plupart des travaux contemporains en sémantique et très largement en psycholinguistique adoptent une perspective sémasiologique, c'est-à-dire prenant pour point de départ les désignations. L'unité d'étude de base de la sémantique y est donc le lexème. En revanche, une perspective onomasiologique permet de convoquer d'autres niveaux d'unités pour l'étude sémantique⁶³. Pour des questions de possibilité de dialogue entre psycholinguistique, sémantique lexicale et sémantique interprétative, le recours à une terminologie adaptée à une démarche sémasiologique peut s'avérer utile.

L'assimilation - Au contraire de la dissimilation, l'assimilation opère par diminution de contrastes⁶⁴ (Missire, 2005). L'assimilation opère le rapprochement de deux classes systématiques qui semblent éloignées, c'est-à-dire le

62. Par exemple, dans « Il y a musique et musique ».

63. « la manifestation discursive des concepts peut être distribuée sur des unités dont l'empan de manifestation est plus étendu que le mot » (Missire, 2018b, p. 19).

64. « Nous formulons l'hypothèse que ce processus de perception sémantique (qui fonde des opérations interprétatives élémentaires) trouve son analogue ou opère à l'identique dans la perception visuelle des effets de contexte. Quand par exemple une ligne noire se trouve au

rapprochement de deux sèmes très éloignés sémantiquement, comme dans l'exemple (7).

(7) Ni dieu, ni patron, ni mari.

L'exemple (7) est un slogan - éponyme d'un journal - qu'on retrouve de manière récurrente dans les manifestations féministes. Les trois sèmes 'dieu', 'patron', et 'mari' relèvent de trois domaines différents, respectivement //religieux//, //professionnel//, et //marital//. Leur possible énumération dans une coordination est due au rapprochement opéré autour du trait /genre masculin/ inhérent aux trois sèmes mais aussi autour du trait /supérieur hiérarchique/, inhérent dans 'dieu' et 'patron' et propagé par assimilation sur 'mari' dans ce cotexte.

L'assimilation est la loi perceptive sous-tendant l'opération d'afférence contextuelle, évoquée en section 2.1.1.4. (sur le statut des sèmes au sein des parcours interprétatifs). Comme nous l'avons précisé dans cette section, la présomption d'isotopie serait le corrélat sémantique de l'assimilation. La présomption d'isotopie est ainsi la reformulation sémantique de la loi gestaltiste de *bonne continuation*⁶⁵ (Missire, 2005, p. 134). Les effets d'amorçage sémantique, évoqué en section 2.1.1.4., peuvent ainsi être redéfinis sous la loi perceptive d'assimilation et reformulés comme la présomption d'isotopie.

2.1.2.3 Fonds et formes sémantiques

Conformément aux postulats gestaltistes, les fonds sémantiques seraient diffus et peu saillants, tandis que les formes sémantiques seraient plus cohérentes, plus saillantes et transposables d'un fond à un autre.

Fonds sémantiques - Les fonds sémantiques sont constitués par les isotopies génériques d'un texte. Si l'on reprend l'exemple (3) (section 2.1.1.3) extrait de Zola, les isotopies mésogénériques dominantes /alimentation/ et /travail/ constituaient les fonds sémantiques du texte.

Formes sémantiques - Les formes sémantiques se détachent des fonds et sont décrites sous la forme de *molécules sémiques*.

Une molécule sémique est un « groupement stable de sèmes, non nécessairement lexicalisé, ou dont la lexicalisation peut varier » (Rastier, 2001a, p. 301)

contact d'une aire grise, l'aire grise paraît plus sombre. Ce phénomène, décrit comme une assimilation, est à la base de certaines « illusions » causées par les grilles dites de Hermann. » (Rastier, 2010 [1991], p. 219)

65. « bonne continuation : tout alignement tend à se prolonger en absorbant les éléments qui peuvent le continuer harmonieusement » (Rosenthal et Visetti (2003), p. 137-139, cité dans Missire (2005)).

au sein d'un texte. Elle est représentée, pour la description sémantique, sous la forme d'un graphe⁶⁶ qui articule les sèmes en les reliant par des cas sémantiques⁶⁷ (voir la figure 2.1 ci-dessous). Les cas sémantiques usuellement utilisés sont l'attributif, le datif, le bénéfactif, l'accusatif, l'instrumental, le locatif, le résultatif⁶⁸ (Rastier, 2016 [1989], p. 62).

Nous reprenons, en (8), l'analyse du haïku⁶⁹ suivant par Missire (2005) pour illustrer notre propos.

(8)
Un éclair :
Dans l'obscurité éclate
Le cri d'un héron

Dans ce texte, les sèmes /ponctuel/, /processus/ et /intensité/ sont lexicalisés dans 'éclair', 'éclate' et 'cri'. On peut ainsi identifier la molécule sémique en figure 2.1 qui se répète.

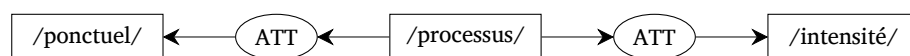


FIGURE 2.1 – Molécule sémique récurrente dans le haïku (8).

À propos du graphe :

- Les sèmes récurrents sont présentés dans les « boîtes » rectangulaires et reliés par les cas sémantiques qui sont représentés dans les ellipses.
- ATT : cas sémantique *attributif* (attribue une propriété, une caractéristique).

Cette molécule sémique est l'invariant dégagé des différents complexes sémiques du texte. Le complexe sémique est défini comme la « structure sémantique temporaire qui résulte de l'assemblage des sémies dans le syntagme (par activation et inhibitions de sèmes, mises en saillance et délétions, ainsi que par afférence de sèmes casuels) » (Rastier, 2001a, p. 297). Le complexe sémique est donc une occurrence de la molécule sémique.

Nous aurions ainsi pu dégager le complexe sémique lexicalisé par 'éclair', représenté par la figure 2.2, ou celui lexicalisé par 'cri', représenté par la figure 2.3.

66. Ces graphes sont inspirés des graphes de Sowa. (Rastier, 2016 [1989], p. 61)

67. Les cas sémantiques sont des universaux de méthodes qui assurent la structuration de la forme sémantique

68. Nous utiliserons dans ce travail de thèse principalement l'attributif, le résultatif et le locatif.

69. Bashô kushû, 435 cité dans Missire (2005)

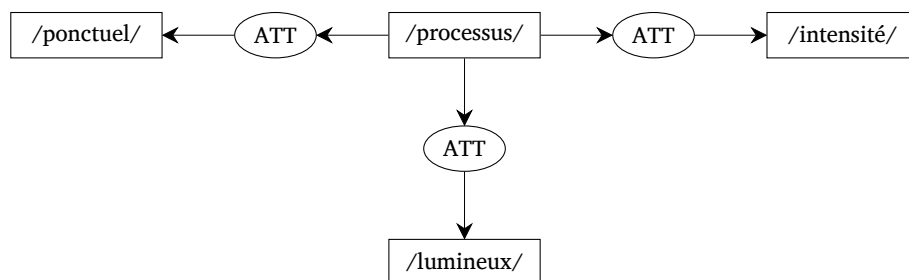


FIGURE 2.2 – Complexe sémique lexicalisé par 'éclair' dans le haïku (8).

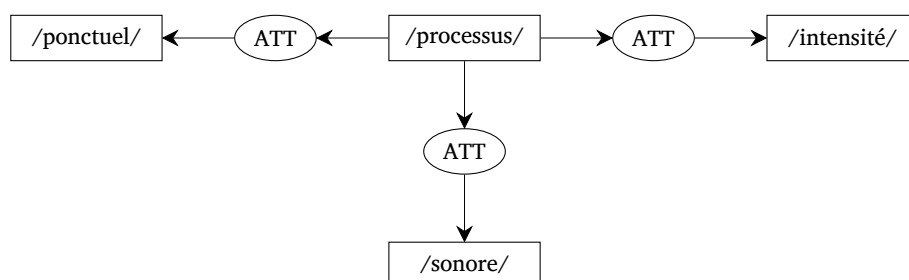


FIGURE 2.3 – Complexe sémique lexicalisé par 'cri' dans le haïku (8).

2.1.2.4 Relations entre fonds et formes sémantiques

Médiations entre fonds et formes sémantiques - Une molécule sémique peut être lexicalisée synthétiquement ou non dans un texte. Lorsqu'elle n'apparaît pas de manière synthétique, on parle de lexicalisation analytique.

Le passage d'une lexicalisation partielle à une lexicalisation synthétique et inversement dans un texte reflètent des phénomènes de sommation et diffusion sémantique. Lorsque dans un texte, la molécule sémique est lexicalisée de manière synthétique avant d'être manifestée partiellement dans diverses unités du texte, Rastier (2006) parle de diffusion (9). À l'inverse, quand la molécule sémique n'est manifestée que partiellement dans tout le texte avant d'être lexicalisée de manière synthétique à la fin, on observe un phénomène de sommation (10).

(9) Après l'ennui de cette déception, son cœur de nouveau resta vide, et alors la série des mêmes journées recommença. Elles allaient donc maintenant se suivre ainsi à la file, toujours pareilles, innombrables, et n'apportant rien ! Les autres existences, si plates qu'elles fussent, avaient du moins la chance d'un événement. (Flaubert, *Madame Bovary*).

(10) Il faut imaginer cette criarde touche de bleu lagon, de bleu chloré au flanc de la colline toscane où se marient si bien le vert

argent de l'olivier et le noir du cyprès, dans la lumière dorée, sur fond de terre de Sienne – hérésie chromatique. Il faut imaginer cette absurde piscine. Et moi dedans. (Chevillard E, *L'autofictif*)

L'exemple (9) est emprunté à Missire (2005). Le syntagme « l'ennui » lexicalise synthétiquement la forme sémantique diffusée partiellement dans plusieurs unités du texte.

(9) Après l'ennui^{/privation/ /imperfectif/ /itératif/ /dysphorie/} de cette déception^{/dysphorie/}, son cœur de nouveau^{/itératif/} resta^{/imperfectif/} vide^{/privation/}, et alors la série^{/itératif/} des mêmes^{/itératif/} journées recommença^{/itératif/}. Elles allaient donc maintenant se suivre^{/itératif/} ainsi à la file^{/itératif/}, toujours^{/imperfectif/} pareilles^{/itératif/}, innombrables^{/itératif/}, et n'apportant rien^{/privation/} ! Les autres existences, si plates^{/privation/} qu'elles fussent, avaient du moins la chance^{/dysphorie/(par négation)} d'un événement^{/privation/ (par négation)}. (Flaubert, *Madame Bovary*).

En revanche, l'exemple (10), dont nous reprenons l'analyse à Missire (2018a), présente une sommation. Ici, « absurde piscine » lexicalise de manière synthétique la molécule sémique qui regroupe les sèmes /péjoratif/, /rectangulaire/, /bleu/, /liquide/, /chloré/.

(10) Il faut imaginer la douce colline toscane bêtement^{/péjoratif/} rompue^{/dysphorie/} par un rectangle^{/rectangulaire/} brut^{/dysphorie/} – hérésie^{/dysphorie/ /péjoratif/} géométrique^{/forme géométrique/}. Il faut imaginer cette^{/péjoratif/} criarde^{/dysphorie/ /péjoratif/} touche de bleu^{/bleu/} lagon^{/liquide/}, de bleu^{/bleu/} chloré^{/chloré/} au flanc de la colline toscane où se marient si bien le vert argent de l'olivier et le noir du cyprès, dans la lumière dorée, sur fond de terre de Sienne – hérésie^{/dysphorie/ /péjoratif/} chromatique^{/bleu/}. Il faut imaginer cette^{/péjoratif/} absurde^{/péjoratif/} piscine^{/rectangulaire/ /bleu/ /liquide/ /chloré/}. Et moi dedans.

Nous pouvons donc retrouver différentes manifestations d'une forme sémantique dans un texte en fonction du degré de lexicalisation de celle-ci. À ce propos Rastier affirme : « certaines lexies concourent à l'établissement de fonds sémantiques (isotopies); d'autres lexicalisent de façon synthétique des formes sémantiques (molécules sémiques); d'autres enfin participent à la construction de formes qu'elles lexicalisent partiellement et manifestent ainsi des contours de ces formes. » (Rastier, 2006, p. 105). Il identifie quatre degrés différents de médiation entre fonds et formes sémantiques :

- le parangon apparaît comme un lexème manifestant synthétiquement une molécule sémique de manière prototypique ('ennui' dans l'exemple (9) et 'piscine' dans l'exemple (10),
- la forme sémantique est la lexicalisation synthétique d'une molécule sémique,
- le contour est la lexicalisation partielle d'une molécule sémique,
- les fonds sémantiques correspondent aux faisceaux d'isotopies.

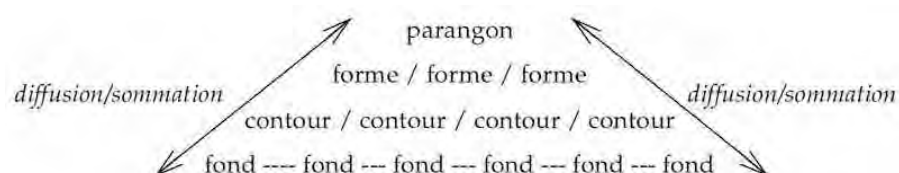


FIGURE 2.4 – Médiations entre fonds et formes sémantiques (Rastier, 2006, p. 105)

Régularités et singularités sémantiques Si l'on transpose la question des rapports entre fonds et formes sémantiques (par ex. diffusion et sommation) sur celle du cours d'action sémiotique, alors il s'agit de restituer les dimensions temporelles de la perception de ces rapports. Comment les formes sémantiques émergent-elles lors de la lecture/lors de l'écoute et/ou comment pourraient-elles disparaître ? Missire (2005) relève que Rastier propose de reformuler les rapports entre fonds et formes sous une perception de points réguliers et singuliers :

Par exemple, au palier textuel, nous avons décrit les isotopies comme des produits de la loi gestaltiste de bonne continuation : elles définissent des portions régulières de formes textuelles, et apparaissent ainsi comme des fonds sémantiques. En revanche, les allotopies sont des points singuliers et certains tropes introduisent des discontinuités qualitatives par rupture d'isotopie. Enfin, le rapport entre sèmes spécifiques et génériques peut se comprendre comme un rapport entre points réguliers et points singuliers : les molécules sémiques se rattachent par leurs sèmes génériques à des fonds et assurent leur continuité avec ces fonds. Les points singuliers des formes assurent leur saillance. (Rastier, 2006, p. 104)

Ce rapport forme/fond proposé par Rastier est similaire au rapport figure/fond développé par Cadiot et Visetti (2001) et affiné dans Visetti et Cadiot (2006), dans le cadre d'une théorie du champ de la conscience. Cadiot et Visetti (2001) s'appuient sur la théorie du champ de la conscience de Gurwitsch (1957) pour penser les rapports entre fonds sémantiques peu saillants et forme ou figure sémantique saillante et stabilisée⁷⁰. Missire (2005) propose

70. L'objectif de Gurwitsch (1957) est de développer une théorie du champ de la conscience,

ainsi de situer la proposition de la perception sémantique dans une théorie du champ, comme proposé par Cadiot et Visetti (2001), et nomme *champ* le « couplage d'une instance interprétative-perceptive et d'une extériorité en cours de constitution » (p. 148). Dans ce cadre, les reconnaissances de fonds et formes sémantiques ainsi que leurs rapports seraient conditionnés par les principes qui régissent les champs, notamment :

1. Rapport tous/parties : synthèse par détermination réciproque de toutes les dimensions du champ concerné.
2. Modulation continue des formes en même temps que délimitation par discontinuités.
3. Présence d'un substrat continu : il s'agit d'une condition essentielle, notamment pour toute discrétisation, qui en est constitutivement tributaire.
4. Organisation par figures (formes) se détachant sur un fond.
5. Caractère transposable des formes. (Cadiot et Visetti (2001), cité dans Missire (2018a))

À l'hypothèse de la perception sémantique s'applique ainsi le principe d'une détermination des éléments locaux par le global et réciproquement. Aussi dans une théorie du champ, la description des formes n'est possible que conjointement aux fonds. Au niveau textuel, cela implique que l'identification des formes sémantiques se fait par la reconnaissance d'isotopies. L'élaboration des parcours interprétatifs est donc possible dans l'identification de cette médiation entre fonds et formes.

2.1.3 Un signifié contraint par le cotexte

Concernant le versant psychologique ou référentiel de la compréhension, durant les parcours interprétatifs, ces derniers induisent une impression référentielle chez la.e locuteur.rice. Cette impression référentielle peut prendre la forme d'un simulacre multimodal, c'est-à-dire des corrélats psycholinguistiques des signifiés qui peuvent se présenter sous différents modes (visuel, moteur ou auditif par exemple) (Rastier, 2010 [1991], p. 207). Loin de pouvoir proposer un modèle interprétatif (comme cela a pu être fait avec le modèle

c'est-à-dire de proposer une définition de la conscience mais aussi surtout de proposer des principes d'organisation de cette conscience. L'idée est de trouver les formes en lesquelles s'organisent les données de conscience et quels principes régissent cette organisation. Pour répondre à ces objectifs, d'une part, Gurwitsch s'appuie sur la phénoménologie d'Husserl mais aussi sur les thèses avancées par W. James (empirisme radical) qui présentent des affinités fortes avec la phénoménologie. D'autre part, Gurwitsch va puiser dans les propositions de la théorie gestaltiste, qui s'est fortement préoccupée des problèmes d'organisation de la perception. Il va notamment réemployer la notion de « champ de conscience » développée par W. James. Ces *champs de conscience* correspondent aux « états concrets de conscience » et sont des champs complexes, déterminés par une organisation spécifique : un composant est au centre du champ, tandis que les autres sont dans la « marge ». Dans des variations d'attention, une composante de la marge (ou frange) peut venir occuper le centre. La question à laquelle Gurwitsch va notamment essayer de répondre est alors quelle est l'organisation de la marge et quelles sont les conditions de variation qui permettent le passage de la marge au centre.

génératif), Rastier propose tout de même des indications dans la perception du sens, et la reconnaissance des parcours interprétatifs :

Si le signifié d'un mot (plus précisément : d'une lexie) est défini comme valeur, les différences qui constituent cette valeur déterminent son contenu opératoire, c'est-à-dire l'ensemble de ses possibilités de combinaison dans les textes. Chaque sème détermine des valences contextuelles. Les représentations attachées au signifié d'une lexie constituent son contenu eidétique. Les contenus eidétiques ne relèvent pas de la linguistique au sens restreint, mais de la psychologie et, au-delà, de la sociologie.

Le contenu opératoire contraint le contenu eidétique, sans toutefois le déterminer au sens fort. L'étude de cette contrainte pourrait instituer un rapport privilégié entre linguistique et psychologie. (Rastier, 2010 [1991], p. 103)

Le signifié est donc opératoire, c'est-à-dire qu'il n'existe que dans la différentialité du système de signes - ce que Saussure appelait la *valeur*⁷¹ - et diffère de la notion de concept. Le signifié n'est pas une représentation mais apparaît comme une contrainte sur les représentations. Ainsi, le sens est textuel et nous pouvons le décrire à ce niveau, comme un cours d'action dont nous pouvons essayer d'identifier les moments et la temporalité (ce que nous tenterons de faire dans l'étude du Chapitre 5).

Dans ce cadre, les structures sémantiques d'un message contraignent l'imagerie mentale, et l'impression référentielle^{*72}. Au niveau du cotexte, Rastier (2010 [1991]) propose ainsi que le principe d'assimilation, donc la présomption d'isotopie, permet de rendre compte de la modification de l'imagerie mentale par le cotexte. Le cotexte peut ainsi jouer un rôle pré-activateur ou inhibiteur, et ce à tous les niveaux d'isotopies (macro-, méso-, micro ou spécifiques).

Dans l'exemple (11), le cotexte mésogénérique /finance/ hérité sur 'enchères' et 'eBay' pré-active l'actualisation de ce sème sur 'liquide'. L'activation par afférence socialement normée du sème /finance/ sur 'liquide' (dans le contexte générique du rap, le domaine /finance/ est omniprésent) est en effet renforcée par la propagation de ce même sème depuis le cotexte, par assimilation (voir (11a)). Dans un deuxième temps, illustré sous (11b), une rupture d'isotopie est rencontrée (*i.e.* une allotopie^{*}), le cotexte suivant actualisant cette fois-ci l'isotopie /état physique/. Ce sème /état physique/ viendra inhiber le sème

71. « Dans tous ces cas nous surprenons donc, au lieu d'idées données d'avance, des valeurs émanant du système. Quand on dit qu'elles correspondent à des concepts, on sous-entend que ceux-ci sont purement différentiels, définis non pas positivement par leur contenu, mais négativement par leurs rapports avec les autres du système. » (Saussure, 2016 [1916], p. 222)

72. Nous aurons l'occasion d'exemplifier cet aspect dans l'étude qualitative présentée au Chapitre 5.

/finance/ sur 'liquide' et lui propager le sème /état physique/. Le sémème 'liquide', étant polysémique, fonctionne ici comme un interprétant qui permet l'interprétation sur un domaine ou l'autre.

(11) J'augmente les enchères, comme sur eBay, trop de liquide, il faut pas que j'me noie.⁷³

(11a) J'augmente les enchères^{/finance/}, comme sur eBay^{/finance/}, trop de liquide^{/finance/}, il faut pas que j'me noie.

(11b) J'augmente les enchères, comme sur eBay, trop de liquide^{/état physique/}, il faut pas que j'me noie^{/état physique/}.

Nous pourrions ainsi distinguer le cotexte macrogénérique, désignant l'isotopie macrogénérique contraignant les opérations interprétatives du parcours interprétatif, du cotexte mésogénérique (désignant l'isotopie méso-), du cotexte microgénérique ou encore du cotexte spécifique. Ces cotextes étant ceux qui contraignent l'impression référentielle, quels sont ceux les plus contraignants ? Doit-on considérer que le cotexte mésogénérique (le domaine) est celui qui contraint le plus l'imagerie mentale ? Nous reviendrons sur cette question au chapitre suivant dans notre étude EEG (Chapitre 3).

La sémantique textuelle propose ainsi de traiter la question de la référence et de l'inférence dans une théorie unifiée sous le régime de la différence (cf. Chapitre 1 pour une présentation des trois régimes). La référence est prise en charge sous la notion d'impression référentielle⁷⁴ et celle de l'inférence, sous la proposition d'une théorie des afférences (contextuelles ou socialement normées).

Dans la section à suivre, nous nous intéresserons particulièrement à l'amorçage sémantique, proche de l'opération d'afférence contextuelle, et à son utilisation dans le cadre d'études sur le potentiel évoqué N400. Nous reviendrons ainsi à la fin du chapitre sur le cadre ici présenté pour proposer une ré-interprétation des travaux neuropsycholinguistiques sur le cotexte.

73. Deen Burbigo & Alpha Wann, extrait du morceau *Immunité Diplomatique* de l'album « Cercle Vertueux »)

74. « La sémantique différentielle traite en premier lieu de la référence en décrivant les contraintes sémantiques sur les représentations. Les images mentales, notamment, sont des corrélat psychiques des signifiés. La question de la référence devient alors celle de la constitution des impressions référentielles. » (Rastier, 2010 [1991], p. 111)

À retenir :

La sémantique textuelle s'inscrit dans une problématique du texte qui « définit le sens par l'interaction paradigmatique et syntagmatique des signes linguistiques, non seulement entre eux, mais avec le texte dans sa globalité » (Rastier, 2001a, p. 17). L'interprétation est le fruit d'un parcours interprétatif, c'est-à-dire une suite d'opérations interprétatives qui permet d'assigner un sens à un passage textuel. La description sémantique se fait à l'aide de sèmes (traits sémantiques) de plus ou moins grande généralité, qui forment des classes de sémèmes (sèmes génériques) ou qui distinguent les sémèmes au sein de la plus petite classe de sémèmes (sèmes spécifiques)

Ces sèmes peuvent être actualisés ou virtualisés en fonction de leur pertinence en contexte, mais aussi peuvent se propager d'un sémème vers un autre. Rastier distingue ainsi différents sèmes en fonction de leur mode d'actualisation dans les parcours interprétatifs : par héritage (sème inhérent), par afférence socialement normée (sème afférent socialement normé) et par afférence contextuelle (sème afférent contextuel). L'afférence socialement normée est l'opération d'actualisation d'un sème qui dépend de normes sociolectales. L'afférence contextuelle concerne la propagation d'un sème d'un sémème vers un autre sémème de son cotexte. Cette opération repose sur la présomption d'isotopie, expliquée par le principe de bonne continuation gestaltiste. Cette opération est similaire à l'amorçage sémantique en psycholinguistique.

La reconnaissance de ces opérations interprétatives repose sur la compétence des locuteur.rice.s à construire les isotopies. Concernant ces compétences, Rastier traduit pour la sémantique l'hypothèse de la perception gestaltiste en fonds et forme et propose que la compréhension - qu'il nomme perception sémantique - peut être décrite en fonds et formes sémantiques. Les fonds sémantiques sont constitués par les isotopies génériques d'un passage, c'est-à-dire la récurrence d'un même sème dans un passage. Les formes sémantiques sont constituées par les isotopies spécifiques qui émergent des fonds. Elles sont représentées sous la forme de molécules sémiques. Les effets du cotexte sont donc pris en compte sous l'hypothèse de la perception sémantique : la bonne continuation des fonds sémantiques, permet la présomption de continuation des isotopies du passage et donc l'amorçage sémantique. Plus encore, la continuité du rapport fond/forme permet de penser la continuité du rapport cotexte/unité.

2.2 Le cotexte dans les modèles psycholinguistiques de la compréhension

Dans l'étude de la compréhension, la psycholinguistique se préoccupe majoritairement de deux questions. La première concerne l'organisation de la mémoire sémantique, c'est-à-dire comment et sous quelle forme les informations sémantiques sont stockées et organisées. La deuxième question traite des processus qui permettent d'accéder à la récupération de ces informations sémantiques durant le traitement pour favoriser la compréhension. Ces deux questions sont évidemment liées, comme nous le verrons dans cette section. Le cotexte - et son intervention dans l'accès au sens - concerne plutôt la seconde question, à savoir à quel moment dans l'enchaînement des processus de traitement langagier intervient-il.

Or, à la différence des propositions contextuelles de la sémantique interprétative, la considération du cotexte en psycholinguistique est plus proche de la tradition logico-grammaticale des sémantiques référentielles. L'unité de base de la compréhension est en effet généralement le signe linguistique (*i.e.* le mot) et sa représentation mentale. Alors que signifiant et signifié devraient faire l'objet d'une co-détermination, bien souvent, c'est plutôt une relation hiérarchique (dépendance du signifié au signifiant) qui est décrite. Ainsi, au moment de penser l'accès au sens en des termes psycholinguistiques, la première phase sera de reconnaître les formes lexicales du texte. Cependant, la prise en compte de la variation contextuelle, notamment dans la résolution d'ambiguïtés sémantiques, a forcé la modification des modèles psycholinguistiques en ce sens (Moss & Marslen-Wilson, 1993).

2.2.1 Vers des modèles cotextuels

Dans l'histoire des modèles de l'accès au sens, il est possible de distinguer plusieurs types de modèles, notamment en fonction de deux facteurs : la sérialité des processus décrits et l'organisation des informations sémantiques (Vion-Dury et al., 2015).

2.2.1.1 Modèles sériels et symboliques

Les premiers modèles cognitifs de l'accès au sens ont été des modèles sériels, dans lesquels les informations sémantiques sont organisées sous la forme d'un lexique mental. C'est dans ce lexique que sont stockées les représentations mentales des signes linguistiques (Forster, 1976). Le versant sémantique de cette représentation mentale est régulièrement nommé « concept ». Dans ces modèles sériels, on considère que chaque « composante » (composantes

phonologique, lexicale, syntaxique, sémantique) fonctionne de manière autonome et le traitement se fait de manière séquentielle, une composante après l'autre. La reconnaissance des formes lexicales permet ainsi la sélection de la représentation mentale correspondante au sein du lexique mental. Ce type de modèle postule donc une nécessaire validation d'une étape du modèle pour la réussite de l'accès à la représentation mentale sémantique (voir figure 2.5). Cette validation se fait par le passage par un module autonome, appelé dispositif général de résolution de problème (GPS). Dans ce cadre, le modèle fonctionne uniquement sur des processus dits *bottom-up* ou ascendants, c'est-à-dire du texte vers le cognitif.

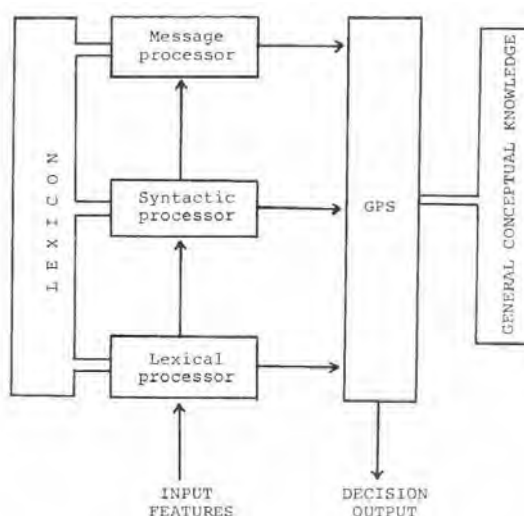


FIGURE 2.5 – Modèle de traitement du langage de Forster (Forster, 1979, p. 34)

2.2.1.2 Modèles interactifs et distribués

Très rapidement, et notamment pour rendre compte des effets du cotexte, il a été question de permettre des traitements en parallèle mais également de la rétroactivité sur les processus déjà effectués. Dans ces nouveaux modèles (McClelland & Elman, 1986; Moss & Marslen-Wilson, 1993), toutes les composantes fonctionnent simultanément. Ainsi, le traitement effectué par la composante sémantique peut contraindre le traitement phonologique par exemple. Dans le modèle proposé par Moss et Marslen-Wilson (1993), chacune des composantes du modèle interagit avec les autres, de manière à ce que le nombre de « candidats » sémantiques à activer soit réduit à la fin du traitement du texte. Dans le modèle TRACE (McClelland & Elman, 1986), un des premiers modèles connexionnistes, c'est-à-dire qui modélise l'activité mentale sous la forme d'activation/inhibition de réseaux de neurones, chacune des composantes interagit encore plus fortement avec les autres (voir figure 2.6). Dans ce modèle, le lexique mental n'apparaît plus sous la

forme d'un lexique fixe mais prend la forme d'un réseau distribué, suivant les propositions de Collins et Loftus (1975), c'est-à-dire qu'une « représentation donnée n'est pas située quelque part dans le réseau mais correspond à un certain *pattern* d'activation de celui-ci » (Caron, 2015 [1989], p. 77).

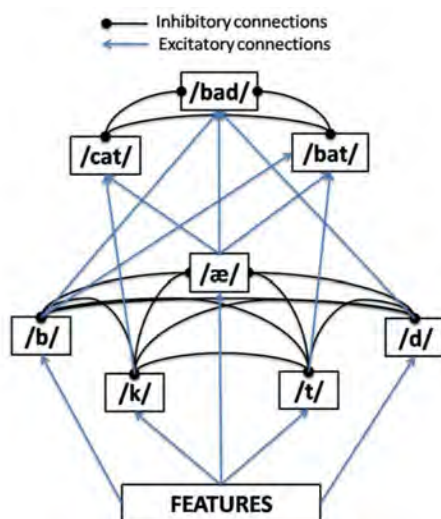


FIGURE 2.6 – Modèle TRACE (Hannagan et al., 2013, p. 2)

Dans ces modèles distribués, l'information sémantique pourrait être ainsi stockée sous la forme de traits sémantiques distribués dans le réseau, mais ce n'est pas le parti pris par ces modèles, qui s'appuient sur une distribution des concepts telle que proposée par Collins et Loftus (1975) ou plus récemment Gaskell et Marslen-Wilson (1997) (voir figure 2.7). Ainsi, dans le modèle TRACE - et dans ses prolongements plus récents comme le modèle proposé par Hannagan et al. (2013) - , si la possibilité d'une distribution en trait des informations phonétiques pour la reconnaissance du mot écrit est explicitée clairement, cette même possibilité d'une distribution en traits pour le contenu sémantique est en revanche peu spécifiée.

Une des questions qui a été soulevée avec ces modèles interactifs a dès lors été de savoir si les informations contenues dans le cotexte permettaient d'inhiber directement certaines informations sémantiques non pertinentes ou si le cotexte agissait par une action rétroactive à l'activation de toutes les informations sémantiques, y compris celles non pertinentes. Par exemple, dans le cas du traitement d'une phrase ambiguë, contenant un lexème polysémique ou homonymique⁷⁵, est-ce que toutes les acceptions du lexème vont être activées puis inhibées en fonction du cotexte, ou les acceptions non pertinentes vont-elles être inhibées dès le départ ?

⁷⁵. Nous traitons plus spécifiquement cette question de la polysémie/homonymie dans la section suivante.

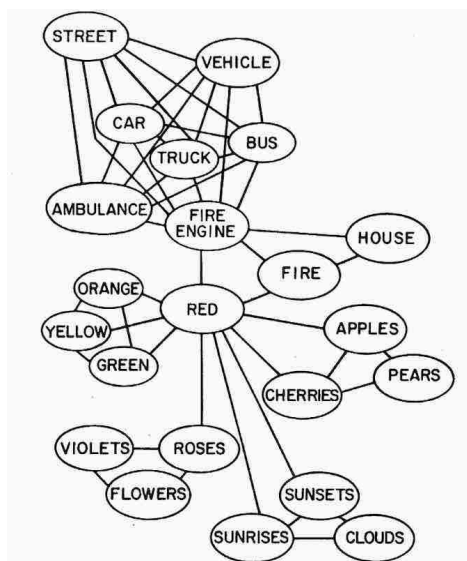


FIGURE 2.7 – Représentation schématisée de l'organisation de la mémoire sémantique en réseaux (Collins & Loftus, 1975, p. 412)

(12) Maurice a pêché hier.

Dans l'exemple (12), cela reviendrait à se demander si le locuteur, en entendant la phrase (12), activera en même temps les signifiés de 'pêcher' (/capturer des poissons dans une étendue d'eau douce ou en mer/) et de 'pécher' (/commettre un délit religieux/) avant d'en sélectionner un contextuellement pertinent ('pêcher' s'il est dans une cuisine et qu'il voit qu'on y prépare des truites) ou s'il n'activera que le signifié pertinent contextuellement immédiatement. Moss et Marslen-Wilson (1993) distinguent ainsi « accès exhaustif » et « accès dépendant du cotexte ».

Pour répondre à ces questionnements, sur le moment et le type d'action du cotexte dans l'accès au sens, ces modèles distribués ont été éprouvés à l'aide de tests psycholinguistiques, notamment par l'utilisation d'un paradigme expérimental appelé *amorçage sémantique* ou *semantic priming*. Nous présentons ci-dessous ce paradigme, ainsi que les tendances qu'il a permis de mettre en lumière concernant les effets du cotexte sur l'accès au sens.

2.2.2 Le paradigme d'amorçage sémantique

Le paradigme du *priming* sémantique a été développé dans le but de permettre de répondre à plusieurs questions : i) quelle est l'organisation de la mémoire sémantique - en réseau ou en sous la forme d'un lexique - et ii) est-ce que le cotexte agit directement ou de manière rétroactive sur l'activation des représentations sémantiques.

Ce paradigme consiste en la présentation d'une cible liée ou non sémanti-

quement à une amorce, dans le cadre d'une tâche de décision lexicale ou de dénomination. Il a démontré que l'existence d'un lien sémantique entre une unité lexicale cible et son cotexte de priming facilite la récupération de cette unité cible (D. Meyer & Schvaneveldt, 1971 ; Tabossi et al., 1987 ; Tabossi, 1988). Dans ce contexte, le terme « facilitation » fait référence à un accès plus facile à l'unité cible et a été observé empiriquement avec une réduction des temps de réaction lors de l'exécution des tâches de dénomination lexicale ou de décision lexicale. Par exemple l'enchaînement amorce-cible (13) entraîne une facilitation de la récupération de la cible, par rapport à l'enchaînement amorce-cible (14).

(13) TOMATE — POIVRON

(14) GARAGE — POIVRON

Ce lien sémantique a été caractérisé de plusieurs manières, principalement par la notion d'ambiguïté sémantique (Simpson, 1984), mais aussi par différentes théories de l'organisation sémantique des connaissances linguistiques (Moss & Marslen-Wilson, 1993).

L'ambiguïté sémantique dans ce cadre fait généralement référence à l'ambiguïté lexicale des unités lexicales censées avoir plusieurs significations (Morris, 2006, p. 381). Le traitement de l'ambiguïté peut suivre deux voies - déjà évoquées -, un accès exhaustif et un accès dépendant du cotexte. Morris (2006), dans une revue de littérature sur le sujet, montre qu'il y aurait une tendance en faveur de l'accès exhaustif. En général, ces travaux se concentrent sur les différences de traitements entre plusieurs types d'ambiguïtés lexicales (Eddington & Tokowicz, 2015 ; Rodd et al., 2002), indépendamment du cotexte. Ainsi, l'ambiguïté a été classée en différentes catégories, avec des distinctions notables entre les homonymes et les polysèmes. Les homonymes sont définis comme des signifiants ayant plusieurs signifiés sans rapport entre eux (ex. *avocat* qui désigne un fruit et une profession), tandis que les polysèmes sont des signifiants ayant plusieurs signifiés liés entre eux (ex. *souris* peut désigner l'animal ou la souris d'ordinateur, en vertu d'une ressemblance visuelle) (Rodd et al., 2002). La littérature existante sur ce sujet a donné des résultats incohérents, avec une tendance à observer un effet de facilitation pour les unités polysémiques et un effet défavorable pour les unités homonymes dans les tâches de décision lexicale et de catégorisation sémantique dans lesquelles l'amorce est un mot isolé (Eddington & Tokowicz, 2015).

Dans les travaux défendant l'hypothèse d'un accès au sens dépendant du cotexte, les résultats montrent une facilitation de la récupération sémantique dès lors qu'il existe un lien entre amorce et cible. Ce lien est défini par différents types d'organisation de la mémoire sémantique. Les principaux

liens étudiés sont les relations taxonomiques et thématiques. Les relations taxonomiques se produisent lorsque deux concepts appartiennent à la même catégorie (par ex. 'chien' et 'loup') tandis que les relations thématiques se produisent quand deux concepts apparaissent souvent ensemble dans des situations ou événements (par ex. 'chien' et 'os') (Y. Zhang et al., 2023). Ainsi, s'inscrivant dans la théorie des prototypes (classification taxonomique) de Rosch, Simpson et Miller (1976) étendue aux relations thématiques, Lin et Murphy (2001) ont démontré que la présence d'un lien taxonomique ou thématique entre la cible et l'amorce facilite la décision de catégorisation par rapport à des cibles non liées dans une tâche de catégorisation sémantique.

Suivant la possibilité d'une organisation sémantique en réseau, Tabossi (1988) a démontré que lorsqu'un mot cible est lié à l'un des signifiés d'un mot polysémique situé dans un cotexte d'amorçage, sa récupération (ou identification) est facilitée. Cet effet est amplifié lorsque le cotexte d'amorçage oriente l'interprétation vers l'un des signifiés du mot polysémique. Dans les exemples suivants (15a), (15b) et (16), la cible polysémique « souris » sera plus facilement récupérée avec les amorces présentées dans (15a) et (15b) qu'avec l'amorce présentée dans (16).

(15a) Installé à son bureau, Tom tapait sans discontinuer sur son clavier et cliquait sur sa — *souris*.

(15b) Plaçant un bout de fromage sur le piège installé dans son placard, Tom espérait enfin attraper la — *souris*.

(16) En nettoyant son bureau, Tom pensa que ça faisait longtemps qu'il n'avait pas vu la — *souris*.

Dans cette étude et dans celle plus tardive de Moss et Marslen-Wilson (1993), le cotexte de la cible - c'est-à-dire l'amorce - présente certaines propriétés partagées ou non avec la cible. Dans l'étude de Tabossi (1988) et celle de Moss et Marslen-Wilson (1993) qui réplique les résultats, les auteur.e.s expliquent ainsi l'activation de l'un des signifiés plutôt que l'autre du mot polysémique par la redondance ou absence de redondance des propriétés de la cible dans le cotexte.

Ces dernières études défendent une définition de l'amorçage sémantique assez proche de ce que nous avons appelé *afférence cotextuelle* plus tôt et tendent à appuyer la proposition d'une perception sémantique, en traits sémantiques. Nous avons d'ailleurs reformulé la définition de l'amorçage sémantique sous les termes gestaltistes en proposant que celui-ci est réglé par la loi perceptive d'assimilation et la présomption d'isotopie (cf. *supra* section 2.1.2.).

En neurolinguistique, ce paradigme d'amorçage sémantique a été utilisé en parallèle d'observation électroencéphalographique (EEG), permettant ainsi de découvrir le potentiel évoqué N400, connu pour être un indicateur électrophysiologique de la perception d'une incongruité sémantique (Kutas et Federmeier, 2011). Nous consacrons la section qui suit à la présentation de « l'effet N400 ».

2.3 Le cotexte en neuropsycholinguistique

Les avancées en imagerie cérébrale et la multiplication d'études neuropsycholinguistiques ont permis la validation empirique de nouveaux modèles, dans la lignée des modèles interactifs et distribués. Le vœu de ces modèles est notamment de donner un cadre unifié pour les données neuropsycholinguistiques et les modèles psycholinguistiques. Sur le versant de la compréhension, le potentiel évoqué N400, considéré comme l'indice de la perception d'une incongruité sémantique, a permis d'interroger à nouveau la place du cotexte dans l'accès au sens, à un niveau physiologique.

2.3.1 Modèles neuropsycholinguistiques contextuels

Dans la lignée des modèles psycholinguistiques connexionnistes (McClelland & Elman, 1986), les modèles neuropsycholinguistiques les plus récents sont fortement interactifs, avec une emphase forte mise sur des traitements en parallèles entre les différents types d'informations (phonologiques, morphologiques, sémantiques, ...) et sur des boucles de rétroaction et vérification sur la compréhension.

Dans le modèle de Pickering et Garrod (2013), qui tente d'expliquer conjointement production et compréhension, les processus dits *top-down*, ou descendants, sont mis en avant dans les processus de compréhension. Ainsi, l'accent est mis par exemple sur la prédiction, c'est-à-dire l'attente sélective d'un certain nombre d'informations langagières dans le flot continu de la parole. De plus, l'action permise par les boucles de rétroactions (comme par exemple l'auto-correction lors de la production langagière) est au cœur du modèle. Ce modèle est particulièrement pensé pour expliquer le fonctionnement cognitif de la conversation et repose notamment sur l'alignement cognitif entre les participant.e.s sur les traditionnels niveaux linguistiques (phonologique, syntaxique, lexical, ...).

Dans une perspective plus neurofonctionnelle, le modèle MUC (Memory Unification Control) développé par Hagoort (2013) s'appuie sur des données neurolinguistiques et notamment sur le potentiel évoqué N400 (que nous

présentons ci-dessous) pour proposer un modèle de compréhension intégratif, c'est-à-dire traitant les modules traditionnels syntaxique, lexical, pragmatique, de manière unifiée. Dans ce modèle, trois composantes principales (Mémoire, Unification et Contrôle) sont impliquées dans la compréhension. Des aller-retours continus entre les trois composantes permettent de réguler la compréhension : les connaissances linguistiques sont stockées dans la mémoire, l'unification est le processus par lequel les informations sont combinées pour faire sens, et le contrôle permet une vérification et un ajustement de ce processus d'unification.

Bien que plus avancés que les anciens modèles psycholinguistiques sur la place possible accordée au cotexte dans les processus de traitement - grâce aux boucles de rétroaction et à l'activité prédictive - ces modèles ne tiennent cependant pas compte d'une prédiction sémantique inférieure au niveau lexical, pourtant mise à jour par Tabossi (1988) ou Moss et Marslen-Wilson (1993).

2.3.2 Potentiel évoqués et compréhension

Le recueil de potentiels évoqués (désormais PE) est une technique régulièrement utilisée en neurolinguistique, technique qui a été rendue possible grâce à l'électroencéphalographie (EEG). Cette dernière est une méthode d'observation directe et externe de l'activité électrique du cerveau dont le principe est de recueillir grâce à des électrodes placés sur la surface du crâne, le signal électrique émis par le système nerveux lors d'une activité mentale donnée. Il s'agit plus précisément de recueillir l'activité électrique émise par les neurones pyramidaux, c'est-à-dire les changements électriques liés au transfert de potentiels d'action entre les différents neurones. Un des avantages de cette technique est qu'elle permet de suivre précisément le déroulé temporel des processus cognitifs à l'œuvre dans la compréhension/production langagière. Le PE correspond à un « pic »⁷⁶ d'activité, négative ou positive, après la présentation d'un stimulus externe.

Si nous devons donc retenir une définition, nous pourrions dire que le PE renvoie à l'activité électrique enregistrée à la surface du crâne, évoquée en réaction à un stimulus externe⁷⁷. Concernant ce stimulus externe, il est possible de distinguer deux types de PE en fonction de la réaction évocatrice du PE. Les PE dits « précoces » ou *early* (survenant moins de 100ms après l'événement extérieur, latence < 100ms) sont considérés comme des PE *exogènes*, c'est-à-dire qu'ils sont activés en réaction à un stimulus physique simplement.

76. Pour certains PE, le terme de « pic » n'est pas adéquat et on pourra lui préférer celui de « vague ».

77. « [scalp recorder electrical activity] that is time-locked or synchronized to some external event » (Kutas & Petten, 1994, p. 84)

Ils ne sont que très peu soumis à des variations en fonction de l'état psychologique de la personne testée. En revanche, les PE tardifs (survenant après 100ms latence, $> 100ms$, sont considérés comme des composantes *endogènes* : « Un événement dans ce cas-là fait référence à un stimulus, une réponse, un mouvement volontaire, ou une opération cognitive pour lequel.laquelle un marqueur externe temporel peut être spécifié de manière à ce que l'activité cérébrale électrique de ce moment puisse être examinée » (Kutas & Petten, 1994, p. 87)⁷⁸. Ce sont donc les PE tardifs qui intéressent plus particulièrement les chercheur.euse.s en SDL puisqu'ils sont provoqués, non pas par une réaction première et directe à un stimulus extérieur, mais par le traitement cognitif de ces premiers percepts⁷⁹.

Ainsi, au sein des SDL, et plus précisément en psycholinguistique, le PE apparaît comme un corrélat neurophysiologique d'une réponse à un stimulus linguistique et est utilisé comme « preuve » permettant d'infirmer ou de valider les hypothèses posées quant aux processus mentaux à l'œuvre dans la compréhension/production de langage et leurs niveaux de représentation. Dans ce cadre, les études comparent les PE en fonction des conditions expérimentales (c'est-à-dire en fonction du type de tâche qui est proposé aux participant.e.s). Ces études s'intéressent également à comment les PE sont altérés par le vieillissement ou modifiés dans des situations considérées comme atypiques (telles que la surdité ou le bilinguisme).

Un des PE « tardifs » les plus étudiés et dont la pertinence pour les études psycholinguistiques n'est (presque) plus à prouver est la N400⁸⁰. Dans ce cas, « 400 » renvoie au temps de latence, c'est-à-dire à l'intervalle de temps entre la présentation du stimulus et la vague/ le pic d'activité négative du signal électrique recueilli.

2.3.3 N400 : la signature électrophysiologique de l'incongruité cotextuelle

La composante N400 a été pour la première fois décrite et observée par Kutas et Hillyard (1980) alors qu'ils tentaient de mettre en lumière les potentiels évoqués pour des situations linguistiques incongrues⁸¹. Plus

78. « An "event" in this case refers to a stimulus, a response, a voluntary movement, or a cognitive operation for which an external timing marker can be specified so that time-locked electrical brain activity (ERP) can be examined. » (Kutas & Petten, 1994, p. 87)

79. « In other words, endogenous ERP [Event-Related Potentials] components are not 'evoked' by a stimulus but are elicited by the perceptual and cognitive questions that are engendered by that stimulus. » (Kutas & Petten, 1994, p. 88)

80. Deux composantes sont aussi largement étudiées : la LAN (Left Anterior Negativity) et la P600 (composante associée à une anomalie syntaxique).

81. « The N400 was first described in an experiment contrasting semantically predictable with semantically incongruent sentence completions » (Kutas & Petten, 1994, p. 102)

précisément, une composante, P600, avait été reconnue comme étant associée à la perception d'une situation linguistique inattendue, sous la forme d'une anomalie syntaxique, ou à la perception d'une phrase considérée comme agrammaticale (par ex. le mauvais accord au pluriel sur « chaussures » dans « Il a acheté une très jolie chaussures. »). Puis alors que Kutas et Hillyard (1980) cherchaient à voir si on pouvait observer cette même P600 lorsque la fin d'une phrase était sans lien sémantique avec son début (par ex. « Elle a tartiné son pain avec de la neige. »), iels n'ont pas observé cette composante, mais une vague d'amplitude négative à environ 400ms après l'apparition du mot final de phrase incongrue, alors appelée N400 (voir figure 2.8). Dans ces expérimentations, les participant.e.s étaient amené.e.s à lire des phrases, mot par mot. Les mots finaux incongrus ont donc provoqué une forme d'onde négative, plus forte sur la partie postérieure du crâne et aussi sur l'hémisphère droit (de manière assez significative pour que ce soit souligné). Les mots finaux sémantiquement appropriés à la phrase ont quant à eux continué de faire apparaître une forme d'onde positive (Kutas & Hillyard, 1980). L'onde négative N400 apparaît 200ms environ après le stimulus visuel du dernier mot, et son pic se situe à 400ms après le stimulus.

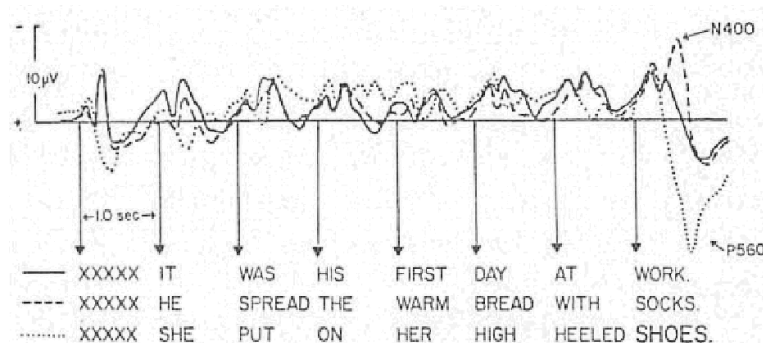


FIGURE 2.8 – Première détection du PE N400, en comparaison avec le PE P600. La ligne sous forme de tirets donne un exemple de détection d'incongruité sémantique (N400), la ligne en pointillés de perception d'incongruité syntaxique (P600) et la ligne pleine de phrase congruente et grammaticale (Kutas & Hillyard, 1980, p. 203). L'axe des ordonnées présente en haut le pôle négatif et vers le bas le pôle positif.

La N400 est caractérisée selon trois paramètres (dont on peut observer les variations en fonction des conditions expérimentales) : sa latence, sa localisation crânienne et son amplitude. La N400 se distribue sur les sites centraux-pariétaux du scalp de l'hémisphère droit en majorité (surtout pour les stimuli de modalité écrite)⁸². Il s'agit sûrement de la caractéristique la plus stable avec la latence - l'activité négative apparaît environ 200ms après

82. Notons qu'il ne faut pas comprendre la distribution de la N400 sur ces sites comme les lieux de la génération de cette composante, ce ne sont que les lieux où celle-ci est recueillie Kutas et Petten (1994)

la présentation du stimulus incongru et atteint son pic vers 400ms et peut s'étendre jusqu'à 600ms⁸³. Enfin, contrairement à ces deux dernières caractéristiques stables, l'amplitude est le paramètre pour lequel le plus de variations est observé en fonction des conditions expérimentales, il est donc celui qui a été le plus considéré dans les études de la N400. Par exemple, les facteurs reconnus comme influençant le temps de réponse dans des tâches de décision lexicale ont aussi fait varier l'amplitude de la N400. Ainsi, la tendance générale observée pour l'amplitude de la N400 est une augmentation de celle-ci dès lors que l'accès au sens ou l'accès lexical sont facilités par certains facteurs (amorçage sémantique, fréquence, etc.) (Kutas & Federmeier, 2011).

Concernant l'interprétation fonctionnelle de cette composante, un consensus apparaît : la N400 est relative au traitement sémantique⁸⁴. Cependant, la problématique soulevée par la N400 semble recouvrir plusieurs questionnements : est-elle relative à la place du cotexte dans l'accès au sens (comme suggéré par la première étude de Kutas et Hillyard (1980)) ou à la facilité avec laquelle nous pouvons accéder au sens en fonction de facteurs lexicaux ou contextuels (notamment ceux influençant les temps de réaction) ? Ces questionnements sont ceux qui se posent également aux modèles (neuro)psycholinguistiques, évoqués *supra*, et à ce titre, les résultats des études sur la N400 vont servir comme apport de preuves de validité ou de réfutation concernant tel ou tel modèle⁸⁵. Rappelons que la plupart des modèles psycholinguistiques varient sur le type d'information prédit par le cotexte (lexèmes, traits sémantiques) et sur le moment où cette prédiction agit⁸⁶. Ainsi, la question que les études de la N400 tentent de résoudre concernant ces modèles est donc bien souvent de savoir si le cotexte intervient de manière pré-lexicale ou post-lexicale.

Piotrowski (2009) identifie cinq interprétations psycholinguistiques de la N400 : i) comme index de compatibilité entre le cotexte et le mot-cible ; ii)

83. Bien qu'elle n'ait pas été très considérée par le passé dans les études sur la N400, récemment, plusieurs études tentent de considérer la valeur de cette latence plutôt stable, et ce qu'elle signifie par rapport aux processus de compréhension. Elle nous renseigne en effet quant à la temporalité des processus en jeu.

84. À ce propos Van Berkum et al. écrivent : « we now know that in sentence processing, every open-class word as a rule elicits an N400 and that the amplitude of this component is inversely related to the degree of fit between the word and its sentence semantic context » (Van Berkum et al., 1999, p. 258).

85. Sur ce point, Kutas et Federmeier (2011) évoquent même des « théories de la N400 ». - Laszlo et Federmeier (2011)) ou Laszlo et Plaut (2012) viennent par exemple apporter des preuves de validité d'un modèle PDP (Parallel Distributed Processing) de la lecture de mot. Van Berkum et al. (1999) plaident, eux, pour des modèles d'intégration grâce à des résultats sur la N400.

86. « Theoretical frameworks and models vary widely both in what information they assume might be predicted and also in when in the course of bottom-up processing those predictions are believed to have their effect. » (Laszlo & Federmeier, 2009, p. 2)

comme index d'anticipation; iii) comme processus d'intégration; iv) comme construction de contraintes; v) comme reflet de l'accès lexical (Piotrowski, 2009, p. 177-178). Nous avons décidé de garder une distinction entre les interprétations de la N400 comme signature de l'accès lexical et les interprétations de la N400 comme reflet des contraintes contextuelles (soit signature de la prédiction d'une unité donnée ou de la plus ou moins bonne intégration de cette unité avec son contexte verbal, donc son cotexte)⁸⁷.

2.3.3.1 Accès lexical et N400

Comme énoncé dans la section de présentation des modèles, dans la plupart de ceux-ci, malgré les divergences sur le moment d'intervention du cotexte, la première étape semble être la reconnaissance du mot. De ce fait, une partie des études sur la N400 a interprété cette composante comme résultant d'un coût cognitif élevé demandé par la reconnaissance du mot-cible (MC). Dans tous les cas, admettant la primauté d'une reconnaissance lexicale dans les processus d'accès au sens et suivant les études psycholinguistiques comportementales sur ce sujet, beaucoup d'études se sont attelées à chercher les facteurs de variabilité de la N400 propres au MC (facteurs intra lexicaux donc), et ce, indépendamment du type de modèle à valider/invalidier. Le but était donc de rechercher ce qui pouvait affecter la N400 (son amplitude particulièrement comme nous l'avons déjà énoncé) du côté du mot-cible, de ses caractéristiques formelles, avant de pouvoir (ou en même temps pour certaines études qui ont suivi) examiner les effets du cotexte⁸⁸. Nous proposons donc un détour par ces caractéristiques étudiées.

Dans ce cadre, un ensemble de facteurs dont il était déjà connu qu'ils ont une influence sur le temps de décision lexicale notamment a été étudié pour la N400. Ainsi, il a été reconnu que la fréquence lexicale (Kutas & Federmeier, 2011), le type de stimulus lexical (Laszlo & Federmeier, 2009), la catégorie lexicale (Besson et al., 1992), la concrétude (Barber et al., 2013; Holcomb

87. On retrouve cette distinction chez Naumann et Petersen : « does N400 activity correlate with accessing information from semantic memory (access view) or does it correlate with integrating (the representation of) the CW into (the representation of) the preceding context ? » (Naumann & Petersen, 2021, p. 2)

88. Il faut aussi noter un certain nombre de facteurs provoquant des biais dans le recueil de données électrophysiologiques, tel que des facteurs « biologiques » ou encore des biais liés à la méthodologie d'analyse ou la technique de recueil employée. Pour les premiers, le mouvement des yeux ou la conduction électrique de la peau différente à divers endroits de la surface du crâne peuvent entraîner des modifications de l'activité électrique recueillie. Concernant les biais de méthode, il faut notamment tenir compte du fait qu'une forme d'onde repérée sur une activité électrique peut en réalité recouvrir plusieurs composantes : « ERP interpretation can be complicated by the elicitation of multiple ERP components in the same latency range » (Kutas & Petten, 1994, p. 99). D'autres biais directement liés aux conditions expérimentales provoquant des variations de la N400 sont aussi régulièrement étudiés, tels que les conséquences du moyennage dans l'identification des PE (Groppe et al., 2011; Kutas & Federmeier, 2011; Šoškić et al., 2022).

et al., 1999) ou encore le voisinage orthographique (Müller et al., 2010) ont une influence sur l'amplitude de la N400.

Besson et al. (1992) ont montré un effet de la répétition sur la récupération du mot-cible, en mobilisant le paradigme de l'amorçage par répétition. L'amorçage par répétition est un paradigme expérimental dans lequel une même unité linguistique ou un stimulus est présenté au moins deux fois aux participant.e.s. La répétition entraîne une diminution de l'effet N400, c'est-à-dire une réduction de l'amplitude de la vague négative. Dans cette même étude, Besson et al. (1992) ont aussi montré l'influence de la classe lexicale (classe ouverte/mots pleins/lexicaux ou classe fermée/mots grammaticaux) sur l'amplitude de la N400 : les mots de contenu, de la classe ouverte sont beaucoup plus susceptible de provoquer une N400 que ceux de la classe fermée.

Concernant le type de stimulus lexical, plusieurs études ont mis en avant que les pseudo-mots pouvaient susciter des N400 de plus grande amplitude que les mots, voire de même amplitude que les mots. Les pseudomots étant des formes linguistiques, respectant les règles morphophonotactiques de formation des mots d'une langue auxquelles aucun signifié n'a été associé (par ex. « lampe ») par l'usage, il est étonnant qu'ils provoquent des N400 similaires aux mots, en regard de ce à quoi on s'attend dans les interprétations classiques. Ainsi, Laszlo et Federmeier (2009) trouvent des N400 aux caractéristiques tout à fait similaires pour mots et pseudo-mots, tandis que les non-mots (par ex. « nzdaft », formes linguistiques ne respectant pas les règles de formation des mots d'une langue) n'en suscitent pas. Autrement dit, la N400 serait dépendante, non seulement de critères sémantiques, mais aussi de critères de signifiante, c'est-à-dire de la capacité de signifier d'une forme lexicale (nous y reviendrons plus tard dans ce chapitre)⁸⁹. Cela mène à interroger le statut lexical comme facteur de variabilité.

Quelques études (Laszlo & Federmeier, 2009 ; Laszlo & Federmeier, 2011 ; Müller et al., 2010) s'attardent sur la question de l'interaction entre certains facteurs intra lexicaux avec le cotexte, mais peinent à dépasser l'isolement de l'étude du signifiant par rapport au signifié. Ces facteurs, qui concernent la partie « signifiant » du mot-cible, ne pouvant pas être tenus comme seuls responsables de la N400 étant donné le consensus autour de l'interprétation de cette composante, ont été étudiés en rapport avec d'autres facteurs liés directement au signifié du mot cible. Müller et al. (2010) par exemple s'inté-

89. La reconnaissance d'une forme lexicale comme en capacité de signifier est appelée la *signifiante* tandis que la reconnaissance d'un lien entre une forme lexicale et son signifié est appelé la *signification*.

ressent au voisinage orthographique, reconnu comme influençant largement la récupération lexicale. Ils croisent ici l'étude de la densité du voisinage orthographique avec la densité du voisinage sémantique. Celui-ci est appelé « nombre de mots associés » et est aussi reconnu comme influençant le RT dans des tâches de décision lexicale et de dénomination. Dans une tâche de décision lexicale, ils font donc varier les amorces entre mots à forte ou faible densité orthographique et à forte ou faible densité sémantique associative. Ils mettent en avant que l'amplitude de la N400 est sensible au nombre de mots associés et que comme pour le voisinage orthographique, plus ce nombre est grand, plus l'amplitude de la N400 est faible. Ces résultats sont interprétés comme une preuve de l'origine commune des processus d'identification orthographique et des processus de traitement sémantique⁹⁰.

Toujours concernant le voisinage orthographique, reconnaissant qu'une large partie des études interprète la N400 comme signature d'une incongruité sémantique entre le cotexte et le mot-cible, Laszlo et Federmeier (2009) ont également tenté de mettre en parallèle des facteurs intra-lexicaux avec des facteurs contextuels dans une tâche de décision lexicale. Dans cette expérimentation, un croisement entre 2 facteurs à 2 niveaux est établi dans la construction des stimuli (phrases et mots cibles) : facteur voisinage orthographique (voisin du mot-cible congruent / non voisin), facteur de « type lexical » (mot/pseudomot/non-mot), facteur de contrainte contextuelle (utilisation de la « cloze probability ») (voir le tableau 2.3 pour des exemples).

Phrase amorce	Cible at- tendue	Mot inat- tendu voi- sin	Pseudomot voisin	Non-mot voisin	Mot in- attendu non- voisin	Pseudomot non- voisin	Non-mot non- voisin
BEFORE LUNCH HE HAS TO DEPOSIT HIS PAYCHECK AT THE <i>Avant le repas, il doit déposer son chèque à la</i>	BANK <i>banque</i>	BARK <i>aboyer</i>	PANK	BXANK	–	–	–
THE GENIE WAS READY TO GRANT HIS THIRD AND FI- NAL <i>Le génie était prêt à ac- corder son troisième et dernier</i>	WISH <i>vœu</i>	–	–	–	CLAM <i>palourde</i>	HORM	RQCK

TABLEAU 2.3 – Exemples d'items cibles de Laszlo et Federmeier (2009)

90. « This suggests that the N400 effects of orthographic and associative neighborhood density originate from a common set of neural generators and are also functionally equivalent. » (Müller et al., 2010, p. 462)

L'analyse des données EEG récoltées a montré que le voisinage orthographique avait le même effet sur la N400 peu importe le type de mot-cible : le voisinage orthographique du mot-cible avec le mot prédit diminue l'amplitude de la N400 suscitée. Concernant l'interaction entre voisinage orthographique et cotexte, il semblerait d'après ces résultats qu'une forme lexicale précise soit attendue, et que la non-apparition de cette forme soit à l'origine de la N400. Cette dernière étude semble se distinguer de celle de Müller et al. (2010) notamment sur ce dernier point, car les auteurs semblent faire primer les effets du cotexte sur l'accès au sens, et ne se limitent pas à la reconnaissance lexicale.

2.3.3.2 Accès au sens et cotexte

Dans l'étude de la N400 aux niveaux du discours et de la phrase, l'intérêt est particulièrement porté sur la question initiale posée par la découverte de cette composante : quel est le moment de l'interaction du cotexte avec l'accès au sens. Dans le but de répondre à cette question, le cotexte a été exploré sous plusieurs aspects. Nous nous intéresserons à deux interprétations plus particulières qui sont faites en regard du cotexte : la N400 comme index de prédiction (« predictive view ») ou comme index d'intégration (« integrative view ») (Delogu et al., 2019 ; Piotrowski, 2009). Nous verrons que la première postule une intervention pré-lexicale du cotexte tandis que la seconde postule une intervention post-lexicale. Ces deux interprétations renouvellent le débat entre l'hypothèse d'accès lexical exhaustif et l'hypothèse d'accès lexical dépendant du cotexte. Néanmoins, plusieurs études récentes suggèrent que ces hypothèses prédictives et intégratives sont liées, donnant lieu à une vision « hybride » de l'ERP N400 (Delogu et al., 2019 ; W. Zhang et al., 2023). Hagoort a notamment proposé que la N400 pourrait résulter à la fois d'une « préactivation », c'est-à-dire de la prédiction d'informations lexicales à partir d'indices contextuels, et d'une « unification », qui fait référence aux processus de vérification de l'intégration optimale de la signification lexicale avec la signification globale construite (Hagoort, 2013). Que ce soit dans les hypothèses prédictive ou intégrative ou dans l'hypothèse « hybride » récemment formulée, le type de modèle computationnel qui peut soutenir ces propositions est celui qui propose un fonctionnement parallèle et dynamique.

N400 comme index de prédiction - La prédiction postule une intervention pré-lexicale (avant la reconnaissance de l'unité cible) du cotexte, impliquant une préactivation progressive d'un certain nombre de propriétés sémantiques et/ou d'unités lexicales par le contexte⁹¹. Étant l'interprétation psycholin-

91. « hypothesis that facilitatory effects of context are due to nonconscious, probabilistic, graded pre-activation of a specific linguistic form and/or its features (e.g., syntactic, semantic) in advance of the actual target input »(Kutas & Federmeier, 2011, p. 25)

guistique la plus largement partagée, la prédiction est considérée comme processus majeur de la compréhension (Laszlo & Federmeier, 2009 ; Naumann & Petersen, 2021). Pour justifier de l'intérêt porté à cette conception, nous pouvons revenir à la considération première du cotexte dans l'accès au sens. Il est nécessaire de se souvenir que c'est dans cette optique d'étude que Kutas et Hillyard (1980) ont mené leurs observations EEG. Cet intérêt fait notamment suite aux nombreux travaux psycholinguistiques et linguistiques sur l'ambiguïté lexicale⁹² et la polysémie. Les premiers questionnements concernant l'influence du cotexte dans la compréhension du sens viennent notamment des interrogations sur la possibilité de « sélectionner » le sens approprié d'un mot considéré comme ambigu grâce au cotexte. Les effets d'amorçage sémantique ont pu être mis en lumière notamment à cette occasion et plusieurs propositions de caractérisation de la similarité sémantique dans l'amorçage ont pu être explorées. Tout comme nous l'avons souligné dans notre section sur le paradigme d'amorçage, plusieurs types de mesures sémantiques ont également été exploitées dans les études sur la N400.

Dans le cadre de cette hypothèse prédictive, ce sont généralement des informations sémantiques dites « locales » qui sont mesurées et testées. Dans ce contexte, le terme « local » est utilisé pour décrire toute information sémantique contenue dans l'empan de la phrase. Quelques mesures prennent en compte les propriétés sémantiques de la cible, telles que l'association lexicale (Camblin et al., 2007 ; Coulson & Williams, 2005 ; Hintz et al., 2020 ; Kiefer et al., 1998 ; Mech et al., 2022) ; la richesse sémantique définie par le nombre d'unités lexicales sémantiquement associées à la cible (López Zunini et al., 2017 ; Rabovsky et al., 2012b) ou par le nombre de caractéristiques sémantiques spontanément données par les participants pour définir une unité lexicale (Kounios et al., 2009 ; López Zunini et al., 2017 ; Rabovsky et al., 2012b) ; ou encore la familiarité (Cermolacce et al., 2014).

Ainsi, Mech et al. (2022) ont utilisé deux types de liens sémantiques entre amorce et cible dans une tâche de décision lexicale : lien sémantique associatif (pain-beurre) et lien sémantique catégoriel (taxi-voiture). Elles ont décliné aussi chaque type de similarité sémantique entre trois degrés de lien : fort, moyen et faible. Aucune différence entre les N400 provoquées par les paires de la catégorie associative et celles catégorielles n'a été observé. Dans le même genre d'étude, Kiefer et al. (1998) avaient essayé d'observer si des

92. Pour Moss et Marslen-Wilson (1993), les questions concernant l'ambiguïté lexicale sont, d'un côté, de savoir quelles sont les contraintes que le cotexte sémantique opère sur la signification d'un mot, et de l'autre, de savoir à quel niveau dans la récupération sémantique, ces contraintes opèrent. Ce sont donc les mêmes questionnements que ceux soulevés encore aujourd'hui par la N400.

différences apparaissent entre un amorçage où le lien sémantique est « direct » (roi-couronne) et un lorsque le lien sémantique est « indirect » (amorce et cible sont dans ce cas « fortement reliées par un concept fortement relié » comme citron - sucré)⁹³. Il se trouve que la N400 provoquée par un mot indirectement relié à son amorce était de plus forte amplitude que lorsque le mot-cible était un mot directement relié.

Dans ces études, l'argument avancé est que ce sont les propriétés sémantiques de l'unité cible, plutôt que le cotexte, qui exercent une influence sur l'amplitude du N400. Cependant, Coulson et Williams (2005) ont démontré que les effets de la réduction de la N400 résultant d'une association lexicale entre un mot amorce et sa cible pouvaient être inhibés lorsqu'ils se trouvaient dans une situation d'incongruité phrastique. Plusieurs études ont ainsi cherché à élargir l'étude de l'amorçage au niveau phrastique et finalement réellement poser la question du lien entre cotexte et cible.

Une première mesure largement répandue de l'incongruité sémantique, c'est-à-dire du rapport entre cotexte sémantique et cible, est celle de la force de contrainte du cotexte. Celle-ci est définie grâce à la « cloze probability » depuis Taylor (1953) qui a mis en avant que certaines phrases, certains cotextes, seraient plus contraignants que d'autres d'un point de vue sémantique. Il a établi un facteur de prédictibilité d'après la valeur de contrainte opérée par certains cotextes phrastiques. Kutas et Federmeier définissent cette probabilité comme « la proportion de répondant.e.s qui ont donné ce mot en particulier comme étant la meilleure complétion étant donné le cotexte précédent » (trad., Kutas et Federmeier (2011), p. 25)⁹⁴. Par exemple, la probabilité que la complétion de « C'était une belle journée d'été, sans un nuage dans le ... » soit « ciel » est bien plus grande que la probabilité que la complétion de « Il a vérifié plusieurs fois, sans être sûr d'avoir pris le bon » soit « chemin » ou « document » ou encore « livre ». Or, cette prédictibilité contextuelle s'est avérée corrélée à la facilité de récupération des représentations lexicales. Ainsi, une forte prédictibilité provoquerait un effet facilitateur dans les mesures comportementales de l'accès au mot (réduction des TR), dans les mouvements des yeux lors de la lecture, ainsi que sur la N400 (Laszlo & Federmeier, 2009).

Ainsi, Wlotko et Federmeier (2012), afin d'étudier l'influence des contraintes cotextuelles sur l'accès au sens ont utilisé la cloze probability pour établir une répartition de leur matériel expérimental en fonction du

93. « Indirectly related word pairs were defined as "strongly related to a strongly related concept." » (Kiefer et al., 1998, p. 383)

94. « Cloze probability : the proportion of respondents supplying that particular word as a continuation given the preceding context in an offline norming task, ranging from 0 to 1 in value » (Kutas & Federmeier, 2011, p. 25)

degré de contraintes que le cotexte opère (tranches : 90-100% de complétion avec le mot-cible, 75-90, 50-75, 30-50, 10-30). Par exemple, les cotextes de (17) et (18) appartiennent au plus haut degré de contrainte, puisque leur meilleure complétion (« story » et « web » est donnée par 90-100% des répondant.e.s. En revanche, « moving » dans la (19) n'est donnée que par 64% des répondant.e.s et appartient donc à la tranche moyenne des contraintes, tandis que le cotexte de la (20) est considéré comme très peu contraignant avec « actor » donné par 11% des répondant.e.s.

- (17) The little girl refused to go to sleep until he told her a *story*.
- (18) Tricia had never seen a spider get tangled up in its own *web*.
- (19) Jim was saving boxes for a friend who was *moving*.
- (20) They went to see the famous *actor*.

Dans ces études, la mesure de l'incongruité reste très psychologique, c'est-à-dire établie par des tests de probabilité, sans véritable description linguistiques des conditions de cette incongruité. En revanche, Federmeier et Kutas (1999) ont tenté de donner une caractérisation linguistique aux incongruités sémantiques entre cotexte et mot cible. Définissant la similarité sémantique à partir de la notion de traits sémantiques, elles ont plus précisément mis en avant que des mots inattendus, mais sémantiquement reliés - partageant des traits sémantiques communs - avec le mot attendu, provoquaient une N400 de plus petite amplitude que des mots inattendus et non reliés sémantiquement. Par exemple, un des items testés est le suivant :

- (21) The gardener really impressed his wife on Valentine's Day.
To surprise her, he had secretly grown some *roses/tulips/palms*.
(Federmeier & Kutas, 1999, p. 463)

Dans cet item, « roses » est le mot congruent tandis que « tulips » et « palms » sont considérés comme incongrus. La distinction qui est faite entre les deux mots incongrus repose sur des transgressions intra ou extra catégorielles : « tulips » appartient à la catégorie /fleur/ tout comme « roses » tandis que « palms » n'en fait pas partie. Elles font ainsi apparaître, à travers une tâche de lecture de phrase, une plus grande amplitude de la N400 suscitée par une transgression sémantique extra-catégorielle que celle suscitée par une transgression sémantique intra-catégorielle⁹⁵. Ces résultats sont interprétés comme la preuve

95. Elles rapportent notamment sur un niveau linguistique ce fait à une validation de la théorie des prototypes de Rosch, Mervis et al. (1976) : « Categorization research suggests that many human categories are taxonomic : items are grouped together on the basis of shared perceptual and functional attributes [...] and these groupings occur at multiple levels of generality, similar to biological taxonomies. In this scheme, category membership is graded, determined by whether —and how many—attributes an item shares with other members of a category » (Federmeier & Kutas, 1999)

d'une intervention précoce du cotexte ainsi que de son interaction avec les connaissances stockées dans la mémoire à long terme.

En outre, dans cette même étude, Federmeier et Kutas (1999) ont montré que l'effet facilitateur de l'amorçage sémantique, provoqué par le partage de traits sémantiques entre le mot cible et le mot prédit/attendu, augmente d'autant plus que le cotexte est contraignant. Autrement dit, plus les contraintes contextuelles⁹⁶ et l'amorçage sémantique sont forts, plus l'amplitude de la N400 provoquée en cas d'incongruité sémantique sera faible. Ce type de résultats (répliqués dans Federmeier et al. (2002)) soutient ainsi l'idée que la prédiction n'est pas seulement restreinte à une unité lexicale spécifique mais peut être élargie à une prédiction à un niveau linguistique inférieur, celui des traits sémantiques.

N400 comme index d'intégration - Dans une seconde interprétation, ce n'est pas un processus de prédiction qui est postulé comme à l'origine de cette N400 mais un processus d'intégration (Van Berkum et al., 1999). Dans ce cadre, la N400 est identifiée comme marqueur de la plus ou moins bonne intégration du mot-cible dans la représentation sémantique/conceptuelle. Elle serait donc la signature de processus entrant en jeu dans le traitement sémantique après la reconnaissance du mot-cible, de processus post-lexicaux⁹⁷. Cette vision est fortement liée au développement des études au niveau discursif dans lesquelles des modèles de construction de représentations mentales du discours ont été proposés (modèles de Kintsch (1982) ou Johnson-Laird (1983) que nous évoquerons dans le chapitre 4). L'intégration est souvent soit à faire avec la représentation mentale du discours, soit avec la représentation mentale des connaissances du monde. Nous pouvons lire ici aussi l'influence de la pragmatique en psycholinguistique, c'est-à-dire la volonté de tenir compte du contexte situationnel dans l'accès au sens.

À l'origine des études de la N400 au niveau discursif, George et al. (1994), suivant la distinction proposée entre niveau sémantique local et niveau sémantique global, ont observé les N400 provoquées par des incongruités sémantiques à la fin de petits paragraphes. Ils ont comparé les résultats des cas où le paragraphe était présenté avec un titre, donnant directement accès au thème du texte, et des cas où le paragraphe n'avait pas de titre. Ils se sont aperçu que l'accès au niveau global facilité par le titre provoquait sur le plan

96. « Contextual constraints : the degree to which the context establishes an expectation for a particular upcoming word, generally empirically defined as the cloze probability of the highest probability continuation, ranging from 0 to 1 » (Kutas & Federmeier, 2011, p. 25)

97. Kutas et Federmeier définissent cette interprétation comme : « hypothesis that facilitatory effects of context arise only when the features of a target input have already been accessed through bottom-up stimulation, and are thus achieved through a greater degree of match and/or easier process of linking with prior context information » (Kutas, 2006, p. 26)

neurophysiologique une diminution de l'amplitude de la N400. Cette première étude a invité les psycholinguistes à considérer l'influence du discours global sur les contraintes sémantiques locales.

Ainsi, M. S. Nieuwland et Van Berkum (2006) ont étudié l'influence du discours sur des anomalies sémantiques au niveau phrastique suivant d'autres preuves données par Van Berkum et al. (1999). Pour cela, ils se sont appuyé sur le trait sémantique local d'animéité, jugé comme principe organisateur de la cognition, de la connaissance du monde. Plus concrètement, dans (22), « clock » ne possède pas de trait d'animéité et de ce fait, d'après les auteurs, apparaît comme une incongruité sémantique puisqu'il n'est pas possible de réconforter une horloge.

(22) The girl comforted the *clock*. (M. S. Nieuwland & Van Berkum, 2006, p.1099).

Cependant, si l'on situe cette phrase au sein de l'histoire d'*Alice au pays des merveilles*, « clock » peut alors être l'objet de « comforted ». S'appuyant sur cette démonstration, Newland et Van Berkum proposent aux participant.e.s de leur étude d'écouter de courtes histoires, comme (23), qui racontent des discussions entre une personne et un objet ou une autre personne :

(23) Once upon a time, a psychotherapist was consulted in her home office by a *yacht/sailor* with emotional problems. The *yacht/sailor* confided in her that everything in life had gone wrong and started crying. The psychotherapist consoled the *yacht/sailor* by stating that everybody experiences these kinds of trouble every now and then. But the *yacht/sailor* doubted whether to continue outlining his problems to her. The psychotherapist advised the *yacht/sailor* to be honest not only with her, but especially with himself. At that moment the *yacht/sailor* cried out that he was absolutely terrified of water. (New et al., 2006, p. 1100)

Ils ont pu voir qu'effectivement la N400 suscitée pour l'objet était de plus grande amplitude que pour la personne, mais aussi que seule la première apparition de l'incongruité sémantique avait provoqué une forte N400. Cette étude est venue encourager l'idée d'une primauté de la représentation du discours dans l'interprétation, puisque capable d'inhiber l'incongruité sémantique liée au trait d'animéité.

Un nouvel outil de mesure du lien sémantique entre cotexte et mot-cible a ainsi été introduit avec les études au niveau discursif : l'index de plausibilité. Il renvoie généralement à des conditions pragmatiques selon lesquelles l'incongruité sémantique au niveau de la phrase ne l'est peut-être pas au niveau

discursif (Delogu et al., 2019 ; Naumann & Petersen, 2021). Par exemple, Filik et Leuthold (2008) ont tenté de voir si des anomalies sémantiques locales (au niveau phrastique) ne sont plus considérées comme des anomalies lorsqu'on insère ces phrases dans des discours globaux. Dans cette étude, les discours globaux sont des discours populaires, des histoires populaires (par ex. *Tom et Jerry* ou encore *Harry Potter*). Ils trouvent que dans le cas où les phrases sont insérées dans ces contextes larges, l'amplitude de la N400 suscitée est beaucoup plus faible. Ils interprètent aussi ces résultats comme un indicateur d'une action directe de la représentation du discours en mémoire : la vérification de l'intégration du mot-cible au cotexte serait quasi immédiate (après reconnaissance du mot-cible).

M. S. Nieuwland (2019) précisent que la différence entre la prédictibilité (définie régulièrement par la cloze probability) et la plausibilité réside justement dans le type de sémantique auquel les deux renvoient. La plausibilité est censée mesurer le degré d'accord entre la réalité extra-linguistique à laquelle renvoie le mot-cible et la représentation du discours ou les connaissances du monde. Ainsi, un mot plausible dans un certain contexte serait facilement intégré à la connaissance du monde du locuteur. Par exemple, dans le cas de (20), dans la représentation du discours qui est faite au fur et à mesure, « yacht » devient plausible, mais il n'est pas prédictible. De la même façon, si l'on prend le cas de (19), dans la représentation des connaissances du monde du locuteur et en particulier sa connaissance de l'œuvre de Lewis Carroll, « clock » n'est pas prédictible mais bien plausible.

Pour résumer, certains postulent que les modèles d'accès au sens se doivent d'être des modèles d'accès lexical, puisqu'ils interprètent la N400 comme un index de prédiction d'une forme lexicale donnée particulière par le cotexte (Laszlo & Federmeier, 2009 ; Thornhill & Van Petten, 2012). D'autres, interprétant la N400 comme index de plus ou moins bonne intégration du mot-cible à la représentation du discours construite par le cotexte, postulent que les modèles d'accès au sens doivent être des modèles d'intégration pour lesquels une première étape de reconnaissance lexicale est nécessaire avant d'intégrer une forme lexicale nouvelle à la représentation globale du discours (Filik & Leuthold, 2008 ; Naumann & Petersen, 2021 ; Van Berkum et al., 1999). Finalement, d'autres proposent que les modèles d'accès au sens, considérant la N400 comme un index de prédiction non pas d'une forme lexicale particulière, mais plutôt de certains traits sémantiques à venir, ne doivent pas nécessairement passer par une première étape de reconnaissance lexicale (Federmeier & Kutas, 1999 ; Mech et al., 2022). La phrase de Kutas et al. : « Moreover, the results suggest that context specifies something about the meaning of upcoming words, but not necessarily a list of candidate word forms per se. » (Kutas,

2006, p. 683) illustre bien la position du cotexte dans l'accès au sens dans cette vision.

2.3.3.3 Problèmes d'interprétation de la N400

Des arguments en faveur d'une intervention du cotexte avant la reconnaissance lexicale ont pu être présentés ainsi que d'autres en faveur d'une intervention post-lexicale. Nous pouvons donc voir que, loin de permettre de trancher quant à la place du cotexte dans l'accès au sens, la N400 semble être la signature de multiple processus à l'œuvre dans le traitement sémantique. De plus, certains résultats rencontrant aussi des problèmes pour être interprétés dans ces cadres - le cas des pseudo-mots et des non-mots - nous encourageant à relever la multiplicité des fonctionnalités à donner à la N400. Ces multiples fonctionnalités peuvent nous interroger quant à la description psycholinguistique des processus à l'œuvre dans l'accès au sens. Après avoir exposé le problème de l'interprétation des pseudo-mots, nous reviendrons sur la place du cotexte dans la compréhension du sens. Nous terminerons par la proposition de pistes d'étude du cotexte dans les études sur la N400.

Le problème des pseudomots - Kutas et Federmeier (2011) dans un article résumant les avancées théoriques concernant la N400 évoquent très bien la difficulté à interpréter les résultats obtenus, c'est-à-dire à valider tel ou tel modèle d'après les résultats.

Par exemple, si l'on admet qu'un mot doit être reconnu pour pouvoir accéder à son sens, les effets de N400 suscités par des stimuli sans représentations lexicales [des pseudo-mots] restent inexpliqués. De la même façon, si l'on admet que le traitement est complètement ou partiellement effectué par anticipation, il devient difficile de réconcilier les influences immédiates et souvent dominantes d'aspects contextuels plus globaux sur l'accès sémantique initial.⁹⁸ (Kutas & Federmeier, 2011, p. 21)

Vion-Dury et al. (2015) mettent en avant le même type de problème soumis aux interprétations psycholinguistiques « classiques ». Ils relèvent aussi le cas des pseudo-mots suscitant une N400 de même amplitude que des mots, difficile à interpréter dans une conception psycholinguistique pour laquelle chaque lexème possède une représentation mentale (regroupant notamment traits syntaxiques, morphologiques et sémantiques) au sein d'un lexique mental. Il semble en effet concevable dans ces paradigmes dominants de justifier d'une N400 d'amplitude supérieure pour les pseudo-mots par rapport aux mots, mais pas une amplitude équivalente pour les N400 suscitées

98. « For example, on the assumption that a word must be recognized before its meaning can be accessed, N400 effects for non-lexically represented stimuli remain inexplicable. Similarly, on the assumption that processing is wholly or largely feed-forward, it becomes difficult to reconcile the immediate and often dominant influences of more global aspects of context on initial semantic access. »

par les deux. Vion-Dury et al. (2015) ajoutent aussi que si l'on admet que des pseudo-mots, c'est-à-dire des formes « non encodées » (non représentées) d'après le paradigme psycholinguistique traditionnel, peuvent susciter une N400, alors il est difficile de concevoir que les non-mots, autres formes non encodées, n'en suscitent pas à leur tour.

Le fait que des pseudo-mots (ex. *sabourage*) puissent être à l'origine d'une N400, tandis que les non-mots (ex. *sxaboutge*) n'en suscitent pas, met en avant un des premiers processus dont la N400 est le reflet. En effet, la différence entre les pseudo-mots et les non-mots réside dans le fait que les premiers respectent les règles morpho-phonologiques de formation des mots de la langue, tandis que les seconds ne respectent pas ces règles. Autrement dit, on peut reconnaître les premiers comme appartenant au système fonctionnel de la langue mais pas les seconds. Ce premier processus de reconnaissance de l'appartenance d'une forme à la langue est en fait une reconnaissance de la possibilité de signifier de cette forme. Benveniste (2005 [1966]) identifie justement deux modes de signifier : un mode sémiotique et un mode sémantique. La reconnaissance d'une forme lexicale comme en capacité de signifier relève du mode sémiotique et est appelée la *signifiance*. Le test de décision lexicale en psycholinguistique relève exactement de cette fonction : il s'agit de reconnaître si oui ou non cette forme qui s'apparente à une forme lexicale, a reçu par convention une signification dans une langue donnée. En ce sens, la N400 semble effectivement illustrer la « réussite » de la reconnaissance d'une unité comme étant sémiotique. Reste à savoir maintenant si oui ou non la N400 peut nous informer de la phase de *signification*, autrement dit de l'accès au sens lié à la forme lexicale identifiée.

Cette signifiance ne doit pas être confondue avec la reconnaissance lexicale traitée par les modèles d'accès lexical. Et à cet égard, la reconnaissance lexicale complète dans l'interprétation du sens n'est peut-être pas nécessaire si l'on ne considère pas le signifié comme subordonné à la reconnaissance du signifiant, mais plutôt comme les deux faces indivisibles d'une unité. Du fait qu'on considère que le signifiant possède un signifié *a priori*, et qu'on subordonne l'étude du signifié au signifiant, une confusion apparaît souvent entre accès lexical et accès au sens⁹⁹. Ce problème de définition de l'accès au sens est relevé par Piotrowski qui cite alors « different definitions of lexical access [are possible] : (i) access to visual and orthographic code [...] (ii) access to phonological code [...] (iii) access to semantic code [...] (iv) access to all the above » (Perea et al., 1998, cité dans Piotrowski (2009), p. 183).

99. Ces confusions au niveau des définitions sont notées par d'autres psycholinguistes : « The most serious problem underlying this debate is that neither "access" nor "integration" has so far been defined in a precise and formal way » (Naumann & Petersen, 2021, p. 2).

L'accès au sens se voit donc souvent soumis à la reconnaissance d'un signifiant et il est difficile d'imaginer une intervention pré-lexicale du cotexte.

Cependant, si l'on change de perspective, si on reprend les concepts liés au signe linguistique chez Saussure (2016 [1916]), ce dernier énonçait déjà l'inter-dépendance du signifiant et du signifié. Piotrowski énonce que si on veut dépasser le problème énoncé plus haut de l'intervention du cotexte avant la reconnaissance lexicale, nous pouvons suivre cette perspective saussurienne :

Pour sortir de cette impasse, et constater combien elle est artificielle, il suffira de rappeler qu'en matière de langage, les structures ne sont pas des assemblages d'éléments prédéfinis et mutuellement compatibles, mais des totalités intégrées, c'est-à-dire des configurations unitaires où le tout et les parties s'interdéterminent, autant dans leur existence que dans leurs identités. (Piotrowski, 2009, p. 191)

Dans leur dernière synthèse sur la N400, Kutas et Federmeier concluent d'ailleurs dans ce sens d'une nécessité de considérer le signifié comme construit en cotexte :

les représentations conceptuelles ne sont pas « recherchées » dans la mémoire, mais sont créées de manière dynamique et dépendent fortement du contexte : comme les états de la mémoire sémantique changent continuellement, la signification d'un stimulus donné, définie comme la configuration de l'activité neuronale liée à ce stimulus, sera quelque peu différente selon les personnes, le moment, le contexte et les circonstances du traitement.¹⁰⁰(Kutas & Federmeier, 2011, p. 24, notre traduction)

Une opposition forte entre accès lexical et accès contextuel - Pour en revenir à la question de l'interprétation à donner à la N400, nous avons vu que, dans une perspective où le signifié n'est pas fixé à un signifiant particulier, où il est largement défini en cotexte, il était possible d'y reconnaître un premier processus de reconnaissance d'une possibilité de signifier. Or, doit-on reconnaître à la N400 une capacité à refléter la plus ou moins bonne intégration du mot-cible à son cotexte ou la prédiction d'une signification ?

Plusieurs études se sont intéressées à cette question en rappelant que ce n'est pas parce que le mot-cible n'est pas « reconnu » ou n'a pas été associé directement à une signification que celui-ci ne peut pas recevoir d'interprétation

100. conceptual representations are not "looked up" in memory but are dynamically created and highly context dependent : because semantic memory states are continuously changing, the meaning of a given stimulus, defined as the configuration of neural activity that is bound together in response to that stimulus, will be somewhat different across people, time, contexts, and processing circumstances. (Kutas & Federmeier, 2011, p. 24)

(Coulson & Williams, 2005 ; Thornhill & Van Petten, 2012 ; Wlotko & Federmeier, 2012)¹⁰¹. Certains travaux sur la N400 ont mené les chercheurs à conclure, qu'effectivement, cette composante ne serait pas l'expression d'une incompréhension sémantique, mais simplement l'expression d'un coût cognitif élevé puisque demandant une réinterprétation. Pour arriver à cette conclusion, Coulson et Williams (2005) ont étudié les potentiels évoqués suscités lors de blagues basées sur des jeux de mots. Le mot final était soit un mot considéré comme incongru, mais dont il est possible de faire une interprétation, soit un mot congruent avec le cotexte phrastique, comme présenté dans les exemples (24) et (25). Ils ont trouvé que les N400 provoquées étaient similaires entre les deux possibilités.

(24) The last time a guy in a mask took all my money, I was in surgery/shock. (Coulson & Williams, 2005, p. 130)

(25) Everyone had so much fun diving from the tree into the swimming pool, we decided to put in a little water/platform. (Coulson & Wu, 2005, p. 495)

Dans une autre étude, Coulson et Wu (2005) ont aussi mis en avant un pic négatif dans la zone frontale hémisphère gauche (left-frontal negativity) vers 400-600ms après stimulus dans le cas de l'observation d'une N400 (donc un peu plus tard que le pic dans les zones centro-pariétales) qu'ils ont interprété comme l'expression d'une réinterprétation à l'aide du cotexte du mot-cible. Cette négativité frontale gauche a aussi été observée par Wlotko et Federmeier (2012) qui ont notamment montré qu'elle était corrélée à la force de contrainte opérée par le cotexte¹⁰².

Ces dernières études mènent d'une part à réviser la signification fonctionnelle que l'on prête à la N400 : est-elle réellement le reflet d'une incompréhension sémantique ou simplement le reflet du coût cognitif lié à une interprétation plus « difficile » ? D'autre part, elles nous mènent à requalifier la place du cotexte dans l'interprétation - le cotexte force-t-il réellement à une réinterprétation ou n'est il pas juste au cœur de la construction de l'interprétation ? -

101. Thornhill et Van Petten (2012) ont essayé de mettre en parallèle le degré de contraintes contextuelles avec une autre qualification de similarité sémantique. En effet, elles ont croisé dans une tâche de décision lexicale le degré de contrainte du cotexte (fort, moyen, faible) défini grâce à la *cloze probability* avec la similarité sémantique du mot-cible. La similarité sémantique du mot-cible était : totale s'il s'agissait de la meilleure complétion possible, partielle s'il s'agissait d'un synonyme, moindre s'il s'agissait d'un mot-cible autre.

102. « Accordingly, we link the frontal negativity to cases not in which predictions have been disconfirmed (by a very unexpected, somewhat unrelated item), but to cases in which the context needs to be reconsidered based on the current (plausible, contextually supported) input. » (Wlotko & Federmeier, 2012, p. 363)

mais aussi à la requalification de ce cotexte et donc de la notion d'incongruité sémantique.

2.4 Quelques pistes pour une considération du cotexte

Alors que les problématiques auxquelles essaient de répondre les psycholinguistes à l'aide des résultats N400 concernent les effets du cotexte - quel est son effet et à quel moment intervient-il dans l'accès au sens/lexical - celui-ci n'est presque jamais l'objet d'une description linguistique fine. Au même titre qu'il faudrait s'accorder sur une définition d'« accès lexical » et « intégration », il nous semble que le cotexte devrait faire l'œuvre d'une définition précise dans ces études.

2.4.1 Proposition d'un Modèle Phénoménologique, Morphodynamique et Structuraliste

Piotrowski (2009), qui a notamment pointé les problèmes d'interprétation de la N400 au regard des modèles psycholinguistiques d'accès au sens, a proposé un modèle permettant de dépasser les problèmes posés par l'interdépendance du signifiant et du signifié et la détermination cotextuelle des unités linguistiques. En bref, le Modèle PMS (Phénoménologique, Morphodynamique et Structuraliste) prend pour point de départ les propositions théoriques de la phénoménologie husserlienne, du structuralisme saussurien (*cf.* chapitre 1) et de la morphodynamique du signe (Thom et Petitot)¹⁰³ (Vion-Dury et al., 2015). Ce modèle suit trois principes : i) la consubstantialité du signifiant et du signifié, c'est-à-dire la nature indivise du signe linguistique (Saussure); ii) la modalisation de la conscience verbale en strates de conscience (Husserl); iii) et la modélisation dynamique, sans séquençage de l'accès lexical.

Le regroupement de ces principes est notamment possible du fait que les conceptions du signe linguistique de Saussure et Husserl semblent se rapprocher sur certains points (Vion-Dury et al., 2015). Ainsi, la distinction entre symbole et signe (groupement son-idée et signe) faite par Saussure est également faite chez Husserl sous la distinction entre « signe indicatif » et « signe signitif ». Le signe signitif ne peut pas être divisé en ses deux facettes que sont le son et le sens, que ce soit chez Saussure ou chez Husserl. Ce dernier

103. « Les modèles dynamiques développés en linguistique ont en commun de considérer les 'états' linguistiques observables (par exemple, les configurations syntaxiques ou les valeurs sémantiques) comme résultant de processus dynamiques sous-jacents et dont ces 'états' constituent donc les 'attracteurs'. La dynamique qui fixe l'état vers lequel le système converge est contextuellement déterminée. » (Vion-Dury et al., 2015, p. 141)

considère par ailleurs que « le signe signitif s'inscrit dans un seul et même moment de conscience : l'appréhension du divers sensible et son élaboration comme phénomène-signe s'opèrent dans un seul acte intentionnel qui est la visée d'un objet de 'contenu'. » (Vion-Dury et al., 2015, p. 126)

Le premier principe suit ainsi les propositions fondatrices de Saussure sur la nature indivise du signe linguistique, sur la codétermination du signifiant et du signifié. Le second principe s'appuie sur la phénoménologie husserlienne, dans laquelle la conscience verbale comprend différentes phases intermédiaires entre son et sens. Quatre strates de conscience sont proposées par Husserl et complétées par deux autres dans le modèle PMS : la conscience de son de mot, la conscience de disponibilité, la conscience d'engagement, la conscience de motif, la conscience de signifié, et la conscience de remplissement¹⁰⁴. La conscience de son de mot est la conscience perceptive phonématique, celle qui permet la distinction entre non-mots et pseudomots par exemple, mais pas la distinction entre pseudomots et mots. La conscience de disponibilité correspond au basculement vers la conscience d'une intentionnalité sémiotique à venir. La conscience d'engagement est le degré auquel apparaît la conscience de signifiante, autrement dit, la conscience qui permet la distinction entre pseudomot et mot dans une tâche de décision lexicale. La conscience de motif « correspond à la possibilité d'une conscience de sens qui ne soit pas encore une conscience de signifié » (Vion-Dury et al., 2015, p. 139). La conscience de signifié est la conscience d'un sens différentiel. La conscience de remplissement peut correspondre à l'actualisation d'une présentation mentale, qui peut se présenter sous différentes modalités. Ces différentes strates correspondent à différentes modalisations de la conscience verbale, qui « participent de la texture du signe dans son déroulé naturel vers le sens et ses remplissements » (Vion-Dury et al., 2015, p. 137).

Avec ce modèle, Piotrowski propose une nouvelle interprétation fonctionnelle de la N400 :

Plutôt que marqueur de coût cognitif de constitution de sens lors d'un accès lexical, la N400 apparaîtrait comme un index de l'épaisseur d'un acte intentionnel « signitif », ou si l'on préfère, de la « densité » des modalisations, instituant le phénomène du signe (le signifiant) au travers d'une visée de signification. (Vion-Dury et al., 2015, p. 28)

Ce modèle permet par exemple d'expliquer la possibilité d'un signifiant auquel aucun signifié n'a été associé (un pseudomot) de provoquer une N400. En effet, si on admet qu'il y a une stratification de la conscience telle que proposée dans ce modèle, la strate de disponibilité et celle de signifiante

104. Ces strates ne sont pas à considérer comme successives mais comme simultanées.

permettent l'anticipation d'un sens à venir, erroné par rapport au cotexte.

Concevoir ainsi, l'accès lexical sous la forme de strates, non séquentielles, mais dont la densité permet d'avoir une idée de l'expérience de complétion du sens (et donc de la modulation de la N400 à attendre) est compatible avec une vision unificatrice de l'accès au sens. C'est notamment cette vision qui proposée par Hagoort (2013) dans son modèle MUC (présenté en section 2.3), qui considère l'Unification comme un processus régulateur de l'accès au sens (au travers des différentes composantes mobilisées : syntaxique, phonologique, sémantique, etc.).

Bien que ce modèle permette de répondre à une partie des problèmes d'interprétation de la N400¹⁰⁵, nous nous intéressons ici tout particulièrement aux strates de la conscience de signifié et de la conscience de remplissement, dans le cadre d'une sémantique textuelle. La sémantique textuelle et son modèle de la perception sémantique étant compatibles sur de nombreux points avec les propositions du modèle PMS¹⁰⁶, nous pouvons inscrire les propositions suivantes en complément de ce modèle.

2.4.2 Une nouvelle caractérisation de l'incongruité sémantique

Nous avons vu qu'un certain nombre d'études, notamment sur le discours ou la phrase ont porté une attention particulière à la confection de leur matériel. Concernant le mot-cible, les mots ou pseudo-mots (voire non-mots) utilisés comme stimuli sont précisément contrôlés en fonction des facteurs intralexicaux à observer et de ceux dont on reconnaît qu'ils ont une influence sur l'un des paramètres caractéristiques de la N400 - amplitude, latence, distribution de l'onde sur le scalp. Du côté du cotexte, le contrôle ou les facteurs de variabilité se concentrent sur un trait sémantique particulier (eg. l'animéité chez M. S. Nieuwland et Van Berkum (2006)) ou encore se réfèrent à la prototypicité des mots-cible par rapport au cotexte (Federmeier & Kutas, 1999). Mais même dans ces études qui ont essayé de « mesurer »/« contrôler » ces cotextes, nous pouvons voir que la description y est assez réduite et les interprétations possibles à l'égard des modèles psycholinguistiques en est limitée. Par exemple, dans une étude au niveau discursif, Van Berkum et collègues ne précisent pas les critères qu'ils ont suivi pour décider du lien sémantique entre le mot cible et le cotexte précédent : « Importantly, the discourse-anomalous critical word was chosen such that in the local carrier

105. Pour une discussion détaillée à ce sujet voir Piotrowski (2009) ou Piotrowski (2017).

106. La consubstantialité du signifiant et du signifié est notamment partagée par les propositions de Rastier, ainsi que la nature différentielle de la détermination des contenus sémantiques. Les propositions d'une morphodynamique sont également compatibles avec la perception sémantique en fonds et formes, qui peut être pensée au sein d'un champ.

sentence it was acceptable, and approximately as coherent as the discourse-coherent critical word it replaced » (Van Berkum et al., 1999, p. 659). Même dans les études qui mobilisent des outils probabilistes - usage de « cloze probability » par exemple - ce ne sont pas vraiment des critères sémantiques qui sont contrôlés (Wlotko & Federmeier, 2012).

Il résulte de ce manque de précisions au niveau sémantique qu'il est difficile de savoir quelle portée théorique allouer à ces données récoltées. En réalité pour que le cotexte soit réellement pris en compte, il ne s'agit pas d'interpréter les effets du cotexte « après coup » mais bien en amont, lors de la confection du matériel expérimental. Et il est aussi nécessaire d'utiliser des tests psycholinguistiques qui permettent de disposer d'un cotexte : un seul mot amorce ou une image amorce, dans une tâche de décision lexicale ou de dénomination lexicale, ne suffit peut-être pas à investiguer la place du cotexte dans la construction du sens.

Nous proposons ainsi d'avoir recours à une description sémantique telle que proposée dans le cadre de la sémantique textuelle (Rastier, 2009 [1987] ; Rastier, 2016 [1989]), présentée au début de ce chapitre, afin de caractériser les rapports entre cotexte et mot cible. Pour rappel, cette théorie sémantique propose de substituer une approche perceptive du sens à une approche logique. Elle s'inspire du paradigme perceptif « continuiste » de la Gestalt qui modélise la perception comme une détermination réciproque entre fonds et formes. La description sémantique y est faite grâce à des traits sémantiques et l'analyse par l'observation de récurrences de traits et à la description de la saillance de certains de ceux-ci au sein de textes. Dans ce cadre, la perception sémantique, similaire à la perception visuelle, pensée telle une reconnaissance de formes sémantiques se détachant sur des fonds sémantiques, permet de problématiser les rapports cotexte/unité lexicale, c'est-à-dire notamment de convoquer des unités d'empans différents et traditionnellement pensés comme de natures différentes (comme un signifié donné et son cotexte). En cela, elle répond à une problématique soulevée par Wlotzko et Federmeier :

Le problème d'intégrer tous ces facteurs séparés qui sont porteurs d'informations sémantiques - tout en étant capable de continuer à distinguer des stimuli séparés - est un problème de liaison qui pourrait être similaire à celui en jeu lorsqu'il s'agit de fusionner des flux séparés de traits dans le traitement visuel des objets. » (Wlotko & Federmeier, 2012, p. 357, notre traduction)

À un niveau textuel, les fonds et formes sémantiques se traduisent respectivement par les concepts d'isotopies (récurrence de traits sémantiques) et de molécules sémiques (groupement structuré des traits sémantiques récurrents

dans un texte). Le recours à ce type de description dans des études expérimentales sur l'accès au sens permet une analyse qualitative fine des rapports entre cotexte et unité lexicale dans des données expérimentales. Dans ce cadre, une des interactions possibles entre cotexte et une unité lexicale donnée - comme entre un mot cible et son cotexte - est l'afférences contextuelle, autrement dit la propagation de traits sémantiques activés par le cotexte sur une unité lexicale donnée. Cette afférence est rendue possible par une présomption d'isotopie. Or, sur un plan cognitif, la présomption d'isotopie se rapproche de l'amorçage sémantique (*semantic priming*) (Rastier, 2010 [1991]). La présomption d'isotopie fait ainsi office de « prédiction » de la continuité des isotopies repérées dans le cotexte. C'est la loi de continuité, postulée dans la théorie de la Gestalt qui permet d'expliquer cette présomption (ou ce *priming*).

La N400 pourrait dans ce cadre apparaître comme marqueur de rupture d'isotopie, comme rupture temporaire de l'impression référentielle* laissée au fur et à mesure de la lecture d'une phrase. Par exemple, si nous reprenons l'interprétation des résultats N400 par Federmeier et Kutas (1999) - selon laquelle une transgression extra catégorielle (par ex. « C'est une belle journée, il y a peu de nuages dans le ... *camion*. ») provoque une plus forte amplitude dans la N400 qu'une transgression intra catégorielle (par ex. « C'est une belle journée, il y a peu de nuages dans le ... *soleil*. ») et que donc l'intervention du cotexte dans la récupération du sens est liée aux connaissances stockées en mémoire à long terme - il est légitime de se demander si cette divergence ne pourrait pas être liée à différents types d'isotopies, ou plutôt différents types de rupture d'isotopies. En effet, il est légitime de penser dans ce cadre qu'une rupture d'isotopie générique n'aura pas les mêmes conséquences qu'une rupture d'isotopie spécifique.

Pour finir, il nous semble que si le cotexte a une influence en amont de la reconnaissance lexicale, nous devrions également nous intéresser à des potentiels évoqués antérieurs à la N400, traditionnellement attribués à des processus de traitement pré-lexicaux (phonologiques, morphologiques).

2.4.3 N2 et P3 : de potentiels indices de l'incongruité sémantique pré-lexicale ?

En amont de la N400, d'autres PE sont évoqués dès lors qu'il est question de la perception d'incongruité non strictement sémantique. Les PE N2 et P300, provoqués par le paradigme *oddball*, sont liés à la perception d'une nouveauté ou d'une incongruité dans les domaines visuel ou auditif (Folstein & Van Petten, 2008). Plus précisément, la N2 « antérieure » est considérée comme un indice de détection de la nouveauté ou du conflit. La P300 est souvent divisée

en deux sous-composantes : i) la P3a, qui est distribuée sur la région fronto-centrale et a une latence assez précoce (environ 250 ms) ; ii) la P3b, qui est distribuée dans la région pariétale (et temporale) et apparaît plus tard (fenêtre 350-400 ms) (Silverstein et al., 2015). La P3a serait typiquement déclenchée par l'attraction automatique de l'attention sur des événements saillants de l'environnement (Folstein & Van Petten, 2008), tandis que la P3b serait liée à l'implication de la mémoire de travail, notamment dans la prise en compte du contexte expérimental (Donchin, 1981 ; Leckey & Federmeier, 2020). Or, étant donnée la proposition de la sémantique interprétative de considérer la compréhension comme une perception sémantique, une incongruité provoquée par un trait sémantique pourrait être perçue de manière affine à une incongruité provoquée par un trait visuel ou acoustique. Cette proposition trouble ainsi la distinction faite entre traitements pré-lexical et post-lexical et donc entre PE pré-lexicaux tels que la N2 et la P3b et PE post-lexicaux tel que la N400. Seules de rares études ont pris en compte ces effets précoces des manipulations sémantiques (Federmeier, 2022). Par exemple, Boudewyn et al. (2015) et Brothers et al. (2015) ont tous deux examiné le PE N2 dans leur étude des effets contextuels sur les prédictions lexicales et ont trouvé une N2 plus importante dans les conditions où les contraintes locales étaient élevées et la cible lexicale imprévisible. Bien que ce ne soit pas l'interprétation proposée par les auteurs, ces résultats pourraient suggérer que des contraintes sémantiques locales fortes influencent les étapes prélexicales de la compréhension, ce qui laisse supposer que le traitement de la congruence sémantique intervient plus tôt que ce que l'on suppose traditionnellement.

Chapitre 3

Étude comportementale et EEG de l'incongruité sémantique

3.1	Questions de recherche et hypothèses	118
3.1.1	Questions de recherche	118
3.1.2	Aperçu de l'étude	121
3.1.3	Hypothèses générales	122
3.2	Protocole expérimental	122
3.2.1	Matériel linguistique expérimental	122
3.2.2	Hypothèses expérimentales spécifiques	132
3.2.3	Participant.e.s	132
3.2.4	Procédure expérimentale	133
3.3	Analyses statistiques des données	136
3.3.1	Données comportementales	136
3.3.2	Données électrophysiologiques	139
3.4	Résultats	142
3.4.1	Résultats comportementaux	142
3.4.2	Résultats EEG	146
3.5	Discussion	149
3.5.1	Continuum entre congruité et incongruité sémantiques : jugements sémantiques, temps de réaction et N400	149
3.5.2	Perception sémantique pré-lexicale : N2 et P3b	152
3.5.3	Limitations et perspectives	154

3.1 Questions de recherche et hypothèses

3.1.1 Questions de recherche

La notion de congruité sémantique a été développée en psycholinguistique pour décrire la relation entre une unité lexicale donnée et son cotexte, suite au constat de la nécessité de considérer le contexte dans l'accès au sens. En effet, les premiers modèles de compréhension langagière - héritant de la tradition linguistique représentationnelle, qui pose le signifié comme représentation d'un concept ou d'une réalité extralinguistique - ont donné une place importante au concept de lexique mental comme lieu cognitif de stockage de ces représentations mentales et posé l'accès au sens comme un passage obligatoire, après reconnaissance des signifiants, par ce lexique (Forster, 1976 ; McClelland & Elman, 1986 ; Moss & Marslen-Wilson, 1993). De ce point de vue, la compréhension est décrite comme l'enchaînement de la reconnaissance du signifiant de l'unité lexicale suivie de la récupération de sa représentation mentale, et ce pour chaque unité lexicale du texte. Or, dans ce cadre là, la place du cotexte dans l'accès au sens devient problématique. Premièrement, se pose la question de ce qui, dans le cotexte, peut mener à une modification du signifié récupéré. Et deuxièmement, nous pouvons nous demander à quel moment, dans l'enchaînement des processus cognitifs lors de la compréhension, intervient le cotexte.

La N400 désigne un potentiel évoqué (PE) associé à la perception d'une incongruité sémantique entre un cotexte amorce et une unité lexicale cible, tel que dans « Il a tartiné le pain grillé avec une chaussette. » (Kutas & Hillyard, 1980). Ainsi, l'amplitude de cette réponse N400 est considérée comme corrélée à la difficulté d'accès au lexème attendu ou au sens d'un texte (Van Berkum et al., 1999). En effet, nous pouvons regrouper les interprétations psycholinguistiques de la N400 en trois types : i) N400 comme indice de la facilité d'accès lexical ; ii) comme indice de la qualité de la prédiction ou iii) comme indice de la qualité d'intégration (Piotrowski, 2009) ; Delogu et al. (2019). Alors que les deux dernières se ressemblent en tant qu'elles corrélerent ce PE à l'accès au sens, la première le corréle à l'accès à une représentation lexicale (en se focalisant notamment sur les processus de reconnaissance du mot).

Les études relevant de l'hypothèse lexicale ont tenté de spécifier les facteurs linguistiques et psycholinguistiques - reconnus comme entrant en jeu dans l'accès lexical et/ou au sens - responsables des variations d'amplitude de la N400. Parmi les caractéristiques linguistiques étudiées, la fréquence lexicale (Kutas & Federmeier, 2011), la classe lexicale - mots « de contenu » vs. mots grammaticaux - (Besson et al., 1992), le voisinage orthographique (Müller et al., 2010) ou encore la concrétude (Holcomb et al., 1999) ; Barber

et al. (2013) du mot-cible ont été reconnus comme étant des facteurs lexicaux ayant une influence sur l'amplitude de cette N400.

Au-delà du niveau lexical, les études relevant des hypothèses de prédiction et d'intégration se sont concentrées sur des facteurs sémantiques ou pragmatiques pour tenter de caractériser la relation entre cotexte et unité cible. Les deux hypothèses se distinguent justement sur la place qu'elles accordent au cotexte dans l'accès au sens. D'un côté, l'hypothèse de prédiction prône une intervention pré-lexicale (avant reconnaissance de l'unité cible) du cotexte, avec une pré-activation graduelle d'un certain nombre de propriétés par ce cotexte (Kutas & Federmeier, 2011). De l'autre, l'hypothèse intégrative propose une intervention post-lexicale du cotexte (après reconnaissance de l'unité cible), le cotexte étant vu comme l'objet permettant de construire une représentation sémantique du texte dans laquelle l'unité cible doit être intégrée (M. S. Nieuwland & Van Berkum, 2006). Récemment plusieurs études mettent en avant qu'hypothèses globale et locale seraient liées, donnant lieu à une vision hybride de la N400 (ou hybrid view – Delogu et al. (2019); W. Zhang et al. (2023)).

Derrière ces deux hypothèses, les études utilisent en réalité différents indices de mesure de la prédiction, de l'intégration, et du contenu sémantique. Par exemple, pour la prédiction, sont généralement mesurées des informations dites « locales ». Il faut entendre par « local » tout ce qui ne dépasse pas l'ordre de la phrase : peuvent être testées l'association lexicale (Kiefer et al., 1998; Coulson & Williams, 2005; Camblin et al., 2007; Hintz et al., 2020; Mech et al., 2022), la richesse sémantique (Kounios et al., 2009; Rabovsky et al., 2012a; López Zunini et al., 2017), la familiarité (Cermolacce et al., 2014), la force de contrainte du cotexte (Federmeier & Kutas, 1999; Federmeier et al., 2007) ou encore la congruité locale (Federmeier & Kutas, 1999; Lau et al., 2013; Delogu et al., 2019; Lindborg et al., 2023). Concernant l'intégration, il s'agit plus généralement d'informations « globales », qui sont de l'ordre du « discours » et dépassent l'empan de la phrase : la plausibilité (Delogu et al., 2019; M. Nieuwland et al., 2020; Naumann & Petersen, 2021) ou la cohérence à un palier supérieur à celui de la phrase sont généralement testées (M. S. Nieuwland & Van Berkum, 2006; Filik & Leuthold, 2008; Hintz et al., 2020; Naumann & Petersen, 2021; W. Zhang et al., 2023).

Ainsi, nous pouvons faire le constat que malgré de nombreuses études sur ce PE N400, deux questions restent toujours en suspens : i) la question des processus qui sous-tendent l'accès au sens (intégration, prédiction ou les deux); et ii) la question de la définition de ce qui est appelé « incongruité sémantique » et qui fait référence à la relation non exclusivement binaire

entre cotexte et unité lexicale, autrement dit, ce « quoi » qui serait prédit exactement (ou qui devrait être intégré)¹⁰⁷.

Sur cette seconde question, plusieurs études ont proposé différentes opérationnalisations de la notion de congruité sémantique, introduisant donc différents facteurs de mesure sémantique dont la majorité est concentrée sur les propriétés sémantiques de l'unité cible (Kiefer et al., 1998 ; López Zunini et al., 2017 ; Rabovsky et al., 2012b). Cependant, d'autres travaux ont tenté d'explorer directement la notion même de congruité. Par exemple, Federmeier et Kutas (1999), qui se sont appuyées sur la théorie des prototypes de Rosch, Simpson et Miller (1976), ont montré que des incongruités intracatégorielles provoquaient une réponse N400 d'amplitude plus faible que pour des incongruités extracatégorielles. Dans :

(1) The gardener really impressed his wife on Valentine's Day. To surprise her, he had secretly grown some roses / *tulips* / *palms*.

'tulipes' appartient à la même catégorie /fleur/ que l'unité congruente 'roses' contrairement à 'palmiers'. Ce type de résultats (répliqués dans Federmeier et al. (2002) soutient l'idée que la prédiction n'est pas liée à une unité lexicale spécifique mais à des propriétés sémantiques répétées entre amorce et cible, et donc perçues au fur et à mesure de la compréhension.

Nous avons vu que dans le cadre de la sémantique textuelle (Rastier, 2009 [1987] ; Rastier, 2010 [1991]), nous pouvons qualifier la notion de cohérence sémantique grâce à celle d'isotopie (i.e. effet de la récurrence d'un même trait sémantique au sein d'un texte). Les effets de cotexte sur la perception sémantique d'une unité cible peuvent donc être qualifiés par le relevé des isotopies du cotexte et l'observation de la continuité de ces isotopies sur l'unité cible. Ainsi, la notion d'incongruité sémantique peut être comprise comme une rupture entre les traits sémantiques actualisés pour une unité linguistique donnée et les isotopies de son cotexte. De ce fait cette approche sort de l'opposition entre hypothèses globale et locale.

En outre, en amont de la N400, d'autres PE sont évoqués dès lors qu'il est question de la perception d'incongruité, non strictement sémantique. Les PE N2 et P300 liés à la perception d'une nouveauté ou d'une incongruité dans les domaines visuel ou auditif (Folstein & Van Petten, 2008). Peu étudiés lorsqu'il est question d'incongruité sémantique, plusieurs études laissent entendre un possible effet de ce type d'incongruité sur les deux PE N2 et P3 (Boudewyn et al., 2015 ; Brothers et al., 2015 ; Leckey & Federmeier, 2020). Ces résultats

107. « In most of the extant literature, it is difficult or impossible to know whether, when, and exactly what comprehenders are predicting. » (Lai et al., 2024)

encouragent l'idée que les contraintes sémantiques ont un effet sur la compréhension à un stade pré-lexical.

3.1.2 Aperçu de l'étude

Étant donné que la signification généralement attribuée au PE N400 est la perception d'une incongruité sémantique entre cotexte et unité lexicale cible ou entre cotexte et traits sémantiques cibles, nous cherchons à voir si la typologie des différents niveaux d'isotopies de la sémantique textuelle peut nous permettre d'instaurer une gradation de l'incongruité/congruité sémantique. Autrement dit, si la typologie des isotopies de la sémantique textuelle possède des corrélats neurophysiologiques, cela nous permettra de proposer une métrique de l'incongruité sémantique à partir de cette typologie.

De plus, étant donné que la sémantique textuelle considère la compréhension comme affine à la perception - où les traits sémantiques (c'est-à-dire les sèmes) se comportent de manière similaire aux traits perceptifs visuels ou auditifs - nous explorons également si la congruence sémantique affecte le traitement perceptif précoce, prélexical, en plus de l'intégration sémantique plus tardive.

Pour répondre à ces interrogations, nous proposons une tâche de jugement sémantique dans le cadre d'un paradigme d'amorçage sémantique couplée à une observation EEG¹⁰⁸. Nous analyserons les jugements sémantiques, les temps de réaction (TR), la composante tardive N400, ainsi que les composantes prélexicales précoces N2 et P3b. Pour opérationnaliser la congruité sémantique, nous avons créé six conditions sémantiques correspondant à six degrés de congruité/incongruité sémantique basés sur la typologie proposée dans la sémantique textuelle, en manipulant le nombre et le type de ruptures d'isotopie. Ce continuum d'incongruité sémantique présente une « zone grise » dans la perception sémantique, c'est-à-dire certains degrés du continuum sur lesquels les participant.e.s peuvent avoir du mal à porter un jugement sémantique. Il est important de noter que cette difficulté à émettre un jugement sémantique diffère de l'ambiguïté sémantique conventionnelle, qui se limite à l'ambiguïté interne d'une unité lexicale (comme la polysémie ou l'homonymie) (Rodd et al., 2002), et qu'elle résulte plutôt d'une tension entre une unité lexicale et son contexte environnant, que nous appelons **ambivalence sémantique**.

Pour résumer :

— **Variable manipulée (variable indépendante) :** niveaux et nombre de

108. Cette étude a été réalisée en collaboration avec Radouane El Yagoubi (UMR CLLE, Université de Toulouse 2) et Karin Heidlmayr (UMR MoDyCo, Université Paris 10 Nanterre).

rupture(s) d'isotopie sémantique entre amorce et cible (six conditions de ruptures dans les amorces).

- **Variables mesurées (variables dépendantes)** : a) mesures comportementales : jugement sémantique; temps de réaction; b) mesures électrophysiologiques : amplitude des N400, N2 et P3b.

3.1.3 Hypothèses générales

Le nombre et type d'isotopies sur lesquelles a lieu la rupture va avoir une influence sur la perception d'une incongruité sémantique. Autrement dit, d'un point de vue comportemental, le jugement de cohérence sémantique accordé à une phrase dépendra du degré d'incongruité entre isotopies du texte et unité cible : rupture d'un seul niveau d'isotopie ou rupture de plusieurs niveaux d'isotopies. Les temps de réactions devraient aussi refléter les manipulations de congruité sémantique sur les cibles : pour les degrés ambivalents, pour lesquels il sera plus difficile d'émettre un jugement, les temps de réaction devraient augmenter. Au niveau électrophysiologique, l'amplitude de la N400 devrait varier en fonction du degré d'incongruité : plus le degré d'incongruité serait élevé, plus l'effet N400 serait fort. Concernant les PE prélexicaux N2 et P3b, nous pouvons faire l'hypothèse d'une éventuelle variation de la N2, similaire à celle des temps de réaction, c'est-à-dire une N2 plus large pour les conditions ambivalentes, synonymes de conflit.

3.2 Protocole expérimental

Le test d'intérêt sera précédé d'un questionnaire récoltant des données sociodémographiques non identifiantes (âge, langue première, genre, niveau d'étude) permettant de décrire la population de l'étude. Dans un second temps, les participant.e.s devront effectuer une tâche de jugement sémantique de phrases pendant que leur activité cérébrale sera mesurée par EEG. Des phrases s'afficheront, suivies à chaque fois d'un mot-cible, et chacune devra être jugée quant à son acceptabilité sémantique. Pour une moitié de participant.e.s, le jugement sémantique sera binaire (réponse en oui/non) et pour l'autre moitié le jugement sémantique s'effectuera sur une échelle numérique.

3.2.1 Matériel linguistique expérimental

Pour créer nos stimuli expérimentaux, nous avons manipulé le degré de congruence entre le cotexte amorce et les unités lexicales cibles. Nous avons utilisé la typologie de la sémantique textuelle pour décliner différents « degrés » de congruence sémantique.

3.2.1.1 Plan expérimental

Nous avons 6 six conditions expérimentales correspondant à six degrés d'incongruité sémantique, donc six degrés de ruptures d'isotopie entre le co-texte et l'unité cible. Prenons en exemple les isotopies présentes dans :

Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec ...

Pour préparer^{/concret/} *le repas*^{/concret/ /alimentation/}, *Pierre a coupé*^{/concret/}
/alimentation/ /couvert/ /pour couper/ son poisson^{/concret/ /alimentation/} *avec ...*

D'après ce relevé d'isotopies, nous pouvons faire l'hypothèse d'une présomption des isotopies suivantes sur l'unité cible : au niveau macro-générique la dimension //concret//, au niveau méso-générique le domaine //alimentation//, au niveau micro-générique le taxème //couvert// ou //ustensile// et l'isotopie spécifique /pour couper/. Or, nos unités cibles présenteront six degrés de rupture d'isotopie, six degrés d'incongruité :

1. Pas de rupture d'isotopie : *un couteau* continue les isotopies //concret//, //alimentation// et //ustensile// (ou //couvert//) et /pour couper/;
2. Rupture avec l'isotopie spécifique mais compatibilité au sein de la plus petite classe d'expérience : *un couvert* continue les isotopies //concret//, //alimentation// et //ustensile//; et est compatible avec la classe d'expérience de couper;
3. Rupture avec l'isotopie spécifique et incompatibilité au sein de la plus petite classe d'expérience : *une cuillère* continue les isotopies //concret//, //alimentation// et //ustensile//; et n'est pas compatible avec la classe d'expérience de couper;
4. Rupture avec les isotopies micro-générique + spécifique : *une casserole* continue les isotopies //concret// et //alimentation//;
5. Rupture avec les isotopies méso- + micro-générique : *une hache* continue l'isotopie macro-générique //concret// et l'isotopie spécifique /pour couper/;
6. Rupture avec les isotopies méso- + micro-générique + spécifique : *une vitrine* continue seulement l'isotopie //concret//.

Nous pouvons donc récapituler nos conditions dans le tableau 3.1 suivant :

■ Pourquoi ce choix de conditions ?

Pourquoi avons-nous évacué certaines des combinaisons de ruptures d'isotopies de la typologie de la sémantique textuelle ? Par exemple, pourquoi n'avons-nous pas gardé la condition « rupture macro- + méso- +

Amorce	<i>Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec ...</i>				
Condition	Macrogen.	Mesogen.	Microgen.	Spécifique	Cible
1	+	+	+	+	<i>un couteau.</i>
2	+	+	+	(+)	<i>un couvert.</i>
3	+	+	+	-	<i>une cuillère.</i>
4	+	+	-	-	<i>une casserole.</i>
5	+	-	-	+	<i>une hache.</i>
6	+	-	-	-	<i>une vitrine.</i>

TABLEAU 3.1 – Conditions expérimentales d'incongruité sémantique

micro-générique + spécifique » qui aurait pu prendre pour unité cible dans notre exemple le lexème « certitude » qui ne partage aucune des isotopies de l'amorce. Il y a plusieurs raisons qui justifient notre choix de conditions, qui s'est fait progressivement durant l'élaboration du design expérimental (notamment à l'aide d'un premier pré-test de notre matériel expérimental, voir Annexes A.1).

Une première justification de l'obligation de faire un choix des conditions réside dans la difficulté de traiter statistiquement les données obtenues si nous testions toutes les combinaisons de congruité sémantique rendues possibles par la typologie de la sémantique textuelle. En effet, notre variable indépendante « congruité sémantique » étant une variable factorielle, son nombre de niveaux de facteurs ne pouvait pas s'élever au nombre total de combinaisons possibles, nous forçant à faire un choix.

Quant à ce choix, nous avons pris le parti de ne pas tester l'influence d'une rupture de dimension (niveau macro-générique), puisque dans la typologie de la sémantique textuelle, ce niveau sémantique ne désigne pas une classe (comme le sont le domaine ou le taxème) mais plutôt des « grandes oppositions qui traversent les univers sémantiques » (Rastier, 2016 [1989], p. 56) telles que /concret/ vs. /abstrait/ ou /animé/ vs. /inanimé/, dont on connaît l'influence sur la N400 (les mots concrets provoquent un pic du PE N400 d'amplitude plus forte que les mots abstraits) (Barber et al., 2013; Holcomb et al., 1999; Law et al., 2017). Dans notre premier pré-test du matériel sémantique, que nous évoquerons plus bas, nous avons inclus la rupture de dimension (via l'opposition abstrait/concret) qui ne s'est pas avérée significative, nous rassurant dans notre choix de ne pas tester cette opposition (voir Annexe A.1).

En revanche, au niveau méso-générique, nous retrouvons le domaine, qui lui est défini par un ensemble de taxèmes liés à une pratique sociale, telles que la cuisine ou la médecine. Ce niveau sémantique peut être mis en lien avec ce que la notion de « connaissance d'un événement » utilisée dans les

études qui testent la cohérence globale (Camblin et al., 2007 ; Delogu et al., 2019), mais aussi avec les typologies sémantiques telle que la théorie des prototypes qui définit des grandes catégories (Federmeier & Kutas, 1999) ou encore les violations de catégories au sein de blocs expérimentaux (Lau et al., 2013 ; Lindborg et al., 2023). Que ce soit au niveau de la congruité globale ou locale, c'est en général une violation de domaine qui est utilisée pour provoquer la N400. Il nous a donc semblé justifié de tester l'importance des isotopies méso-génériques dans la définition de la congruité sémantique.

Au plus petit degré de généralité, se trouvent les taxèmes, définis comme les plus petites classes de sémèmes¹⁰⁹ ou des classes d'expérience¹¹⁰, qui se rapprochent elles aussi - même si elles en diffèrent d'un point de vue théorique au niveau de l'organisation de ces classes - de ce que sont des catégories prototypiques. Ainsi la typologie des traits sémantiques permet d'affiner les classes d'équivalence sémantiques et de dépasser la binarité des typologies d'association telle que celle des prototypes (distinction entre violation intra et extra-catégorielles - par ex. Federmeier et Kutas (1999) - ou encore la distinction entre association directe et indirecte - par ex. Kiefer et al. (1998)). Il nous a donc paru essentiel de tester l'influence d'une rupture de ce type d'isotopie sur le pic N400.

Finalement, les sèmes spécifiques, quant à eux, servent à distinguer les sémèmes qui se retrouvent dans le même taxème. Or, il existe différents types d'opposition au sein des taxèmes : certains sèmes spécifiques introduisent, en distinguant leur sémème d'autres sémèmes du taxème, une incompatibilité d'expérience, tandis que d'autres sèmes spécifiques distinguent leur sémème d'autres sémèmes du taxèmes sans pour autant introduire d'incompatibilité. Par exemple, dans (2), si nous remplaçons 'sucre' par 'miel' qui est un autre sémème du taxème //condiments sucrés//, bien que 'miel' s'oppose à 'sucre', pour autant la distinction entre les deux n'introduit pas d'incompatibilité d'expérience. En revanche, dans (3), si nous remplaçons 'sécateur' par 'râteau' qui est un autre sémème du taxème //outils de jardinage//, nous voyons que le sème spécifique qui les distingue (/pour ratisser/ vs. /pour couper/) introduit une incompatibilité d'expérience.

(2) Après le repas de midi, Jean a pris son café avec du *sucre* / *miel*.

(3) Après avoir arrosé ses rosiers, le jardinier les a taillés avec un *sécateur* / *râteau*.

109. « La classe minimale où les sémèmes sont interdéfinis » (Rastier, 2016 [1989], p. 55)

110. « Un taxème d'expérience est constitué d'une série de signes dont les sémèmes ont un certain nombre de sèmes en commun, dans une situation socio culturelle donnée » (Pottier, 1985, p. 97).

Nous avons donc distingué dans nos conditions d'incongruité sémantique les ruptures d'isotopies spécifiques qui introduisaient également une incompatibilité ('cuillère' pour l'action de couper) des ruptures d'isotopies spécifiques qui n'introduisaient pas d'incompatibilité ('couvert' pour l'action de couper) (voir Annexe A.1).

3.2.1.2 Puissance statistique et nombre de stimuli

Dans l'élaboration du design expérimental, et notamment dans la détermination du nombre de stimuli par condition et par participant.e, il est nécessaire de considérer les problématiques de puissance statistique et de bruitage des données. En effet, il a été montré que, lors des analyses statistiques des données expérimentales, le nombre d'essai par condition et par participant.e est lié à la possibilité de détecter des différences significatives entre conditions (Boudewyn et al., 2018). Par ailleurs, le bruit, c'est-à-dire les variations aléatoires du signal EEG liées à d'autres activités du cerveau que celles que nous essayons d'observer, peut être un facteur réduisant nos chances d'observer un effet significatif. Pour augmenter nos chances d'obtenir des résultats significatifs, il est donc conseillé d'augmenter notre nombre d'essais par condition expérimentale et par participant.e (Luck, 2014, p. 143).

Pour pouvoir déterminer le nombre minimal d'essais nécessaires pour des effets statistiques significatifs, plusieurs techniques peuvent être utilisées : référence aux expérimentations antérieures sur le même thème (N400 et incongruité sémantique) et/ou utilisation d'outils statistiques anticipant la taille d'effet (*effect size* attendue entre chaque condition).

Au-delà de ces préoccupations statistiques, d'autres questions peuvent influencer la détermination du nombre d'essai et de participant.e.s, comme la faisabilité technique d'un tel design, ou encore la faisabilité cognitive pour la.e participant.e. En effet, des limitations techniques peuvent apparaître, comme dans notre cas la possibilité de décliner nos unités cibles sur autant de conditions sémantiques. De plus, nos résultats peuvent être influencés par la fatigue du.de la participant.e, ou son habitude à la tâche.

D'après la méta-analyse de Šoškić et al. (2022), un minimum de 30 stimuli par condition sont requis ainsi que 10 participant.e.s par condition, pour pouvoir obtenir des résultats statistiquement significatifs. Dans notre cas, cela représenterait 180 stimuli par passation, et un minimum de 50 participant.e.s.

Or, il est difficile de créer autant de stimuli avec une typologie sémantique si fine, nous avons donc créé 12 phrases amorces (telles que *En rentrant de la pêche, Pierre a découpé son poisson avec ...* et pour chacune d'entre elles nous avons trouvé 7 unités cibles, selon la déclinaison des 6 conditions expérimentales ($6 \times 12 = 72$ unités cibles). Nous avons ensuite créé 12 nouvelles phrases pour lesquelles nous pouvions aussi utiliser nos 72 unités cibles comme nou-

velles cibles correspondantes. Au total, nous avons donc 24 phrases amorces, déclinées en 6 versions, c'est-à-dire 144 items expérimentaux.

3.2.1.3 Création des stimuli

Dans la création de notre matériel expérimental, nous avons été contraintes de manipuler un ensemble de paramètres linguistiques et psycholinguistiques, liés, d'une part, à nos conditions expérimentales sémantiques et d'autre part, à un certain nombre de paramètres psycholinguistiques et intralexicaux (ou formels) dont on connaît l'influence sur l'accès au sens, d'après la littérature sur l'amorçage et l'effet N400. Ces paramètres psycholinguistiques et intralexicaux forment un ensemble de variables « contrôles ». Les stimuli de l'étude sont disponibles sur la plateforme OSF à l'adresse <https://osf.io/d8epy/>.

■ Critères sémantiques :

Un des objectifs de cette étude étant de voir si différents degrés de congruité sémantique peuvent être caractérisés au niveau neurophysiologique par des signatures électrophysiologiques respectives, il est essentiel d'avoir une estimation à chacun de ces niveaux de réflexion pour pouvoir anticiper nos analyses. Ainsi, nous devons avoir une estimation de la distance sémantique entre chacune de nos conditions aux niveaux i) linguistique et ii) psycholinguistique et obtenir une comparaison avec le niveau iii) neurolinguistique. Les niveaux linguistiques et psycholinguistiques doivent donc être contrôlés en amont de l'expérimentation.

i) Au niveau linguistique, pour contrôler la distance sémantique entre nos conditions, nous avons tenté d'identifier le nombre de sèmes isotopes dans chacune de nos phrases amorces ainsi que le nombre de sèmes en rupture pour chaque unité cible¹¹¹. Le tableau 3.2 donne un exemple de description.

Cible	/concret/	/comptable/	/alimentation/	/couvert/	/pour couper/
'couteau'	1	+	+	+	+
'couvert'	2	+	+	+	(+)
'cuillère'	3	+	+	+	-
'casserole'	4	+	+	-	-
'hache'	5	+	-	-	+
'vitrine'	6	+	-	-	-

TABLEAU 3.2 – Exemple de description sémique d'un item de l'étude. L'amorce est « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec ... »

111. Trois personnes ont participé à la constitution de ce matériel expérimental ainsi qu'à son annotation, afin de tendre vers une forme d'accord inter-sujetif sur l'analyse sémique des phrases stimuli.

ii) Au niveau psycholinguistique, afin d'avoir un indicateur de la perception de l'incongruité sémantique dans nos items expérimentaux et entre chaque condition, nous avons réalisé deux pré-tests expérimentaux de notre matériel. Ces deux pré-tests ont consisté en une tâche de jugement sémantique des phrases (composées des amorces + unités cibles) sur une échelle allant de 1 à 6.

La tâche a été effectuée en ligne, sur le logiciel LimeSurvey, et les items expérimentaux étaient présentés un seul par page à la fois. La consigne donnée aux participant.e.s était la suivante :

Dans cette expérience, vous verrez apparaître des phrases pour lesquelles vous devrez donner un score de cohérence, d'acceptabilité sémantique. Plus la phrase est acceptable ou cohérente du point de vue du sens, plus son score sera élevé. À l'inverse, plus la phrase est inacceptable ou incohérente du point de vue du sens et plus son score sera faible. Pour chaque phrase affichée vous devrez lui attribuer un score sur une échelle allant de 1 à 6 : 1 étant le score minimal c'est-à-dire pour une phrase tout à fait inacceptable, incohérente 6 étant le score maximal, c'est-à-dire pour une phrase parfaitement acceptable, cohérente. Ce qui nous intéresse ici est le degré de cohérence que vous accorderez à chacune des phrases, degré de cohérence qui peut se situer entre 1 et 6.

Nous avons utilisé les résultats du premier pré-test (voir Annexes A.1) pour ajuster notre matériel expérimental mais aussi faire des modifications de notre design expérimental. Le second pré-test est celui qui teste la version quasi finale du matériel expérimental (2 unités cibles sur les 72 ont été modifiées après le pré-test). Les résultats de ce second pré-test nous ont assuré de la différence de perception sémantique entre les items de différentes conditions : avec une ANOVA non paramétrique (test de Kruskal-Wallis) nous avons observé un effet significatif de la condition sémantique sur les scores de jugement ($\chi^2 = 1786.6$, $df = 5$, $p < 2.2e16$) (voir Annexes A.1).

■ Critères lexicaux et intralexicaux :

D'après notre revue de littérature sur les facteurs intralexicaux influençant l'amplitude du pic N400 et/ou ceux influençant le temps de réponse à une tâche de décision lexicale ou de jugement sémantique nos variables à contrôler sont :

- sur les mot-cibles : un appariement entre eux en i) nombre de lettres, ii) nombre de syllabes, iii) voisinage orthographique, iv) fréquence

lexicale (voir Tableau 3.3).

							Shapiro-Wilk	
Condition	N	Moyenne	Médiane	Écart-type	Min.	Max.	W	p
<i>Nb lettres</i>								
1	12	6.833	7.000	1.528	4	10	0.939	0.490
2	12	8.333	8.500	1.497	5	10	0.930	0.175
3	12	7.417	8.000	1.621	4	10	0.928	0.363
4	12	7.417	7.000	1.621	5	10	0.933	0.444
5	12	7.333	7.500	2.060	4	10	0.939	0.484
6	12	7.500	7.500	2.071	4	10	0.954	0.691
<i>Nb syll</i>								
1	12	1.917	2.000	0.669	1	3	0.809	0.021
2	12	2.667	2.000	0.651	2	4	0.920	0.103
3	12	2.000	2.000	0.515	1	3	0.843	0.045
4	12	2.083	2.000	0.515	1	3	0.774	<.001
5	12	2.250	2.000	0.754	1	4	0.802	0.015
6	12	2.083	2.000	0.669	1	3	0.837	0.040
<i>Vois orth</i>								
1	12	1.917	1.500	1.929	0	6	0.847	0.051
2	12	0.750	0.000	1.215	0	4	0.727	<.001
3	12	1.583	0.000	2.312	0	6	0.722	<.001
4	12	1.167	0.000	1.899	0	6	0.802	0.015
5	12	1.083	0.000	2.097	0	6	0.753	<.001
6	12	0.583	0.000	1.165	0	3	0.768	0.003
<i>Freq lex</i>								
1	12	17.573	4.250	38.680	0.380	138.5	0.754	<.001
2	12	25.163	12.635	32.502	0.260	112.7	0.754	<.001
3	12	9.167	1.790	17.463	0.460	57.3	0.546	<.001
4	12	3.179	1.870	4.763	0.460	17.9	0.544	<.001
5	12	2.968	1.895	3.708	0.120	13.1	0.546	<.001
6	12	8.708	9.305	3.627	1.220	13.1	0.863	0.054

TABLEAU 3.3 – Statistiques descriptives des stimuli

- sur les amorces : au maximum nous avons essayé de contrôler i) la longueur (en nombre de mots), ii) la structure syntaxique, iii) les temps verbaux.

Aucun des paramètres lexicaux n’a passé le seuil de significativité en fonction des conditions (test ANOVA pour le nombre de lettres, $F = 0.971$, $p = 0.442$; test non paramétrique de Kruskal-Wallis pour la densité du voisinage orthographique, $\chi^2 = 4.74$, $p = 0.448$, ($\eta_p^2 = 0.067$) et la fréquence lexicale, $\chi^2 = 10.65$, $p = 0.060$, ($\eta_p^2 = 0.15$); un test de Khi2 pour le nombre de syllabes, $\chi^2 = 16.6$, $ddl = 5$, $p = 0.3083$). Nous avons utilisé la base de données lexicales du français Lexique 2 (New et al., 2004) agrémentée de la base WorldLex pour les fréquences lexicales (Gimenes & New, 2016).

Concernant les textes, nous avons donc veillé à ce que toutes les phrases

amorces soient identiques en termes d'utilisation de temps verbaux (seul le passé composé est utilisé), de longueur, de complexité syntaxique et de structure syntaxique. Ainsi, chaque phrase commence par un syntagme adverbial ou prépositionnel pour introduire une circonstance de temps, de lieu ou de but et est suivie d'une proposition verbale dépourvue de son objet direct/indirect ou de son circonstant de manière.

3.2.1.4 Choix de la tâche expérimentale et consigne

Nous avons choisi une tâche de jugement de recevabilité sémantique puisqu'elle nous paraissait être la tâche la plus à même de solliciter tous les processus nécessaires à la compréhension du sens. En effet, les différentes tâches régulièrement effectuées dans le cadre de protocoles d'élicitation de N400 semblent différer sur le plan des processus qu'elles nécessitent : décision lexicale (Kiefer et al., 1998 ; Massol et al., 2010 ; López Zunini et al., 2017 ; Lindborg et al., 2023), simple lecture de mots/de phrases (Camblin et al., 2007 ; DeLong et al., 2005 ; Filik & Leuthold, 2008), catégorisation sémantique (Lau et al., 2013 ; López Zunini et al., 2017), jugement de recevabilité (Laszlo & Federmeier, 2009 ; Cermolacce et al., 2014 ; Delogu et al., 2019), rappel de mots/phrases (Besson et al., 1992 ; Federmeier & Kutas, 1999 ; Federmeier, 2007).

Ainsi, la tâche linguistique à effectuer dans une expérience EEG peut avoir une influence sur le PE étudié. Par exemple, López Zunini et al. (2017) ont pu montrer que les effets de la richesse sémantique sur la réponse N400 varient en fonction de la tâche à effectuer, en utilisant une tâche de décision lexicale et une tâche de catégorisation sémantique sur un matériel expérimental construit suivant le même design. Nous pourrions interpréter ces résultats en explicitant que ces deux tâches ne sont pas équivalentes en termes de processus qui sous-tendent leur réalisation. En effet, elles ne sollicitent pas le même moment dans l'accès au sens : dans le cas de la décision lexicale, seules les compétences de reconnaissance du mot sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche (compétences sémiotiques) tandis que pour la catégorisation sémantique l'accès au sens complet semble nécessaire. Autrement dit, le degré d'engagement de l'attention requis pour la tâche de décision lexicale diffère du niveau d'attention requis pour la tâche de catégorisation sémantique (Piotrowski, 2009).

D'autres travaux peuvent nous mener à cette conclusion, Brothers et al. (2015), Brothers et al. (2017) ou encore Lai et al. (2024) ont testé l'influence du degré d'engagement dans la prédiction dans le but de déterminer son influence dans l'apparition du PE N400. Pour cela, ils ont proposé deux tâches de lecture : une dite « passive » dans laquelle les participant.e.s devaient lire les phrases

présentées et une dite « active » dans laquelle il était explicitement demandé aux participant.e.s de prédire la fin de chaque phrase. Les réponses N400 observées dans le cas de présentations de phrases incongrues étaient plus amples pour la tâche de prédiction active.

En ce sens, ces études mettent en lumière le type d'informations que l'on peut obtenir d'une tâche linguistique et plus précisément le type de processus, dans la chaîne des processus au cours de l'accès sémantique, auxquels nous avons accès avec chaque type de tests. Ainsi, la tâche de jugement de recevabilité sémantique nous semble être à même de solliciter les processus finaux d'accès au sens. En effet, contrairement aux tâches de décision lexicale ou de dénomination lexicale, le jugement sémantique nécessite plus qu'une « simple » reconnaissance de mots écrits qui est suffisante pour les deux autres tâches. Pour pouvoir juger de l'acceptabilité sémantique d'une phrase, la.e locuteur.ice doit faire appel à ses compétences sémantiques et pas seulement sémiotiques. (Bondi & Piotrowski, 2022).

La consigne que nous avons donc donné aux participant.e.s faisait explicitement référence au jugement sémantique. Nous avons préféré employer le terme de « cohérence » par rapport à d'autres options (« acceptabilité », « adapté au contexte ») puisqu'il nous semblait être celui étant le plus clair pour les participant.e.s en tant qu'il fait référence à une question de sens global plutôt qu'à la grammaire des items. Voici la consigne proposée :

La tâche consiste en un jugement de la cohérence de phrases en français. Chaque phrase sera présentée en deux étapes :

- le début de la phrase
- le dernier mot de la phrase.

Votre tâche sera de juger le plus rapidement possible si oui ou non le dernier mot affiché est cohérent avec le début de phrase qui l'a précédé.

Pour répondre vous utiliserez :

- le bouton de GAUCHE si la phrase complète vous semble cohérente.
- le bouton de DROITE si la phrase vous semble incohérente.

Pendant la durée de l'expérimentation, veuillez à limiter au maximum vos mouvements corporels et évitez de cligner des yeux pendant la présentation du dernier mot.

3.2.2 Hypothèses expérimentales spécifiques

3.2.2.1 Hypothèses sur les mesures comportementales :

- (a) Jugements sémantiques : « Cohérent » attendu pour les conditions 1 et 2, « Incohérent » attendu pour les conditions 4 et 6, et « Cohérent » ou « Incohérent » pour les conditions 3 (plutôt « Cohérent ») et 5 (plutôt « Incohérent »).
- (b) Temps de réaction : On pourrait s'attendre à ce que plus l'incongruité sémantique soit grande (condition 6 > condition 1), plus le TR soit long (Moss & Marslen-Wilson, 1993; Tabossi, 1996; Mech et al., 2022). Cependant, les conditions incongrues 2, 3 et 4 se situant toujours dans le même domaine, contrairement aux conditions 5 et 6, on pourrait s'attendre à observer une distribution des TR par condition en cloche. Autrement dit, nous pourrions voir une augmentation du TR fonction de la difficulté à établir le jugement de recevabilité. Les TR devraient donc être dans l'ordre suivant : cond. 1 $\approx$ cond. 6 < cond. 5 < cond. 2 $\approx$ cond. 4 < cond. 3.

3.2.2.2 Hypothèses sur les mesures électrophysiologiques :

- (c) PE sémantique N400 : Nous pouvons nous attendre à une augmentation de l'amplitude de la N400 avec l'augmentation du degré d'incongruité sémantique. L'amplitude devrait donc être plus négative dans la fenêtre N400 pour les conditions 5 et 6 (forte incongruité sémantique) et plus positive pour la condition 1 (faible incongruité sémantique) (Federmeier & Kutas, 1999; W. Zhang et al., 2023).
- (d) PE prélexicaux N2 et P3b : Étant donné que ces PE sont étudiés à titre exploratoire dans cette étude, il est difficile de formuler des hypothèses précises sur ces ERP. Cependant, nous pouvons imaginer que la composante N2 - associée à la détection des conflits - pourrait être plus prononcée dans les conditions ambivalentes (2, 3, 5) que dans les conditions univoques (1, 4, 6), car les premières introduisent un plus grand conflit sémantique que les secondes.

3.2.3 Participant.e.s

Nous souhaitons un nombre de participant.e.s compris entre 20 et 30. Ce nombre a été estimé au vu de la littérature et d'un outil de calcul de puissance statistique pour les études en neurosciences et psychologie comportementale

(Baker et al., 2021). Plusieurs revues de littérature sur le sujet (Boudewyn et al., 2018; Šoškić et al., 2022) nous ont permis d'estimer ce N en fonction d'autres paramètres de notre protocole comme le nombre de conditions et le nombre d'essais par condition et par participant.e ainsi que la puissance statistique désirée.

Finalement, nous avons enregistré la participation de 23 locuteur.rices natif.ves du Français (21 femmes). Iels étaient tous.tes étudiant.e.s à l'Université de Toulouse (tranche d'âge : 18-30 ans; âge moyen : 22 ans; SD : 2,87; latéralité : 100% de droitiers) et ne présentaient pas d'antécédents de troubles de la parole, cognitifs ou neurologiques pouvant altérer leur performance linguistique. Tous.tes les participant.e.s ont rempli des formulaires de consentement écrits qui ont été, avec le protocole expérimental de l'étude, approuvés par le Comité d'Ethique de la Recherche de Toulouse (CER Toulouse) (dossier numéro 2023_764). La collecte de données dans le cadre de ce protocole suit également les recommandations du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) (avis numéro R-202402061204). Tous.tes les participant.e.s ont reçu une place de cinéma pour les remercier de leur participation.

3.2.4 Procédure expérimentale

3.2.4.1 Matériel d'expérimentation

Pour la présentation des stimuli et l'enregistrement des mesures comportementales (jugements sémantiques et temps de réaction) à la tâche de jugement, nous avons utilisé le logiciel *E-Prime* (Psychology Software Tools, Pittsburgh, PA). Pour les mesures électrophysiologiques, nous avons utilisé le pack *Bio-Semi Active Two* avec 6 électrodes libres et une nappe de 32 électrodes avec un bonnet 32 voies et un amplificateur. Pour nos pré-tests, nous avons utilisé le logiciel de questionnaire en ligne *LimeSurvey* (LimeSurvey GmbH, Hamburg, Germany).

3.2.4.2 Procédure de l'expérimentation

La.e participant.e est situé.e à 90 cm de l'écran sur lequel est affiché le test expérimental. L'écran fait 28" et la police d'écriture d'affichage des items est Calibri, 12pt, couleur noire.

Après lecture des consignes, une phase d'entraînement précède la tâche elle-même. Les participant.e.s peuvent refaire la phase d'entraînement s'ils le désirent. Cette phase d'entraînement reproduit les mêmes conditions de passation que la phase test. Dans les deux cas, la procédure est la suivante : une croix de fixation apparaît pour 300 ms, suivie du contexte amorce qui lui est affiché pendant 4000 ms. Puis une croix de fixation apparaît de nouveau,

pour 500 ms, suivie par le mot-cible affiché 2000 ms. Pendant ces 2 secondes, la.e participant.e devra effectuer le jugement de recevabilité sémantique en cliquant sur la touche du clavier associée à « cohérent » ou « incohérent ». Un intervalle de temps devant être équivalente à 2000 ms suivra la réponse du.de la participant.e avant d'enchaîner le prochain item. La figure 3.1 schématise l'enchaînement de l'expérience.

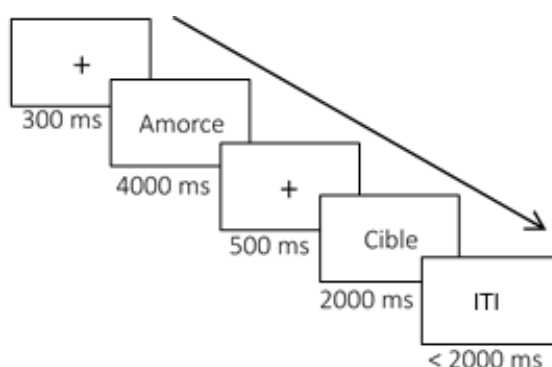


FIGURE 3.1 – Design de l'expérience EEG. *ITI : Inter-trial interval.

Le temps d'affichage du mot-cible est relativement élevé comparative-ment au temps nécessaire pour la lecture d'un mot (environ 250ms), afin de s'assurer qu'il n'y ait pas de chevauchement entre l'activité cérébrale provoquée par la lecture de l'unité cible et la décision du jugement sémantique ou encore l'action motrice du jugement sémantique (Šoškić et al., 2022).

De plus, concernant le temps d'affichage des amorces et cibles, nous savons que le temps de présentation des stimuli (*stimulus onset synchrony*, ou SOA) a une influence sur la réponse N400 : Wlotko et Federmeier (2015) ont montré que dans le cas de présentation de cibles incongrues mais liées à la catégorie et de cibles incongrues non reliées, une SOA plus élevée laisse apparaître des différences d'amplitudes entre ces deux types d'incongruité qui n'apparaissent pas dans le cas d'une SOA plus courte. Étant donné que nous cherchions à mettre en avant des différences fines entre des degrés d'incongruité, nous avons choisi d'opter pour des présentations relativement longues.

3.2.4.3 Recueil des données EEG

Le recueil des données se fait à l'aide de plusieurs types d'électrodes : des électrodes actives et des électrodes de référence (fréquence d'échantillonnage à 512 Hz). Les électrodes de référence nous servent de ligne de base pour l'analyse, et sont donc situées sur des zones censées être neutres en terme d'activité électrique. Dans notre cas, et dans la plupart des études, ce sont les mastoïdes. Les électrodes actives sont positionnées dans un casque et sont

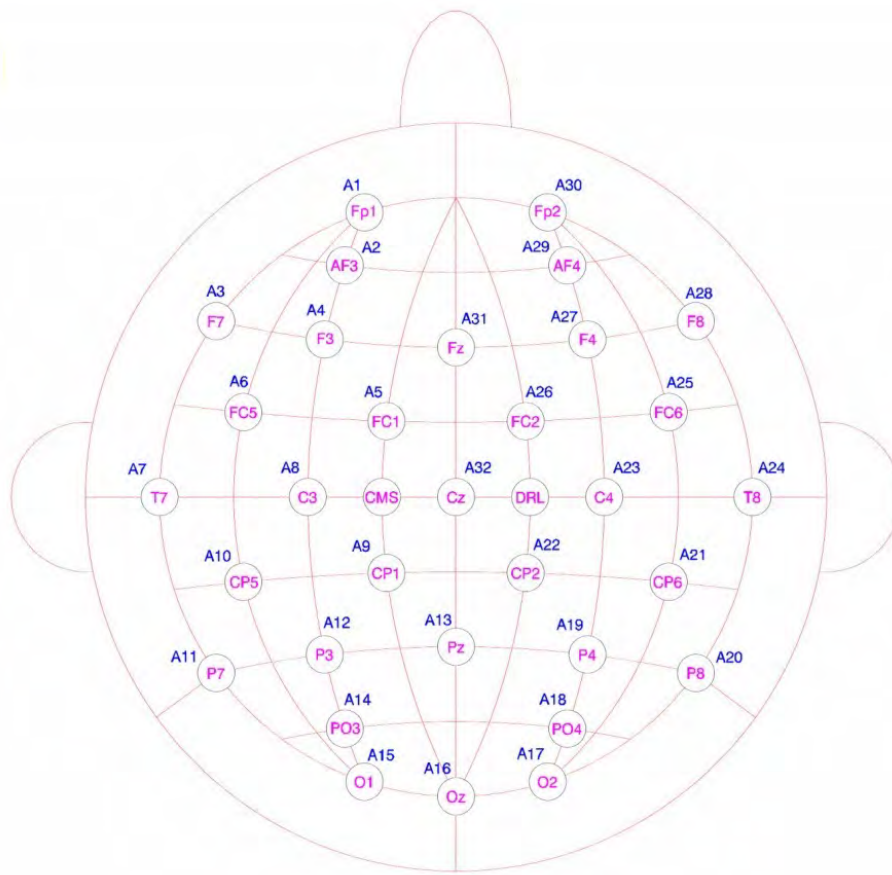


FIGURE 3.2 – Répartition des 32 électrodes selon le système International 10-20. Les lettres marquent le lobe sur lequel est l'électrode (F : frontal, C : central, T : temporal, P : pariétal, O : occipital) et le chiffre la position hémisphérique (chiffres pairs pour l'hémisphère droit et impairs pour le gauche). La figure provient de Biosemi Products.

réparties selon le système International 10-20 (voir Figure 3.2). Selon ce système, les électrodes sont réparties de manière à ce que la distance entre chacune soit équivalente à 10 ou 20% de la longueur de la latitude (séparation hémisphères gauche-droite) ou longitude (séparation avant/arrière du scalp).

À ces électrodes (32 actives + 2 de référence sur les mastoïdes) s'ajoutent 4 électrodes libres qui nous permettent de mesurer l'activité électrophysiologique liée aux mouvements oculaires. Les mouvements oculaires forment en effet un des artefacts majeurs à éliminer dans le pré-traitement.

3.3 Analyses statistiques des données

3.3.1 Données comportementales

Nous avons réalisé l'analyse quantitative des réponses comportementales des participant.e.s en recherchant un effet du degré d'incongruité sémantique (entre 1 et 6) sur le temps de réponse à la tâche et sur le type de réponse. Nous avons utilisé des modèles de régression mixtes et conduit ces analyses à l'aide du package *lme4* (Bates et al., 2015) sur le logiciel *R* (R Team core, 2015). Nous présentons ici seulement les contrastes entre la condition 1 et les autres conditions (2, 3, 4, 5, 6). Tous les contrastes par paires sont cependant disponibles en annexes (voir le tableau A.5).

3.3.1.1 Modèles statistiques

Le but des modèles de régression est de chercher à modéliser l'effet d'un certain nombre de variables indépendantes x_1, x_2 sur une variable dépendante mesurée y . Dans ces modèles, la distribution de la variable y dépend de ces variables x_1, x_2 . Plusieurs types de modèles existent en fonction de la nature de la variable y (continue, catégorielle, binaire, etc.) (Fahrmeir et al., 2013). Ainsi nous avons utilisé deux types de modèles : une régression logistique binaire a été effectuée pour les jugements sémantiques, c'est-à-dire des réponses binaires en oui/non ; et une régression linéaire a été utilisée pour les temps de réponses, qui correspondent à une mesure numérique continue. Nous proposerons une brève description de ces deux types de régression ci-après en nous appuyant majoritairement sur les ouvrages de Agresti (2007) (régression logistique), Gries (2009) (régression linéaire) et sur Fahrmeir et al. (2013) (régression linéaire).

La particularité des modèles mixtes de régression est qu'ils permettent de prédire, d'une part la variabilité observée de la variable dépendante (type ou temps de réponse) sous l'influence des variables expérimentales indépendantes (les « prédictors »), c'est-à-dire les effets fixes, et d'autres part, la variabilité des réponses ne provenant pas de ces facteurs fixes, c'est-à-dire de la variabilité aléatoire ou effets aléatoires (« random effects »). Nous expliciterons plus bas le choix des facteurs fixes et aléatoires (Bates et al., 2015).

3.3.1.2 Régression linéaire

La régression linéaire est une méthode statistique qui postule une relation linéaire entre une variable dépendante y et une (ou plusieurs) variable(s) prédictive(s) x . Cette relation de dépendance s'écrit sous la forme :

$$y = \alpha + \beta x$$

- α représente ce qu'on appelle l'intercept, c'est-à-dire la valeur de y lorsque x est égal à 0,
- β représente le coefficient de la pente de régression, c'est-à-dire le changement attendu de y pour une unité de changement de x .

Le modèle de régression consiste à résoudre cette équation en trouvant les valeurs de α et β à partir des observations y et valeurs de x . Cette résolution permet de trouver la droite de régression linéaire théorique entre x et y et d'estimer ainsi les futures valeurs de y en fonction de x .

Les données observées ne se situent jamais parfaitement sur la droite de régression, ce qu'on peut repérer avec ce qu'on appelle les résidus, c'est-à-dire la différence entre la valeur prédite de y et la valeur réellement observée de y .

Pour vérifier qu'un modèle est performant, il est important de s'assurer que cet écart entre observations et prédictions n'est pas trop élevé. On peut notamment examiner la variance des résidus, la valeur de R^2 (le coefficient de détermination) qui mesure la proportion de la variance de y expliquée par x , ainsi que des tests statistiques pour évaluer la significativité des coefficients.

3.3.1.3 Régression logistique binaire

Dans le cas d'une régression logistique binaire, la variable dépendante y n'est pas continue mais binaire (réponse « cohérent » vs. « incohérent »). Nous pouvons encoder ces deux types de réponses sous les chiffres 1 et 0. Le lien entre la variable prédictive x et la variable mesurée y n'est donc plus linéaire. Ainsi, bien que la démarche soit similaire à celle de la régression linéaire, la fonction liant y et x doit différer. Dans ce cas, nous ne chercherons plus un lien direct entre y et x mais un lien indirect : la probabilité que y soit égal à 1, ce qui peut être écrit sous la forme :

$$P(y = \pi)$$

Le lien entre cette probabilité π et la variable x est établi au moyen d'une fonction logistique, que l'on peut écrire sous la forme :

$$\text{logit}(\pi) = \alpha + \beta x$$

La fonction logit est la transformation logarithmique de la probabilité, définie comme $\text{logit}(\pi) = \log\left(\frac{\pi}{1-\pi}\right)$. Elle est utilisée car elle transforme une probabilité (comprise entre 0 et 1) en une variable continue qui peut prendre n'importe quelle valeur réelle.

Le coefficient β détermine le degré d'augmentation ou de diminution de la courbe de probabilité avec un changement de x . Un β positif indique que la probabilité de $y = 1$ augmente avec x , tandis qu'un β négatif indique que cette probabilité diminue.

Comme pour le modèle de régression linéaire, il est nécessaire de vérifier que ce modèle répond à un certain nombre de critères pour pouvoir témoigner de sa justesse : observation de la répartition des résidus, pertinence du coefficient β , et performance globale du modèle évalué.

3.3.1.4 Effets fixes et aléatoires

Les variables considérées comme produisant un effet fixe sont celles dont les modalités sont entièrement représentées dans les données, et pour lesquelles on souhaite estimer explicitement l'effet de chaque niveau. Elles sont supposées partagées par l'ensemble des observations et associées à une variance résiduelle homogène (te Rietmolen, 2019). Dans un cadre expérimental, les prédicteurs issus du design sont modélisés comme effets fixes. Dans la présente étude, pour nos données comportementales, les variables à effets fixes retenues sont le niveau de congruité sémantique (6 conditions possibles) ainsi que l'ordre de présentation des items. L'interaction entre ces deux variables a également été testée. Par ailleurs, certaines variables socio-démographiques - genre, âge, niveau d'étude, latéralité - ont été incluses dans les modèles initiaux.

Cependant, ne modéliser que des effets fixes revient à supposer que les observations sont statistiquement indépendantes. Or, cette hypothèse peut être transgressée : par exemple, un.e participant.e peut être globalement plus lent.e qu'un.e autre, indépendamment des conditions expérimentales, ce qui introduit une dépendance dans les temps de réponse (Gries, 2009). Les effets aléatoires permettent de prendre en compte cette variabilité non contrôlable expérimentalement et d'ajuster le modèle en conséquence.

Dans notre cas, cette variabilité inter-individuelle peut être modélisée par des *intercepts aléatoires*, c'est-à-dire des niveaux de base propres à chaque sujet ou à chaque item. Le modèle estime ainsi un temps de réaction moyen spécifique à chaque participant.e. En complément, il est possible de modéliser des *pentés aléatoires*, qui autorisent une variation de l'effet d'une condition selon les sujets. Alors que des intercepts aléatoires supposent une même pente pour tous.tes, l'ajout de pentés aléatoires permet de relâcher cette hypothèse. Dans cette étude, pour l'analyse des données comportementales, nos modèles initiaux incluent un intercept aléatoire par sujet et par item, ainsi qu'une pente aléatoire pour la condition de congruité sémantique.

3.3.1.5 Sélection du modèle

L'utilisation de modèles de régression dans cette étude poursuit deux objectifs principaux : identifier les effets significatifs des variables prédictives sur la variable dépendante, et estimer la direction et l'ampleur de ces effets. Il ne s'agit pas ici de construire un modèle prédictif optimisé expliquant toute la variance des temps de réaction ou des jugements sémantiques. Nous reconnaissons que d'autres facteurs (linguistiques ou non), non inclus dans nos modèles peuvent également influencer ces variables. Cependant, intégrer ces dimensions excéderait les objectifs expérimentaux de ce travail.

Pour sélectionner le modèle le plus pertinent, nous avons adopté une approche descendante (« top-down », en partant d'un modèle complet incluant l'ensemble des variables prédictives d'intérêt ainsi que les variables aléatoires. La simplification du modèle s'est appuyée sur le critère d'information d'Akaike (AIC)¹¹². À chaque étape, les variables non significatives ont été retirées, à condition que leur suppression améliore (ou ne détériore pas substantiellement) l'AIC. Le modèle final retenu est donc le plus parcimonieux parmi ceux testés avec cette méthode.

Afin d'évaluer la significativité globale des effets fixes, nous avons comparé le modèle final au modèle nul (ne contenant que les effets aléatoires) : si la comparaison est significative, cela indique que l'ajout des variables prédictives améliore significativement l'ajustement du modèle. Nous avons quantifié et vérifié la significativité des effets fixes à l'aide de tests du rapport de vraisemblance (« likelihood ratio tests »). Pour la sélection des effets aléatoires, nous avons utilisé le critère REML, plus approprié dans ce cadre.

3.3.2 Données électrophysiologiques

3.3.2.1 Pré-traitement des données

Après avoir récolté les données EEG, plusieurs étapes de pré-traitement sont nécessaires en amont des analyses statistiques relatives à nos hypothèses.

En effet, les données EEG brutes ne sont pas dans un format permettant de les interpréter et contiennent différents types d'artefacts et bruit à éliminer avant l'analyse. Nous avons suivi les propositions de Luck (2014), Luck (2022) pour les étapes de pré-traitement à appliquer à chaque participant.e : i) le filtrage et nettoyage des données, ii) l'analyse en composantes indépendantes, iii) la sélection de l'époch d'intérêt, iv) le rejet des artefacts, vi) le moyennage des époques par participant.e. Ces étapes ont été réalisées sur *Matlab* (Mathworks, 2024) à l'aide du package EEGLab (Delorme & Makeig, 2004) et de la

Nb électrodes : 32
Fréq.échantillon. : 250Hz
Référence : mastoïdes
Filtres : HP & LP [0.1-30Hz]
Fenêtre des épochs : [-300 ; 1000]ms

112. L'AIC fournit une estimation relative de la qualité du modèle en termes d'ajustement et de parcimonie ; une valeur plus faible indique un meilleur compromis entre complexité et performance.

toolbox ERPlab (Lopez-Calderon & Luck, 2014).

- **Filtrage des données** : Le filtrage des données consiste en l'application d'un filtre pour ne retenir que les fréquences d'intérêt. Plusieurs possibilités existent : application d'un filtre passe-bas (*low-pass filter*, d'un filtre passe-haut (*high-pass filter*, d'un filtre hautes et basses fréquences (*band-pass filter* ou application d'un filtre ne laissant passer qu'une bande de fréquence spécifique (*notch filter*. Dans notre cas, nous avons appliqué un filtre passe-bande entre 0,1 et 30 Hz, après avoir re-référencé le signal continu au mastoïde droit et réduit la fréquence d'échantillonnage à 250Hz.

- **Analyse en composantes indépendantes** : L'analyse en composantes indépendantes (ou ICA, *Independent Component Analysis* est une technique statistique utilisée pour séparer un signal multivarié en composantes additives statistiquement indépendantes. Elle permet d'identifier i) des composantes artéfactuelles liées par exemple à l'activité des yeux (saccades ou clignements), des muscles ou à une mauvaise électrode ; et ii) des composantes liées uniquement à l'activité cérébrale. Plus concrètement, cette technique consiste à trouver une matrice qui, en relation linéaire avec un certain nombre de sources indépendantes, reproduit les données mesurées (Makeig et al., 1995). Pour améliorer la qualité de la décomposition du signal, nous avons suivi plusieurs recommandations telles que supprimer les périodes d'activité anormale et appliquer un nouveau filtre passe-bas. Nous avons donc nettoyé manuellement le signal avant l'ICA (en supprimant les périodes de pause et celles contenant des distorsions dues à l'activité musculaire ou cardiaque et non liées à des clignements ou à des saccades oculaires) et appliqué un filtre passe-bas à 1Hz pour la décomposition seulement (Winkler et al., 2015).
Une fois la décomposition effectuée, la matrice de composantes a été transférée sur le signal avant application du second filtre passe-bas. Les composantes identifiées comme résultant des clignements ou saccades oculaires ont été identifiées puis enlevées du signal EEG. Ces signaux post-ICA ont été re-référencés à la moyenne des mastoïdes gauche et droit et les signaux contenant des électrodes bruitées ont été interpolés.

- **Moyennage des essais par condition** : Nous avons sélectionné des épochs allant de -300 ms à 1000ms autour du stimulus pour chaque condition. Nous avons également effectué une correction de la ligne de base afin de normaliser la ligne de référence entre toutes les condi-

tions. Cette correction est faite à partir d'une fenêtre spécifique sur laquelle il n'y a pas de composante présente. Nous avons choisi la fenêtre $[-300 : 0\text{ms}]$ avant la présentation du stimulus comme fenêtre de correction.

- **Rejet des artefacts et grand-moyennage** : Un dernier rejet des artefacts a été mené sur les époques, cette fois-ci de manière automatisée (les paramètres étaient généralement les suivants : seuil entre $[100 : 150\mu\text{V}]$, fenêtre entre $[-300 : 956\text{ms}]$, et step : $[10]$). Enfin, les époques ont été moyennées au sein des participant.e.s et entre eux afin d'obtenir des moyennes générales pour chaque condition.

3.3.2.2 Analyses statistiques

Nous avons étudié les amplitudes moyennes de trois fenêtres temporelles : 250-350ms pour le PE N2, 350-400ms pour la P3b et 400-550ms pour la N400. les fenêtres temporelles définies pour l'étude de la N2 et de la P3b correspondent aux latences typiques citées dans de précédentes études (X. Zhang et al., 2003), Polich (2007), Folstein et Van Petten (2008), Markiewicz et al. (2023). La fenêtre temporelle de la N400 a été définie d'après la littérature et adaptée par inspection visuelle des données (Federmeier et al., 2007), Delogu et al. (2019). Pour chaque fenêtre temporelle, nous avons sélectionné une région d'intérêt en suivant la littérature et d'après une inspection visuelle des données :

- pour la N2 antérieure, habituellement distribuée sur la région antérieure (X. Zhang et al., 2003) : Fp1, AF3, F7, F3, FC1, FC5, FC6, FC2, F4, F8, AF4, Fp2, Fz;
- pour la P3b, habituellement distribuée sur la région postérieure (Polich, 2007) : P7, P3, Pz, PO3, O1, Oz, O2, PO4, P4, P8;
- pour la N400, habituellement distribuée sur la région centro-pariétale (Kutas & Federmeier, 2011) et sur la région fronto-centrale lors du traitement d'ambiguïtés lexicales (Federmeier, 2022), Lee et Federmeier (2012) : F3, FC1, C3, CP1, Pz, CP2, C4, FC2, F4, Fz, Cz.

L'analyse statistique des amplitudes moyennes a été réalisée au moyen de modèles mixtes de régression linéaire, selon une démarche descendante. Par rapport aux ANOVA traditionnellement utilisées dans ce type d'analyse, les modèles mixtes offrent une plus grande robustesse statistique, notamment parce qu'ils permettent de prendre en compte la structure hiérarchique des données (dépendance entre essais, variabilité inter- et intra-individuelle, etc.). Cette approche nous permet d'intégrer à la fois des effets fixes (condition sémantique, région de l'électrode et leur interaction) et des effets aléatoires

(variabilité inter-individuelle).

Nous avons utilisé le package *lme4* (Bates et al., 2015) sous *R* (R Core Team, 2015). Comme pour les données comportementales, nous avons retenu les modèles les plus parcimonieux afin de limiter le risque de surajustement¹¹³, tout en maintenant une capacité explicative suffisante. La sélection des effets fixes a été guidée par le critère d'information d'Akaike (AIC) et des tests du rapport de vraisemblance (« likelihood ratio tests »), tandis que le critère REML a été utilisé pour optimiser la structure des effets aléatoires.

Comme pour l'analyse des données comportementales, seuls les contrastes entre la condition 1 et les autres conditions ont été testés dans le modèle principal. Tous les contrastes par paires sont cependant reportés en annexes (voir tableaux A.9, A.11, A.7).

3.4 Résultats

3.4.1 Résultats comportementaux

Le tableau 3.4 présente le pourcentage de réponses « Cohérent » ainsi que le temps de réaction pour chaque condition.

Condition	Jugements	TRs		Cibles
	« Cohérent »	Moyenne	Ecart-type	
Condition 1	97%	779	±233	<i>un couteau.</i>
Condition 2	71%	899	±267	<i>un couvert.</i>
Condition 3	24%	878	±250	<i>une cuillère.</i>
Condition 4	4%	813	±213	<i>une casserole.</i>
Condition 5	18%	873	±265	<i>une hache.</i>
Condition 6	1%	747	±198	<i>une vitrine.</i>
Amorce	<i>Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec ...</i>			

TABLEAU 3.4 – Statistiques descriptives pour le type de jugement (pourcentage de réponse « cohérent » et les temps de réaction (TRs) en ms.

3.4.1.1 Jugements sémantiques

Concernant les jugements sémantiques, pour rappel, nous faisons l'hypothèse que les conditions 1 et 2 seraient jugées « cohérentes » et les conditions 4 et 6 « incohérentes ». L'analyse de ces résultats démontre un effet significatif de la condition sémantique sur le type de réponse ou type de jugement sémantique, en accord avec notre hypothèse ($p < 0.001$). Ainsi, les différentes conditions semblent être perçues comme ayant différents degrés d'incongruité sémantique. En outre, les conditions 1, 4 et 6 semblent avoir en commun d'être

113. Le surajustement, ou *overfitting*, désigne une situation où le modèle inclut davantage de paramètres que ce que justifient les données disponibles, ce qui nuit à sa généralisation.

Procédure :

Nb participant.e.s : 24

Nb stimuli/condition : 24

Tâche : jugements de cohérence sémantique

Analyses :

Régressions logistique & linéaire (effets mixtes)

Variables dépendantes :

Jugements sémantiques (binaires)

Temps de réaction

Hypothèses :

Jugements sémantiques :

conditions 1 et 2

« cohérentes » ; conditions 4 et

6 « incohérentes »

Temps de réaction : cond. 1 $\simeq$

cond. 6 < cond. 5 < cond. 2

$\simeq$ cond. 4 $\simeq$ cond. 3.

univoques pour les locuteurs, c'est-à-dire que la plupart d'entre eux jugent la condition 1 comme parfaitement acceptable et les conditions 4 et 6 comme presque toujours inacceptables. En revanche, les conditions 2, 3 et 5 semblent plus ambivalentes, c'est-à-dire qu'il y a moins d'accord sur leur acceptabilité sémantique.

Les résultats des analyses suggèrent que les différentes conditions sémantiques sont perçues comme ayant différents degrés d'incongruité. Les conditions 1, 4 et 6 apparaissent comme univoques pour les participant.e.s, avec la majorité d'entre elleux jugeant la condition 1 comme parfaitement acceptable (97% de réponses « cohérent » et les conditions 4 et 6 comme presque toujours inacceptables (respectivement, 4% et 1% de réponses « incohérent »). À l'inverse, les conditions 2, 3 et 5 sont plus ambivalentes - c'est-à-dire qu'il y a moins d'accord sur leur acceptabilité sémantique - et obtiennent respectivement 71%, 24%, 18% de réponses « cohérent ». Une analyse de variance (ANOVA) sur le modèle de régression logistique binaire a montré un effet significatif de la condition sémantique sur le type de jugement, en accord avec notre hypothèse ($\chi^2 = 784.9$, $df = 5$, $p < 2.2e16$). Les intercepts aléatoires expliquent 32% de la variance totale par sujet ($ICC = 0.32$) et 35% de la variance totale par item ($ICC = 0.35$). Le tableau 3.5 présente un résumé des effets fixes et aléatoires.

Effets aléatoires	Nom	Variance	Ecart-type
Sujet	Intercept	0.4752	0.6894
Item	Intercept	0.5377	0.7332

Effets fixes	Estimate (β)	Std. Error (SE)	z value	p value	Cible
Intercept	-3.8187	0.3275	-11.66	< 0.001	<i>un couteau.</i>
Condition 2	2.7425	0.2698	10.17	< 0.001	<i>un couvert.</i>
Condition 3	5.1918	0.2836	18.31	< 0.001	<i>une cuillère.</i>
Condition 4	7.5490	0.3890	21.03	< 0.001	<i>une casserole.</i>
Condition 5	5.5875	0.2900	19.27	< 0.001	<i>une hache.</i>
Condition 6	8.8060	0.4964	17.74	< 0.001	<i>une vitrine.</i>
Amorce	<i>Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec ...</i>				

TABLEAU 3.5 – Résumé des effets fixes et aléatoires selon le modèle de régression logistique binaire construit pour les jugements sémantiques

3.4.1.2 Temps de réaction

En ce qui concerne les temps de réaction, nous avons émis l'hypothèse qu'étant donné que les cibles incongrues des conditions 2, 3 et 4 sont systématiquement situées dans le même domaine sémantique que les amorces - contrairement aux cibles des conditions 5 et 6 - il sera plus difficile pour les participants d'émettre un jugement sémantique, ce qui augmentera leurs temps de réaction. En même temps, comme les cibles de la condition 5 poursuivent l'isotopie spécifique, nous pouvons à nouveau nous attendre à une

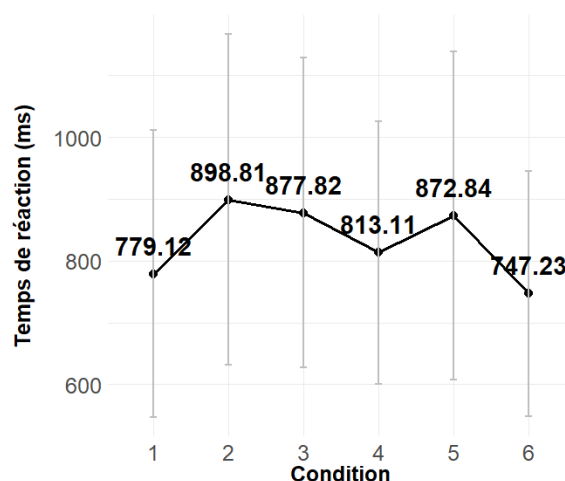


FIGURE 3.3 – Temps de réaction à la tâche de jugement sémantique en fonction des conditions sémantiques.

augmentation des temps de réaction. En d'autres termes, il est raisonnable de s'attendre à ce qu'une augmentation du temps de réaction (TR) soit observée en fonction de la difficulté à établir un jugement d'acceptabilité sémantique.

Ici encore, les résultats suggèrent que la condition sémantique a un effet significatif sur les temps de réaction ($p < 0.001$). Comme prévu, les temps de réponse augmentent dans les conditions sémantiques ambivalentes 2, 3, 5 (Cond. 2, $moy = 898.81ms$, $SD = 267$; Cond. 3, $moy = 877.82ms$, $SD = 250$; Cond. 5, $moy = 872.84ms$, $SD = 265$), alors qu'ils diminuent dans les conditions univoques 1, 4 et 6 (Cond. 1, $moy = 779.12ms$, $SD = 233$; Cond. 4, $moy = 813.11ms$, $SD = 213$; Cond. 6, $moy = 747.23$, $SD = 198$). Une analyse de variance (ANOVA) sur le modèle de régression linéaire a montré un effet significatif de la condition sémantique sur les temps de réaction ($F(5.31) = 22.223$, $p < 0.001$, ($\eta_p^2 = 0.035$)) ainsi qu'un effet de l'ordre de présentation des items sur les TRs ($F(1.3040) = 84.821$, $p < 0.001$, ($\eta_p^2 = 0.027$)). En comparaison avec la condition 1 : les conditions 2, 3 et 5 provoquent des TRs significativement plus longs ; la condition 4 provoque aussi des TRs plus longs même si plus courts que les conditions 2, 3 et 5 ; et la condition 6 ne diffère pas. Le détail du modèle est présenté dans le tableau 3.6 et la figure 3.3 montre la distribution des TRs en fonction de la condition sémantique. La structure des effets aléatoires comprenait des intercepts aléatoires pour le sujet et les items, ainsi que des pentes aléatoires pour l'effet des conditions sémantiques par sujet. La variance des pentes entre les sujets allait de 4087,90 (condition 4) à 10928,30 (condition 5), reflétant les différences individuelles dans les temps de réaction entre les conditions. Il convient également de noter que la majorité des valeurs aberrantes ont été identifiées dans les conditions sémantiques ambivalentes.

Concernant l'ordre de présentation des items, plus l'amorce d'un item a

déjà été présentée dans d'autres items avant qu'elle n'apparaisse, plus les participants répondent rapidement. Nous observons donc un effet de répétition : quelle que soit la condition sémantique, la répétition de l'amorce diminue le temps de réaction.

	Modèle nul	Modèle 3	Modèle 2	Modèle 1
(Intercept)	830.99 *** (26.71)	833.36 *** (28.66)	834.30 *** (28.25)	819.88 *** (31.72)
Condition 2		122.28 *** (12.55)	123.46 *** (18.21)	127.33 *** (24.92)
Condition 3		109.66 *** (12.48)	109.50 *** (19.61)	119.02 *** (25.60)
Condition 4		35.67 ** (12.29)	35.59 * (17.95)	60.35 * (24.85)
Condition 5		99.18 *** (12.52)	99.92 *** (25.00)	120.81 *** (25.07)
Condition 6		-27.17 * (12.26)	-27.60 (20.09)	-7.34 (24.54)
Ordre		-0.78 *** (0.09)	-0.79 *** (0.09)	-0.58 ** (0.21)
Condition 2 :Ordre				-0.08 (0.31)
Condition 3 :Ordre				-0.14 (0.31)
Condition 4 :Ordre				-0.35 (0.30)
Condition 5 :Ordre				-0.30 (0.30)
Condition 6 :Ordre				-0.28 (0.30)
AIC	42242.47	41911.82	41870.99	41924.15
BIC	42266.64	41972.25	42052.27	42014.79
Log Likelihood	-21117.23	-20945.91	-20905.49	-20947.08
Num. obs.	3111	3111	3111	3111
Var : AMORCE (Intercept)	691.11	723.82	740.23	721.89
Var : Subject (Intercept)	15420.35	15619.58	15173.67	15619.60
Var : Residual	44544.55	40296.76	38497.78	40335.12
Var : Subject Condition 2			4160.10	
Var : Subject Condition 3			5422.38	
Var : Subject Condition 4			4087.87	
Var : Subject Condition 5			10928.27	
Var : Subject Condition 6			5979.72	

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

TABLEAU 3.6 – Vue d'ensemble des modèles mixtes sur les TR. Le modèle 2 est celui qui explique le mieux les données. Il s'agit de celui qui fait varier pente et intercepts dans les variables aléatoires. Rappel des conditions sémantiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couteau/un couvert/une cuillère/une casserole/une hache/une fenêtre* ».

3.4.2 Résultats EEG

La figure 3.4 montre les PE N2, P3b et N400 après grand-moyennage dans les six conditions sémantiques sur 3 électrodes appartenant aux trois régions d'intérêt : AF4 pour la N2, P3 pour la P3b et Cz pour la N400. Le tableau 3.7 présente les amplitudes moyennes des PE N2, P3b et N400 dans leurs fenêtres temporelles respectives : 250-3250 ms, 350-400ms et 400-550ms.

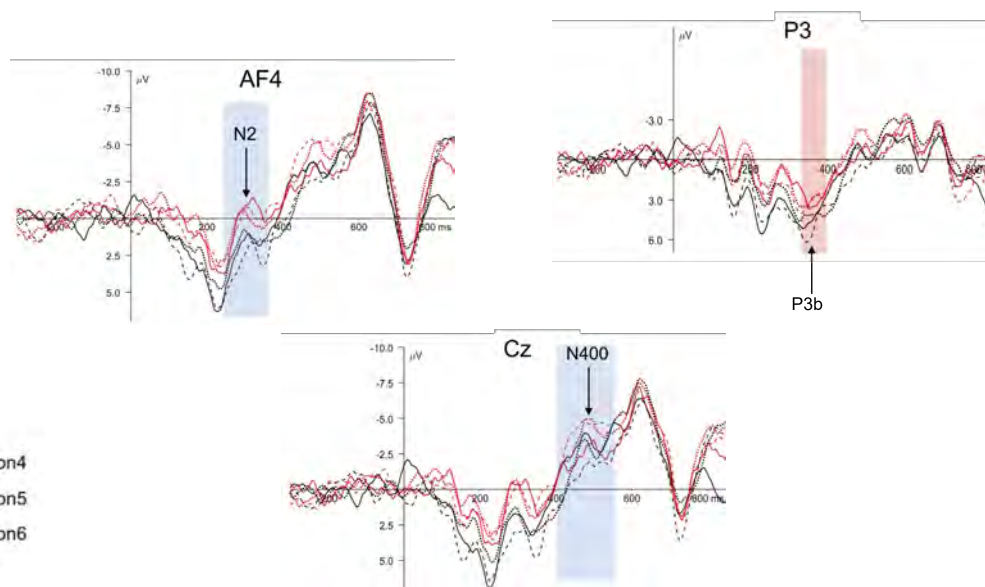


FIGURE 3.4 – Potentiels évoqués grand-moyennés sur trois électrodes situées dans les zones d'intérêt des PE N2 (électrode AF4), P3b (P3) et N400 (Cz). L'effet de la condition sémantique est significative sur les PE N2 et N400.

Condition	N2		P3b		N400		Cible
	Moy	SD	Moy	SD	Moy	SD	
Condition 1	2.11	±5.06	2.95	±4.79	-2.20	±4.71	<i>un couteau.</i>
Condition 2	-0.03	±5.34	2.18	±5.19	-2.31	±6.40	<i>un couvert.</i>
Condition 3	0.715	±5.53	2.21	±5.66	-3.26	±5.87	<i>une cuillère.</i>
Condition 4	2.79	±6.73	3.74	±7.47	-1.26	±6.08	<i>une casserole.</i>
Condition 5	0.369	±6.03	2.04	±6.91	-3.12	±7.01	<i>une hache.</i>
Condition 6	1.40	±6.11	3.26	±5.34	-1.76	±5.24	<i>une vitrine.</i>
Amorce		Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec ...					

TABEAU 3.7 – Amplitudes moyennes des PE N2, P3b, et N400 dans leurs fenêtre temporelles et RI

3.4.2.1 N400

Pour la N400, l'ANOVA de type III conduite sur le modèle de régression linéaire (modèle 1) a montré un effet significatif à la fois de la condition sémantique, $F(5.1424) = 6.2153$, $p < 0.001$, ($\eta_p^2 = 0.021$), que de la région de l'électrode, $F(1.1424) = 30.1856$, $p < 0.001$, ($\eta_p^2 = 0.020$), sur l'amplitude moyenne de la N400 dans la fenêtre 400-550ms. Le détail des effets fixes révèle des amplitudes significativement plus négatives pour les conditions 3 et 5 et significativement plus positives pour la condition 4 lorsque ces conditions sont comparées à la condition 1. Ce modèle ne tient pas compte de la pente aléatoire de la condition sémantique. En effet, dès lors que l'on tient compte de la variabilité intra-individuelle par condition, la significativité de l'effet causé par la condition d'incongruité sémantique disparaît, ce qui affaiblit les potentielles conclusions (voir tableau 3.8).

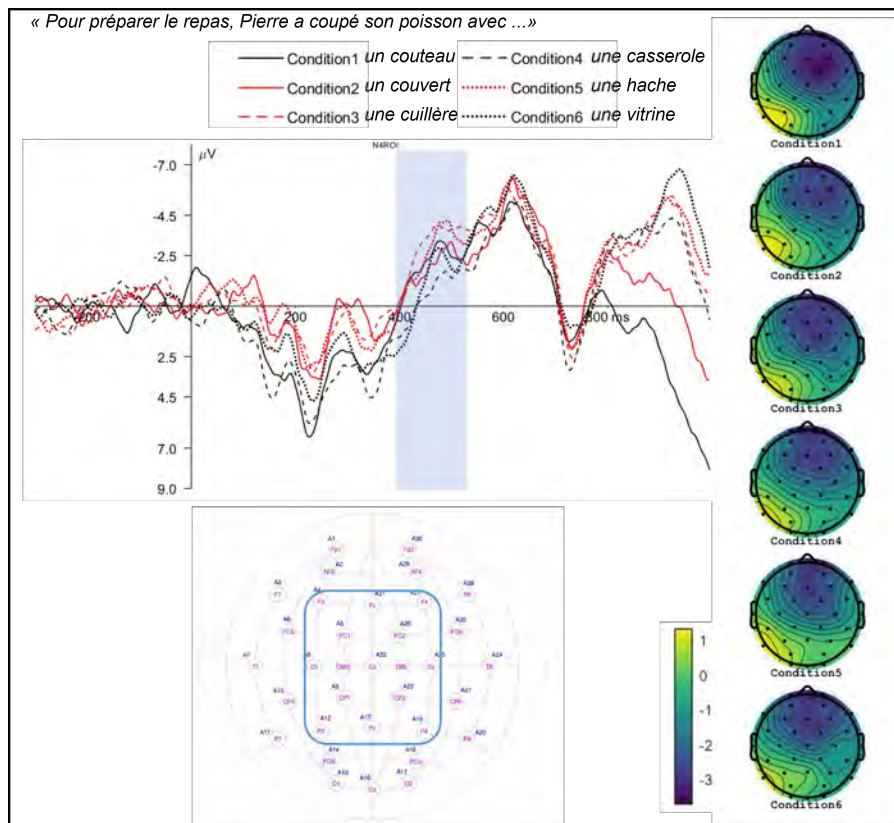


FIGURE 3.5 – **Haut à gauche** - PE grand-moyennés dans toutes les conditions expérimentales enregistrés dans la région d'intérêt de la N400, avec un cadre bleu délimitant la fenêtre temporelle d'intérêt. **Droite** - Topographies des amplitudes moyennes entre 400 et 550ms pour les différentes conditions expérimentales. **Bas à gauche** - Région d'intérêt pour l'analyse de la N400.

	Modèle nul	Modèle 3	Modèle 2	Modèle 1
(Intercept)	-1.89 ** (0.61)	-1.57 (0.81)	-1.57 (0.98)	-1.65 (0.98)
Condition 2		-0.11 (0.44)	-0.11 (1.43)	-0.05 (1.43)
Condition 3		-1.06 * (0.44)	-1.06 (1.25)	-0.84 (1.26)
Condition 4		0.94 * (0.44)	0.94 (1.85)	1.06 (1.86)
Condition 5		-0.92 * (0.44)	-0.92 (1.70)	-0.92 (1.71)
Condition 6		0.44 (0.44)	0.44 (0.97)	0.56 (0.98)
RegionFrontal		-1.40 *** (0.25)	-1.40 *** (0.07)	-1.21 *** (0.17)
Condition2 :RegionFrontal				-0.12 (0.25)
Condition3 :RegionFrontal				-0.47 (0.25)
Condition4 :RegionFrontal				-0.25 (0.25)
Condition5 :RegionFrontal				-0.01 (0.25)
Condition6 :RegionFrontal				-0.25 (0.25)
AIC	6027.97	776.32	5692.04	5703.28
BIC	6149.43	8823.85	5845.18	5882.83
Log Likelihood	-2990.98	-4379.16	-2817.02	-2817.64
Num. obs.	1452	1452	1452	1452
Var : Subject (Intercept)	20.49	12.03	21.03	21.03
Var : Subject Condition2	42.51		44.65	44.66
Var : Subject Condition3	33.74		34.30	34.31
Var : Subject Condition4	72.63		75.29	75.28
Var : Subject Condition5	61.26		63.44	63.43
Var : Subject Condition6	19.72		20.58	20.58
Var : Residual	2.35	23.21	1.82	1.82

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

TABLEAU 3.8 – Vue d'ensemble des modèles mixtes sur les PE N400. Bien que le modèle 2 soit celui qui est le mieux ajusté aux données, il ne nous permet pas d'interpréter d'effets fixes. D'après le modèle 1 - sans ajustement d'une pente aléatoire -, des différences significatives apparaissent entre les conditions sémantiques. Rappel des conditions sémantiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couteau/un couvert/une cuillère/une casserole/une hache/une fenêtre* ».

3.4.2.2 N2

Une ANOVA de type III conduite sur le modèle mixte de régression linéaire a montré un effet significatif de la condition sémantique, $F(5.168) = 14.595$, $p < 0.001$, ($\eta_p^2 = 0.042$), mais pas d'effet de l'électrode, $F(12.168) = 1.290$, $p = 0.217$, ($\eta_p^2 = 0.009$), sur l'amplitude moyenne des N2. Les effets fixes détaillés révèlent des amplitudes significativement plus négatives chez les conditions 2, 3, 5 en comparaison avec la condition 1 (voir le tableau A.8 en annexes pour une vue d'ensemble des effets).

3.4.2.3 P3b

Concernant ce PE, l'ANOVA de type III conduite sur le modèle de régression linéaire retenu a montré un effet significatif de la condition sémantique, $F(5.1284) = 3.788$, $p < 0.01$, ($\eta_p^2 = 0.014$), et un effet de l'électrode de recueil, $F(9.1284) = 2.990$, $p < 0.01$, ($\eta_p^2 = 0.020$), sur l'amplitude de la P3b. Cependant, il n'y a pas de différence significatives entre la condition 1 et les autres conditions expérimentales (voir le tableau A.10 en annexes pour une vue d'ensemble des effets).

3.5 Discussion

Dans la présente étude, nous avons utilisé la typologie des isotopies de la sémantique textuelle (Rastier, 2009 [1987]) afin d'affiner la définition de la relation entre une unité lexicale cible et son cotexte amorce, généralement décrite de manière binaire comme congruente ou incongrue. Pour ce faire, nous avons proposé une « échelle » de congruité/incongruité sémantique que nous avons testée à l'aide du paradigme d'amorçage sémantique combiné à un enregistrement EEG. L'objectif était d'explorer la possibilité d'une perception sémantique graduelle tant au niveau comportemental que neurophysiologique à travers les modulations, d'une part, des jugements sémantiques et des temps de réponse, et d'autre part, de l'amplitude du PE N400 - composante EEG connue pour être provoquée par la perception d'une incongruité sémantique. De plus, nous avons examiné les PE pré-lexicales N2 et P3b afin d'évaluer la proposition de la sémantique textuelle selon laquelle la perception sémantique est analogue à la perception gestaltiste des traits perceptifs visuels ou acoustiques (Rastier, 2010 [1991]).

3.5.1 Continuum entre congruité et incongruité sémantiques : jugements sémantiques, temps de réaction et N400

Dans la tâche de jugement sémantique proposée aux participant.e.s, nous avons observé un effet significatif de l'échelle de congruité sémantique sur les

jugements sémantiques et temps de réactions des participant.e.s, ainsi que sur les PE N400.

3.5.1.1 Jugements sémantiques et temps de réaction

Les jugements sémantiques ont en effet été influencés par les conditions sémantiques, mais ont également montré différents degrés d'accord dans les jugements sémantiques, certaines conditions étant ambivalentes (2, 3, 5 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couvert/une cuillère/une hache* ») et d'autres univoques (1, 4, 6 - « *un couteau/une poêle/une fenêtre* »). En d'autres termes, à travers la tâche, les conditions expérimentales ont non seulement été perçues comme ayant différents degrés d'acceptabilité sémantique, mais elles ont également présenté différents degrés de facilité d'établir le jugement sémantique d'acceptabilité.

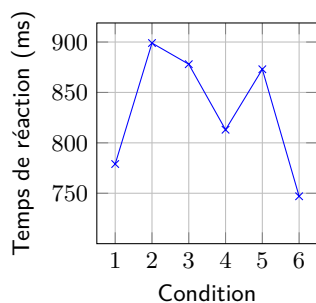


FIGURE 3.6 – Distribution des TR par condition. Exemple : « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec un(e) ... » : 1 : 'couteau', 2 : 'couvert', 3 : 'cuillère', 4 : 'casserole', 5 : 'hache', 6 : 'vitrine'

Ces différents niveaux d'accord sont corroborés par les temps de réaction, qui montrent que les mêmes conditions ambivalentes entraînent une augmentation des temps de réaction par rapport aux conditions univoques. Cela peut expliquer en partie un résultat qui pourrait initialement sembler anormal : dans les temps de réaction, aucune différence significative n'a été observée entre la condition la plus congruente (1 - « *un couteau* ») et la condition la plus incongrue (6 - « *une fenêtre* »). Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que la tâche a créé un contexte linguistique dans lequel la moitié des items expérimentaux appartenaient à une condition ambivalente : il semble en effet plus facile de rejeter un item totalement incongru ou congruent lorsque la moitié des items sont ambivalents.

3.5.1.2 N400

Au cours de la fenêtre temporelle de 400 à 600 ms, nous avons constaté que les conditions sémantiques modulaient l'amplitude des N400 évoquées (de façon significative si on ne tient pas compte de la pente aléatoire inter conditions/sujet), la plupart des conditions incongrues suscitant des PE d'amplitude plus importante que les conditions congruentes, conformément à Federmeier et Kutas (1999) et Federmeier et al. (2007).

Néanmoins, certains détails de ces résultats peuvent surprendre. Tout d'abord, contrairement à la littérature existante, mais conformément aux résultats comportementaux, nous avons constaté que les conditions ambivalentes (2, 3, 5 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couvert/une cuillère/une hache* ») ont suscité des N400 encore plus importantes que pour la condition la plus incongrue (6 - « *une fenêtre* »). Ensuite, il était

également surprenant que les N400 ne diffèrent pas entre la condition normale 1 (« *un couteau* ») et la condition 6 (« *une fenêtre* »), mais aussi que les N400 diffèrent entre les conditions 1 et 4 (« *une poêle* »), la condition 4 provoquant une N400 plus faible. De plus, la distribution des N400 n'était pas seulement centro-pariétale, mais aussi plus frontale que prévu.

Effet de la tâche

Le contexte établi par la tâche expérimentale pourrait expliquer en partie ces résultats surprenants. Comme plusieurs études ont démontré l'impact de la tâche sur l'effet N400 (López Zunini et al., 2017; Lai et al., 2024), la tâche de jugement sémantique a été choisie plutôt que les tâches classiques de décision lexicale ou de dénomination, précisément parce qu'elle fait appel à des processus sémantiques en plus des processus de reconnaissance des mots (López Zunini et al., 2017). Elle permet notamment de faire apparaître le doute de participant.e.s entre des réponses sémantiquement acceptables et inacceptables. Ainsi, nous avons pu mettre en lumière que la N400 dans notre étude semble non seulement sensible à l'incongruité sémantique, mais aussi à l'ambivalence, c'est-à-dire à la difficulté d'établir un jugement sémantique. Comme pour les résultats comportementaux, cela pourrait résulter de la spécificité de la tâche elle-même – la tâche de jugement sémantique – et du matériel expérimental utilisé dans la tâche.

Cela pourrait également expliquer que les conditions 4 (« Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *une poêle*. » - ruptures des isotopies spécifiques et microgénériques) et 6 (« *une fenêtre* ») ne provoquent pas de N400 plus importante que la condition 1. En effet, si l'on considère que la N400 est sensible à l'ambivalence sémantique, ce résultat est cohérent : les conditions 4 et 6 sont univoques, tout comme la condition 1.

Effet du cotexte mésogénérique (domaine)

De plus, la N400 particulièrement réduite dans la condition 4 pourrait également résulter de l'accoutumance à la répétition du même domaine sémantique* (ou isotopie mésogénérique), qui est répété dans quatre des six conditions présentées (les conditions 2, 3 et 5). Au contraire, la N400 particulièrement grande de la condition 5 pourrait résulter du fait que, dans cette condition, le domaine sémantique n'est pas répété, provoquant une plus forte rupture dans la continuité sémantique. Cette interprétation est conforme aux résultats de l'étude de Lau et al., 2013 dans laquelle les auteurs ont effectué une manipulation d'amorçage sémantique basée sur la proportion de couples amorce-cible liés sémantiquement pour évaluer la persistance de

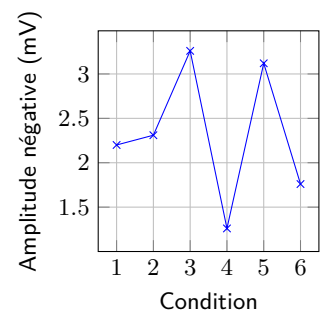


FIGURE 3.7 – Distribution des N400 par condition. Exemple : « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec un(e) ... » : 1 : 'couteau', 2 : 'couvert', 3 : 'cuillère', 4 : 'casserole', 5 : 'hache', 6 : 'vitrine'

l'effet de l'amorçage sémantique à travers une tâche expérimentale. Dans cette étude, la proportion de paires amorce-cible sémantiquement associées au sein d'un bloc de présentation d'items change au cours de l'expérience. Les chercheurs ont observé que l'amplitude de la N400 était influencée par cette manipulation, avec des PE plus importants observés pour les cibles non associées dans le bloc à forte proportion de cibles associées par rapport au bloc à faible proportion de cibles associées, ce qui renforce l'idée que les participant.e.s s'habituent au taux de cibles associées. Ces résultats soutiennent l'idée que l'amplitude de la N400 peut être « sensible au degré auquel le lecteur prédit que la cible est liée au contexte antérieur » plutôt qu'uniquement au contenu sémantique prédit (Lau et al., 2013, p. 495).

Effet du design expérimental

En outre, la distribution particulièrement frontale des N400 pourrait également être liée à la proportion des conditions ambivalentes dans notre conception expérimentale. Plusieurs études ont observé, dans les cas où une relation sémantique de type thématique est proposée entre l'amorce et la cible, une négativité plus frontale interprétée comme reflétant l'engagement de processus mémoriels supplémentaires pour l'interprétation (Liang et al., 2020). Bien que les typologies utilisées dans ces études (par exemple, relations thématiques/associatives vs taxonomiques/catégorielles) (Kriukova et al., 2013; Chen et al., 2014; Liang et al., 2020) divergent de celle utilisée dans la présente étude, une interprétation possible des N400 particulièrement frontales que nous avons observées est qu'elles apparaissent dans des contextes qui favorisent le déploiement de processus d'interprétation supplémentaires, par exemple lorsque la tâche crée un environnement sémantique partiellement acceptable. Federmeier a par ailleurs proposé que « l'activité mesurée dans la négativité frontale fait partie d'un mécanisme recruté pour aider la sélection d'un sens parmi plusieurs possibles, autorisant ainsi la suppression de ceux qui sont contextuellement inappropriés »¹¹⁴ (Federmeier, 2022, p. 17).

3.5.2 Perception sémantique pré-lexicale : N2 et P3b

En ce qui concerne l'exploration des PE précoces, bien que la N2 et la P3 ne soient généralement pas associées aux processus de compréhension du sens, elles ont été examinées conformément à la proposition de la sémantique textuelle qui postule une perception sémantique similaire à la perception pré-lexicale (par exemple, la perception visuelle ou auditive dans

114. « the activity measured in the frontal negativity is part of a mechanism that is recruited to help select among possible meanings, allowing the suppression of those that are contextually inappropriate »

la reconnaissance des mots). En adhérant à cette proposition, nous pouvions nous attendre à observer une modification de l'activité électrophysiologique en amont de la composante N400, en particulier concernant la N2 qui est associée à la perception d'incongruité ou de nouveauté et qui est considérée comme un indicateur de contrôle des conflits (Folstein & Van Petten, 2008). En ce qui concerne la P3b, associée à la mise à jour du contexte ou à une tâche peu exigeante faisant appel à la mémoire de travail, et parfois liée au P600 syntaxique (Leckey & Federmeier, 2020), nous n'avons pas pu formuler d'hypothèse spécifique. Nous avons observé un effet significatif des conditions sémantiques sur les amplitudes moyennes N2 et P3b. Nous discutons des interprétations de ces résultats.

Bien que la condition sémantique ait eu un effet significatif sur les amplitudes moyennes des N2 et P3b, dans les analyses post-hoc une différence significative entre la condition 1 et les autres conditions n'a été observée que sur la N2. Plus précisément, l'analyse post-hoc des amplitudes moyennes de la N2 a révélé une différence significative entre la condition 1 et les conditions ambivalentes 2, 3 et 5. Ces résultats concordent avec l'interprétation de la N2 comme reflet d'un conflit cognitif (Markiewicz et al., 2023) et sont analogues à ceux rapportés par X. Zhang et al. (2003). X. Zhang et al. (2003) ont montré, à l'aide d'une tâche visant à déterminer si la cible correspond ou non à une séquence d'amorçage visuel, que les cibles présentant des caractéristiques visuelles partiellement ou non superposées à la séquence d'amorçage suscitaient des N2 antérieures plus importantes que les cibles entièrement correspondantes. De plus, la condition de chevauchement partiel a suscité des N2 plus importantes ainsi que des temps de réaction plus longs que la condition de chevauchement complet, indiquant l'influence du conflit dans les réponses comportementales et électrophysiologiques. En outre, dans leur étude, la condition de correspondance complète a suscité un P3b plus important que les deux autres conditions.

Concernant nos résultats sur la P3b, bien que les conditions sémantiques aient influencé de manière significative les amplitudes moyennes, l'analyse post-hoc n'a révélé aucune différence significative entre la condition 1 et les autres conditions. Cependant, il existe un contraste significatif entre la condition 4 et les conditions ambivalentes 2, 3 et 5. Cela pourrait suggérer que la P3b était sensible à la condition qui correspondait au domaine de l'amorce, mais qui n'était pas attendue et était perçue comme incongrue. Une explication possible est que la tâche était tout aussi exigeante en termes d'attention pour chaque condition, sauf pour la condition 4 qui exigeait une attention accrue en raison de la continuation du domaine sémantique tout en étant incongrue. De plus, comme on pense que le P3b varie en fonction de la probabilité

des cibles, la probabilité égale de toutes les conditions dans notre conception a peut-être limité sa variabilité. Ces interprétations restent évidemment hypothétiques étant donné que le protocole n'a pas été pensé pour répondre spécifiquement à l'observation des modulations des PE N2 et P3b.

3.5.3 Limitations et perspectives

Les PE N400 observés présentaient une latence nettement plus longue que celle documentée dans la littérature antérieure. Une explication possible de cette divergence pourrait être l'inclusion à la fois de l'article/déterminant et du nom critique dans les cibles du matériel expérimental. Compte tenu des nombreuses variables contrôlées et de la complexité des variables indépendantes introduisant une manipulation sémantique fine des éléments, il n'était pas possible de contrôler les différents articles/déterminants utilisés dans les cibles. Pour chaque condition au sein d'un même item, le même type d'article/déterminant a été utilisé (article défini, article indéfini ou déterminant possessif), mais il n'a pas été possible de contrôler le genre. Cependant, DeLong et al. (2005) a démontré que dans une tâche de compréhension de phrases, un effet N400 peut être provoqué au niveau de l'article pendant le traitement de la phrase si l'article est différent de celui attendu (par exemple, « an » vs. « a » en anglais).

De plus, la nature nuancée des manipulations sémantiques a rendu difficile l'élaboration d'un ensemble exhaustif de matériel expérimental. Bien que cela ait limité la puissance statistique de nos analyses, nous pensons que nos résultats restent précieux et encouragent la poursuite des recherches. Plus précisément, notre étude souligne l'importance de descriptions linguistiques détaillées du matériel expérimental, en particulier celles qui s'appuient sur des théories sémantiques ou linguistiques dotées de cadres descriptifs solides.

En fin de compte, les résultats et la discussion ci-dessus démontrent que le cotexte linguistique manipulé exerce effectivement une influence sur l'accès à la cible. Nos conclusions remettent en question l'hypothèse intégrative de la N400, qui postule que cette composante évoquée est modulée uniquement par des processus post-lexicaux (Van Berkum et al., 1999; M. S. Nieuwland & Van Berkum, 2006). Au contraire, nos résultats sont plus en accord avec l'hypothèse prédictive, suggérant que la N400 reflète une préactivation sémantique progressive plutôt qu'une simple récupération lexicale (Federmeier & Kutas, 1999; Mech et al., 2022).

De plus, le contexte plus global créé par la tâche elle-même semble également avoir un impact sur la compréhension des participants. En effet, tout au long de la tâche, les participant.e.s ont démontré une adaptation aux différents domaines sémantiques présentés à travers les items, comme en témoignent l'ef-

fet significatif de l'ordre de présentation des items sur les temps de réaction (tableau 3.6), la réduction de l'amplitude des N400 dans la condition 4 et son augmentation dans la condition 5.

En outre, l'activité frontale, en plus de l'activité centro-pariétale traditionnelle, interprétée comme la nécessité de processus supplémentaires dans le contexte d'un environnement sémantique partiellement acceptable, semble s'aligner sur une adaptation nécessaire au contexte ambivalent défini par la tâche elle-même. Ce processus d'adaptation, qu'il soit adapté aux domaines sémantiques induits par le matériel expérimental ou au contexte créé par la tâche, peut s'apparenter à ce que Hagoort appelle processus d'« Unification » dans sa vision hybride de la N400 (Hagoort, 2013 ; Delogu et al., 2019) (voir la section 2.3 du Chapitre 2 pour une présentation). Cependant, dans notre cas, nous postulons que ce processus d'adaptation n'est pas simplement un processus de vérification, mais plutôt l'un des processus qui conditionnent l'accès au sens linguistique. Le contexte semble donc jouer un double rôle : il co-constituerait le sens plutôt que de simplement le modifier et agirait comme un environnement conditionnant l'interprétation.

En accord avec la vision *hybride* de la N400 (Delogu et al., 2019), supportée par le modèle MUC (Hagoort, 2013), nos résultats semblent appuyer les propositions du modèle de Piotrowski (2009) - modèle PMS présenté dans le chapitre 2. En effet, il semblerait possible de relier la N400 à une plus ou moins bonne complétion des strates de la conscience d'accès au sens, et notamment des strates de la conscience de signifié et de la conscience de remplissement sur lesquelles nous nous sommes concentrés.

Nos résultats corroborent également l'affirmation de la sémantique textuelle selon laquelle la perception sémantique - affine à la perception gestaltiste - est notamment guidée par la continuité ou la rupture des isotopies. Nous avons pu ainsi illustrer le principe de bonne continuation des isotopies. Notons par ailleurs que le cotexte formé par l'isotopie méso-générique (le domaine^{*}) a semblé particulièrement important dans la perception ou non d'une incongruité sémantique, ce qui pourrait sembler montrer une participation importante à l'établissement de l'impression référentielle^{*}. Le domaine, classe définie à la jonction du linguistique et du praxéologique (l'isotopie mésogénérique est la récurrence d'un même sème délimitant une pratique sociale), pourrait ainsi avoir un rôle particulier dans la détermination des images mentales, contraignant fortement l'impression référentielle.

Enfin, les résultats soulèvent de nouvelles questions sur la relation entre les processus spécifiques au langage et les fonctions cognitives générales.

Par exemple, nous pouvons nous appuyer sur la proposition de Leckey et Federmeier (2020) d'un lien fonctionnel et neurophysiologique entre P3b et P600 syntaxique, pour envisager la possibilité que la N2 antérieure et la N400 puissent partager des origines fonctionnelles et neurophysiologiques communes. Cependant, comme le soutiennent Leckey et Federmeier (2020), l'exploration de cette question invite à examiner l'indépendance présumée du langage par rapport aux autres domaines cognitifs.

Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté une étude EEG sur l'exploration de la notion d'incongruité sémantique. La notion d'incongruité sémantique permet de capturer les rapports entre cotexte et unité lexicale et a été définie comme une divergence entre le sens activé ou représenté par le cotexte et celui activé ou représenté par une unité lexicale. De nombreuses études sur l'amorçage sémantique et combinant ce paradigme à de l'observation électroencéphalographique (EEG) ont ainsi démontré qu'un lien sémantique entre un cotexte amorce et une unité cible facilite l'accès au sens de la cible. Cette facilitation s'observe, au niveau comportemental, par une réduction des temps de réaction et au niveau électrophysiologique, par une réduction du potentiel évoqué N400 (Kutas & Hillyard, 1980), connu pour être la signature physiologique de la perception d'une incongruité sémantique. Cependant, ce lien sémantique est souvent caractérisé comme binaire (congruent/incongru).

Dans cette étude nous avons justement cherché à donner une caractérisation plus fine des rapports entre cotexte et unité cible en utilisant la typologie descriptive des isotopies dans le cadre théorique de la sémantique textuelle (Rastier, 2016 [1989]). En redéfinissant ainsi l'incongruité sémantique comme la rupture entre les traits sémantiques actualisés pour une unité linguistique donnée et les isotopies de son cotexte, nous avons cherché à manipuler le degré de congruité entre amorce et cibles, en manipulant les isotopies des items, dans une tâche de jugement sémantique.

Nous cherchions ainsi à observer si la perception de différents types de ruptures d'isotopies (génériques ou spécifiques) conduit à différentes modulations de l'activité comportementale et électrophysiologique de compréhension. Autrement dit, notre objectif était de déterminer si les activités comportementales (c'est-à-dire les jugements sémantiques et les temps de réaction) et électrophysiologiques (c'est-à-dire le potentiel évoqué N400) sont sensibles à une incongruité sémantique progressive plutôt qu'à une incongruité binaire. Par ailleurs, suivant l'hypothèse d'une perception sémantique similaire à la perception acoustique ou visuelle - hypothèse développée dans Rastier (2010 [1991]) -, nous avons également examiné les potentiels évoqués « pré-lexicaux » N2 et P3, connus pour indiquer l'incongruité perceptive à un niveau acoustique ou visuel.

Nous avons constaté que les jugements sémantiques, les temps de réaction, et les potentiels évoqués N400 et N2 variaient en fonction du degré d'incongruité. Plus précisément, nous avons noté que ces variables étaient sensibles à l'ambivalence sémantique, c'est-à-dire que les temps de réaction, la N2 et la N400 atteignaient leurs réponses les plus importantes pour des degrés d'incongruité situés entre la congruité et l'incongruité. Nous avons également mis en évidence une importance d'une rupture cotexte méso-générique (le domaine) dans la perception d'une incongruité.

Ces résultats plaident en faveur d'une lecture unificatrice de la N400 (Vion-Dury et al., 2015; Hagoort, 2013) et plus globalement pour des modèles d'accès au sens dynamiques et contextuel, comme proposé en sémantique textuelle. Ils mettent notamment en lumière l'importance du principe de bonne continuation des isotopies pour une perception sémantique sans incongruité.

DEUXIÈME PARTIE

LE CONTEXTE

GÉNÉRICO-DISCURSIF DANS LA

COMPRÉHENSION

Chapitre 4

Compréhension et contexte générico-discursif : Etat de l'art

4.1	Genres de textes, discours et Linguistique	163
4.1.1	Des notions de <i>discours</i> et <i>genres</i> vers celle de <i>contexte générico-discursif</i>	164
4.1.2	Genre et discours en sémantique textuelle	173
4.1.3	Genres de textes et types de discours dans l'interactionnisme socio-discursif	177
4.1.4	En résumé : choix terminologiques	184
4.2	Genres/types de discours dans les modèles de compréhension . .	186
4.2.1	Définitions des genres de texte en psycholinguistique . . .	186
4.2.2	Le genre dans les modèles de compréhension en lecture .	190
4.3	Recherches empiriques sur les textes narratifs et expositifs	196
4.3.1	Effets des « genres » de texte sur la compréhension en lecture	197
4.3.2	Stratégies et inférences en lecture	200
4.3.3	Un cas spécifique d'inférence : l'inférence lexicale	210
4.4	Limites et enjeux pour une approche contextuelle unifiée	212
4.4.1	Difficulté à distinguer et contrôler les genres de texte dans les tests expérimentaux	213
4.4.2	Difficulté à rendre compte de l'activité de lecture en cours	214
4.4.3	Pour une approche unifiée	216

(...) un signe est une action oubliée, ou du moins réifiée, il procède d'une pratique : celle de la production-interprétation du texte, performance sémiotique, normée par un genre et un discours.

(Rastier, 2003b, p. 44)

Comme nous l'avons énoncé en introduction ainsi qu'au chapitre 1, tout texte appartient à un genre, qui le rattache à un discours, c'est-à-dire à une pratique langagière associée à une pratique sociale. L'utilisation du langage est en effet codifiée en fonction des situations de communication, la vie sociale exigeant le respect d'un certain nombre de prescriptions textuelles. Ainsi, dans la vie quotidienne, des situations distinctes prescrivent des genres (plus ou moins définis) distincts : l'ordonnance médicale, le curriculum-vitae, la recette de cuisine, la plaidoirie, le journal d'actualité radio, la dissertation philosophique, ... Il paraît logique pour tout utilisateur.rice du langage qu'iel ne pourra pas s'exprimer de la même façon avec le vendeur à qui iel achète du pain à la boulangerie qu'avec une directrice d'entreprise lors d'un entretien d'embauche. Dans certaines pratiques sociales, plusieurs types de production langagières peuvent être admises, ainsi un.e enseignant.e-chercheur.euse réalise au moins régulièrement différents types de productions présentant des styles et modalités distincts : le cours magistral, l'article scientifique, la conférence, le compte-rendu de réunion, etc. Il faut ainsi entendre, dans une première approximation, le contexte générico-discursif comme le contexte regroupant la pratique langagière* dans laquelle ont lieu la production et/ou l'interprétation* du texte*¹¹⁵ ainsi que les normes* textuelles qui régissent la production du texte. Dans cette seconde partie, nous nous intéressons ainsi à la considération du contexte générico-discursif* dans la compréhension du sens.

Comme nous le verrons ci-dessous, depuis le début de la réflexion sur le langage, des questions ont été posées sur les types d'activités langagières et leur incidence sur la génération des textes. Dans les cadres de la linguistique et de la psycholinguistique, les typologies employées pour décrire le contexte générico-discursif varient ainsi d'une théorie à l'autre, d'une étude à l'autre. En effet, le genre de texte en tant qu'il est une médiation entre la pratique sociale langagière, le texte, et l'intériorisation de ces normes de genres, est un objet difficile à délimiter. Il est également difficile à intégrer au sein des modèles psycholinguistiques de compréhension qui peinent à rendre compte du principe de circularité herméneutique* (cf. *supra* chapitre 1). De ce fait, tandis

115. Un texte est une suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée (Rastier, 2001b).

que le cotexte a été largement étudié en psycholinguistique (cf. Chapitre 2), le contexte générico-discursif l'a été plus marginalement et les résultats des études qui s'y sont intéressés sont moins uniformes.

Dans le cadre de la sémantique textuelle, alors que l'interprétation est définie comme un parcours interprétatif^{*}, c'est-à-dire une « suite d'opérations permettant d'assigner un ou plusieurs sens à un passage ou à un texte » (Rastier, 2001a), le genre de texte et le discours posent des contraintes sur le parcours. Dans le cadre des modèles psycholinguistiques nous verrons que des stratégies et des opérations qui sous-tendent l'interprétation sont décrites et permettent parfois de décrire les effets du contexte générico-discursif. Cependant, nous ferons le constat que ces modèles et études reconduisent généralement la distinction entre signification et sens, et ne permettent pas une intégration complète du contexte générico-discursif en tant que facteur contraignant la compréhension.

Pour débiter ce chapitre, nous présenterons d'abord un historique de l'étude linguistique des notions de discours et genre, étant donné qu'elles sont fortement plurielles et apparues très tôt dans la réflexion sur le langage. Ensuite nous nous concentrerons sur l'appareil conceptuel et les outils descriptifs de la sémantique textuelle pour décrire les effets du contexte générico-discursif sur les parcours interprétatifs. Nous compléterons ce cadre théorique avec les propositions de l'interactionnisme socio-discursif de Bronckart (2022 [1996]), qui permettent le dialogue avec les travaux menés en psycholinguistique. Dans un second temps, nous présenterons les modèles de compréhension qui ont permis l'inclusion du contexte générico-discursif et quelques études qui ont testé les propositions de ces modèles. Nous nous concentrerons sur les opérations cognitives et stratégies de lecture influencées par le contexte générico-discursif, et notamment les effets des types de discours narratif et expositifs. En tout dernier lieu, nous porterons notre attention sur une opération - ou stratégie - en particulier, l'inférence lexicale, qui pour être saisie, doit être décrite à différents paliers d'analyse^{*} (micro-, méso-, macrosémantique). Cette dernière présentation nous permettra de mettre en relief les limites de modèles basés sur la distinction entre compréhension et interprétation.

4.1 Genres de textes, discours et Linguistique

Dès lors qu'on s'intéresse à la place du contexte générico-discursif dans l'interprétation, on ne peut que remarquer l'hétérogénéité des définitions et désignations de cette notion, liée à la grande diversité épistémologique des

réflexions sur les genres et types de discours¹¹⁶. Une part de cette variabilité vient de la considération du lien entre activité langagière et texte. Nous verrons que la tentative d'étudier l'activité langagière se concentre parfois sur l'activité individuelle de parole tandis que d'autres tentatives considèrent l'activité collective. Bronckart (2004) propose ainsi de distinguer dans l'« agir langagier », l'activité langagière* - dans ses formes collectives - et l'action langagière* - dans sa dimension individuelle (Missire, 2026).

Nous retrouverons ci-après ci-dessous un bref historique de l'étude des genres et discours et exposerons les principales distinctions terminologiques en usage. Nous présenterons ensuite les deux cadres théoriques sur lesquels nous appuyons et qui nous permettront de poser nos choix terminologiques. Nous emprunterons la typologie descriptive développée par Bronckart (2022 [1996]) dans son *interactionnisme socio-discursif* en complément de notre cadre en sémantique textuelle afin de caractériser le contexte générico-discursif et son intervention dans la construction d'un sens (au sein de parcours interprétatifs). Cette typologie s'avère compatible sur de nombreux points avec certaines propositions de Rastier (2009 [1987])¹¹⁷ et est inspirée de nombreux travaux en pragmatique, analyse de discours et linguistique textuelle.

4.1.1 Des notions de *discours* et *genres* vers celle de *contexte générico-discursif*

4.1.1.1 Rapide doxographie de l'étude des genres et discours

Avant d'être le terrain d'étude de la linguistique, le texte a été l'unité empirique d'autres domaines tels que la poétique, la philosophie ou la rhétorique. Très tôt dans l'histoire des réflexions sur le langage, des interrogations quant aux rapports entre le texte et la pratique langagière ont été menées. Les travaux en poétique de Platon puis Aristote ainsi que la Rhétorique d'Aristote sont souvent cités comme étant précurseurs de ces réflexions (Bronckart, 2018).

Dans sa poétique, Platon donne une série de considérations sur les textes, qui visent le contenu des œuvres ou leur forme, c'est-à-dire « le mode de représentation » (Genette, 1979, p. 14). Concernant la forme, il en identifie trois possibles : la narration, l'imitation et une forme mixte. Reprenant cette tri-

116. Adam (comme Maingueneau, Bronckart, Rastier et bien d'autres) note cette hétérogénéité typologique et terminologique : « Les divergences terminologiques observées plus haut s'expliquent par le fait que des hypothèses typologiques peuvent être formulées à partir de perspectives très diverses » (Adam, 2011 [1992], p. 34).

117. Pour une revue détaillée des points communs et différences entre la *sémiotique des cultures* de Rastier et l'interactionnisme socio-discursif développé par Bronckart, voir Bronckart (2008).

partition de formes¹¹⁸, Aristote distingue trois facteurs de différenciations des textes : objet imité (*supérieur* s'il s'agit d'un objet noble ; et *inférieur* pour le cas inverse) ; mode d'imitation (narratif ou dramatique/mimétique)¹¹⁹ ; moyens d'imiter (vers, prose, la forme telle qu'on l'entend aujourd'hui). Seuls les deux premiers sont utilisés par le penseur pour déterminer une grille de 4 classes d'imitation (voir tableau 4.1).

	<i>dramatique</i>	<i>narratif</i>
<i>supérieur</i>	Tragédie	Epopée
<i>inférieur</i>	Comédie	Parodie

TABLEAU 4.1 – Tableau des *classes d'imitation* d'après Aristote (Genette, 1979, p. 19)

Vers la fin de l'Antiquité et au Moyen-Âge, Diomède (fin du IV^{ème} siècle) rebaptise *genre* les trois modes platoniciens et y répartit les *espèces* (qui correspondent plus ou moins à l'acception de *genre* la plus partagée aujourd'hui). Or, cette confusion fait oublier pendant très longtemps que, chez Platon et Aristote, la tripartition portait sur le mode d'énonciation et non pas le genre de texte.

En parallèle, dans un contexte dans lequel les prises de parole publiques et l'argumentation sont des forts enjeux de pouvoir, Aristote développe sa *Rhétorique*. Il y mène une réflexion sur le lien entre le texte et le type d'auditoire et le but du texte. Il dégage ainsi trois *genres* : délibératif, judiciaire et épideictique. Le discours délibératif s'adresse au politique et est porté sur les décisions pour l'avenir, tandis que le discours judiciaire s'adresse aux juges et expose les faits passés pour une défense ou une accusation. Le discours épideictique fait l'éloge ou le blâme, auprès de l'assemblée. Ces trois genres se distinguent ainsi en fonction de critères que l'on pourrait dire aujourd'hui pragmatiques (*i.e.* quel est l'auditoire ? quelle fonction remplit le texte ?) et thématiques (concernant le sujet du texte)¹²⁰. Ces réflexions structurent le développement du domaine qui prendra pour objet le texte situé dans son contexte : la pragmatique.

Autonomisant l'étude des genres, la poétique - désormais définie comme la discipline qui se préoccupe des théories littéraires - a en partie abandonné la question des modes d'énonciation pour se concentrer sur des critères de

118. Ce qu'Aristote appellera « façon d'imiter » ou « mode » (par *mimesis* ou *diégésis*) équivaut au mode de représentation de Platon (sans le « mixte »).

119. « il ne s'agit pas à proprement parler de 'forme' au sens traditionnel [...], il s'agit de situations d'énonciation ; pour reprendre les termes mêmes de Platon, dans le mode narratif, le poète parle en son propre nom, dans le mode dramatique, ce sont les personnages eux-mêmes. » (Genette, 1979, p. 17)

120. « il y a trois choses à considérer dans un discours : l'orateur, ce dont on parle, l'auditoire » (Aristote (1991) cité dans Bronckart (2018, p. 37))

forme (ou de style) et l'évolution des genres, c'est-à-dire d'observation des productions littéraires d'un point de vue diachronique et synchronique. La définition la plus partagée de la notion de genre textuel est ainsi proche de celle-ci : « Classe d'œuvres [...] littéraires, définie par des caractères communs déterminant le choix des moyens. » (CNRTL). Or, un genre, dans son acception la plus commune, semble tout autant pouvoir désigner une classe vaste telle que le roman qu'une classe restreinte telle que le roman pastoral (Rastier, 2001a). Todorov (1978) évoque ainsi le problème posé à la poétique de trouver des critères opérant pour la classification des genres des textes :

on peut toujours trouver une propriété commune à deux textes, et donc les réunir en une classe. A-t-on intérêt à appeler le résultat d'un telle réunion 'genre' ? Je pense qu'on resterait en accord avec l'usage courant du mot et qu'en même temps on disposerait d'une notion commode et opérante si l'on convenait d'appeler genres les seules classes de textes qui ont été perçues comme telles au cours de l'histoire. (Todorov, 1978, p. 49)

Todorov observe également la difficulté pour la poétique de dépasser son intérêt pour la généalogie des genres textuels et des œuvres, pour aller vers des questionnements qui interrogent les rapports entre genres et situation d'émergence de ceux-ci. Il fait ainsi le lien avec des préoccupations que l'on retrouvera en pragmatique, en analyse de discours et en sémiotique (par exemple chez Benveniste ou Greimas).

Dans le monde anglophone, des travaux visant l'étude de la parole située reprendront les questionnements sur les liens entre but de la parole et texte, posés par la rhétorique. Ainsi, inspiré de la philosophie analytique, dans sa théorie des actes de langage, Austin (1962), distingue différents types d'actes : locutoires, illocutoires, perlocutoires. L'acte locutoire désigne l'acte de prononcer un énoncé (par ex. dire « T'as du feu ? » à quelqu'un en train de fumer une cigarette), l'acte illocutoire est le sens « réel » à comprendre, l'intention du locuteur (dans notre exemple, « Est-ce que tu peux me passer ton briquet ? ») et l'acte perlocutoire est l'effet des actes locutoire et illocutoire sur l'interlocuteur (ex. il tend son briquet au locuteur). Ici, la fonction sociale de la pratique langagière disparaît pour se concentrer sur la fonction représentative et instrumentale du langage, il n'est plus question d'étudier des genres liés à des pratiques langagières mais de décrire l'action individuelle de *dire* et sa capacité à faire *faire*¹²¹ (Missire, 2026).

En France, la linguistique européenne s'est également progressivement détournée de la tradition saussurienne¹²² et des approches structuralistes

121. D'où le titre évocateur d'Austin : *How to do things with words*.

122. Nous parlons ici de l'interprétation majoritaire du Cours de Linguistique Générale - dont

centrées sur la *langue*, pour embrasser les conceptions pragmatiques du langage, centrées sur la *parole* (cf. Chapitre 1). Pour Maingueneau, la démarche pragmatique se situe en effet en continuité de la réflexion structuraliste mais aussi en rupture avec cette réflexion sur certains points : « elle [la pragmatique] rompt avec elle [l'approche structuraliste] en soulignant les impasses où conduit une conception du texte comme structure détachée de l'activité énonciative » (Maingueneau, 1990, p. 7). Maingueneau (1990) réinvestit ainsi la répartition morrissienne entre syntaxe, sémantique et pragmatique, ainsi que la conception instrumentale du langage des philosophes analytiques anglophones Austin (1962) et Searle (1969). Cette pragmatique repose, comme nous l'avons évoqué au Chapitre 1, sur le présupposé selon lequel la *parole* saussurienne serait la réalisation concrète de la *langue*. Ainsi, le langage n'est pas considéré en tant qu'activité créatrice et stabilisatrice du système langagier (la langue), mais en tant qu'instrument ou faculté de mise en parole des unités et règles contenues par la langue.

Ce n'est qu'au cours du XX^{ème} siècle que la question des rapports entre langage - en tant qu'activité - et texte s'est posée de nouveau. D'une part, un intérêt pour la philosophie foucaldienne encouragera le développement d'une Analyse de Discours Française (désormais ADF) (Bronckart, 2018). D'autre part, le prolongement de recherches psychologiques (Piaget et Vygotski) et philosophiques/sociologiques (Habermas) interactionnistes amènera à la proposition d'un interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 2022 [1996] ; Misisse, 2026). Ce sont ces approches théoriques, qui présentent des différences épistémologiques importantes, mais qui s'accordent pour réserver une place à la pratique langagière dans l'analyse textuelle, qui nous intéresserons majoritairement dans la suite de cet exposé. Avant d'y revenir, nous clarifions dans la section suivante les divergences terminologiques existantes dans la littérature sur le sujet.

4.1.1.2 Variabilité terminologique autour des *discours*

Comme évoqué ci-dessus, c'est majoritairement au travers de la linguistique textuelle, de la pragmatique, de l'analyse de discours, de la sémiotique et de l'interactionnisme socio-discursif qu'ont été développées les principales réflexions sur les genres et discours. Une forte variabilité dans la terminologie découle de cette diversité d'approches. On retrouve ainsi chez Maingueneau (2024) les expressions « genre de discours » et « types de discours », chez Adam (2015) les « genres et types de discours », et chez Bronckart (2022 [1996])

on sait qu'il ne reflète que partiellement les conceptions sémiotiques de Saussure - selon laquelle langue et parole seraient deux objets différents, la seconde étant subordonnée à la première (cf. Chapitre 1).

les « types de discours » et « genres de texte » (Rinck, 2006). Nous présentons rapidement ici les principales définitions attribuées aux genres et discours dans la littérature sur le sujet.

i) Dans une acception largement acceptée dans la communauté scientifique anglo-saxonne, le terme de « discours » est entendu comme texte et est employé pour désigner l'étude transphrastique (Haroche et al., 1971). Il s'agit de l'acception entendue dans la linguistique textuelle américaine développée par Harris (1952) - nommée « Discourse Analysis » et à ne pas confondre avec l'ADF. Elle est reprise également dans les grammaires de texte par Van Dijk (1977) ou Kamp (1988) qui tentent d'expliquer la macro-structure des textes. Nous la retrouverons chez les psycholinguistes qui travaillent sur la question de la compréhension du texte (comme nous le verrons *infra* dans ce chapitre). Le texte y est envisagé comme une suite de séquences, structurées selon une sorte de macro-syntaxe. Il s'agit ainsi d'une conception qui retire toute dimension philologique aux textes - le texte est une entité décontextualisée - et qui de fait traite difficilement la question des genres et des pratiques langagières (Rastier, 2005).

Dans l'importation de la linguistique textuelle en France, Adam (2015) reprend cette conception componentielle du texte, même s'il se ralliera aux propositions de l'ADF plus tard. Dans le cadre de l'analyse textuelle, il cherchera à délimiter différents empan, inférieurs ou supérieurs au texte (inscrit dans un discours), dans une logique de segmentation, propre à l'analyse grammaticale. Le niveau d'analyse minimal y est celui de la proposition (que nous retrouverons chez Van Dijk et Kintsch (1992)), puis celui de la séquence et enfin du plan de texte. D'après Adam (2015), la séquence est donc la première unité compositionnelle de l'analyse textuelle¹²³ et le premier niveau de typicité que l'on retrouve dans les textes. Ce dernier définit ainsi cinq types de séquences minimales qui peuvent être décrits : la narration, la description, l'argumentation, l'explication et le dialogue.

ii) Dans une acception distincte, le terme de « discours » renvoie à la *parole* saussurienne, c'est-à-dire comme réalisation concrète du langage ou la mise en acte de la *langue*. Il s'agit parfois de la position défendue en pragmatique ou en linguistique de l'énonciation, comme nous l'avons évoqué dans la section ci-dessus (Maingueneau, 2024). Ainsi, élargissant la notion d'actes de langage à celle de « macro-actes » à l'échelle du texte, Maingueneau (1990) introduit

123. « Les séquences sont des unités textuelles complexes, composées d'un nombre limité de paquets de propositions-énoncés » (Adam, 2015, p. 192).

la problématique des genres *de discours* : « si le destinataire comprend à quel genre (un toast en fin de banquet, un sermon dominical, un pamphlet politique, etc.) appartient un ensemble d'énoncés [macro-acte], il en a une interprétation adéquate, qui ne résulte pas de la simple somme des actes de langage élémentaires » (Maingueneau, 1990, p. 12).

Dans ces deux premières acceptions, la question des genres de texte est difficilement abordée, et ce notamment pour deux raisons. La première, déjà évoquée, est que le texte est envisagé comme une suite d'énoncés, décontextualisée de son corpus de textes du même genre. La seconde raison tient au fait que l'activité langagière dont il est question est pensée sous le prisme de l'activité individuelle, notamment sous celui de l'intention des locuteur.rice.s. Or, d'une part, le genre de texte, ne se limite pas à la seule intention des locuteur.rice.s ou même au but de la production du texte (Rastier, 2001a). Comme nous l'avons présenté ci-dessus, dans l'histoire de l'étude des genres, plusieurs critères ont été employés pour délimiter les genres : les modes d'énonciation, les thèmes abordés, les buts de l'énonciation, etc. D'autre part, l'activité langagière relève également de pratiques collectives, socialement situées, qui façonnent la production langagière. La prochaine acception du terme « discours » tente de rendre compte de ces aspects collectifs et sociaux de la pratique langagière.

iii) La troisième acception de « discours » distingue le discours du texte, en définissant le « discours » comme ensemble social et idéologique, qui contraint les formations discursives. Cette dernière définition est celle issue de l'ADF, qui puise ses sources dans la théorie foucauldienne du discours et dans la relecture et transformation de cette théorie principalement par Michel Pêcheux (Bronckart, 2018). Dans ce cadre, la réflexion sur la notion de discours provient de l'ambition de se donner à voir quelles sont les « conditions d'apparition et de formation » des discours, en tant qu'ensembles d'énoncés produits selon les mêmes conditions (Bronckart, 2018, p. 39). Foucault (2008 [1969]) propose de nommer « formation discursive » les régularités systématiques qui apparaissent au sein des discours et qui peuvent concerner des aspects thématiques, pragmatiques, et/ou énonciatifs. Ancrant la réflexion dans une conception matérialiste, Haroche et al. (1971) redéfinissent les formations discursives comme déterminant « ce qui peut et doit être dit (articulé sous la forme d'une harangue, d'un sermon, d'un pamphlet, d'un exposé, d'un programme, etc.) à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée » (p. 102). Les textes produits constituent ainsi des traces des discours possibles - qui peuvent être de natures diverses (une discipline scientifique, une théma-

tique, des productions associées à un groupe de personnes spécifiques, etc) (Maingueneau, 2024).

Dans ce cadre, les genres de discours appartiennent aux formations discursives et peuvent être définis comme les objets qui matérialisent la « stabilisation publique et normative » des textes au sein des formations discursives (Adam, 2015). Plus précisément, Adam (2011 [1992], p. 83) propose qu'« un genre relie ce que l'*analyse textuelle* parvient à décrire linguistiquement à ce que l'*analyse des pratiques discursives* a pour but d'appréhender sociodiscursivement » (Bronckart, 2018). Parler de pratiques discursives comme Adam le fait ou de pratiques langagières, comme c'est plus largement le cas dans l'ADF, montre que le langage est conçu comme *praxis*, comme une activité agissante sur le monde et les relations sociales (Charaudeau & Maingueneau, 2002).

Bien que se distinguant de l'ADF sur plusieurs points terminologiques et épistémologiques, la sémantique textuelle et l'interactionnisme socio-discursif partagent en partie la conception du langage comme activité. Nous verrons ainsi que dans la sémantique textuelle, Rastier (2001a) nomme *discours* l'analogue langagier de la pratique sociale dans laquelle a lieu la production/interprétation d'un texte. Nous verrons également que dans l'interactionnisme socio-discursif, Bronckart (2022 [1996]) adhère à une position selon laquelle les activités langagières, en tant que « mécanisme d'entente » entre les individus contribuant aux activités collectives », sous-tendent des sous-ensemble qu'il appelle « formations socio-langagières ». Ces dernières seraient proches des « formations discursives » définies par Haroche et al. (1971) (Bronckart, 2018).

Paradigme	Acception de <i>discours</i>
Linguistique textuelle	> <i>unité interphrastique</i>
Pragmatique	> <i>parole</i>
ADF	> <i>formation discursive</i>
Sémantique textuelle et ISD	> <i>pratique sociale</i>

TABLEAU 4.2 – Résumé des valeurs de *discours* en linguistique

4.1.1.3 Le contexte générico-discursif et son intériorisation

En regardant la brève histoire de l'étude des genres et discours, nous pouvons faire deux constats. Premièrement, le genre textuel s'est construit en tant qu'objet d'étude propre, notamment dans les prolongements de la poétique. Cette dernière a poursuivi la question de la classification des genres de textes,

selon une approche taxonomiste (Rastier, 2001a). Mais quels seraient donc les critères à considérer pour distinguer les genres ? Diomède s'est appuyé sur le seul mode d'énonciation, tandis que Maingueneau s'appuie sur l'intention du locuteur. Devrait-on distinguer discours et récit comme Benveniste ? Ou plutôt les séquences narratives, argumentatives, ou descriptives tel que le fait Adam ? Au vu de tous les critères qui ont été considérés¹²⁴ (thème, style, mode d'énonciation, intention du locuteur, but du texte, ...) il reste toujours difficile d'établir quels sont les critères opérants.

Deuxièmement, en acquérant une certaine autonomie, l'étude des genres s'est également éloignée de la question du rapport entre l'activité langagière au sein d'une pratique collective. Or, d'après les courants théoriques qui se sont concentrés sur cette question du rapport entre pratique et texte, le genre est une entité située « à l'intersection de propriétés sociales, ou plus précisément socio-historiques, et de propriétés formelles » (Rinck, 2006, p. 10). Peu importe les critères selon lesquels s'accorder pour délimiter les genres, nous devons constater que la constitution d'un genre est fixée par l'usage, en étant soumise à la pratique sociale et collective langagière¹²⁵.

Pour rendre compte de ces rapports, notamment dans la compréhension, il est nécessaire de considérer le genre de texte et la pratique langagière à laquelle il est associé, non pas comme des entités autonomes, auquel cas se pose la difficile question du rapport entre objet externe à la linguistique et objet interne, mais comme un contexte participant à la détermination du sens. Dans ce cas, alors le contexte discursif n'est plus seulement un entour* « extérieur » qui pose fortement problème pour l'étude linguistique, mais bien une condition de la production linguistique (Rinck, 2006). En considérant les genres et discours en tant que contexte se pose alors la question, au-delà des critères de distinction des genres textuels, de l'intériorisation de leurs normes puis de leur réemploi dans la production/interprétation.

À l'instar de ce que nous avons décrit dans le Chapitre 1, nous pouvons essayer de rendre compte de ce que recouvre ce contexte générico-discursif, dans la sémiose textuelle, lors de la compréhension. Dans son schéma de la communication, réélaboration critique du schéma Jakobson, Kerbrat-Orecchioni (1980, p.20) considère sous le nom de « contraintes de l'univers du discours », les conditions concrètes de la situation d'énonciation et les conditions posées par le discours et le genre (voir figure 4.1). Ces contraintes apparaissent

124. Voir Branca-Rosoff (1999) pour une synthèse des différentes classifications.

125. « Le genre, qui se manifeste dans la matière linguistique même du texte, est comme l'empreinte significative et caractéristique d'une situation socioculturelle et du rapport au texte qu'elle prévoit » (Rastier & Pincemin, 1999, p. 84)

comme des « filtres limitant » les possibilités linguistiques de la production langagière et de l'interprétation (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 20).

Il faut noter que dans ce que propose Kerbrat-Orecchioni, les contraintes de genre sont également nécessaires à la formation des « modèles de production et d'interprétation ». La linguiste fait effectivement apparaître les contraintes générico-discursives sous la forme de « compétences » productives et interprétatives¹²⁶.

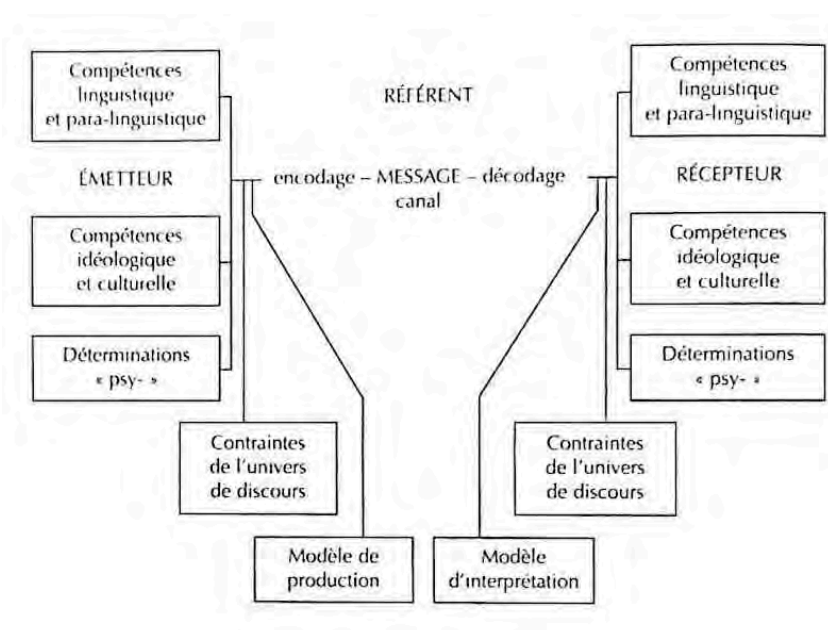


FIGURE 4.1 – Schéma de la communication introduit par Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 22).

La considération des genres de textes comme formes médiatrices entre la pratique sociale langagière et le texte, en tant que « filtre » ainsi qu'en tant que modèles pour la production/interprétation étant des positions défendues par la sémantique textuelle et l'interactionnisme socio-discursif, nous les présentons désormais.

126. Sans parler de « compétences » - terme hérité du générativisme de Chomsky - Coseriu (2001), dans sa théorie des entours* que nous avons présentée au Chapitre 1, a caractérisé plusieurs entours qui prennent la forme de *savoirs*. Ainsi, il distingue *savoir idiomatique*, *savoir expressif*, et *savoir élocutionnel*. Le savoir élocutionnel* recouvre la connaissance très générale de ce que signifie parler (je m'adresse toujours à quelqu'un, pour lui parler de quelque chose). Le savoir idiomatique* - que nous avons intégré au *contexte paradigmatique** dans le Chapitre 1 - concerne la conscience des règles lexicales, grammaticales, phonotactiques, fonctionnelles de la langue. Le savoir expressif* concerne lui la conscience des normes à l'œuvre dans tout discours et qui permettent de produire un texte dans un genre donné.

4.1.2 Genre et discours en sémantique textuelle

4.1.2.1 Appareil conceptuel

Dans notre cadre théorique principal, celui de la sémantique interprétative (Rastier, 2009 [1987]; Rastier, 2016 [1989]), le texte¹²⁷ apparaît comme l'unité empirique de base de la linguistique. Le texte est le lieu d'observation de divers types de contraintes (que ce soit dans la production ou dans l'interprétation), notamment les contraintes contextuelles. Il est explicité dans ce cadre que la médiation entre le texte et l'entour extralinguistique se trouve dans le genre de texte. Cette position est issue de différentes réflexions concernant l'interprétation des textes, empruntant autant aux traditions rhétorique, herméneutique^{*} et sémiotique¹²⁸.

Dans ce cadre, Rastier affirme le caractère socio-historique des productions sémiotiques ainsi que la nécessité d'étudier les rapports entre pratique sociale et langage, notamment par le biais des genres de textes^{*}. Ainsi, tout texte appartient à un genre textuel relevant lui-même d'un discours :

(...) les textes sont configurés par les situations concrètes auxquelles ils participent; en outre par la médiation des genres et les discours, ils s'articulent aux pratiques sociales dont les situations d'énonciation et d'interprétation sont des occurrences. (Rastier, 2001a, p. 228).

Le discours^{*} est en fait défini ici comme l'analogue linguistique de la pratique sociale dans laquelle la production du texte a lieu : il s'agit d'un « ensemble d'usages linguistiques codifiés attaché à un type de pratique sociale » (Rastier, 2001a, p. 298).

Le genre apparaît donc comme médiateur entre le discours (associé à un domaine d'activité sociale) et le texte. Des exemples de discours relatifs à un domaine social peuvent être le discours juridique, le discours médical, le discours scientifique, le discours religieux, entre autres. Rastier ajoute une médiation entre le discours et le genre, sous la notion de champ générique :

Un champ générique est un groupe de genres qui contrastent, voire rivalisent dans un champ pratique : par exemple, au sein du discours littéraire, le champ générique du théâtre se divisait en comédie et tragédie; au sein du discours juridique, les genres oraux constituent un champ générique propre (réquisitoire, plaidoirie, sentence). (Rastier, 2001a, p. 230)

127. Le texte a été défini dans ce cadre comme une « suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée » (Rastier, 2001a, p. 302)

128. Rastier propose le nom de *sémiotique des cultures* pour désigner ce cadre théorique plus large.

Le genre de texte constitue ainsi un « programme de prescriptions positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la génération d'un texte que son interprétation » (Rastier, 2016 [1989], p. 37). Ces prescriptions, ou normes, concernent tout autant le lexique¹²⁹, la syntaxe et « l'ensemble des structures textuelles » (Rastier, 2001a, p. 230). Il convient de rappeler que le terme de *normes** ici n'est pas à comprendre au sens de *règles* mais au sens de traditionnellement et socialement fixé par l'usage¹³⁰.

Le genre de texte est plus spécifiquement défini, sur le plan sémantique, par des interactions normées et non séquentielles entre les composantes descriptives autonomes de la sémantique textuelle : la thématique, la dialectique, la dialogique, et la tactique (Rastier, 2001a). Chaque composante se concentre sur un palier linguistique donné (micro-, méso-, macrosémantique) :

- La *thématique** « rend compte des contenus investis et de leur structures paradigmatiques » (Rastier, 2016 [1989], p. 54), c'est à ce palier qu'est étudié le thème, au sens de « topic ». Les contenus sémantiques sont décrits à l'aide de traits sémantiques (appelés sèmes) dont les récurrences sont observées. Nous avons majoritairement parlé de cette composante dans les Chapitres 2 et 3 dans lesquels nous avons défini les thèmes génériques et spécifiques par les isotopies génériques et spécifiques repérées dans les textes.
- La *dialectique** « rend compte de la succession des intervalles dans le temps textuel, comme des états qui y prennent place et des processus qui s'y déroulent. » (Rastier, 2016 [1989], p. 66) L'enchaînement des procès et la mise en relation avec les acteurs de ceux-ci sont décrits à ce niveau.
- La *dialogique** « repose sur les modalités » des successions temporelles des procès (Rastier, 2016 [1989], p. 82). C'est à ce niveau que sont étudiées les modalités énonciatives du texte. La description de l'univers de discours*, évoqué comme un type d'entour spécifique, au Chapitre 1 relève de cette composante.
- La *tactique** « rend compte de la disposition linéaire des unités sémantiques » (Rastier, 2016 [1989], p. 95).

129. Loin d'être une nomenclature, le lexique est constitué de lexèmes qui se rapportent à des discours (voir chapitre 2).

130. « La norme comprend tout ce qui, dans 'la technique du discours', n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est usage commun et courant de la communauté linguistique » (Coseriu, 2001, p. 246).

Ainsi, le roman policier par exemple présente des contraintes sur les composantes thématique, tactique et dialogique. Au niveau de la thématique, nous retrouvons le motif de la découverte d'un meurtre et/ou du crime suivi de l'enquête. Au niveau de la dialogique, le texte doit être placé du point de vue de l'enquêteur. Enfin, au niveau de la tactique, la révélation de l'auteur du crime doit nécessairement se faire à la fin du texte.

Rastier rappelle ainsi que le mode d'énonciation - étudié par la composante dialogique et considéré par la poétique comme un critère de classement des genres - ou le thème des textes - décrit dans la composante thématique - ne sont pas des critères suffisants¹³¹ pour rendre compte des normes caractérisant un genre donné (Rastier, 2001a, p. 247).

4.1.2.2 Outils descriptifs

L'étude des genres textuels et leur considération dans l'étude sémantique contribue à poser la question de la *semiosis textuelle*, régulièrement placée au niveau du signe linguistique dans le cadre de la tradition logico-grammaticale, mais posée à l'échelle du passage dans le cadre de la ST (comme nous l'avons vu au Chapitre 1). La considération du genre de texte contribue en effet à montrer la solidarité des différents paliers d'analyse sémantique, mais également la détermination réciproque et la solidarité du plan du signifiant et du plan du signifié.

« Les genres sont en effet définis par un *faisceau* de critères, et doivent d'ailleurs leur caractère d'objectivité à la multiplicité de ces critères. La cohésion du faisceau des critères, tant au plan du signifié qu'à celui du signifiant, structure la textualité et détermine la *semiosis textuelle*. »
(Rastier, 2001a, p. 253)

Le genre de texte, en tant qu'il constitue un ensemble de normes contraignant la production et l'interprétation des textes, agit comme un « filtre » et guide l'interprétation comme la production. Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 2, l'interprétation (la compréhension du sens) est décrite comme ayant lieu au sein de parcours interprétatifs*. Plusieurs types d'opérations sont possibles entre les unités linguistiques d'un texte. Ces opérations permettent différents types d'actualisations* des sèmes au sein du texte. Nous avons ainsi vu que deux opérations d'afférences étaient possibles : l'afférence contextuelle et l'afférence socialement normée. Cette dernière opération est prescrite par un interprétant contextuel, un axiome normatif. Le genre, en tant qu'ensemble de normes instituées par l'usage au sein de

131. La tâche d'établir une typologie des genres en fonction de critères linguistiques plus vastes revient pour Rastier à la linguistique de corpus (Malrieu & Rastier, 2000 ; Malrieu, 2004)

discours, permet l'activation de sèmes afférents socialement normés. Rastier prend ainsi l'exemple du conte, genre de texte dans lequel pendant la lecture, un sème /animé/ pourra facilement être activé sur des sémèmes actualisant habituellement « en langue » un sème /inanimé/ (par exemple 'un arbre') (Rastier, 2001a, p. 234).

Les afférences socialement normées, lorsqu'elles sont prescrites par le genre, dépendent plus précisément de l'intertexte dans lequel s'inscrit le texte dudit genre. Le texte est en effet le contexte global pour les unités qui le composent mais également unité locale par rapport au corpus de texte du même genre. Le global déterminant le local, c'est toute l'expérience de l'intertexte qui permet l'actualisation* des sèmes afférent socialement normés*. Rastier affirme ainsi :

Puisque le genre n'est pas une instance abstraite, le rapport d'un texte à ses voisins n'est pas médié par une abstraction architextuelle, mais par les parcours intertextuels propres à leur genre commun. Le premier cercle du corpus, corpus nécessaire mais pas toujours suffisant, est ainsi constitué des textes du même genre. (Rastier, 2004, p. 125)

Un.e participant.e de l'étude présentée dans le Chapitre 5 fera un commentaire illustrant cet effet à propos de sa compréhension d'un texte narratif : « en fait euh c'est comme si je visualisais euh tous les textes que j'avais lus déjà avant euh plutôt littéraires comme ici ». En effet, le savoir lié à l'intertexte*, c'est-à-dire l'expérience des locuteur.rice.s avec un corpus de textes d'un genre donné permet la compréhension et notamment l'actualisation de sèmes afférents socialement normés.

Pour illustrer ce dernier point prenons en exemple l'extrait de rap suivant :

(1) Le savoir est une arme, trois calibres sur moi j'suis très intelligent.¹³²

Dans ce cas, la connaissance du contexte générico-discursif, celui du rap français, permet la compréhension de la syllepse sur 'arme'. Si l'on veut reconstituer le parcours interprétatif suivi, disons que dans un premier temps le sémème 'arme' actualise un sème macrogénérique /abstrait/ et un sème mésogénérique /psychologique/, dont les activations par afférences socialement normées sont renforcées par leurs propagations possibles depuis 'savoir', sémème qui hérite de ces deux sèmes. Dans un second temps, 'calibres', dans le contexte du rap, hérite d'un sème /concret/ et active un sème afférent socialement normé /armement/, qui rétroactivement vont inhiber les sème /abstrait/ et /psychologique/ sur 'arme' et s'y propager. Enfin, le sémème 'intelligent',

132. Extrait du morceau *Mové lang* du rappeur Booba issu de l'album D.U.C (2015).

en héritant des sèmes /abstrait/ et /psychologique/, réactualise à nouveau ces deux sèmes sur 'arme'. Booba fait une pseudo-déduction, qui mime le syllogisme : 1- le savoir est une arme, 2- je porte trois armes, 3 - donc je suis intelligent. Il fait donc un sophisme fondé sur les deux acceptions du sémème 'arme', dans les domaines //psychologique// et //armement//. La mise en compétition des deux domaines actualisés est possible et facilement interprétée en connaissant l'intertexte du rap français, corpus dans lequel la référence au thème //armement// est récurrente¹³³ et la syllepse une figure de style répandue (Carinos & Hammou, 2017).

4.1.3 Genres de textes et types de discours dans l'interactionnisme socio-dicursif

Bronckart (2008) propose des définitions et des outils descriptifs pour le contexte générico-dicursif différents de la sémantique textuelle, tout en étant compatibles dans une certaine mesure avec l'épistémologie dont elle relève. Les principales raisons motivant la présentation de l'interactionnisme socio-dicursif (désormais ISD) ici sont notamment la volonté assumée de Bronckart d'instaurer un dialogue entre les différentes typologies déjà existantes mais également sa réflexion située au niveau psychologique, qui nous permettra une discussion plus évidente avec la psycholinguistique. Nous n'avons pas l'espace ici de discuter en détails la position épistémologique de l'interactionnisme socio-dicursif, mais nous présenterons tout de même sa terminologie et son analyse.

4.1.3.1 Appareil conceptuel

Bronckart (2022 [1996]) introduit un cadre théorique qu'il nomme l'*interactionnisme socio-dicursif* (ISD). Il délimite ce cadre épistémologique à la croisée de la sociologie interactionniste¹³⁴, d'une psychologie développementale interactionniste (Jean Piaget, Lev Vygostky), de la linguistique (notamment saussurienne) et de l'herméneutique. Dans ce cadre, Bronckart s'intéresse à la vie psychique telle qu'elle est en constante détermination réciproque avec l'environnement social de l'individu. Il défend « la thèse selon laquelle les propriétés spécifiques des conduites humaines constituent le résultat d'un processus historique de socialisation, rendu possible notamment par l'émergence et le développement des instruments sémiotiques »

133. Notamment dans le corpus plus restreint encore des textes de Booba (Debza, 2024).

134. Parmi les représentants de ce courant de la sociologie on retrouve notamment Ervin Goffman et Howard Becker (deuxième école de Chicago). Les sociologues de ce paradigme se situent dans une épistémologie constructiviste et dans la lignée des pragmatistes (Charles S. Peirce, John Dewey). Ils considèrent la réalité sociale comme le produit des interactions des individus dans une situation donnée, interactions elles-mêmes guidées par les significations subjectives produites par les individus quant à la situation (Delas & Milly, 2015 [1997]).

(Bronckart, 2022 [1996], p. 15). Ce cadre lui permet ainsi d'affirmer que les activités humaines sont régulées et médiatisées par du discours (héritage de la sociologie interactionniste, et notamment de l'agir communicationnel d'Habermas). Les signes y sont donc le fruit de négociations collectives, qui ont émergé lors d'activités sociales.

Bronckart (2004) propose de distinguer dans l'agir langagier, action langagière - l'agir langagier dans sa dimension individuelle¹³⁵ - et activité langagière - la dimension collective de cet agir langagier¹³⁶. Nous pouvons comprendre ainsi que le contexte de l'action langagière renvoie plutôt à des aspects psychologiques et celui de l'activité langagière à la dimension socio-historique de l'agir langagier. Ainsi, Bronckart se propose de rendre compte de la façon dont ces deux volets de l'agir langagier vont contraindre la sémiotisation des textes produits. Dans ce cadre, le texte est défini comme « toute unité de production verbale située, finie et autosuffisante (du point de vue actionnel et situationnel) » (Bronckart, 2004, p. 58).

Du côté de l'activité langagière, Bronckart adhère à la conception développée par l'ADF selon laquelle les activités langagières sont des activités collectives, qui soutiennent des formations socio-langagières, proches de ce que nous avons appelé « formation discursive » (Bronckart, 2018). Certaines stabilisations des mécanismes de production textuelle au sein des formations socio-langagières font émerger divers genres de textes. Comme Rastier, Bronckart adhère à l'idée que les genres de textes sont rattachés à des types d'actions langagières et que leur constitution est faite par l'usage¹³⁷. Bronckart (2022 [1996]) affirme également que la classification des genres de textes est illusoire tant les critères sont hétérogènes et nombreux¹³⁸.

Durant la production langagière, les locuteur.rice.s vont ainsi pouvoir choisir, en fonction de leur connaissance du type d'action langagière et

135. « on peut définir l'action langagière comme une part de l'activité langagière dont la responsabilité se trouve imputée (par voie externe ou interne) à un individu singulier, qui en devient ainsi l'agent ou l'auteur. » (Bronckart, 2004, p. 101)

136. Bronckart définit les activités langagière sous la forme de « structures de coopération /collaboration qui organisent les interactions des individus avec le milieu » dont la fonction majeure est « d'assurer l'entente indispensable à la réalisation des activités générales : elles contribuent à leur planification, à leur régulation et à leur évaluation » (Bronckart, 2004, p. 100).

137. « les genres de textes constituent les produits de configurations de choix parmi ces possibles, qui sont momentanément « cristallisées » ou stabilisées par l'usage – ces choix relevant du travail qu'accomplissent les formations sociales pour que les textes soient adaptés aux activités qu'ils commentent, adaptés à un médium communicatif donné, efficaces face à tel enjeu social, etc. » (Bronckart, 2004, p. 104)

138. « les paramètres susceptibles de classement (finalité humaine générale, enjeu social spécifique, contenu thématique, processus cognitifs mobilisés, support médiatique, etc.) sont à la fois hétérogènes, peu délimitables et en constante interaction » (Bronckart, 2022 [1996], p. 109)

des genres de textes qui y sont associés, le schéma générique qui convient le mieux. De manière assez similaire à ce que propose Rastier, Bronckart convoque la notion d'intertexte, ici définie comme « l'ensemble des genres de texte élaborés par les générations précédentes, tels qu'ils sont utilisés, et éventuellement transformés et réorientés, par les formations sociales contemporaines » (Bronckart, 2022 [1996], p. 78).

En plus de l'activité langagière et ses types d'action langagière, Bronckart (2022 [1996]) reconnaît que les locuteur.rice.s produisent des textes adaptés à la situation d'action langagière. Il définit la situation d'action langagière comme « la configuration des représentations dont dispose un locuteur, quant au contenu thématique qu'il se propose de sémiotiser d'une part, quant aux propriétés matérielles socio-subjectives du contexte de son agir d'autre part » (Bronckart, 2008, p. 40). Étant donné que les possibilités de sémiotisation dans une situation d'action langagière sont limitées par les ressources de la langue employée (ressources lexicales, grammaticales, etc.), Bronckart a recours à la notion de *type de discours*¹³⁹ pour désigner les types de mises en forme discursives, au sein même des genres de texte : exposé théorique, exposé interactif, récit interactif ou narration. Selon l'auteur, c'est seulement à ce niveau qu'il est possible de parler de « types »¹³⁹. Dans une position assez différente de celles présentées dans les sections précédentes, Bronckart (2022 [1996]) propose le schéma suivant pour illustrer l'articulation des dimensions textuelles et actionnelles (p. 106) :

situation d'action <-> genre de texte

-> type de discours -> (type de) séquence

D'après ce schéma, lors de la production langagière, les situations d'énonciation contraignent l'usage (et l'émergence) d'un genre de texte, qui lui-même va être constitué de plusieurs types de discours, c'est-à-dire de plusieurs segments qui sont régulés selon des choix quant à la mise en forme textuelle, relativement aux possibilités de la langue, dans le genre donné. Finalement plusieurs séquences peuvent être identifiées à l'intérieur de types de discours. La notion de séquences est ici fidèle à la définition qu'en donne Adam, à savoir : « planifications plus conventionnelles ou plus spécifiquement langagières, qui se déploient à l'intérieur du plan général de texte (séquence narrative, explicative, argumentative, etc.) » (Bronckart, 2022 [1996], p. 95-

139. « Quel que soit le genre dont ils relèvent, les textes sont en effet composés, selon des modalités très variables, de segments de statuts différents (segments d'exposé théorique, de récit, de dialogue, etc.). Et c'est au seul niveau de ces segments que peuvent être identifiées des régularités ou des constantes d'organisation et de marquage linguistique. » (Bronckart, 2022 [1996], p. 109)

96). Les textes produits sont donc directement liés aux situations sociales desquelles ils émergent - les *situations d'action* langagière - celles-ci conférant un ensemble de propriétés organisationnelles aux textes.

4.1.3.2 Typologie des discours

Pour Bronckart, c'est au niveau des types de discours que se joue l'articulation du travail psychologique et du travail linguistique. La définition des types de discours qu'il retient est la suivante : ce sont des « *formes linguistiques* attestables dans les textes et traduisant la création de mondes discursifs spécifiques ; ces types étant articulés entre eux par les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative » (Bronckart, 2022 [1996], p. 117). Pour étudier l'articulation entre la situation d'action langagière et le texte, c'est donc à ce niveau qu'il est possible de distinguer une typologie.

Ici, Bronckart s'appuie sur les travaux de Benveniste sur l'énonciation (ou mode d'énonciation) ainsi que ceux de Weinrich sur le temps de l'énonciation. Par exemple chez Benveniste, le plan de l'Histoire concerne le récit d'événements passés, sans implication subjective ou objective du locuteur (pas de déictiques situant le locuteur tels que *ici, je, maintenant, ...*) tandis que le Discours implique au contraire une mobilisation du locuteur. Benveniste et Weinrich distinguent des mondes discursifs émergeant des choix concernant le mode d'énonciation et le temps de l'énonciation : le plan de l'Histoire vs. le plan du Discours chez Benveniste et le monde commenté vs. le monde raconté chez Weinrich.

Bronckart définit alors les mondes discursifs comme des « systèmes de coordonnées formelles, qui d'une part sont radicalement 'autres' que les systèmes de coordonnées des mondes représentés dans lesquels se déploient les actions d'agents humains, mais qui d'autre part doivent exhiber le type de rapport qu'ils entretiennent avec ces mondes de l'activité humaine » (Bronckart, 2022 [1996], p. 119-120). Nous comprenons donc que les deux systèmes de coordonnées concernent :

- i) le rapport entre l'organisation du contenu thématique du texte et les coordonnées générales du monde représenté dans lequel se déploie l'action,
- ii) le rapport entre les agents et leur inscription temporelle dans le texte et « les paramètres physiques de l'action langagière en cours » (Bronckart, 2022 [1996], p. 120).

Pour ces deux types de rapports, Bronckart précise qu'il sont binaires, c'est-

à-dire qu'il n'existe que deux possibilité de décision : soit les coordonnées du monde ordinaire sont conjointes aux coordonnées du texte, soit elles sont disjointes et opèrent une mise à distance entre l'action langagière et le texte. Concernant le rapport entre le contenu thématique du texte et les coordonnées générale du monde représenté dans lequel se déploie l'action, selon qu'il soit disjoint ou conjoint, Bronckart propose deux ordres, celui du RACONTER et celui de l'EXPOSER ¹⁴⁰ :

Dans le premier cas, que les représentations mobilisées à titre de contenu renvoient à des faits passés et attestés (de l'ordre de l'Histoire), à des faits à venir, à des faits plausibles ou purement imaginaires, leur organisation doit s'ancrer à une origine spatio-temporelle, qui spécifie le type de disjonction opérée.

Dans le second cas, les représentations mobilisées, dès lors qu'elles ne s'ancrent à aucune origine spécifiques, s'organisent inévitablement en référence plus ou moins directe aux coordonnées générales du monde de l'action langagière en cours. Les faits sont alors présentés comme demeurant accessibles dans le monde ordinaire des protagonistes de l'interaction langagière ; ils ne sont pas racontés, mais ils sont montrés, ou encore exposés. (Bronckart, 2022 [1996], p. 121)

Ainsi, par exemple, un dialogue au théâtre, ou la retranscription d'un échange conversationnel entre une boulangère et une cliente, relèvent de l'ordre de l'EXPOSER, et c'est également le cas d'un texte théorique comme un extrait d'un manuel de géologie qui dépeint les conditions de formation des stalactites : dans ces deux cas il n'y a pas de disjonction entre le monde ordinaire de l'action langagière et le monde émergeant du texte. En revanche, dans différents genres de la narration (le conte ou le roman par exemple), dans lesquels il y a effectivement disjonction entre les coordonnées du monde ordinaire et celles du texte, on se situe dans l'ordre du RACONTER.

Comme nous l'avons dit ci-dessus, une seconde distinction est à l'œuvre concernant le rapport entre les agents et leur inscription temporelle dans le texte et les paramètres physiques de l'action langagière en cours. Soit ce rapport est direct, c'est-à-dire qu'il y a une implication des paramètres physiques et des agents dans le texte, soit le texte est relativement autonome par rapport aux conditions de production. Si l'on reprend les exemples de l'échange conversationnel à la boulangerie et celui du manuel de géologie, tous deux dans l'ordre de l'EXPOSER, nous pouvons les distinguer justement sur le degré de l'implication des conditions de production. En effet, le dialogue en boulangerie repose sur une implication des agents et des paramètres

140. En sémiotique, on parle d'embranchement spatio-temporel pour l'ordre de l'EXPOSER et de débordement spatio-temporel pour l'ordre du RACONTER.

physiques de la situation d'action langagière (on retrouve de nombreux déictiques et traces de celle-ci) tandis que le manuel de géologie ne fait apparaître aucune trace des conditions de production du texte et est donc relativement autonome quant à celles-ci.

Ainsi, Bronckart établit une distinction entre l'ordre de l'EXPOSER impliqué et l'ordre de l'EXPOSER autonome ainsi qu'entre l'ordre du RACONTER impliqué et l'ordre du RACONTER autonome (voir le tableau ci-dessous).

<i>Coordonnées générales des mondes</i>			
<i>Rapport à l'acte de production</i>	EXPOSER (Conjonction)		RACONTER (Disjonction)
	IMPLICATION	Discours interactif	Récit interactif
	AUTONOMIE	Discours théorique	Narration

TABLEAU 4.3 – Types de discours d'après Bronckart (2022 [1996], p. 126)

L'extrait (2) présente une conversation entre un parent et son enfant qu'iel récupère à la gare. Les deux discutent de l'arrivée en gare. Ici de nombreux déictiques et le temps verbal du présent attestent de l'implication des conditions de production dans le texte. De plus, les coordonnées du monde ordinaire sont en conjonction avec le monde discursif. Cet extrait est donc un discours interactif.

(2)

L2 : oui oui non ben tu sais retourner à Trévoux euh

L1 : oui parce qu'au final ça met autant de temps que

L2 : refaire quarante minutes quarante minutes je vois pas trop l'intérêt

L1 : ouais je me perds complètement dans cette gare

L2 : j'ai rien compris

L2 : ah bah moi aussi moi aussi je me perds

L1 : parce que je suis sortie du train

L2 : non non mais elle est elle je me suis déjà perdue déjà et

L1 : mais parce que quand tu sors il y a vraiment juste écrit sortie côté machin

L2 : oui une fois je suis

L1 : sortie côté truc

L2 : ouais ouais

L1 : et c'est pas clair du tout

L2 : c'est pas clair du tout non non

(Extrait de transcription du corpus *DOC-STL* de Savoirs (2025))

Dans l'extrait (3), il y a également une coordination entre le monde ordi-

naire et celui du texte, montrant que le texte appartient au monde de l'EXPO-SER. Par contre, aucun déictique ou de traces d'implication de l'agent n'apparaissent. Ce texte est donc autonome en regard de la situation d'action langagière est peut être qualifié de discours théorique.

(3) Les eaux de pluie ne sont normalement pas acides, mais vont acquérir cette acidité, d'abord en traversant l'atmosphère, ensuite et surtout en traversant le sol où elles s'enrichissent en gaz carbonique. En pénétrant le calcaire par des fissures, elles creusent des cavités de tailles et de formes variables. Les produits dissous sont évacués par la circulation de l'eau vers les gorges. La cavité initiale, une fois amorcée, s'agrandit par effondrements successifs de sa voûte pour atteindre sa taille actuelle. (Extrait repéré le 17/11/2025 sur <https://avenarmand.com/histoire/formation/>)

Dans l'extrait (4), repris à Bronckart (2022 [1996], p. 141), nous avons un exemple de narration cette fois-ci. Ici, l'exploitation des temps verbaux de l'histoire ou de la narration - le passé simple et l'imparfait - témoignent de la disjonction de mondes ordinaires et discursifs. De plus, des organisateurs spatio-temporels situent le propos dans un ancrage distinct de celui de l'acte de production (« une fois », « un soir où ... »). L'absence des pronoms personnels « je » et « tu » attestent finalement de l'autonomie du texte.

(4) Une fois, un magicien inventa une machine à fabriquer des comètes. Elle ressemblait un tantinet à la machine à couper le bouillon tout en étant quand même différente, et servait à faire toutes sortes de comètes au choix, petites ou grandes, jaunes ou rouges, à queue simple ou double etc. [...]

Mais personne n'en voulait.

Le pauvre magicien ne gagnait jamais un sou et, à force de sauter des repas, il n'avait plus que la peau sur les os. Un soir où il avait plus faim que d'habitude, il transforma sa machine à faire des comètes en gros morceau de gorgonzola qu'il dévora sur-le-champ. (Extrait de G. Rodari, *Histoires au téléphone*, p. 70-71, cité dans Bronckart (2022 [1996]))

Ayant délimité les opérations psychologiques qui sous-tendent ces mondes discursifs (conjonction/disjonction et implication/autonomie), Bronckart, grâce à une analyse de corpus de texte, décrit les mécanismes de textualisation des différents types de discours. Nous avons par exemple évoqué la présence de déictiques et le temps verbal du présent pour le discours interactif, ainsi que l'absence de déictique pour le discours théorique. Concernant

la narration, ce sont par exemple les temps verbaux de la narration qui sont généralement employés, tels que le passé simple et l'imparfait. Nous ne décrirons pas en détails l'ensemble des possibilités textuelles pour chacun des types de discours. Cependant, nous en tiendrons compte dans l'étude qui suivra ce chapitre (Chapitre 5) et nous préciserons à ce moment-là les critères textuels choisis pour rendre compte des types de discours.

Bronckart précise que cette typologie est évidemment imparfaite et insuffisante pour rendre compte de l'ensemble des possibilités de combinaisons, mais qu'elle permet une première approximation des types de rapports entre la situation d'action langagière et le texte¹⁴¹.

4.1.4 En résumé : choix terminologiques

Dans le cadre de cette thèse, nous nous situons dans une conception du langage comme activité créatrice et régulatrice et non dans une conception instrumentale. Ainsi, nous reconnaissons que les pratiques langagières, en tant qu'activités sociales, contraignent la production et l'interprétation des textes. Nous considérons le genre de texte comme la médiation entre les pratiques sociales et le texte.

Avec Bronckart (2022 [1996]), nous admettons que lors de la sémiotisation, le contexte de la situation d'action langagière contraint la sélection d'un schéma générique adapté dans l'intertexte disponible des locuteur.rices, mais également que cette sémiotisation dépend de choix discursif, quant au mode d'énonciation et à la temporalité de l'énonciation¹⁴² :

à l'échelle d'un agent singulier, la production d'un nouveau texte empirique devait être conçue comme la mise en interface entre les représentations construites par l'agent à propos de sa situation d'action (motifs, intention, contenu thématique à transmettre , etc.), et les représentations de ce même agent concernant les genres de texte indexés disponibles dans l'intertexte. (Bronckart, 2022 [1996], p. 108)

Nous fixons donc la terminologie suivante, à laquelle nous nous référerons dans la suite du manuscrit.

Nous appellerons discours* un « ensemble d'usages linguistiques codifiés attaché à un type de pratique sociale » (Rastier, 2001a, p. 298).

141. Rabatel (2020) propose par exemple une typologie plus fine des rapports entre l'énonciation et l'expression textuelle dans laquelle il distingue l'énonciation embrayée ou débrayée (conjointe ou disjointe).

142. Précisons cependant que nous n'adhérons pas nécessairement à la définition de « représentations » de Bronckart.

Nous entendrons par genre de texte* le « programme de prescriptions positives ou négatives, et de licences qui règlent aussi bien la génération d'un texte que son interprétation » (Rastier, 2016 [1989], p. 37). Les genres de textes sont fixés par l'usage et relèvent de discours.

Nous conviendrons d'appeler type de discours* les « *formes linguistiques* attestables dans les textes et traduisant la création de mondes discursifs spécifiques; ces types étant articulés entre eux par les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative » (Bronckart, 2022 [1996], p. 117).

Dès lors, lorsque nous évoquerons le contexte générico-discursif, nous ferons référence au contexte englobant ces différents objets. En resituant notre propos dans le cadre de la communication (schéma de Kerbrat-Orecchioni (1980) ou théorie des entours de Coseriu (2001)), nous reconnaissons donc que le genre de texte, rattaché à un discours, agit comme un filtre (*i.e.* un schème) sur l'interprétation et que les modalités de textualisation dans une situation donnée sont limitées par les possibilités de la langue. Nous convenons ainsi que le contexte générico-discursif regroupe - en plus formes attestables d'un type de discours ou d'un genre de texte - les savoirs que les locuteurs possèdent sur la pratique sociale dans laquelle ils se situent - donc sur le discours - ainsi que le savoir expressif* lié au genre de texte approprié pour cette situation - donc l'intertexte.

À retenir :

Nous utiliserons l'appareil conceptuel de Rastier, complété par les propositions de l'interactionisme socio-discursif. Avec ces propositions on distingue des genres de texte qui médiatisent la pratique langagière et le texte et des types de discours qui sont des choix de sémiotisation possibles du texte par rapport à la situation d'action langagière.

Les genres prescrivent des normes sur les textes et ces normes concernent l'interaction réglées entre les différentes composantes sémantiques. Au niveau de la thématique, la ST propose que dans les parcours interprétatifs, l'opération d'afférence socialement normée est réglée par le genre de texte.

Les types de discours sont au nombre de 4 : discours interactif, discours théorique, narration et récit interactif. Ils sont sémiotisés sous différentes marques textuelles, décrites dans Bronckart (2022 [1996]), en fonction du rapport qu'entretiennent les locuteurs et la situation d'action langagière.

4.2 Genres/types de discours dans les modèles de compréhension

En s'intéressant à la question de l'influence des genres de texte et discours dans l'interprétation à un niveau neuropsycholinguistique, nous sommes confrontés à une diversité d'approches théoriques du contexte générico-discursif, reflétée dans la variété des études et des méthodologies expérimentales. En témoignent les homologues neurocognitifs de la narratologie ou de l'herméneutique, psychonarratologie (Bortolussi & Dixon, 2003) ou neuroherméneutique (Abramo et al., 2017); (Gambino & Pulvirenti, 2021), ou encore de la poétique ou de la stylistique avec les *(neuro)cognitive poetics* (Stockwell, 2009); (Jacobs, 2015) ou *cognitive stylistics* (Ghani, 2016). Du côté de la psycholinguistique, celle-ci s'est davantage appuyée sur les notions de discours et de types de discours, hérités de la linguistique textuelle (Harris, 1952) (voir section précédente), pour aborder l'influence du contexte générico-discursif. Nous proposons ci-dessous une revue des considérations psycholinguistiques relatives au contexte générico-discursif.

Dans un premier temps, nous présenterons les définitions du contexte générico-discursif utilisées en psycholinguistique puis les modèles de compréhension en lecture. Nous nous concentrerons ensuite sur les travaux qui, en s'appuyant sur les modèles présentés, ont permis de mettre en lumière les effets du contexte générico-discursif sur la compréhension. Dans la présentation de ces travaux, nous commencerons par les plus généraux et continuerons vers les plus spécifiques, concernant les stratégies et inférences - processus les plus affectés par les genres de texte.

Remarque

Les modèles qui seront présentés dans cette section, même s'ils ne constituent pas le cadre théorique de référence de la thèse, sont mobilisés ici à des fins de revue de la littérature, car ils structurent la majorité des travaux empiriques sur les effets du genre de texte sur la compréhension. Leur présentation vise donc à rendre compte du cadre conceptuel dans lequel s'insèrent les résultats expérimentaux décrits ensuite.

4.2.1 Définitions des genres de texte en psycholinguistique

En psycholinguistique, la littérature sur les effets du contexte générico-discursif est moins uniforme que celle que nous avons présentée sur les effets du cotexte (cf. Chapitre 2). Cette hétérogénéité s'explique en partie par le flou qui entoure la notion de « genre », déjà souligné en linguistique. Les définitions du « genre » varient en fonction de l'empan textuel considéré, mais également des critères textuels utilisés pour délimiter un « genre » textuel

d'un autre. Ainsi, d'après la terminologie que nous avons fixée *supra*, quelques études vont se focaliser sur les types de séquences (B. Meyer & Freedle, 1984 ; Sagi, 2006), d'autres, minoritaires, sur les genres de textes (Blohm et al., 2017), et finalement de façon majoritaire sur les types de discours (Best et al., 2006 ; Sadoski et al., 2000 ; Zabrocky & Moore, 1999).

Remarque : Nous mettrons des guillemets sur *genre*, *séquence* ou *type de discours/texte* dès lors que nous ne faisons pas référence aux acceptions fixées dans la terminologie définie *supra* en section 4.1.4. À l'inverse, si ces termes ne sont pas employés avec des guillemets, c'est que nous les employons fidèlement par rapport à la terminologie fixée.

Les critères utilisés pour distinguer les types de séquence ne sont que des critères formels, qui concernent l'organisation discursive. Ainsi, B. Meyer et Freedle (1984) identifient et comparent cinq types de séquences (qu'ils appellent cependant « discourse types ») : la collection, la comparaison, la causalité, la description et la formule « problème/solution »¹⁴³. Ils précisent par exemple que la description concerne l'ajout d'attributs ou de caractéristiques à propos du sujet du texte ou d'un objet qui lui est associé sur une trame temporelle fixe, tandis que la causalité concerne l'organisation temporelle de plusieurs éléments du texte qui sont reliés de façon causale. De ce point de vue, les séquences auraient une influence principalement sur l'organisation discursive des productions verbales dans un « type discursif » donné (si l'on garde la terminologie utilisée par les auteurs) (Sagi, 2006). Ces types de séquences pourraient également influencer la facilité avec laquelle un.e lecteur.ice mémorise le contenu d'un texte (B. Meyer & Freedle, 1984) ou encore améliorer la qualité du contenu mémorisé (Carrell, 1992). En outre, les travaux qui s'inscrivent dans cette conception des genres/types de discours ne se sont pas réellement intéressés à leur influence sur les contenus interprétés.

En revanche, du côté des études qui définissent le contexte générico-discursif par le type de discours, et plus rarement par le genre de texte, les critères utilisés pour distinguer les genres ou types sont aussi des critères discursifs mais également thématiques, pragmatiques ou encore énonciatifs. Par exemple, Zwaan (1994) précise que ce sont des critères pragmatiques qui distinguent les deux « genres » du texte journalistique et du roman¹⁴⁴, tous

143. Nous voyons ici la proximité avec les types de séquences proposés par Adam (2015) dans sa linguistique textuelle.

144. Du point de vue de la sémantique textuelle que nous rejoignons, les deux ne sont pas comparables : le texte journalistique devrait être qualifié de discours et le roman de genre de texte.

deux proches sur un plan textuel (les deux sont composés par une séquence narrative). Ces deux « genres » diffèreraient de par leur fonction (au sens de Jakobson dans son schéma de la communication) : le roman relèverait principalement de la fonction poétique, tandis que le texte journalistique remplirait une fonction essentiellement référentielle. Chez Zabrocky et Moore (1999), la distinction entre les « genres » narratif et informatif serait faite à la fois par une organisation discursive propre à chaque « genre » mais aussi par un mode d'énonciation spécifique à chacun. Le mode d'énonciation du récit est préféré pour les textes informatifs et celui de la narration pour les textes narratifs, ce qui n'est pas sans nous rappeler les types de discours délimités par Bronckart (2022 [1996]).

Finalement, il est régulièrement précisé que les thèmes (au sens ici de *topic*, c'est-à-dire grossièrement de ce dont parle le texte) diffèrent entre les « genres » : les textes narratifs évoqueraient précisément des personnages, leur trajectoires, leurs buts et leurs actions tandis que les textes expositifs seraient restreints à des thèmes plus spécifiques, moins incarnés (Mar et al., 2021). Ces thèmes varieraient également en terme de familiarité : les textes narratifs auraient généralement pour thèmes des sujets plus familiers, mieux connus des lecteur.rice.s que les textes expositifs (Karlsson et al., 2018). Dans les études les plus récentes, ce sont tous ces critères discursifs, pragmatiques, énonciatifs et thématiques qui ensemble sont utilisés pour distinguer et définir différents genres, et notamment les deux plus étudiés, les textes narratifs et expositifs (McNamara et al., 2012 ; Mar et al., 2021). Une synthèse représentative de cette conception est faite par Mar et al. (2021) :

Narrative texts are written stories that most often take the form of novels or short stories. These have the goal of entertaining readers [...] and possess a familiar structure. Events are focused on the actions, interactions, and development of characters, with these events organized based on temporal sequence and causal relations [...]. In this way, stories possess a clear and familiar structure, most commonly progressing through a chronological order of goal-centred events [...].

Expository texts, in contrast, are primarily intended to inform rather than entertain, communicating information and ideas about a specific topic [...]. These texts can take the form of essays, textbooks, or manuals [...], and contain descriptions, definitions, ideas, and explanations that are structured and supported by arguments. (Mar et al., 2021, p. 732)

Malgré les divergences de définitions, un point commun réside entre ces différentes conceptions du genre de texte, c'est leur caractérisation sous la forme de compétences. Dans la conception où le « genre » est entendu comme type de séquence, celui-ci fonctionne comme un « bloc » de connaissances

comparable à la grammaire, mobilisé dans la production et la compréhension langagière. Ainsi, une opposition est faite entre le niveau de la phrase et le niveau du « discours »¹⁴⁵ de telle manière que l'on puisse considérer que la grammaire se préoccupe du premier niveau tandis que la théorie des « genres » textuels intéresse le second¹⁴⁶. Cette vision est fortement marquée par les grammaires de texte et l'analyse de discours anglophone (Harris, 1952; Van Dijk, 1977) : la syntaxe régirait l'organisation phrastique tandis qu'une sorte de syntaxe fixée par les genres régirait l'organisation discursive.

Dans la conception majoritaire du « genre », celle proche des types de discours de Bronckart¹⁴⁷, le « genre » remplit un rôle de guide pour la compréhension et la production, sous la forme d'un schéma mémoriel. Cette conception a été développée principalement dans le cadre des modèles de situation, comme nous le verrons dans la section suivante. Cette notion de schéma a été largement réutilisée chez les psycholinguistes intéressés par la compréhension en lecture pour développer notamment les notions de « frames » ou « scripts ». Ainsi, dans un ouvrage consacré à l'étude du « genre » textuel en langue et discours, Stukker et al. (2016) s'accordent avec la plupart des psycholinguistes pour définir le genre comme un concept cognitif qui fonctionnerait de manière comparable aux scénarios, scripts ou « frames » : « 'genre' is a distinct concept stored in, and handled by human cognition in a way comparable to other conceptual models (frames, scripts, scenarios). » (Stukker et al., 2016, p. 4).

En somme, malgré les divergences typologiques et terminologiques, une constante émerge : les « genres » de texte sont conçus comme des structures cognitives, mémorisées, qui orientent la compréhension et la production langagière. La conception aujourd'hui dominante, notamment dans les modèles de situation, est celle qui définit les « genres » tant comme des types de discours - au sens de Bronckart - délimités par un ensemble de critères pragmatiques et énonciatifs, que comme des genres de texte rattachés à des discours - au sens de Rastier - et donc abordant certains thèmes propres à ces discours. Nous allons maintenant explorer cette conception, à travers les principaux modèles

145. Ici, le discours est entendu dans le sens de « texte », et non pas dans le sens de « équivalent linguistique de la pratique sociale dans laquelle a lieu la production textuelle » comme nous avons pu le définir dans notre cadre théorique.

146. « Grammatical rules (e.g. 'use present tense to refer to an event that overlaps with the moment of speaking') are assumed to reside deeply entrenched in human cognition, and to apply to small linguistic patterns, typically sentences. Genre, on the other hand, refers to the level of discourse, to linguistic units typically larger than one sentence. » (Stukker et al., 2016, p. 6)

147. Cette conception majoritaire est proche de Bronckart seulement sur la considération des mises en forme discursives pour distinguer des types. En revanche elle s'en éloigne lorsqu'elle considère le thème comme un critère de distinction.

psycholinguistiques de compréhension en lecture.

4.2.2 Le genre dans les modèles de compréhension en lecture

La compréhension en lecture est pensée comme un ensemble de processus qui aboutissent à une représentation mentale du sens du texte, régulièrement appelée modèle de situation¹⁴⁸. La plupart des modèles de compréhension en lecture admettent que les premières opérations cognitives concernent la reconnaissance des mots écrits et des structures syntaxiques dans lesquels ils sont enchevêtrés (opérations dites de *bas niveau*) mais ne les modélisent pas. Ces modèles se concentrent sur ce qu'ils considèrent être les processus de haut niveau, c'est-à-dire la construction d'un sens.

All comprehension models assume that lower-level processes such as word decoding and syntactic parsing contribute to comprehension, but that these processes are more or less in place at the start of the higher level comprehension processes described by these models. (McNamara & Magliano, 2009, p. 302)

Dans la suite de ce chapitre, deux modèles sont brièvement présentés. Leur sélection repose, d'une part, sur la fréquence de ces modèles dans les travaux portant sur les effets du genre de texte sur la compréhension, et d'autre part, sur la pertinence (relative) des modèles quant à notre question de recherche. En effet, à la différence d'approches davantage centrées sur les caractéristiques individuelles des lecteur.rice.s, ces modèles accordent une place centrale aux propriétés du texte lui-même et à leur interaction avec les connaissances des lecteur.rice.s. De plus, ces deux modèles se concentrent sur les processus en jeu dans la construction d'un sens, plus que sur la nature cognitive de ce sens. Ces deux modèles - le modèle Construction-Intégration et la théorie constructionniste - ne s'opposent pas. Le second peut être compris comme une extension ou spécialisation du premier, permettant d'enrichir certains de ses aspects, ce que nous détaillerons dans les sections suivantes.

4.2.2.1 Modèle de Construction-Intégration

Le modèle de Kintsch (1988) - appelé modèle Construction-Intégration - est l'un des plus influents dans les études sur la compréhension en lecture. Il s'inscrit dans la lignée des modèles de situation, où la compréhension résulte de l'interaction entre les propositions du texte et les connaissances du lecteur ou de la lectrice. La représentation finale produite lors de la lecture vise à capter le sens global du texte. Cet accès au sens final se fait en deux phases : la construction et l'intégration. La première phase de construction est celle de l'activation des sens - directement exprimés ou associés - possibles du

148. La nature de ce modèle de situation peut varier d'un modèle de compréhension à l'autre comme nous le verrons plus bas.

texte, tandis que la phase d'intégration désigne la sélection des informations sémantiques pertinentes pour l'interprétation¹⁴⁹ (Kintsch, 1988).

Ce modèle constitue une révision du précédent cadre proposé par Kintsch et van Dijk (1978), qui distinguait deux niveaux : la *microstructure* (les propositions individuelles et leurs relations locales) et la *macrostructure* (les idées globales du texte, pertinentes pour sa compréhension d'ensemble). Dans cette perspective, les propositions locales servent d'apport de données sémantiques, et les idées globales sont le résultat d'un processus d'extraction guidé par des *macrorègles*. Celles-ci permettent de rendre explicites les liens entre le niveau microstructurel et le niveau macrostructurel, autrement dit le rapport entre les propositions de sens locales et le thème du discours (*discourse topic*).

Dans une version plus récente et largement adoptée, Van Dijk et Kintsch (1992) introduisent trois niveaux de représentation : la *représentation de surface*, la *base de texte* et le *modèle de situation* (voir figure 4.2). La représentation de surface correspond à la « forme du texte » - c'est-à-dire les informations syntaxiques et lexicales - tandis que la base de texte correspond à une structure propositionnelle sémantique (de type PREDICAT(ARG1, ARG2)), construite à partir des prédicats et arguments identifiés. Il s'agit de la représentation sémantique sous-jacente à chaque phrase. Par exemple dans la phrase « Flavie danse avec Jane », la base de texte se présente sous la forme « DANSE(FLAVIE, JANE) ». Ce niveau est proche de la microstructure du modèle initial, bien qu'il soit formalisé plus explicitement.

Le *modèle de situation* représente quant à lui le sens global du texte, issu de l'intégration des propositions précédentes. Il est construit grâce à des inférences - soit issues des connaissances préalables des lecteur.rice.s (*knowledge-based*), soit fondées sur le contexte textuel immédiat. Ce modèle de situation correspond ainsi à une représentation mentale du monde évoqué par le texte, de la situation décrite, et non simplement à sa forme ou à son contenu explicite. McNamara et Magliano (2009) résument ainsi : « The situation model includes all inferences that go beyond the concepts that are explicitly mentioned in the text » (p. 310). La figure 4.2 illustre avec un exemple les différents niveaux de représentation.

Dans ce cadre, afin de réguler la compréhension et permettre la construction et intégration d'un sens, des stratégies sont mises en place par les lecteur.rice.s. Ces stratégies, notion assez flexible, correspondent à des re-

149. Ces deux termes pour distinguer deux phases de la compréhension ne sont pas définis précisément dans les écrits sur ce modèle. Cependant, les processus à l'œuvre au sein des phases sont décrits, que ce soit dans Van Dijk et Kintsch (1992) ou Kintsch (1988).

présentations cognitives d'un plan de lecture global, orienté par les buts des lecteur.rice.s et de la situation de communication. Elles planifient des séquences d'action mises en place volontairement pour permettre l'interprétation du texte¹⁵⁰. Van Dijk et Kintsch (1992) en décrivent plusieurs types, dont les stratégies sémantiques et culturelles qui nous intéressent plus particulièrement. Au niveau sémantique, ils identifient des stratégies locales (au niveau de la phrase) et des stratégies globales (au niveau du « discours »). Ces stratégies peuvent notamment être des inférences et être produites depuis la reconnaissance d'un type de discours particulier au niveau global par exemple¹⁵¹.

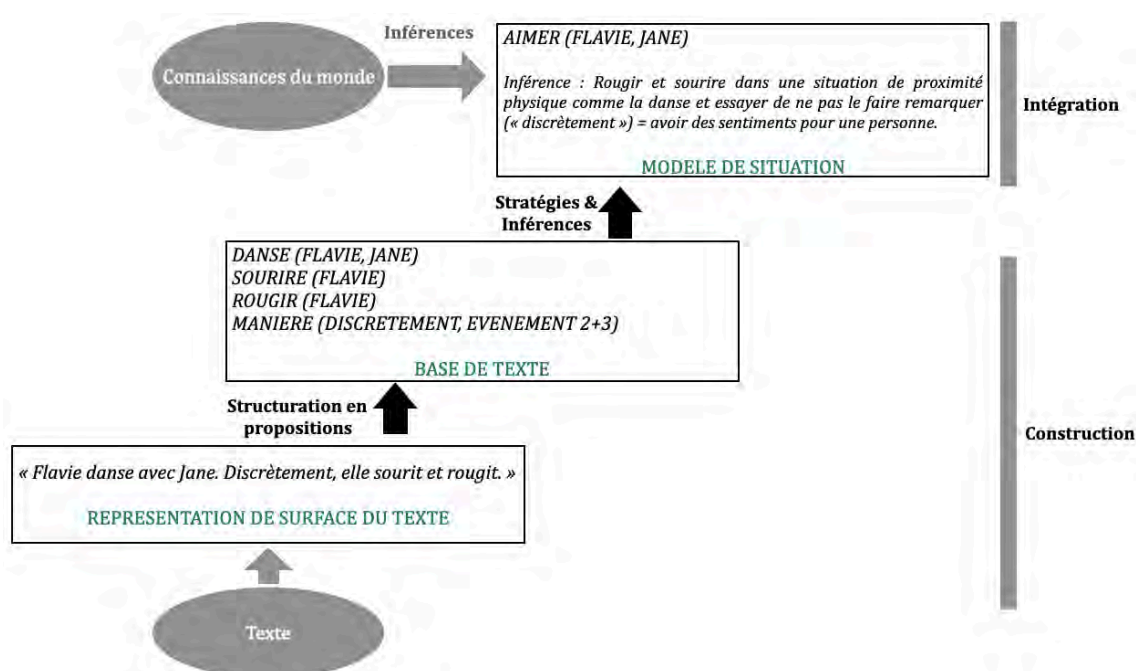


FIGURE 4.2 – Représentation schématique de l'organisation des trois niveaux de représentations postulés par le modèle Construction-Intégration. Le schéma indique les sources (texte et connaissances des lecteur.rice.s) des représentations ainsi que diverses opérations cognitives impliquées.

Ce lien entre contexte global et stratégies interprétatives est esquissé dans le modèle au travers des *superstructures*. Ces superstructures se présentent sous la forme de schémas mémorisés et peuvent englober aussi bien des types de séquences (descriptif, argumentatif, explicatif, entre autres) que des genres de texte (texte journalistique, poésie, roman psychologique, etc.) ou des informations liées à des situations de communication typiques (dites pragmatiques, et que nous appelons plutôt dans notre cadre théorique des *discours*). Van Dijk et

150. « We have defined strategies in terms of properties of global plans, that is, cognitive representations of action sequences and their goals. » (Van Dijk & Kintsch, 1992, p. 68)

151. Pour plus de détails et d'exemples, nous consacrons une section *infra* aux travaux portant sur les stratégies de compréhension.

Kintsch admettent que ces superstructures surplombent les autres structures (micro et macro) et guident certaines inférences et stratégies, à différents niveaux d'analyse (plus ou moins équivalents aux paliers micro-, méso- et macrosémantiques définis en sémantique textuelle)¹⁵². Néanmoins, malgré la reconnaissance de ces structures de haut niveau, le modèle n'explicite pas la manière dont le genre ou le type de discours module concrètement les processus de construction ou d'intégration.

C'est précisément cette dimension - le rôle fonctionnel du « genre » textuel dans la construction du sens - que Zwaan (1991) cherchera à formaliser plus explicitement, en s'appuyant sur le modèle Construction-Intégration (ou C-I) tout en le prolongeant. Il montre notamment que les attentes génériques modulent la manière dont les lecteur.rice.s construisent des modèles de situation, en influençant la génération d'inférences, la profondeur du traitement sémantique et la mémorisation.

Zwaan s'appuie sur l'idée que les stratégies de lecture sont guidées par des schémas cognitifs (les superstructures) - et notamment par la perspective adoptée par les lecteur.rice.s face au texte - pour déterminer que des mécanismes de contrôle spécifiques des stratégies sont mis à l'œuvre pour différents « genres » de texte (Zwaan, 1991). Autrement dit, un système de contrôle cognitif adapterait dynamiquement les stratégies de compréhension en fonction du « genre » textuel attendu par des lecteur.rice.s (Zwaan, 1991 ; Zwaan, 1994 ; Zwaan & Rapp, 2006). Ces stratégies modulées par l'attente d'un « genre » peuvent être par exemple l'inférence, la relecture ou le recadrage et se manifestent plus concrètement au niveau comportemental par la réalisation de retours en arrière lors de la lecture ou de l'allongement du temps de lecture, de l'augmentation des temps de pause (Zwaan, 1994).

Deux concepts sont généralement utilisés pour justifier de la plus ou moins bonne compréhension d'un texte et de la bonne mise en place de ces stratégies : la cohésion et la cohérence. La cohésion se réfère généralement, dans les études sur la lecture, au lien entre toutes les informations sémantiques, tous les événements relatés au sein du texte¹⁵³. Les « indices » linguistiques permettant ce lien sont notamment les anaphores, les connecteurs logiques, les marqueurs temporels, les temps verbaux, etc. La cohérence désignerait la qualité de la représentation mentale du texte construite par les lecteur.rice.s

152. « They consist of conventional categories, often hierarchically organized, that assign further structure to the various levels of discourse » (Van Dijk & Kintsch, 1992, p. 236).

153. « In discourse psychology, many of these features are captured by the notion of cohesion, the linguistic glue that links together the events and concepts conveyed within a text. » (McNamara et al., 2012, p. 90)

(au niveau du modèle de situation)¹⁵⁴.

Bien que le modèle C-I, prolongé par Zwaan, permette d'identifier différents niveaux de représentation sémantique et de conceptualiser les interactions entre ces niveaux par le biais de stratégies - notamment inférentielles -, il reste relativement général quant aux conditions concrètes de génération de ces inférences. C'est précisément cet aspect que la théorie constructionniste, développée par Graesser et al. (1994), cherche à préciser, en se concentrant sur les processus inférentiels impliqués dans la construction d'un modèle de situation cohérent.

4.2.2.2 Théorie constructionniste

Le modèle proposé par Graesser et al. (1994) se concentre sur le « genre » de texte narratif (ici opposé aux genres « expositifs, argumentatifs et descriptifs » (p. 372)). Reprenant le postulat selon lequel les buts des lecteur.rice.s et leurs attentes quant au « genre » du texte influencent les inférences générées dans la construction d'un modèle de situation, la théorie constructionniste s'attaque à la description des types d'inférences possibles lors de la compréhension. Ces inférences peuvent soit provenir du texte en lui-même - *text-based inferences* - soit des connaissances du lecteur ou de la lectrice - *knowledge-based inferences*¹⁵⁵.

Trois principes directeurs organisent la construction d'un modèle de situation dans les textes narratifs : a) la satisfaction des buts de lecture, b) la recherche de cohérence (locale et globale), c) la capacité du récit à s'auto-expliquer. Ces principes orientent la génération de différents types d'inférences dans les textes narratifs, présentés dans le tableau 4.4 ci-dessous. Les exemples illustrant les types d'inférences s'appuient sur l'exemple de texte suivant (inspiré de l'histoire de *La Petite Sirène* de Hans Christian Andersen) :

(5) Assise sur un rocher, elle examinait les objets humains qu'elle avait trouvés, fourchette, toupie en bois, portefeuille, miroir brillant, ... Elle posa son miroir contre le rocher pour libérer ses mains, puis saisit la fourchette et se brossa les cheveux avec. En entendant un bruit, elle sursauta et, dans sa précipitation, renversa une tasse de café trouvée près d'un bateau. Un jeune homme apparut sur la plage. Alors elle nagea doucement vers la surface : elle voulait entendre encore une fois sa voix,

154. « Cohesion differs from coherence in that cohesion is an explicit property of the text, whereas coherence refers to the quality of the mental representation constructed by a reader. » (McNamara et al., 2012, p. 91)

155. « Knowledge-based inferences are those inferences that are inherited from generic knowledge structures (e.g., scripts, stereotypes) and from specific episodic structures created in the past (i.e., from prior texts, discourse, and experiences) » (Graesser et al., 2002)

4.2. Genres/types de discours dans les modèles de compréhension

même si elle se demandait si l'on pouvait appartenir à deux mondes à la fois. En le voyant s'approcher, son cœur se mit à battre plus vite.

Type d'inférence	Extrait	Inférence
1) <i>Inférence référentielle</i>	« ... puis saisit la fourchette et se brossa les cheveux avec »	La fourchette citée précédemment est le référent.
2) <i>Attribution des rôles dans la structure propositionnelle</i>	« Elle posa son miroir contre le rocher ... »	<i>contre le rocher</i> prend le rôle de lieu.
3) <i>Inférence causale depuis un antécédent</i>	« En entendant un bruit ... renversa une tasse de café ... »	Elle renverse la tasse parce qu'elle est surprise par le bruit.
4) <i>Inférence concernant un but superordonné</i>	« elle nagea doucement vers la surface : elle voulait entendre encore une fois sa voix »	Le but du personnage est de se rapprocher du jeune homme.
5) <i>Inférence thématique</i>	« même si elle se demandait si l'on pouvait appartenir à deux mondes à la fois »	Quête d'identité
6) <i>Inférence des réactions émotives des personnages</i>	« son cœur se mit à battre plus vite »	Elle éprouve de l'émotion, une attirance pour le jeune homme.

TABLEAU 4.4 – Types d'inférences et exemples selon Graesser et al. (1994)

Parmi ces six types, les trois premiers (1 à 3) servent principalement à établir la cohérence locale du texte. Les inférences causales (3), celles relatives à un but superordonné (4) et aux réactions émotives (6) contribuent à l'auto-explication du récit, c'est-à-dire à la capacité des lecteur.rice.s à reconstruire la logique des événements et des comportements des personnages. Enfin, les inférences thématiques (5) jouent un rôle essentiel dans l'établissement d'une cohérence globale, en liant les événements narrés à une représentation sémantique plus générale. Comme nous l'avons déjà évoqué, ces inférences peuvent être modulé.e.s par des processus ascendants (dits *bottom-up*) comme la cohésion textuelle ou la cohérence - ce sont les *text-based inferences* - ou par des processus descendants (dits *top-down*) comme les connaissances des lecteur.rice.s, dont les connaissances du genre de texte.

Afin d'identifier ces différents types d'inférences et de mieux comprendre leur rôle dans la construction du modèle de situation, Graesser et ses collaborateurs ont mis en place une méthode expérimentale fondée sur la génération de questions ciblées après ou pendant la lecture. Cette approche - souvent appelée *question answering technique* - consiste à analyser les réponses des participant.e.s à des questions du type *Why?*, *How?*, *What-if?*, afin d'évaluer

indirectement les inférences effectivement produites.

Dans la continuité de ces modèles, de nombreux travaux empiriques se sont attachés à comparer les effets du « genre » de texte - notamment narratif versus expositif - sur les stratégies de lecture, la nature des inférences produites, et la construction du modèle de situation. La section qui suit présente une synthèse de ces recherches, en mettant l'accent sur les résultats expérimentaux relatifs à la génération d'inférences et aux différentes stratégies adoptées selon le « genre » de texte expositif ou narratif. Ce sont sur ces deux « genres » de texte que portera l'étude présentée dans le Chapitre 5.

4.3 Recherches empiriques sur les textes narratifs et expositifs

Suivant ces modèles, de nombreux travaux ont porté sur les effets des types de discours^{*}, au sens de Bronckart¹⁵⁶, sur la compréhension de texte et tout particulièrement sur les types narratif et expositifs. Reprenant la typologie de Bronckart (2022 [1996]), les textes expositifs et narratifs se rapprochent donc respectivement du type de l'ordre de l'EXPOSER autonome, c'est-à-dire du discours théorique, et du type de l'ordre du RACONTER autonome, c'est-à-dire la narration (voir la section précédente 4.1.). Dans la plupart des études psycholinguistiques, ces deux types sont définis par des critères discursifs, pragmatiques et « thématiques ». Wannagat et al. (2022) résument ainsi :

- Les textes narratifs auraient pour fonction de divertir les lecteur.rice.s et présenteraient la description d'un enchaînement causal et temporel d'événements et d'états concernant un ou plusieurs personnages. Ils traiteraient également de thèmes familiers, plutôt connus des lecteur.rice.s.
- Les textes expositifs (ou informatifs) auraient pour fonction d'informer, de renseigner - notamment dans un cadre scolaire - et traiteraient des structures et processus qui sous-tendent un événement ou un système. Ces textes seraient donc plus abstraits et moins familiers des lecteur.rice.s que les textes narratifs.

Ces deux types de discours auraient des effets sur la plus ou moins bonne compréhension d'un texte, mais aussi sur la facilité de lecture ou sur la

156. Même s'il est régulièrement question de « genres » de textes dans ces études et que Bronckart ne tient pas compte des thèmes et de plus a une définition bien plus précise de la notion de type de discours.

mémorisation.

Dans la suite de cette section nous présenterons rapidement les résultats de quelques études sur la compréhension générale des textes narratifs et expositifs. Ensuite, nous nous concentrons sur les travaux qui ont plus spécifiquement étudié les effets des types narratif et expositif sur les stratégies et inférences, étant donné que ces processus conditionnent directement la construction du modèle de situation (d'après le modèle C-I et la théorie constructionniste présentés ci-dessus). Enfin, nous aborderons un cas spécifique d'inférence - l'inférence lexicale - dont le statut est particulier au sein des inférences en tant qu'elle traverse les différents paliers d'analyse (micro-, méso- et macrosémantiques) ou les différents niveaux de représentations postulés par le modèle C-I.

Remarque : Nous reprenons la terminologie utilisée par les études elles-mêmes dans cette section. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, la notion de « genre » réfère généralement à ce que nous avons appelé *type de discours* avec Bronckart (2022 [1996]). Ici il sera question des types de discours *narratif* et *théorique*, appelés régulièrement « genres » narratif et expositif. Comme dans la section précédente, le renvoi à une acception de *genre de texte* ou *type de discours* distincte de ce que nous avons fixé dans notre terminologie est signalé par l'usage de guillemets.

4.3.1 Effets des « genres » de texte sur la compréhension en lecture

Les effets des « genres » narratif et expositif ont souvent été testés en parallèle d'autres facteurs textuels ou psycholinguistiques - tels que la cohésion ou la quantité de vocabulaire connu par les lecteur.rice.s - puisque ces facteurs sont identifiés comme modulant les stratégies de lecture (Best et al., 2006 ; Karlsson et al., 2018 ; Mcnamara et al., 2011). De plus, ces études portent rarement sur des participant.e.s adultes. En effet, la lecture étant un enjeu majeur de l'apprentissage scolaire, elle est étudiée sur des population d'âge scolaire, typiques ou atypiques (McNamara et al., 2012).

Une méta-analyse récente de Mar et al. (2021) montre que les textes narratifs auraient tendance à être mieux compris, en particulier sur le plan de la compréhension globale, et plus facilement mémorisés comparativement aux textes expositifs. Les facilités à comprendre les textes narratifs seraient expliquées notamment par la familiarité du lexique et des structures discursives et scénarios dans ces textes. Cependant, les résultats des études diffèrent d'une étude à l'autre et notamment en fonction de la diversité des méthodes employées : tâche de rappel, tâche de reconnaissance de phrases, mesure du

temps de lecture, questions de compréhensions, entre autres.

Best et al. (2006) et Zabucky et Moore (1999) par exemple, qui ont testé la compréhension aux niveaux local et global, ont mis en avant un avantage des textes narratifs. Zabucky et Moore (1999), ont montré avec une tâche de rappel de phrase et de rapport verbal, que des participant.e.s enfants et adultes âgé.e.s - tous âges confondus - mettent plus de temps à lire des textes expositifs et ont une meilleure mémorisation des textes narratifs (en terme de quantité et de qualité de l'information mémorisée). De leur côté, Best et al. (2006), chez un public d'enfants de 9-10 ans, ont mis en avant avec des questions de compréhension (qui concernent le niveau local ou global) une meilleure compréhension au niveau des questions globales pour les textes narratifs par rapport aux textes expositifs, mais pas au niveau local. Les questions au niveau local concernaient des informations explicites généralement comprises dans l'empan de deux phrases, tandis que les questions globales concernaient des informations comprises dans un empan d'au minimum six phrases.

En revanche, l'étude de Zwaan (1994) - déjà évoquée lors de la présentation du modèle C-I -, a montré un avantage de l'attente d'un texte expositif sur l'attente d'un texte narratif, et ce particulièrement au niveau du modèle de situation. Afin de tester l'attente des lecteur.ice.s, la consigne indiquait la lecture d'un texte narratif ou expositif sans que pour autant le texte change entre les participant.e.s. Ensuite, avec un dispositif de reconnaissance de phrase, Zwaan a testé les trois niveaux de représentation sémantique des textes. Les participant.e.s devaient donner un score de reconnaissance à des phrases : entre 1 et 6, où 1 indique que les participant.e.s sont sûr.e.s d'avoir vu la phrase dans le texte, à l'identique. Zwaan a créé 3 types de phrases, censés refléter les trois niveaux de représentation sémantique établis par le modèle C-I : i) une phrase qui se retrouve telle quelle dans le texte initial, pour tester le niveau de surface du texte, ii) une paraphrase d'une phrase du texte, pour tester le niveau de la base du texte, et iii) une phrase qui est une inférence à produire dans le texte, pour tester le modèle de situation. Il a ainsi montré que le niveau du modèle de situation était celui affecté par le « genres » de texte, et qu'il était meilleur pour les textes expositifs.

Dans une étude plus récente, Schmitz et al. (2017) ont également testé l'attente d'un « genre » narratif ou expositif en mobilisant une autre tâche expérimentale, une tâche de questions de compréhension. Ces questions sont construites sur la base des propositions de Kintsch (1988) et testent tant la recherche d'informations explicites dans le texte que des questions visant les

inférences locales et globales à effectuer pour une bonne compréhension du texte. Les résultats de cette étude n'ont pas montré de différence significative entre les scores de compréhension des deux « genres ». Ils testaient également l'interaction de l'attente d'un « genre » avec une plus ou moins bonne cohésion et ont montré une plus grande sensibilité à la cohésion globale des participant.e.s ayant attendu un texte expositif. Ce résultat est interprété comme la preuve d'une plus grande sensibilité des lecteur.rice.s à la construction d'un modèle de situation cohérent pour les textes expositifs.

Dans les deux études de Zwaan (1994) et Schmitz et al. (2017), ce sont les attentes d'un « genre » qui sont testées. Autrement dit, leurs textes expérimentaux sont identiques entre leurs deux conditions expérimentales, seule la consigne change : dans un cas on indique aux participant.e.s qu'ils liront un texte de journal et dans l'autre un texte de roman. En revanche dans les études citées avant, le contenu (c'est-à-dire le thème ou *topic*) des textes expérimentaux varie avec les deux « genres », pouvant expliquer des résultats inverses. Cette seconde situation expérimentale est majoritaire : Mar et al. (2021) précisent que la plupart des études qu'ils ont utilisé dans leur méta-analyse (environ 80%) ne contrôlent effectivement pas le « contenu » de leurs textes expérimentaux.

L'étude de Wannagat et al. (2022), également située dans le modèle C-I, s'est justement penchée sur ce problème auprès d'un public de participant.e.s âgé.e.s de 8 à 10 ans. Les auteur.e.s ont tenté de contrôler le thème des textes expérimentaux¹⁵⁷, tout en gardant une variation au niveau de l'organisation discursive seulement. Avec une tâche de reconnaissance de phrases, sur les différents niveaux de représentations sémantiques (similaire à celle de Zwaan (1994) déjà présentées), iels n'ont pu montrer aucune différence entre les représentations des textes narratifs et expositifs. Cette dernière étude met bien en relief la nécessité de tenir compte des différents niveaux sémantiques concernés dans la définition des genres de texte.

Pour résumer, avec Zwaan (1994) - et plus indirectement avec Best et al. (2006) - nous comprenons que ce sont les inférences, qui font le lien entre niveaux de représentation inférieurs et modèle de situation, qui pourraient être particulièrement affectées par les « genres » de textes, ce qui est en accord avec la proposition de Rastier (2016 [1989]) de conditionner les afférences socialement normées* aux genres de texte (cf. section 4.1.). Cependant, dans la majorité des travaux rapportés ici, le « genre » de texte est étudié à tra-

157. À comprendre au sens de *topic*, un des textes expérimentaux présenté a pour thème le « voyage spatial » (Wannagat et al., 2022, p. 4)

vers ses effets sur la compréhension mesurée *a posteriori* - par des tâches de rappel, de questions de compréhension, ou de reconnaissance de phrase. Ces méthodes permettent d'évaluer les « produits » de la lecture - dits « off-line » - mais donnent peu d'indications sur les processus cognitifs engagés en cours de lecture comme les stratégies et inférences - processus dits « on-line ». Or, si les « genres » influencent particulièrement ces stratégies, il est essentiel de comprendre comment ils guident les lecteur.rice.s dans leur lecture. Ce déplacement d'attention du résultat de la compréhension vers les processus - ou du produit de l'activité vers l'activité elle-même¹⁵⁸ - permet d'ouvrir sur des méthodologies centrées sur l'activité de lecture elle-même, telles que le « think-aloud protocol » (Ericsson & Simon, 1980 ; Trabasso & Magliano, 1996).

4.3.2 Stratégies et inférences en lecture

Nous avons vu que dans le modèle C-I, les stratégies sont définies comme des représentations de séquences d'action, orientées par un but de lecture, et volontaires. Ces stratégies englobent des opérations cognitives, telles que les inférences décrites dans la théorie constructionniste (Graesser et al., 1994), mais aussi des opérations comportementales et cognitives telles que la relecture ou la répétition (Zwaan, 1994).

D'autres auteur.e.s distinguent les stratégies des inférences et du *monitoring* (i.e. les processus qui motivent les lecteur.rice.s à continuer de traiter le texte de la même manière qu'ils le font jusqu'à présent - s'ils considèrent que la lecture se passe bien - ou à changer de stratégies s'ils rencontrent des difficultés de compréhension¹⁵⁹). Dans cette perspective, les stratégies et le *monitoring* sont considérées comme volontaires et conscients, tandis que les inférences peuvent être produites automatiquement ou volontairement. Autrement dit, alors que stratégies et *monitoring* renvoient à des choix et des planifications d'actions, les inférences peuvent en constituer le résultat, et relèveraient ainsi d'un niveau cognitif distinct.

Plusieurs catégorisations d'inférences existent dans la littérature (Clinton et al., 2020). Nous avons ainsi vu que Graesser et al. (1994) distinguent les inférences en fonction de leurs sources : inférences *text-based* et *knowledge-based*. D'autres auteur.e.s catégorisent les inférences en fonction du rôle qu'elles remplissent dans la construction du modèle de situation : certaines inférences

158. On peut repenser aux distinctions faites par Coseriu (2001), d'après les propositions d'Aristote, entre langage étudié en tant qu'*ergon* et étudié en tant qu'*energeia* (cf. Chapitre 1.

159. Monitoring can stimulate readers to continue processing text in the same way they have done up to this point (i.e., if the reader monitors that comprehension is going well); alternatively, if comprehension is going poorly, awareness of difficulties can stimulate shifts in processing. »(Afflerbach & Johnston, 1984, p. 62)

servent à connecter les différentes informations explicites distillées dans le texte et sont nécessaires à la compréhension - les inférences connectives (*bridging inferences*) - et d'autres permettent d'améliorer la représentation sémantique mentale du texte et ne sont donc pas nécessaires - les élaborations (*elaborative inferences*) (Clinton et al., 2020; Karlsson et al., 2018; Zwaan & Rapp, 2006). Les inférences connectives peuvent être des inférences causales, référentielles, ou toute inférence nécessaire à la compréhension, mais également explicatives du texte (concernant les émotions d'un agent du texte ou encore les buts du texte). Les inférences élaboratives peuvent comprendre des prédictions sur la suite du texte.

Nous pouvons ici faire le parallèle avec la typologie des afférences proposée par Rastier (2016 [1989]). Les afférences contextuelles*, ressemblent aux inférences connectives tandis que les afférences socialement normées* sont proches, dans une certaine mesure, des inférences *knowledge-based*.

Dans leur récente méta-analyse sur les effets des « genres » de texte sur la génération d'inférences en lecture, Clinton et al. (2020) ont montré au travers de leur corpus de 19 études que les textes narratifs provoquent plus d'inférences que les textes expositifs. Cependant, ils n'ont pas pu trouver des résultats spécifiques aux différentes catégories d'inférences énoncées ci-dessus et invitent à examiner les processus engagés *on-line* lors de la lecture.

Dans la suite, nous présentons ainsi quelques études qui se sont penchées sur les effets des « genres » de texte sur les stratégies et inférences en lecture à l'aide du *Think-Aloud Protocol*.

4.3.2.1 *Think-Aloud protocol* et processus *on-line* de lecture

Le « Think-Aloud Protocol » (désormais TAP) est une méthode développée par Ericsson et Simon (1980). Il s'agit de faire expliciter un.e participant.e sur ses processus cognitifs au moment de la réalisation d'une tâche donnée. Les participant.e.s sont ici invité.e.s à dire ce qui leur passe par la tête au moment où ils lisent un texte dans une tâche de lecture. Depuis les années 1980, de nombreuses études ont employé cette méthode afin d'identifier les stratégies de compréhension des lecteur.rice.s. Dans celles-ci, les verbalisations des pensées des participant.e.s lors de la tâche de lecture sont retranscrites puis classées dans plusieurs catégories de stratégies définies la plupart du temps *a priori*, c'est-à-dire d'après un ensemble de stratégies déjà connues dans la littérature.

Au milieu des années 1990, Pressley et Afflerbach (1995) font un bilan des

études utilisant le TAP dans l'étude de la compréhension en lecture. Au travers de ces différentes études ils identifient de nombreuses catégories de stratégies et inférences. Ces stratégies mises à jour par le TAP excèdent les stratégies proposées dans les modélisation de la compréhension en lecture (par exemple dans le modèle C-I et la théorie constructionniste), en terme de complexité et de richesse des descriptions (Pressley & Afflerbach, 1995, p. 83). Nous les présentons dans la section suivante.

4.3.2.2 Principales catégories de stratégies en lecture

Les stratégies de lecture recensées par Pressley et Afflerbach (1995) sont très détaillées et se partagent en différents « moments » de la lecture. Nous pouvons ainsi trouver des stratégies de lecture générales comme :

- lire de manière linéaire,
- lire seulement certaines sections,
- lire « en diagonale » (*skimming*),
- lire à voix haute,
- répéter un segment de texte,
- paraphraser un segment de texte,
- faire une pause pour réfléchir,
- faire des prédictions (de différents types possibles),
- aller chercher les mots clés dans le texte,
- faire des inférences (de différents types déjà évoqués *supra*).

D'autres stratégies concernent plus spécifiquement l'intégration des informations sémantiques entre les différentes parties du texte et donc notamment l'effet des superstructures comme le « genre » de texte sur la construction d'une représentation sémantique globale. Nous retrouvons ainsi les stratégies suivantes :

- inférer une macrostructure à partir d'indices textuels et utiliser cette macrostructure hypothétique pour déduire le sens de certaines propositions, ou réajuster la compréhension
- reconnaître des types de séquences (par exemple descriptive) et leurs relations au sein du texte, afin de remarquer comment elles contribuent au sens global du texte,
- utiliser la structure du texte et des indices contextuels pour déterminer le sens du texte,
- relire le texte pour chercher un lien entre les différentes phrases du texte.

Finalement, Pressley et Afflerbach (1995) listent un ensemble de stratégies qui participent à la représentation sémantique finale. Ces stratégies permet-

traient l'interprétation, c'est-à-dire l'ajout d'une couche supplémentaire d'informations sémantiques ou pragmatiques au modèle de situation. Il est à noter que les auteurs proposent que ces représentations mentales supplémentaires pourraient avoir différentes modalités :

Up until this point, we have referred to the emergent meaning generally, with our preference for the term macrostructure implying that we believe that overall meaning of text is abstract. Although it probably is, there are a variety of representations (and cognitive activities producing representations) that readers report as part of construction of overall text meaning. (Pressley & Afflerbach, 1995, p. 55)

Parmi ces stratégies, dites interprétatives, sont listées :

- paraphraser un segment de texte en des termes familiers,
- visualiser les concepts du texte,
- « instantier des schémas de connaissances préalables qui sont activés par le texte » (faire des associations),
- construire des généralisations à partir du texte (généralisations au niveau du thème ou de l'ambiance du texte,
- construire et mémoriser des représentations alternatives,
- faire dialoguer ces représentations alternatives.

Malgré une granularité fine des descriptions proposées par Pressley et Afflerbach (1995), dans les décennies suivantes les recherches ont convergé vers un nombre restreint de catégories de stratégies. Dans les études concernant les effets du « genre » de texte sur la compréhension les catégories suivantes reviennent le plus souvent : la paraphrase, la répétition, les questions à soi-même, l'explication, l'inférence élaborative, l'inférence prédictive (ou hypothèse), et l'association (voir tableau 4.5 pour des exemples). Dans le tableau 4.6, nous illustrons cette restriction de catégories en mettant quelques exemples de codages des verbalisations obtenues lors de TAP dans différentes études qui se sont concentrées sur les effets du « genre » de texte sur la compréhension en lecture.

Catégorie	Exemples
	« Elle a décidé de fabriquer un collier pour sa mère »
Répétition	« Elle a décidé de fabriquer un collier pour sa mère »
Paraphrase	« Elle était convaincue, elle créerait un joli collier pour sa maman. »
Question	« Pourquoi est-ce qu'elle avait choisi de faire un collier ? »
Explication	« Un collier qui serait similaire à celui fait par son amie. »
Elaboration	« Parce que les parents aiment quand leurs enfants leur font des cadeaux. »
Prédiction	« Je pense que sa maman va être contente quand elle va recevoir le collier. »
Association	« Dans ma tête j'imagine un collier de pâtes, parce qu'on faisait ça à nos parents étant enfants. »
Monitoring	« Quoi ? Mais ça parlait d'un bracelet avant... » ou « Je dois me concentrer un peu mieux pour comprendre »

TABLEAU 4.5 – Principales catégories de stratégies et exemples de phrases qui pourraient être verbalisées. Phrases tirées et inspirées de Denton et al. (2015) et Karlsson et al. (2018).

Ces stratégies participeraient à la construction ou intégration des différents niveaux de représentation sémantique du texte. Ainsi, la **répétition** et la **paraphrase** d'un segment de texte sont parfois réunies sous la même catégorie d'encodage et serviraient à une meilleure construction de la base de texte (c'est-à-dire de la représentation sémantique d'une phrase) ainsi qu'à faciliter les inférences au niveau de représentation supérieur (Denton et al., 2015; Kraal et al., 2018). En revanche, l'**explication**, l'**inférence élaborative** ou l'**inférence prédictive** (parfois désignée par « hypothèse ») sont censées participer à l'élaboration du modèle de situation. Ces deux derniers types d'inférences - *élaborative* et *prédictive* - sont d'ailleurs parfois classés dans la même catégorie, les inférences *knowledge-based* (Wolfe & Woodwyk, 2010) tandis que l'*explication* est parfois intégrée dans la catégorie des *inférences connectives* - inférences *text-based* - puisqu'elle établit une explication grâce aux segments de textes déjà lus (Denton et al., 2015).

La stratégie d'**association**, définie comme une phrase qui exprime une généralisation à propos d'un personnage, un événement ou un script (Laing Gillam et al., 2009), devrait permettre la construction des différents modèles de situation supplémentaires, que Pressley et Afflerbach (1995) appellent *interprétation*.

4.3. Recherches empiriques sur les textes narratifs et expositifs

Etude	Stratégies encodées
Olson et al. (1981)	1) Prédiction, 2) Question, 3) Commentaires sur la structure, 4) Commentaire sur son comportement (<i>monitoring</i>), 5) Explication, 6) Inférence, 7) Association
Kucan et Beck (1996)	1) Paraphrase, 2) Questions, 3) Elaborations, 4) Hypothèses, 5) Monitoring
Coté et al. (1998)	1) Paraphrase, 2) Elaboration, 3) Monitoring, 4) Identification et résolution de problèmes
Horiba (2000)	1) Explication, 2) Inférence élaborative, 3) Prédiction, 4) Association, 5) Commentaires sur la structure, 6) Commentaire sur son comportement (<i>monitoring</i>)
Laing Gillam et al. (2009)	1) Processus explicites : (a) Paraphrase, (b) Répétition ; 2) Stratégies implicites valides : (a) Explication, (b) Inférence prédictive, (c) Association ; 3) Stratégies implicites invalides : (a) Explication, (b) Inférence prédictive, (c) Association
Wolfe et Woodwyk (2010)	1) Paraphrases, 2) Inférence basée sur le texte, 3) Inférence basée sur les connaissances, 4) évaluation, 5) <i>Monitoring</i>
Denton et al. (2015)	1) Inférences : (a) inférences constructives (explication et associations), (b) prédictions, 2) <i>Monitoring</i> : (a) continuer la lecture, (b) réviser l'interprétation ou les connaissances mobilisées, (c) gestion de la référence des noms, (d) monitoring global, 3) Autres commentaires : (a) paraphrases, (b) répétitions, (c) autres
Yoo (2015)	1) Predictions/hypothèses sur la suite du texte, 2) Clarifications, 3) Résumé, 4) Questions, 5) <i>Monitoring</i> , 6) Inférences
Karlsson et al. (2018)	1) Répétition, 2) Paraphrase, 3) Inférences connectives (<i>text-based inferences</i>), 4) Inférences élaboratives valides, 5) Inférences élaboratives invalides, 6) Inférence prédictive
Kraal et al. (2018)	1) Reformulations de la phrase (paraphrase et répétition), 2) Explication de la phrase, 3) Inférence élaborative, 4) Inférence prédictive, 5) Inférence invalide, 6) Commentaires (associations, réponse affective, commentaires évaluatifs), 7) Questions, 8) Période silencieuse.

TABLEAU 4.6 – Exemples de stratégies encodées pour l'analyse de *think-aloud protocol* dans le cadre d'études sur les effets du « genre » dans la compréhension

Enfin, plus rarement prises en compte, les stratégies de **monitoring** - associées aux compétences méta-cognitives des participant.e.s, c'est-à-dire à la capacité de savoir identifier quels changements mettre en place dans le plan d'action de

lecture pour réorienter la compréhension - ne sont pas directement associées à la construction d'un des trois niveaux de représentation postulés par Van Dijk et Kintsch (1992).

4.3.2.3 Principales différences entre textes narratifs et expositifs en lecture

D'après la littérature - assez restreinte - sur le sujet utilisant le TAP dans des tâches de compréhension, plusieurs tendances concernant ces stratégies sont observées. Les stratégies de paraphrase/répétition de segments de texte ne seraient pas modulées par les « genres » narratif et expositif (Karlsson et al., 2018; Kraal et al., 2018; Kucan & Beck, 1996). En revanche, les textes narratifs provoqueraient plus d'inférences (tout types confondus) que les textes expositifs (Clinton et al., 2020).

Kucan et Beck (1996) ont montré chez une population d'élèves de 9-10 ans que ces derniers ont dit avoir effectué plus d'inférences prédictives que d'inférences élaboratives pendant la lecture des textes narratifs. C'est le résultat inverse qui ressort pour les textes expositifs, pour lesquels les élèves ont plus verbalisé avoir fait des inférences élaboratives que prédictives. En accord avec la tendance générale de la littérature, les participant.e.s de l'étude ont paraphrasé le texte de manière égale entre les deux « genres ». Toutefois, l'étude n'isole pas clairement le rôle du « genre » : le thème n'est pas contrôlé, si bien que l'effet pourrait provenir autant du contenu que de la structure discursive.

Plus récemment dans Denton et al. (2015), chez une population d'adolescent.e.s âgé.e.s de 12 à 18 ans, les résultats de TAP sur la lecture de textes narratifs et expositifs ont indiqué la verbalisation de plus d'inférences (élaboratives et prédictives) et de paraphrases dans les textes narratifs. Les auteur.e.s argumentent que la paraphrase est une stratégie qui précéderait et faciliterait les inférences élaboratives et prédictives. Ces paraphrases, en améliorant la qualité de la base de texte, favoriseraient l'apparition des inférences, médiatrices du modèle de situation. Cette hypothèse est également soutenue par Karlsson et al. (2018), qui ont répliqué ces résultats, avec des participant.e.s âgé.e.s de 9 à 11 ans. Bien que cette hypothèse soit intéressante, notamment parce qu'elle articule deux niveaux de représentation (la base de texte avec la paraphrase, et le modèle de situation avec l'inférence), elle reste fragile du fait d'une absence de contrôle du thème des textes expérimentaux.

Dans une dernière étude chez des enfants plus jeunes âgé.e.s de 7 à 8 ans, Kraal et al. (2018) affinent les résultats et montrent des différences

significatives entre les stratégies encodées dans le traitement des TAP. Les reformulations de phrase (répétitions et paraphrases), explications de phrase et inférences (élaboratives et prédictives) valides ont été plus mentionnées dans la lecture des textes narratifs que pour les textes expositifs. En revanche, les commentaires, périodes de silence, questions et inférences invalides ont été plus fréquemment reportés lors de la lecture de textes expositifs. Ces résultats convergent vers l'idée que les textes narratifs, avec leurs structures et lexique familiers, favorisent une meilleure interprétation et que cette interprétation est plus vite stabilisée que les textes expositifs, qui laissent plus d'incertitude.

Dans ces études, la plus grande utilisation de la paraphrase, de la répétition ou des inférences dans les textes narratifs est expliquée par plusieurs facteurs dont la plus grande cohésion des textes narratifs, la familiarité des lexèmes ou des scripts des textes narratifs (Coté et al., 1998 ; Horiba, 2000). Cependant, comme nous l'avons déjà remarqué dans la section dédiée aux études sur la compréhension générale, très peu d'études ici ont contrôlé les thèmes des textes et la familiarité du vocabulaire employé dans ceux-ci, ce qui limite la généralisation des résultats.

L'étude de Wolfe et Woodwyk (2010) constitue une exception notable. Les auteurs ont apparié leurs deux textes expérimentaux narratif et expositif non seulement sur des critères formels habituels (longueur et cohésion par exemple) mais aussi sur le contenu, à comprendre au sens de thème ou *topic*. Dans ces conditions, les participant.e.s - des jeunes adultes inscrit.e.s à l'université - ont décrit plus d'inférences élaboratives dans le texte expositif que narratif. En revanche, les auteurs ne rapportent pas de différences significatives entre les deux « genres » de texte pour les autres stratégies encodées dans le traitement des TAP (Paraphrases, Inférences basées sur le texte, Evaluations, Monitoring). Ils interprètent ces résultats en proposant que les textes expositifs encourageraient à construire de meilleurs modèles de situation, ce qui est en désaccord avec la majeure partie de la littérature. Ces résultats, en contradiction avec la tendance dominante, soulignent combien l'effet du « genre » peut être dépendant du thème : dès que celui-ci est contrôlé, les différences inférentielles semblent s'atténuer, voire s'inverser. Cette étude tend à rappeler que les effets attribués au « genre de texte » reposent sur un faisceau de facteurs textuels et thématiques difficilement dissociables. Ce dernier point semble plaider en faveur d'une conception du texte comme celle de la sémantique textuelle, c'est-à-dire entre autres non componentielle (à la défaveur de la linguistique textuelle, française et américaine, voir 4.2 *supra*).

4.3.2.4 Facteurs influençant les différences de compréhension entre textes expositifs et narratifs

Afin de se donner les moyens d'identifier les facteurs génériques susceptibles d'influencer les stratégies, quelques études ont porté une attention particulière à la connaissance des locuteur.rice.s des structure des « genres » de texte. Pour cela, ces études ont encodé dans leurs analyses les commentaires faits à propos de la structure ou de la connaissance du « genre ». Olson et al. (1981) relèvent ainsi dans son étude la quantité de références faites quant à la structure des textes lus par les participant.e.s. Il en résulte que les participant.e.s qui lisent les textes expositifs ont plus fait de commentaires liés à la structure du texte. De plus, les auteurs notent que les participant.e.s semblent avoir une connaissances des types de séquence des textes narratifs et expositifs et que ces connaissances influencent leurs attitudes vis à vis de la lecture : les textes narratifs ont provoqué plus d'inférences prédictives et d'hypothèses sur la suite du texte, tandis que les textes expositifs auraient tendance à encourager plus d'inférence élaboratives et de références à des segments de textes antécédents.

Horiba (2000) réplique ces deux patterns de lecture distincts entre textes narratifs et textes expositifs en rapportant plus d'inférences prédictives pour les textes narratifs et plus d'inférences élaboratives et d'associations pour les textes expositifs. En revanche, l'auteure ne rapporte aucune différence significative dans la quantité de commentaires sur la structure des textes entre textes narratifs et expositifs.

Afin de continuer à établir des connexions entre connaissance du « genre » de texte et stratégies de lecture, l'étude de Yoo (2015) a proposé un changement de méthodologie. Menée auprès d'une participante âgée de 14 ans, l'étude de cas de Yoo combine un TAP concurrent à la tâche de lecture avec un TAP rétrospectif, sous la forme d'un entretien semi-directif qui suit la tâche de lecture. Particulièrement intéressée par les compétences méta-cognitives et leur utilisation dans la lecture, Yoo ajoute elle aussi aux catégories d'encodage des TAP une catégorie liée aux références aux connaissances du « genre » de texte. Cette double approche lui permet de montrer qu'une mauvaise reconnaissance du « genre » (narratif vs. expositif) affecte la sélection et la fréquence des stratégies, notamment en diminuant le nombre d'inférences élaboratives et prédictives. En accord avec Kraal et al. (2018), elle observe également que le texte expositif suscite davantage de commentaires de clarifications. Ce dernier protocole ouvre sur une modification méthodologique intéressante dans le traitement des TAP : intégrer les connaissances génériques explicites des lecteur.rice.s dans l'analyse, plutôt que de les inférer indirectement à

partir de leurs stratégies. En outre, il illustre l'intérêt de croiser observation en ligne et retour réflexif pour mieux comprendre le lien entre « genre » perçu et stratégies effectivement mobilisées.

Pour résumer, les catégories de stratégies identifiées dans ces travaux restent relativement restreintes, et leur définition varie en fonction des disciplines mobilisées (psychologie cognitive, sciences du langage, didactique). Si Van Dijk et Kintsch (1992) en proposent une définition spécifique et cognitive, nombre d'études plus récentes, menées dans un cadre didactique, réemploient le terme « stratégie » pour désigner des comportements prescrits à des élèves afin d'améliorer leur compréhension (Denton et al., 2015; Karlsson et al., 2018; Kraal et al., 2018; Yoo, 2015). Cette diversité d'approches produit une forte hétérogénéité des résultats.

S'ajoute à cette hétérogénéité la difficulté de déterminer quels critères génériques influencent réellement les stratégies : dès que le thème et le lexique sont strictement contrôlés, les résultats tendent à diverger des tendances observées dans la littérature (Wannagat et al., 2022; Wolfe & Woodwyk, 2010). De plus, encore trop peu d'études tiennent compte des commentaires des participant.e.s quant à leur (re)connaissance du « genre » de texte ou quant à leur *monitoring*, commentaires qui pourraient participer à établir des liens plus clairs sur les paramètres génériques des textes qui influencent les différentes stratégies de compréhension (Horiba, 2000; Yoo, 2015).

En outre, nous observons une forte concentration des études sur les inférences élaboratives et prédictives (Gauche & Pfeiffer Flores, 2022; Graesser et al., 2002), qui participent à la médiation entre la base de texte et le modèle de situation. Or, pour saisir les effets des « genres » de texte sur la compréhension, il faut se souvenir que ces derniers ont des effets structurants à différents niveaux textuels et qui devraient influencer les différents niveaux de représentations postulés par Van Dijk et Kintsch (1992). Graesser et al. (2002) invitent ainsi à étudier d'autres inférences, telles que les généralisations thématiques qui permettent de construire un thème global du texte - ou plutôt une conclusion, la « morale de l'histoire » - ou des inférences qui sont générées par des sources multiples (les connaissances des lecteur.rice.s ainsi que le texte par exemple) afin d'avoir une vision plus complète de la construction des différents niveaux de représentation et de leur relations.

Nous proposons justement dans la suivante - et dernière - sous-section de ce chapitre, de nous intéresser à un type d'inférence assez peu étudié dans la littérature sur la compréhension en langue première : l'inférence lexicale. Celle-ci

se distingue notamment par le fait qu'elle mobilise simultanément des informations issues des niveaux micro-, méso- et macrotextuel (dans notre cadre théorique, nous dirions plutôt paliers micro-, méso et macrosémantique), ce qui en fait un objet d'étude privilégié pour interroger la façon dont les genres de texte influencent la construction du sens.

4.3.3 Un cas spécifique d'inférence : l'inférence lexicale

4.3.3.1 Définition de l'inférence lexicale

L'inférence lexicale est le nom donné à l'opération cognitive par laquelle des locuteur.rice.s parviennent à sémantiser un signifiant qui leur est inconnu. Par exemple, dans la phrase « Le glomérule participe au filtrage de l'eau et du sang », il y a de fortes chances pour que vous ne connaissiez pas le lexème « glomérule », pour autant vous aurez sans doute compris en lisant la phrase qu'il s'agit d'un élément biologique, du corps humain, dont la fonction est de filtrer l'eau et le sang. Pour faire cette inférence, plusieurs sources ont dû être mobilisées, la forme lexicale de « glomérule » en elle-même, la structure syntaxique de la phrase pour déterminer la nature grammaticale du mot, mais aussi les informations sémantiques contenues dans le contexte.

Haastrup, qui a consacré un ouvrage à l'inférence lexicale, notamment dans l'apprentissage d'une langue seconde, donne cette définition :

La procédure d'inférence lexicale consiste à émettre des hypothèses éclairées sur la signification d'un mot à la lumière de tous les indices linguistiques disponibles, combinés avec les connaissances de l'apprenant.e sur le monde, sa perception du cotexte et ses connaissances linguistiques pertinentes. (Haastrup, 1991, p. 13, notre traduction)¹⁶⁰

Elle a été principalement étudiée dans l'apprentissage d'une langue seconde, notamment en tant que stratégie d'apprentissage de mots nouveaux (Haastrup, 1991). Cependant, elle a été aussi examinée chez des enfants, pendant l'acquisition de leur langue première, comme avec l'étude de Carnine et al. (1984) qui montre que l'inférence lexicale est particulièrement réussie lorsque le mot à sémantiser est inséré dans un passage contextuellement riche et lorsqu'un synonyme est dans le cotexte proche.

Nécessitant plusieurs sources et sollicitant plusieurs paliers linguistiques pour être réalisée, l'inférence lexicale résiste ainsi aux tentatives de catégorisation : elle ne peut ni être catégorisées en tant qu'inférence globale ou locale,

160. « The procedure of lexical inferencing involve making informed guesses as to the meaning of a word in the light of all available linguistic cues in combination with th learner's general knwoledge of the world, her awareness of the cotext and her relevant linguistic knowledge. »

ni s'insérer dans la distinction entre inférences basées sur le texte ou inférences basées sur les connaissances des locuteur.rice.s. Cela la rend particulièrement intéressante puisqu'elle traverse les modèles d'accès au sens, souvent limités à l'empan de la phrase, et les modèles de compréhension en lecture, qui ne considèrent pas le niveau en-dessous de la phrase.

4.3.3.2 Stratégies et opérations sous-tendant l'inférence lexicale

Dans ces études sur l'inférence lexicale, l'une des tâches les plus souvent utilisées est la lecture de textes comprenant des mots inconnus des participant.e.s (Anvari & Taghi Farvardin, 2016 ; Hu & Nassaji, 2014 ; Nassaji, 2003). Cette tâche est régulièrement accompagnée d'un TAP de manière à amener les participant.e.s à verbaliser le sens qu'ils donnent au mot inconnu et la manière dont ils s'y sont pris. Les stratégies identifiées dans l'inférence lexicale reprennent certaines des catégories déjà établies par Pressley et Afflerbach (1995). Ces stratégies sont généralement divisées entre plusieurs classes (Anvari & Taghi Farvardin, 2016 ; Hu & Nassaji, 2014) :

- i) les stratégies *form-focused*, c'est-à-dire basée sur la forme du mot (analyse morpho-phonologique, association à des voisins orthographiques ou phonologiques, ou répétition du mot),
- ii) les stratégies *meaning-focused*, c'est-à-dire basées sur le sens du texte (utiliser le cotexte, utiliser les connaissances des lecteur.rice.s, ou paraphraser),
- iii) les stratégies évaluatives (faire des commentaires évaluatifs et poser des questions),
- iv) les stratégies de monitoring (dire la difficulté, suspendre le jugement sémantique, retenter de donner un sens).

Alors que cette inférence repose sur différents paliers textuels et implique la compréhension globale du texte, très peu d'études l'ont investie pour étudier les effets du « genre » de texte sur la compréhension. Dans une étude qui ne reprend pas le TAP, Shen (2018) s'est concentrée sur cette question. Elle a proposé à des apprenant.e.s d'une L2 un questionnaire qui suivait la lecture de textes narratifs et expositifs dans leur L2 et qui leur demandait d'indiquer, dans une liste fixe de stratégies, lesquelles ils avaient utilisé pour définir le mot inconnu dans les textes. Cette liste de stratégie contient les stratégies définies ci-dessus et est complétée par d'autres stratégies, déjà aperçues chez Pressley et Afflerbach (1995), telles que :

- visualiser le mot inconnu,
- trouver des synonymes du mot inconnu,
- lire le mot à voix haute,
- relire plus lentement,

- dialoguer avec soi-même,
- distinguer mots clefs et mots non importants,
- "sauter" le mot inconnu.

Après analyse de ses résultats, elle a montré que les lecteur.rice.s ont mieux réussi à inférer le sens des mots inconnus dans les textes narratifs que dans les textes expositifs. Il est aussi ressorti des analyses qu'indifféremment au « genre » de texte, les stratégies les plus choisies dans le questionnaire étaient les suivantes : utiliser des indices syntaxiques, relire la phrase avec le mot inconnu, relire lentement le texte, analyser la nature syntaxique du mot et associer des voisins orthographiques ou phonologiques au mot inconnu. En revanche, elle n'a pas vu de différence majeure (et n'a pas vraiment analysé ses données en ce sens) entre les stratégies utilisées dans les deux types de discours.

4.4 Limites et enjeux pour une approche contextuelle unifiée

Dans ce chapitre nous avons vu que le contexte générico-discursif est défini par un rapport entre l'entour extralinguistique et le texte. Autrement dit, il est indissociable du contexte socio-historique de production et de la pratique sociale dans laquelle a été produit le texte. Nous avons vu que le genre de texte ne pouvait pas être défini seulement par un ensemble de critères formels (qui intéressent le plan du signifiant) mais par un faisceau de critères textuels (tant sur le plan du signifié que du signifiant). S'ancrant dans une tradition herméneutique et sémiotique, pour laquelle le global détermine le local, le genre de texte ainsi défini influence le parcours interprétatif des lecteur.rice.s ou auditeur.rice.s du texte, à tous les paliers sémantiques du texte.

Afin de faciliter le dialogue avec la psycholinguistique et de proposer un travail expérimental sur cette question, nous avons présenté les catégories d'analyse proposées par l'interactionnisme socio-discursif, compatible sur de nombreux points avec l'ancrage herméneutique* et sémiotique de la sémantique textuelle.

Nous avons ensuite cherché à comprendre comment en psycholinguistique, le genre de texte contraint les processus de compréhension, tels qu'ils sont décrits dans les principaux modèles proposés dans ce champ. Ces modèles, tributaires de l'héritage logico-grammatical, ont principalement examiné les types de discours narratif et expositif, et leurs effets sur la cohérence des re-

présentations mentales des lecteur.rices. Nous avons mis en lumière plusieurs problèmes au cours de cette présentation, que nous récapitulerons ci-dessous.

Nous proposerons finalement, après avoir rappelé certaines difficultés rencontrées dans les études présentées, quelques pistes pour une prise en compte du contexte générico-discursif en psycholinguistique.

4.4.1 Difficulté à distinguer et contrôler les genres de texte dans les tests expérimentaux

Confusion terminologique :

Comme dans la présentation de l'étude des genres et discours en linguistique, nous avons vu que plusieurs définitions des « genres » de texte sont utilisées en psycholinguistique et que plusieurs critères peuvent être utilisés. Nous avons notamment vu que selon la conception majoritaire du « genre » de texte dans ces études, quatre « genres » sont distingués en fonction de critère énonciatifs, discursifs et thématiques : les textes expositifs, narratifs, descriptifs et argumentatifs. La définition de « genres » de textes dans ce cadre articule donc tant les critères distinguant les types de discours* que ceux distinguant les genres de texte* (en suivant notre typologie établie en section 4.1.).

Or, nous avons vu en 4.1. que les types de discours et genres de texte ne sémiotisent pas les mêmes aspects de la situation d'action langagière*. Les types de discours distinguent différentes possibilités de sémiotisation quant au mode d'énonciation (conjoint avec le monde ordinaire ou disjoint, et impliquant ou non les agents de la situation d'action langagière) et relèvent de l'action langagière* individuelle des locuteur.ice.s. Les locuteur.ice.s disposent des possibilités de la langue pour faire ces choix de sémiotisation. Les genres de textes, délimités par un faisceau de critères textuels, médiatisent le rapport entre la pratique langagière collective - que nous avons appelé *discours** - et le texte. Ils sont donc indexés à des discours et forment l'intertexte* - savoir* dans lequel les locuteur.rice.s peuvent puiser pour l'interprétation/la production du texte. Ils agissent ainsi comme des filtres et conditionnent notamment au niveau thématique les afférences socialement normées*, que nous avons rapproché des inférences *knowledge-based*.

Rétablir cette distinction entre dimension individuelle (action) et collective (activité) pourrait éventuellement permettre d'être plus précis sur la terminologie à employer, mais également sur les critères qui sont mesurés et manipulés dans les textes des tâches expérimentales.

Difficulté à contrôler les genres de texte :

De cette confusion terminologique provient donc une difficulté à manipuler finement le contexte générico-discursif dans les textes expérimentaux. En effet, comme nous l'avons déjà rappelé, la délimitation entre genres de textes ne peut pas se faire uniquement sur des critères formels (concernant l'organisation discursive par exemple, ou la cohésion textuelle) mais doit aussi intégrer des critères de contenu (régulièrement appelés thématiques et pragmatiques).

Comme nous l'avons montré, en sémantique textuelle, les genres sont ainsi décrits par « l'interaction réglée entre les quatre composantes sémantiques » Rastier (2001a). Les différentes composantes intéressent tous les paliers d'analyse, qui sont systématiquement impliqués dans la détermination d'un genre : microsémantique, mésosémantique, macrosémantique. Tenir compte de l'interaction entre ces différentes composantes et donc garder une association systématique entre détermination du sens et de la forme est l'un des problèmes des modèles psycholinguistiques de compréhension en lecture.

De plus, dans les tâches expérimentales mises en œuvre pour tester les modèles de compréhension en lecture, il n'est pas aisé de contrôler simultanément les facteurs formels (tels que la cohésion, la complexité syntaxique, l'organisation discursive) et les thèmes des textes. Seule une minorité d'études fait ce travail de contrôle des thèmes des textes, et sans analyse sémantique. Or, comme nous l'avons vu, les thèmes peuvent influencer également la facilité de compréhension ainsi que les stratégies et inférences (Wannagat et al., 2022 ; Wolfe & Woodwyk, 2010).

4.4.2 Difficulté à rendre compte de l'activité de lecture en cours

La confusion entre stratégies et inférences :

Plusieurs auteurs, comme Gauche et Pfeiffer Flores (2022), ont souligné une confusion récurrente entre stratégies et inférences. Les stratégies et inférences sont considérées dans ces modèles de compréhension en lecture comme les opérations permettant la construction d'un modèle de situation cohérent. Or, stratégies et inférences ne semblent pas relever du même niveau cognitif en fonction des études : les inférences semblent plus automatisées que les stratégies qui demanderaient un effort conscient.

Une explication possible réside dans l'orientation didactique d'une grande partie des recherches : les stratégies y sont souvent considérées comme des actions conscientes pouvant être enseignées aux élèves (Karlsson et al., 2018).

Cette perspective contribue à entretenir la confusion conceptuelle et rend difficile la modélisation précise de l'activité de lecture en cours.

Les catégories limitées de stratégies :

Nous avons également noté que les transcriptions des commentaires des participant.e.s dans les TAP durant la lecture de texte sont généralement codées à l'aide de catégories prédéfinies. Ce pré-traitement des données conduit à une diminution progressive des catégories de stratégies ou de commentaires, qui certes facilite la comparabilité des études, mais réduit également grandement la finesse descriptive.

En outre, les commentaires concernant la (re)connaissances du genre (ou type) de texte durant la lecture ne sont généralement pas encodés durant le pré-traitement des entretiens. Cette catégorie de commentaire pourrait pourtant permettre de mieux comprendre les effets du genre de texte sur la compréhension (Olson et al., 1981 ; Yoo, 2015).

La temporalité des stratégies :

La plupart des protocoles utilisés (notamment le *Think-Aloud Protocol*) imposent des moments de verbalisation définis par l'expérimentateur, ce qui limite la possibilité d'analyser la dynamique réelle de la compréhension en cours. Or, comme le montrent Pressley et Afflerbach (1995), il est possible de distinguer différentes stratégies selon leur fonction dans le déroulement de la lecture :

- celles qui préparent l'entrée dans la compréhension,
- celles qui permettent de reconnaître une superstructure,
- celles qui correspondent à des inférences,
- celles qui relèvent de l'interprétation au sens pragmatique (modification du sens par le contexte situationnel, discursif ou linguistique).

Prendre en compte la temporalité de ces stratégies permettrait de mieux décrire l'expérience vécue de la compréhension, plutôt que de la réduire à des opérations ponctuelles et décontextualisées.

Ces limites suggèrent la nécessité de méthodes permettant de saisir à la fois la temporalité des opérations de compréhension et la description des effets des genres de texte aux différents paliers sémantiques. C'est précisément dans cette perspective que nous inscrirons notre protocole expérimental, en associant l'étude de l'inférence lexicale à des entretiens microphénoménologiques, afin de rendre compte de l'expérience vécue de la compréhension (cf. Chapitre 5).

4.4.3 Pour une approche unifiée

Comme nous l'avons déjà expliqué dans les Chapitres 1 et 2, les modèles de compréhension (au niveau de la phrase ou du texte) ont prolongé les réflexions logiques et représentationnelles sur le langage. Concernant la compréhension en lecture, la plupart des modèles développés, prennent la proposition comme niveau sémantique minimal. À partir de la proposition et de son intégration aux autres propositions du texte, dans une logique compositionnelle donc, les lecteur.rice.s peuvent interpréter le texte, c'est-à-dire construire une représentation mentale globale contextualisée. Ces modèles reposent ainsi d'abord sur les modèles d'accès au sens, souvent limités au niveau phrastique. En effet, les modèles d'accès au sens décrits dans la première partie de cette thèse, prédisent l'accès automatisé (parfois dit « inconscient ») à un sens, qui serait donné par la seule reconnaissance des signifiants et de la récupération des représentations mentales associées (les signifiés donc). Les modèles de lecture, eux, se préoccupent du sens à construire, celui qui ne serait pas donné automatiquement, qui devrait se construire avec la considération du contexte, au travers de stratégies et inférences. Nous retrouvons donc la distinction entre la question de la référence habituellement terrain de la sémantique logique et formelle, ici réservée aux modèles d'accès au sens, et la question de l'inférence, traditionnellement traitée en pragmatique, ici réservée aux modèles de compréhension en lecture. Les modèles de compréhension en lecture reproduisent ainsi tendanciellement la dichotomie entre sémantique et pragmatique au niveau psycholinguistique.

Ainsi, le texte est également décontextualisé de ses conditions de production, rendant difficile l'étude de l'influence des genres de textes sur la compréhension. Plus encore, le genre de texte n'est pas considéré comme un contexte, il est l'agencement d'aspects formels du texte. Or, Le genre de texte et le discours gagneraient à être considérés comme des contextes, comme c'est le cas pour le cotexte*. Ainsi, nous avons vu dans le Chapitre 2 (dans la section réservée au potentiel évoqué N400) que dans certaines conditions, l'incongruité sémantique perçue diminuait dans le cas où la phrase incongrue se situait dans un texte permettant l'incongruité. Nous citons l'exemple de M. S. Nieuwland et Van Berkum (2006) « The girl comforted the *clock* » (p. 1099), incongru hors contexte mais congruent dans le contexte d'*Alice au pays des merveilles* (ou *La Belle et la Bête*!). Dans cette étude, le genre de texte n'est pourtant pas considéré comme un contexte pouvant influencer le thème du texte, alors que nous n'avons aucun mal à actualiser un sème afférent socialement normé* /animé/ sur ce sémème 'clock' qui hérite habituellement d'un sème /inanimé/.

De plus, bien qu'il soit question d'inférence *knowledge-based* pour qualifier ce que nous avons appelé afférence socialement normé dans l'exemple ci-dessus, le lien entre ce type d'inférence et le type de savoir sur lequel elle repose n'est pas toujours clairement établi. Ainsi, il n'est pas question d'intertexte et très peu de la connaissance des genres de textes dans les tâches expérimentales. Or, interroger les locuteur.ices quant à leurs savoirs expressifs semble nécessaire pour décrire les processus *on-line* de compréhension du texte. Mais il faut pour cela considérer les discours et genres comme un type de contexte spécifique.

Cette analyse met en lumière la nécessité d'un cadre unifié (ou d'un modèle unifié) qui permettrait de rendre compte de tous les contextes, pas seulement le cotexte ou le contexte situationnel*. Pour cela il convient de considérer le langage en tant qu'activité - individuelle et collective. Les propositions de Bronckart (2022 [1996]) sont en cela précieuses tant elles permettent le dialogue avec les travaux en psycholinguistique.

Dans le chapitre suivant, nous proposerons une étude qualitative, dans laquelle nous tenterons d'observer et décrire les effets du contexte générico-discursif sur la compréhension. Nous emploierons la terminologie définie en 4.1.4. à partir des propositions de Rastier et Bronckart pour qualifier le contexte générico-discursif de nos textes expérimentaux. Nous adopterons également une méthode d'entretien microphénoménologique pour rendre compte des processus dits *on-line*.

Chapitre 5

Étude sémantique et exploration microphénoménologique des déterminations contextuelles des parcours interprétatifs

5.1	Démarche de recherche	220
5.1.1	Objectifs : observer et décrire des parcours interprétatifs .	220
5.1.2	Hypothèses générales	225
5.1.3	Variables de l'étude	226
5.2	Méthode globale	227
5.2.1	Paradigme expérimental choisi	227
5.2.2	Méthode de l'entretien microphénoménologique	228
5.2.3	Elaboration du matériel expérimental	241
5.2.4	Procédure de l'expérience et matériel de passation	249
5.2.5	Participant.e.s	251
5.2.6	Vue d'ensemble des analyses	252
5.3	Analyses et résultats	259
5.3.1	Hypothèses expérimentales sur les parcours interprétatifs	259
5.3.2	Analyse thématique	265
5.3.3	Analyse des références métalinguistiques	279
5.3.4	Analyse des mouvements interprétatifs	289
5.4	Synthèse et conclusion des analyses	307

Je pense que les images bougent plus (...) et ça ça fait que il y a plus de continuité ce que je te disais au premier tour ça fait tac tac tac les images et je pense qu'au deuxième tour c'est plus lisse (...) quand je le vois (...) ça passe plus lisse et donc c'est plus :: agréable depuis tout à l'heure je suis en train de penser au terme méditation tout ça quand tu médites juste- (...) il y a quelque chose qui se passe sur toi juste- (...) comme- bon une vague c'est trop fort mais il y a quelque chose qui te passe dessus et ça c'est un peu comme ça et plus c'est lisse mieux je comprends

Participant.e 4

5.1 Démarche de recherche

5.1.1 Objectifs : observer et décrire des parcours interprétatifs

Partant du postulat de la sémantique textuelle selon lequel l'interprétation est le résultat d'une co-construction à différents paliers linguistiques dans laquelle le global détermine le local et réciproquement, nous cherchons dans cette étude à décrire l'incidence du cotexte (palier mésosémantique) et du contexte générico-discursif dans l'interprétation d'une forme inconnue, c'est-à-dire dans l'émergence d'un signifié au sein d'un parcours interprétatif¹⁶¹. Plus précisément, nos objectifs généraux sont les suivants :

- i) Se donner à observer et décrire des mécanismes d'afférences contextuelles et l'influence du contexte générico-discursif dans des parcours interprétatifs,
- ii) solliciter l'explicitation de l'interprétation par les sujets, en tant qu'elle donne un aperçu hypothétique des parcours interprétatifs effectués.

Dans la première étude expérimentale de ce travail nous avons observé les effets du cotexte dans l'accès au sens, en partant du point de vue classique en psycholinguistique selon lequel le cotexte a une fonction de déformation du signifié (qui serait fixé sous la forme d'une représentation mentale). Dans la présente étude, nous partons en revanche du point de vue de la sémantique des textes selon lequel un signifié est systématiquement co-déterminé à différentes échelles sémantiques, notamment par le cotexte et le contexte générico-discursif (Rastier, 1998). Pour mettre en situation expérimentale

161. « Parcours interprétatif : suite d'opérations permettant d'assigner un ou plusieurs sens à un passage ou à un texte. » (Rastier, 2001a, p. 301)

cette observation de la co-construction d'un signifié, nous proposons une tâche de compréhension de texte dans lequel un pseudomot a été plongé. Ce pseudomot, étant une forme linguistique, reconnaissable en tant que telle, à laquelle aucun signifié n'a été associé, apparaît comme une forme réceptacle pour les traits sémantiques qui proviennent du contexte.

Pour rappel, le cadre théorique que nous mobilisons, la sémantique textuelle, (Rastier, 2009 [1987]), plaide pour une lecture contextuelle du sens linguistique et décrit l'interprétation, ou perception sémantique, sous la forme d'un parcours interprétatif. La description sémantique se fait à l'aide de traits sémantiques, qui peuvent être génériques (ils permettent de regrouper des unités au sein de classes sémantiques appelées dimension comme /abstrait/ ou /concret/, domaine comme /alimentation/ ou /médecine/, ou taxème, comme /ustensiles/ ou /outils/) ou spécifiques (distinguant les unités au sein d'une classe, comme /pour couper/ qui distingue le couteau de la cuillère dans le taxème /couverts/). Les récurrences d'un même trait sémantique, appelées isotopies*, forment ce que Rastier nomme les fonds* et les formes sémantiques* : les isotopies génériques constituent les fonds, ou thèmes génériques, et les isotopies spécifiques les formes, ou thèmes spécifiques. Dans ce cadre, les effets du cotexte peuvent être décrits à l'aide de l'opération interprétative d'afférence contextuelle*. Cette opération est rendue possible entre autres¹⁶² par la présomption de continuation d'une isotopie déjà présente dans le texte et est affine aux effets d'amorçage sémantique décrits en psycholinguistique (Duffy et al., 1989) (voir Chapitre 2).

Suite à notre revue de littérature au Chapitre 4, nous avons défini le contexte générico-discursif comme l'ensemble des savoirs que les locuteur.rice.s possèdent sur la pratique sociale (*i.e.* le discours*) dans laquelle ils se situent et du savoir expressif lié au genre de texte* approprié pour cette situation (*i.e.* l'intertexte*). D'après Rastier (2001a), le genre de texte agit comme un filtre sur l'interprétation, notamment concernant l'organisation des contenus sur l'axe syntagmatique et les domaines sémantiques convoqués. Nous avons ainsi vu que les genres de textes sont délimités par un faisceau de critères qui concernent tant le plan du signifié que le plan du signifiant. Ils sont définis, sur le plan sémantique, « par des interactions normées entre les composantes » descriptives de la sémantique textuelle : la thématique, la dialectique, la dialogique, et la tactique (Rastier, 2001a, p. 247).

Nous avons également déterminé, à partir de l'ISD de Bronckart (2022

162. L'afférence est notamment soumise à des conditions syntaxiques (structure attributive, anaphore, prédication, ...), à des interprétants* syntaxiques.

[1996]), des types de discours*, définis comme les « formes linguistiques attestables dans les textes et traduisant la création de mondes discursifs spécifiques; ces types étant articulés entre eux par les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative » (Bronckart, 2022 [1996], p. 117). Ces types de discours rendent compte de choix de sémiotisation quant au mode d'énonciation par rapport à la situation d'action langagière*. Bronckart (2022 [1996]) en décrit quatre : le discours interactif, le discours théorique, le récit interactif et la narration.

En psycholinguistique, la question de l'influence du cotexte et du « genre » ou « type » de texte dans la compréhension du sens a surtout été posée dans le cadre d'études sur la compréhension en lecture. Dans ce cadre, le « genre » de texte (ou type de texte) est délimité par des critères énonciatifs et d'organisation discursives (se rapprochant des types de discours que nous avons définis) mais également par des critères thématiques. Ce sont les « genres » de texte expositifs et narratifs - proches des types du discours théorique et de la narration - qui sont le plus étudiés.

Le modèle de compréhension considéré dans ces études est souvent celui dit de Construction-Intégration (Van Dijk & Kintsch, 1992) qui postule trois niveaux de représentation du texte : la représentation de surface (les informations d'organisations syntaxique et lexicale), la base de texte (contenu sémantique organisé en propositions sémantiques) et le modèle de situation (représentation sémantique globale). Plusieurs stratégies peuvent être employées dans la compréhension d'un mot nouveau ou dès lors que des ambiguïtés sémantiques/syntaxiques apparaissent : les inférences, la relecture ou le recadrage (Kintsch, 2007). Dans ce cadre, le « genre » de texte apparaît comme une structure surplombant les trois niveaux de représentation, enregistrée sous la forme de schème cognitif, et aurait un rôle prédictif ou intégratif dans la construction des différents niveaux de représentation, notamment en influençant la mise en place des stratégies de lecture, et particulièrement les inférences élaboratives et *knowledge-based* (Graesser et al., 1994; Zwaan & Rapp, 2006). De ce fait, la plupart des études sur les liens entre compréhension de texte et « genre » ou « type » de texte consiste à évaluer la facilitation de la compréhension par le « genre » ou « type » de texte chez différents types de populations (B. Meyer & Freedle, 1984; Zabrocky & Moore, 1999); (McNamara et al., 2012) - le point de départ pour évaluer la compréhension dans ces études étant généralement celui selon lequel la reconnaissance de schèmes est censée faciliter la génération d'inférences (Graesser et al., 1994).

L'étude des stratégies et inférences nécessitant des méthodes qui per-

mettent l'accès aux processus de lecture dits *on-line*, la technique du TAP¹⁶³ a été largement utilisée (Afflerbach & Johnston, 1984). Les études utilisant le TAP ont tendancielllement montré une réduction des inférences sur la lecture de textes expositifs en comparaison avec les textes narratifs (Clinton et al., 2020). Cependant, la plupart de ces études ne contrôlent pas les thèmes de leurs textes expérimentaux, rendant les conclusions difficiles à tirer quant à l'effet des « genre » de texte (Wolfe & Woodwyk, 2010). De plus, peu d'études (Yoo, 2015) ont tenté de relever les propos verbalisant les connaissances des participant.e.s sur les « genre » de texte, pourtant essentiels pour comprendre le rôle de l'intertexte dans la compréhension. En outre, autre limite de ces études, la majorité des travaux se concentrent sur les inférences élaboratives et *knowledge-based*, laissant de côté tous les processus influençant d'autres paliers d'analyse que celui qui permet la construction du modèle de situation.

Pour rendre compte des effets du contexte générico-discursif, qui devrait influencer tous les paliers linguistiques, nous nous sommes intéressée à un type d'inférence en particulier, l'inférence lexicale, qui mobilise tous les paliers d'analyse (Haastrup, 1991). Pour l'étudier, la tâche utilisée est la lecture de texte contenant des mots inconnus, accompagnée d'un TAP, la plupart du temps chez des apprenant.e.s d'une langue seconde (L2) ou chez des enfants en acquisition (L1). Hu et Nassaji (2014) ont ainsi recensé différentes stratégies inférentielles sous-jacentes à l'inférence lexicale en L2 : i) les stratégies *form-focused* (appui sur l'orthographe, la morphologie), ii) les stratégies *meaning-focused* (utilisation d'indices textuels et/ou utilisation des connaissances du locuteur), et iii) les stratégies de validation et de contrôle. Une seule étude à notre connaissance, qui n'utilise pas le TAP, a testé les effets du « genre » de texte sur l'inférence lexicale, sans mettre à jour de différence majeure entre textes narratifs et textes expositifs (Shen, 2018). Dans ces travaux, le nombre de stratégies est souvent limité et les catégories d'annotation sont préalablement définies, rendant difficile l'émergence de nouvelles stratégies. De plus, l'organisation temporelle des stratégies employées n'est généralement pas décrite, car elle n'est pas accessible via ce mode de recueil de données.

Afin de répondre à ces différentes limites, nous nous proposons d'utiliser dans notre étude une tâche d'inférence lexicale, dans laquelle les genres de texte et types de discours seront contrôlés selon les critères de la sémantique textuelle (ST) et de l'Interactionisme socio-discursif (ISD). Pour pouvoir rendre

163. Le *Think-Aloud Protocol* est une méthode développée par Ericsson et Simon (1980). Il s'agit de faire expliciter le participant sur ses processus cognitifs au moment de la réalisation d'une tâche donnée. Les participant.e.s sont ici invité.e.s à dire ce qui leur passe par la tête au moment où iels lisent un texte dans une tâche de lecture.

compte de la temporalité des stratégies employées par les participant.e.s, nous combinons cette tâche avec un type d'entretien particulier appelé entretien microphénoménologique. La méthode de l'entretien microphénoménologique a été développée suite au constat d'une incapacité des sciences cognitives à rendre compte de données phénoménologiques, de conscience. Il s'agit de recueillir des données « en première personne » permettant de compléter les informations auxquelles donnent accès les données « en troisième personne »¹⁶⁴. L'avantage de ce type d'entretien est notamment qu'il permet d'explorer les micro-dynamiques du « comment » à l'œuvre dans une activité plutôt que du « quoi » (contrairement au *think-aloud protocol* par exemple). Ce type d'entretien permet également de rendre compte de la temporalité des dynamiques décrites. Étant donné qu'en sémantique textuelle, la compréhension (ou perception sémantique) prend la forme d'un parcours interprétatif, nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de distinguer différents *moments* dans ce parcours interprétatif. Nous espérons ainsi que la méthode de l'entretien microphénoménologique nous permettra de mettre en lumière ces différents *moments interprétatifs*, qui, enchaînés, constituent le parcours interprétatif.

Nos objectifs de recherche peuvent donc être résumés sous les points suivants :

1. Décrire l'effet du contexte générico-discursif sur les parcours interprétatifs du pseudomot effectués par les participant.e.s et les conditions de production de ces parcours.
2. Décrire, de manière exploratoire, des micro-dynamiques de la compréhension et leur modulation en fonction du contexte générico-discursif.

Nous nous proposons donc dans cette étude de nous réapproprier la tâche d'inférence lexicale, en insérant un pseudomot à l'intérieur d'un texte à lire, et de faire varier le contexte générico-discursif de ce texte. Cette tâche expérimentale, accompagnée de deux questions concernant la compréhension du pseudomot et suivie d'un entretien microphénoménologique devrait nous permettre : i) d'illustrer avec des données empiriques les processus de propagation contextuelle des traits sémantiques (i.e. afférence contextuelle) et l'influence du contexte générico-discursif dans la construction du sens, avec des données « en troisième personne » (i.e. les réponses aux questions sur le pseudomot); ii) de susciter l'explicitation des microdynamiques de l'émergence du sens des pseudomots au sein de parcours interprétatifs et illustrer ce processus par des

164. Nous empruntons ici la terminologie employée par l'épistémologie de la neurophénoménologie pour opposer l'étude de phénomènes vécus d'un point de vue extérieur à la personne (« en troisième personne ») et l'étude de ces phénomènes vécus d'un point de vue « intérieur » à la personne (« en première personne »). La neurophénoménologie (Varela, 1996) propose de combiner description de l'expérience phénoménologique et description neuronale dans le but d'enrichir notre connaissance des processus cognitifs (Petitmengin & Lachaux, 2013).

données en « première personne » (obtenues par l'intermédiaire des entretiens microphénoménologiques).

5.1.2 Hypothèses générales

1) **Au niveau sémantique** : Concernant la description des interprétations et parcours interprétatifs des participant.e.s, nous faisons l'hypothèse qu'un même pseudo-mot est sémantisé distinctement selon les contextes (cotexte et contexte générico-discursif) dans lesquels il est placé.

a) Le pseudomot recevra un sens grâce au processus d'afférence contextuelle au palier mésosémantique, c'est-à-dire que les isotopies des textes expérimentaux seront réinvesties dans les interprétations des participant.e.s.

b) Dans les interprétations des participant.e.s (phrases inventées et définitions) nous pensons retrouver également des traces du contexte générico-discursif : actualisation* de topoï caractéristiques des genres de textes (genre du roman policier et du manuel d'archéologie ici utilisés) ou des domaines sémantiques* propres aux genres de texte testés; réemploi de modes énonciatifs propres aux types de discours testés.

c) De plus, nous faisons aussi l'hypothèse que nous retrouverons des références au contexte générico-discursif (savoir expressif*) dans les explicitations des parcours interprétatifs des participant.e.s mais aussi des traces des savoirs idiomatique* et expressif implicites dans les interprétations des participant.e.s (à différents paliers sémantiques).

2) **Au niveau de la reconstitution des parcours interprétatifs** :

a) Nous faisons l'hypothèse que l'entretien microphénoménologique nous permettra d'avoir accès aux différents *moments* des parcours interprétatifs des locuteur.rice.s.

b) Concernant la reconstitution des parcours interprétatifs grâce à l'explicitation de l'expérience vécue des participant.e.s, nous faisons l'hypothèse que le recours aux contextes linguistique et générico-discursif sera explicité durant les entretiens.

5.1.3 Variables de l'étude

Conformément à notre volonté de rendre compte de l'intervention du co-texte et du contexte générico-discursif dans la sémantisation d'un pseudomot au sein d'un texte, nous avons fait varier le type de discours et le genre de texte entre deux groupes de participant.e.s.

Rappels :

- *microsémantique* : palier qui s'étend du phonème au lexème
 - *mésosémantique* : du lexème à la phrase
 - *macrosémantique* : de la phrase au texte
-

Étant donné que différents paliers sémantiques participent à la sémantisation d'un pseudomot nous avons contrôlé au maximum :

- i) au palier microsémantique, le contexte associatif du pseudomot, c'est-à-dire un ensemble de caractéristiques lexicales,
- ii) au palier mésosémantique, le cotexte, c'est-à-dire les thèmes spécifique et générique des textes ainsi qu'un ensemble de paramètres linguistiques sur le plan du signifiant contraignant la compréhension.

Nous détaillons plus bas l'ensemble de ces facteurs contrôlés lors de la création du pseudomot et des textes expérimentaux.

Pour résumer :

- *Variables indépendantes* : le type de discours (2 niveaux : narratif vs. théorique) et le genre de texte (texte de roman policier vs. texte de manuel d'archéologie).
- *Variables contrôles* : i) au niveau du pseudomot, ses paramètres lexicaux (fréquence lexicale, voisinages orthographique et phonologique, longueur) ;
ii) au niveau des textes, a) leurs paramètres linguistiques formels (longueur des textes, fréquence lexicale moyenne, longueur lexicale moyenne, densité du voisinage orthographique moyenne, complexité syntaxique) et b) leurs thèmes générique et spécifique, c'est-à-dire leur molécule sémique (description sémantique des deux textes à suivre *infra*).
- *Variables dépendantes* : a) les phrases inventées à partir du pseudomot par les participant.e.s,
b) les définitions du pseudomots proposées par les participant.e.s,
c) les extraits d'explicitation des parcours interprétatifs par les participant.e.s durant les entretiens.

5.2 Méthode globale

5.2.1 Paradigme expérimental choisi

L'entretien microphénoménologique est précédé de la lecture du texte (narratif ou théorique) dans lequel est plongé le pseudomot et de deux questions.

Nous avons choisi deux questions qui nous permettaient d'avoir accès au produit de la sémantisation du pseudomot dans les textes par les participant.e.s : une question d'invention de phrase avec le pseudomot et une question de définition du pseudomot.

Ces deux questions nous donnent à voir deux types de résultats de l'interprétation faite du pseudomot : i) un nouveau contexte d'emploi pour le pseudomot, qui nous donne accès aux types de contexte dans lesquels les participant.e.s transposent le pseudomot; et ii) l'interprétation, sous une forme plus condensée de définition, du pseudomot.

Par exemple, nous verrons chez le participant 11 la réutilisation du pseudomot dans la phrase inventée (2) et la lexicalisation de la signification du pseudomot dans la définition (3) :

(2) « Je marchais sur le chemin quand soudain j'ai aperçu des cothurdes. »

(3) « soit c'est quelque chose qui est creusé soit c'est quelque chose euh :: où il y a de la terre enfin du coup c'est le contraire un peu »

Faire commencer par la question d'invention de phrase nous permet de faire ressortir des aspects sémantiques que les participant.e.s peuvent ne pas expliciter dans la question de définition. En effet, comme nous l'avons évoqué, les contextes d'usage produits sont contraints autant par le cotexte que « les normes instituées par le contexte institutionnel et pragmatique », c'est-à-dire le discours. Autrement dit, ils nous permettent notamment d'observer les contraintes générico-discursives sur l'interprétation. De plus, la définition étant un genre discursif propre, appelant de ce fait un certain nombre de contraintes génériques sur le texte, les contraintes générico-discursives sur l'interprétation de cothurdes dans le texte expérimental pourraient être inhibées dans la définition produite¹⁶⁵. En débutant donc par l'invention de phrase

165. Par exemple, dans notre étude exploratoire (Brédif & Missire, 2024) sur la sémantisation en contexte de pseudomots nous avons observé que certains traits sémantiques n'étaient pas explicités dans la production de définition mais étaient pourtant actualisés dans la phrase inventée. C'était notamment le cas de l'isotopie spécifique /intensité/ qui était reprise dans les phrases inventées mais pas dans les définitions. Le genre spécifique de la définition com-

nous mettons en suspens la recherche d'une définition et les contraintes du genre de la définition.

5.2.2 Méthode de l'entretien microphénoménologique

La description de la méthode de l'entretien microphénoménologique dans cette section vise à définir brièvement l'ancrage théorique de cette méthode d'entretien, son fonctionnement technique et la manière dont nous l'avons mise en place dans cette étude. Nous ne visons pas l'exhaustivité, surtout concernant la description de la technique de l'entretien qui demande beaucoup de pratique pour saisir en détails le fonctionnement de cette méthode. Cette section s'appuie principalement sur l'ouvrage *L'expérience intuitive* de Claire Petitmengin (Petitmengin, 2001), sur son article « Describing one's subjective experience in the second person : An interview method for the science of consciousness » (Petitmengin, 2006), sur l'ouvrage *L'entretien d'explicitation* de Pierre Vermersch (Vermersch, 2019 [1994]) et sur des supports de la formation « Micro-phenomenological interview training » animée par Camilla Valenzuela et organisée par la Escolia de Fenomenologia Corporal et le Laboratoire de Microphénoménologie (Valenzuela Moguillansky, 2025). Nous encourageons la lecture de ces références pour tout détail, notamment sur la technique de l'entretien et l'analyse.

5.2.2.1 Définition et ancrage théorique

La méthode de l'entretien microphénoménologique a été travaillée par Claire Petitmengin, à partir de la technique de l'entretien d'explicitation principalement développée par Pierre Vermersch (Vermersch, 2019 [1994]). L'entretien d'explicitation et l'entretien microphénoménologique répondent à un besoin méthodologique de pouvoir décrire l'expérience vécue ou expérience subjective/« interne ». En effet, depuis le développement d'une psychologie expérimentale, la dimension subjective ou « interne » de l'expérience vécue a été exclue de l'étude des faits psychologiques, car déclarée impossible à décrire scientifiquement, laissant un gouffre descriptif dans le champ des sciences cognitives entre description de la matérialité biophysique de la conscience et expérience vécue (« *explanatory gap* » ou « *hard problem of consciousness* », voir Levine (1983) et Chalmers (1996). Cette problématique est abordée par le programme d'une neurophénoménologie, porté notamment par Francisco Varela (Petitot et al., 2002). Ce programme est sous-tendu d'un côté par le courant éactif des sciences cognitives (Varela, 1996) et de l'autre par le programme d'une psychologie phénoménologique telle que proposée par Husserl (Husserl, 2001). Dans son projet d'une psychologie prend en effet dans ses contraintes génériques l'inhibition des valeurs subjectives telles que /intensité/.

phénoménologique, Husserl propose une réflexion sur la possibilité d'une description de l'expérience « interne » du sujet et sur la méthode à utiliser pour une description détaillée et fiable de l'expérience « interne » ou expérience réflexive. Le cadre de la neurophénoménologie reprend donc l'objectif d'Husserl de développer des méthodologies de recueil de données « réflexives » ou « internes », désormais appelées données « en première personne », et de faire dialoguer ces données « en première personne » avec des données « en troisième personne » afin de réduire le « gouffre explicatif » de la conscience (Petitmengin et al., 2015). Les données « en troisième personne » sont « des données observables ou enregistrables de l'extérieur, [...] elles ne donnent pas accès à l'expérience vécue du sujet, qui reste invisible » tandis que les données « en première personne » expriment « le point de vue du sujet lui-même sur son expérience » (Petitmengin et al., 2015, p. 55).

En développant quelques réflexions sur la méthodologie à adopter, Husserl fait le constat que l'expérience « interne » n'est pas directement accessible¹⁶⁶, constat qui sera programmatique de la technique de l'entretien d'explicitation ou entretien microphénoménologique. L'accès à l'expérience « interne » / subjective n'est pas immédiat étant donné que la plupart des vécus ne sont pas réfléchis - lorsque vous lisez ce texte vous ne faites pas d'effort particulier pour lire, vous n'êtes pas en train de réfléchir cette action. Accéder à la dimension vécue de l'expérience demande donc en général un retour réflexif sur les actions. Une des propositions d'Husserl pour se donner la possibilité de décrire une expérience « interne » est celle de la « conversion phénoménologique » ou « réduction phénoménologique ». Cette pratique consiste à « détourner notre attention des objets qui apparaissent à notre conscience, pour s'orienter vers les modes subjectifs d'apparition de ces objets » (Petitmengin, 2001, p. 88). Autrement dit, il s'agit d'un mouvement interne par lequel on se détourne de l'objet perçu pour se tourner vers l'acte de perception de l'objet. Comme proposé par Claire Petitmengin, nous suggérons de faire l'expérience de cette conversion pour en saisir le fonctionnement (Petitmengin, 2001, p. 81).

166. « l'expérience interne n'est pas une simple réflexion menant d'emblée aux intériorités en question prises dans leur concrétion, mais [...] au contraire, la concrétion ne pouvait être saisie comme thème que dans une réflexion à plusieurs degrés, que l'expérience interne était un processus de dévoilement que l'on doit effectuer dans une réflexion toujours nouvelle. » (Husserl, 2001, p. 34)

Expérience de conversion phénoménologique :

1) Dans un premier temps, tentez de vous souvenir de la maison/l'appartement de votre enfance. Prenez le temps de vous replonger dans ce souvenir, fermez les yeux et imaginez ce lieu pendant quelques instants, essayez de vous situer dans ce souvenir. Faites cet exercice avant de poursuivre.

2) Maintenant, tentez de répondre aux questions suivantes :

- Le souvenir de cette maison/cet appartement vous est-il apparu sous la forme d'images ? De sensations ? Si c'était des images, se sont-elles succédées, comme dans un film ? Les images étaient-elles nettes ? Floues ?
- Des sons, des odeurs ou des émotions vous sont-ils revenus ?
- Avez-vous ressenti des changements physiques/corporels lorsque vous avez convoqué ce souvenir ?

Pour pouvoir répondre à ces questions vous avez certainement dû convoquer à nouveau votre souvenir et être attentif.ve non pas au contenu du souvenir mais aux modes d'apparition de celui-ci. C'est ce mouvement que l'on appelle « conversion phénoménologique ».

D'autres propositions méthodologiques sont faites par Husserl pour dégager les structures essentielles, *a priori*, des modes de vécu, notamment la « réduction éidétique » et la « variation éidétique », qui reposent toujours sur cette suspension de l'« attitude naturelle » pour se tourner vers les modes subjectifs d'apparition¹⁶⁷. Cependant, les propositions du philosophe restent floues sur les manières d'effectuer ces différents mouvements réflexifs.

La technique de l'entretien d'explicitation utilise la suspension de l'« attitude naturelle » pour permettre un retour sur un vécu pré-réfléchi. Vermersch s'appuie sur la théorie de la prise de conscience développée par Piaget pour théoriser cette possibilité du retour réflexif sur un vécu pré-réfléchi. La technique de l'entretien va permettre cette prise de conscience sur une expérience vécue à l'aide d'un interviewer qui va guider le participant (Vermersch, 2019 [1994]). Deux types d'expérience vécue peuvent être « revisités »/« revécus » lors d'un entretien : l'expérience évoquée - expérience amenée par le participant et qui fait partie de sa vie - ou l'expérience provoquée - expérience provoquée par la chercheuse dans un exercice ou une tâche.

167. Pour une description plus détaillée de ces méthodes, voir Petitmengin et al. (2007), chapitre 2.

5.2.2.2 Technique de l'entretien

Pierre Vermersch définit une *technique d'entretien* comme « un ensemble de pratiques d'écoute basées sur des grilles de repérage de ce qui est dit et de techniques de formulations de relances (questions, reformulations, silences) qui visent à aider, à accompagner la mise en mots d'un domaine particulier de l'expérience en relation avec des buts personnels et institutionnels divers » (Vermersch, 2019 [1994], p. 9). L'entretien d'explicitation est un entretien directif qui vise à amener l'interviewé à la verbalisation de son expérience vécue, et plus spécifiquement à déployer le déroulé temporel des micro-actions vécues lors d'une expérience, provoquée ou évoquée. Le domaine d'expérience spécifiquement visé avec cette technique est donc celui de l'action, des dimensions procédurales du vécu¹⁶⁸.

Vermersch identifie différentes dimensions verbalisées lors du partage de l'expérience vécue : les dimensions satellites et la dimension procédurale. Les dimensions satellites ne concernent pas directement les structures temporelles de l'expérience vécue, elles concernent plutôt le contenu du vécu, les jugements personnels, les connaissances théoriques, le contexte de l'expérience ou encore les buts. La dimension procédurale concerne les structures du vécu d'action, les structures qui suivent un enchaînement temporel.

Extrait 5.1 : Différentes dimensions chez P13

37. Euh :: (...) je savais pas trop euh :: (...) quoi faire enfin vraiment je me sentais un peu :: un peu débile je me suis dit vraiment c'est- c'est- ça doit être un mot euh :: que plein de gens connaissent parce que :: .

38. Enfin j'ai des :: j'ai des trous un peu de vocabulaire euh :: parce que le français c'est ma langue maternelle mais je l'ai appris :: un peu plus tard et pas :: avec tout le vocabulaire qu'on apprend normalement enfin euh (...) donc je connais pas forcément beaucoup d'oiseaux beaucoup de plantes des trucs comme ça un peu cons un peu spécifiques mais ça me :: (...) ça gêne un peu de pas connaître ça.

39. C'est un truc que je connais pas mais que tout le monde euh :: tout le monde connaît c'est ça.

40. Euh :: (...) **et après j'ai eu** « signe des cavités souterraines » **et là je me suis dit** « ok beh je vais essayer de :: reconstruire le :: sens de ce mot euh :: qu'il existe ou pas euh :: on s'en fiche ».

41. Euh :: (...) **et c'est là où j'ai commencé à construire la définition.**

Dimensions satellites :

- connaissances théoriques
- jugements personnels
- buts

Dimension **procédurale**

Le guidage de l'interviewé vers l'explicitation consiste à « repérer des informations particulières qui vont organiser les relances de l'intervieweur et canaliser l'interviewé pour créer les conditions qui permettent la verbalisation de l'action » (Vermersch, 2019 [1994]), p. 21). Autrement dit, il s'agit de

168. « La spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action » (Vermersch, 2019 [1994], p. 9).

guider la personne interviewée vers l'explicitation de son expérience vécue, en l'amenant à diriger son attention vers les aspects implicites de son expérience. L'entretien est donc à la fois extrêmement directif et en même temps ne suit pas une trame spécifique dont nous pourrions rendre compte ici. Vous trouverez plus bas un script prototypique suivi pour démarrer les entretiens, élaboré à partir des transcriptions des différents entretiens menés dans ce travail.

L'entretien microphénoménologique, qui prend sa source dans l'entretien d'explicitation, a « une structure itérative qui consiste à aider les sujets à évoquer plusieurs fois l'expérience devant être décrite, tout en guidant leur attention vers un maillage diachronique de plus en plus fin, jusqu'à ce que le niveau de détails requis soit atteint » (trad. de Petitmengin et Lachaux (2013), p. 2). Les étapes à suivre pour mener cet entretien sont les suivantes : i) stabilisation de l'attention sur l'expérience vécue (i.e. la lecture du texte), ii) déplacement de l'attention du « quoi » vers le « comment » (i.e. le sens attribué à un pseudomot n'est pas la même « chose » que les dynamiques qui ont mené à la construction de ce sens et dont on imagine que l'on s'approche quand on décrit un parcours interprétatif), iii) passer d'une représentation générale à une expérience singulière, iv) approfondissement de la description jusqu'à un degré de précision suffisant, v) validation de la description (Petitmengin, 2006).

Le guidage de l'entretien se fait suivant deux axes de référence, un maillage diachronique et un maillage synchronique. L'axe diachronique consiste à repérer l'enchaînement des microdynamiques qui constituent l'expérience vécue. Sur l'axe synchronique, il s'agit de décrire la caractérisation de chacun des moments qui constituent le vécu, souvent en terme de modalités sensorielles ou non. Concrètement lors de l'entretien, il va s'agir de concentrer les questions sur l'axe diachronique de façon à obtenir une description du déroulé temporel de l'expérience vécue, d'identifier les différents moments de l'expérience, et d'investiguer l'axe synchronique en approfondissant le contact avec l'expérience afin de caractériser les moments vécus. C'est selon ces deux axes que l'analyse microphénoménologique est en général conduite (Valenzuela Moguillansky & Vásquez Rosati, 2019; Petitmengin et al., 2019).

Plusieurs directives peuvent être suivies pour faciliter l'évocation de l'expérience à décrire et l'approfondissement de la description. Vermersch conseille principalement, suivant le cadre théorique de la « mémoire concrète » (ou mémoire involontaire), de prendre les modalités sensorielles de l'expérience pour point de départ des questions afin de faciliter le revécu de l'expérience, de mettre le.a participant.e dans une posture « incarnée ». Cette

mémoire concrète se distingue des autres mémoires sur le fait qu'elle n'est pas déclenchable volontairement, mais seulement sur la rencontre de déclencheurs sensoriels¹⁶⁹ : c'est l'exemple de la madeleine de Proust¹⁷⁰. Plusieurs indices permettent à l'enquêteur/interviewer de constater l'état d'évocation chez un.e participant.e : notamment « le décrochage et la défocalisation du regard » et l'utilisation du temps verbal du présent de l'indicatif lors de la verbalisation (Petitmengin, 2001), p. 98). Finalement, il est possible d'accorder son rythme de parole et la hauteur de sa voix à celle du participant.e. afin de faciliter son passage à un état d'évocation.

Pour résumer, la structure typique des entretiens que nous avons menés est la suivante (adapté de Valenzuela Moguillansky (2025) :

- 1- Établir l'accord du participant et du chercheur sur l'objectif et les principes de l'entretien et de la tâche.
- 2- Lecture du texte et de la question.
- 3- Évacuer les dimensions satellites portant sur le contenu de la tâche.
 - 3a- Réponse du participant à la question d'invention de phrase.
 - 3b- Propositions du participant sur la définition du pseudomot qu'il a du sémantiser dans le texte.
- 4- Éliciter l'expérience.
 - 4a- Éliciter l'expérience, c'est-à-dire la lecture du texte suivie de la question.
 - 4b- Spécifier le début et la fin de l'expérience avec le participant.
- 5- Induire l'état d'évocation, notamment à l'aide de questions portant sur le contexte sensoriel.

« J'aimerais, si vous acceptez, qu'on revienne lentement au moment où vous avez commencé à lire. À ce moment, vous étiez assis en face de moi, est-ce que vous voyez quelque chose, entendez quelque chose ? »
- 6- Collecter la première description diachronique de l'expérience.

« Comment l'expérience commence ? », « Que faites-vous après ? », « Comment cela se termine ? »
- 7- Répéter la première description diachronique de l'expérience.

« Si je comprends bien, vous avez fait A, puis B et finalement C est arrivé ? »
- 8- Affiner la description. Focus sur les dimensions procédurales de l'expérience elle-même (le « comment » plutôt que le « quoi »).
 - 8a- Description diachronique.

« Quand vous faites A, qu'est-ce que vous faites ? Comment le faites-vous ? » / « Est-ce qu'il y a autre chose ? »

169. « Cette évocation dépendant de la sensation et ne pouvant être déclenchée que par une rencontre fortuite. » (Vermersch, 2019 [1994]), p. 79)

170. Le célèbre passage est commenté en détails dans Vermersch (2019 [1994]) (p. 79-81).

8b- Description synchronique.

« Quand vous voyez (/sentez/entendez/...) X, qu'est-ce que vous voyez (/sentez/entendez/...) ? Comment vous voyez (/sentez/entendez/...) ? Comment cela se manifeste ? » / « Comment savez-vous que vous vous sentez ... ? »

— 9- Conclure l'entretien.

9a- Reformuler la description complète.

9b- Vérification de la description auprès du participant.

« Est-ce que vous avez la sensation que la description que je fais correspond à l'expérience que vous avez vécue ? » / « Comment savez-vous que la description correspond bien/ne correspond pas à votre expérience ? » / « Avez-vous l'impression que votre description est complète ? » / « Comment savez-vous que votre description est complète ? »

9c- Ramener le participant au moment présent.

« Prenez votre temps pour revenir au moment présent, sortir de l'expérience qu'on vient de décrire, regarder autour de vous, redevenir attentifs aux sons autour de vous, ... »

Script type de début d'entretien :

1 - Dans le cadre de cette expérience, on va procéder à deux grandes étapes. La première étape c'est la passation d'une tâche expérimentale. Il s'agit en réalité de lire un petit texte de quelques lignes, puis de répondre, à l'oral, à une question qui aura suivi la lecture du texte. La deuxième étape de l'expérience, ça sera la passation de l'entretien. Cet entretien est appelé « entretien d'explicitation » ou « entretien microphénoménologique » et son but c'est d'amener la personne interviewée à expliciter au maximum toutes les micro-actions, les micro-activités qui ont été vécues pendant une expérience donnée. Dans notre cas, l'expérience vécue qu'on essaiera de décrire avec le plus de détails possible, ce sera la lecture du texte que tu auras faite. Pour ça, au début de l'entretien, je vais t'inviter à essayer de reprendre contact avec l'expérience de lecture, c'est-à-dire d'en quelque sorte presque la revivre. Puis quand tu sentiras que tu es bien en contact avec cette expérience vécue, je t'inviterai à me donner une description de cette expérience. L'entretien consistera ensuite à essayer de faire une exploration plus fine encore de cette expérience de lecture de texte.

2 - On va commencer la tâche de lecture. Je vais te donner une feuille sur laquelle figure le texte et au dos de la feuille tu trouveras la question. Tu dois lire le texte puis répondre à la question. La lecture ne doit pas se faire à voix haute et tu peux revenir au texte autant de fois que tu le souhaites, même après avoir regardé la question. Lorsque tu penses en avoir fini avec la tâche, avec l'expérience, tu peux me faire signe. [Lecture du texte et de la question]

3 - Quelle était la phrase inventée ?

4 - D'après cette lecture, quel est le sens que tu donnerais à ce mot, cothurdes ?

5 - Avant de nous plonger dans l'entretien, je te précise que ce mot « cothurdes » est en réalité ce qu'on appelle un pseudomot, c'est-à-dire que ce n'est pas un mot qui existe en français, mais sa forme orthographique ressemble fortement à ce que pourrait être un mot en français. Ça veut dire qu'il n'a pas de sens, et que le sens que tu lui donnes est forcément acceptable puisque je n'ai pas d'attente particulière.

6 - Maintenant nous allons commencer l'entretien d'explicitation. Je te rappelle que l'objectif c'est de récolter la description la plus fine possible de l'expérience de lecture que tu as vécue et que donc je vais te poser des questions dans ce sens. Je vais d'abord te demander de donner une description de ton expérience et ensuite je vais te guider pour affiner cette description. Ça veut dire que parfois je vais être amenée à poser des questions qui peuvent être surprenantes ou qui peuvent avoir l'air de porter sur des choses qui te paraissent évidentes comme par ex. : « À ce moment-là tu t'es pleinement concentré, comment as-tu fait pour te concentrer ? ». Avec ces questions je vais essayer de diriger ton attention vers des aspects implicites de ton expérience. Je vais aussi souvent répéter tes propos, ce n'est pas pour t'imiter ou me moquer, mais c'est pour vérifier que j'ai bien compris ce que tu m'as décrit et ça te permet de pouvoir me corriger si je me trompe ou d'ajouter quelque chose si jamais tu en ressens la nécessité. Donc n'hésite pas à m'interrompre si c'est nécessaire.

7 - Pour commencer, je te propose, si tu acceptes, de reprendre contact avec l'expérience de lecture que tu as vécue tout à l'heure. Disons que cette expérience commence au moment où tu prends la feuille avec le texte devant toi et qu'elle prend fin au moment où tu me fais signe que tu as fini la tâche. Donc je te propose de te replonger dans cette expérience, de reprendre contact avec elle et de me faire signe quand tu sens que c'est bon.

8 - Je te propose de me décrire cette expérience, depuis le moment où tu prends la feuille devant toi jusqu'au moment où tu en as fini avec la tâche. Tu es assis.e

...

5.2.2.3 Entraînement et « mise au point » de la technique de l'entretien

Avant de commencer les entretiens « définitifs », nous avons mené 10 entretiens microphénoménologiques d'entraînement auprès de participant.e.s non étudiant.e.s afin de « calibrer » la trame suivie lors des entretiens. Le point de départ de l'entretien étant la tâche expérimentale, plusieurs questions se sont posées quant à la manière d'orienter l'entretien. Les premières tentatives étaient plutôt tournées vers l'exploration globale de la tâche de compréhension de texte, avec des questions portant sur l'expérience vécue du début à la fin de la lecture du texte. Cependant, cette orientation de l'entretien ne nous permettait pas d'explorer le plus finement possible l'émergence dans un parcours interprétatif de sens sur le pseudomot en fin de texte, notamment parce que la tâche expérimentale prévue est assez longue. Ainsi, les participant.e.s et l'enquêtrice éprouvent une grande fatigue au bout d'un certain temps d'entretien.

Une autre possibilité pouvait donc être de diriger la plupart des questions sur la fin du texte et sur la question d'invention d'une phrase. Mais, il semblait évident que le fait de passer par la description de l'activité de lecture globale du texte permettait de donner accès à certaines stratégies mises en place par les locuteurs pour comprendre le texte et donc de pouvoir comparer les vécus entre le moment de lecture du début du texte et le moment de la rencontre avec le pseudomot. Comme nous le verrons plus tard lors de l'analyse des données, plusieurs participant.e.s font mention d'un enchaînement de processus dans leur compréhension qui est repris phrase par phrase et qui est arrêté nettement lorsqu'ils rencontrent le pseudomot. Par exemple un enchaînement qui se retrouve régulièrement est le suivant : i) lecture d'une phrase entière avec voix intérieure ou non, ii) résumé « mental » de la compréhension de la phrase sous différentes modalités, images, idées non visuelles ou encore voix intérieure, iii) validation de la compréhension, sous la forme d'une sensation ou d'une idée (voir Extrait 5.2 ici et Extraits B.1 et B.2 en annexes B.3). Le fait d'avoir pu explorer cet enchaînement dans la lecture progressive du texte permet aux participant.e.s de pouvoir comparer cette expérience avec l'expérience de rencontre avec le pseudomot et notamment de se rendre compte des changements qui se produisent dans cet enchaînement de processus.

Nous avons donc choisi de mener les entretiens en orientant les questions le plus possible sur l'expérience vécue comprise entre la rencontre avec le pseudomot et l'invention de la phrase. Mais nous donnions tout de même aux participant.e.s des limites plus larges, en situant l'expérience entre le début de la lecture et l'invention de la phrase. De cette manière là, nous permettions aux participant.e.s d'entrer lentement dans l'expérience vécue et d'avoir plus

de contexte pour mieux s'immerger dans l'expérience. De plus, cela nous permettait d'effectuer avec nos questions des aller-retours entre l'expérience de rencontre avec le mot nouveau et le reste de l'expérience de lecture en cas de difficulté à établir la description procédurale de l'expérience.

Extrait 5.2 : Verbalisation d'une stratégie de lecture avec voix et sensations - P16

I-1 : Et là quand tu commences à lire qu'est-ce que tu fais pour lire à ce moment-là ?

P-1 : Euh beh ::: je- (...) j'essaie de me concentrer de :: justement pas penser à autre chose sauf que beh du coup je me rends compte que finalement euh j'étais- en fait je pensais pas spécialement à autre chose quand je lisais la première phrase mais euh ::: j'ai pas retenu enfin j'ai retenu aucune information de la première phrase et c'est là que je me suis dit « ok là il faut que je me concentre un peu et que ::: je relise ».

[...]

I-2 : Donc si je comprends bien tu :: tu commences la lecture et tu te concentres surtout sur ce :: premier- sur cette première expression mais tu lis quand même la suite et à la fin de la phrase tu fais une sorte de ::: de récap tu essayes de :: te rappeler ?

P-2 : Ouais ouais c'est ça parce qu'en fait j'ai un peu l'impression d'avoir (...) enfin directement j'ai un peu la sensation de pas avoir retenu (...) et donc **je me fais une sorte de :: mini-récap pour voir si j'avais vraiment rien retenu** et :: oui ((rires)).

I-3 : Mais ça ce mini-récap tu le fais comment ?

P-3 : Euh ::: beh **je me le dis à- intérieurement** je me :: je me ::: (...) je m'arrête et je me dis est-ce que j'ai retenu quelque chose ou pas.

I-4 : Et ça quand tu te le dis c'est :: tu entends par exemple ta voix ou c'est- ou c'est autre chose ?

P-4 : Là :: non. Euh :: quand j- à la fin euh :: à la toute fin quand j'essaie de me refaire les :: informations je sais que **c'est comme si j'avais une voix qui :: essayait de relire le texte mais c'est un peu comme une sensation** la toute première phrase c'était comme une sensation de « j'ai l'impression d'avoir (...) pas retenu » mais c'était pas quelque chose que je me disais réellement enfin c'était une sensation de « là j'ai l'impression de pas avoir été concentrée donc je reviens ». Et après **quand je :: j'essaie de récapituler c'est là que je :: j'ai l'impression de parler un peu dans ma tête** avec les informations que j'avais retenues ou pas.

I-4 : Ok. Et ça quand tu dis que tu as l'impression de parler dans ta tête c'est ta voix à toi par exemple ? Ou c'est plutôt des :: des idées des :: ?

P-5 : Non c'est euh :: plu- je- euh ma voix j'ai **l'impression que c'est ma voix et qui euh :: qui re ::- répète des mots :: ou qui essaie de trouver des informations (...)** que j'ai essayé de retenir juste avant.

5.2.2.4 Interrogations et remarques méthodologiques

Niveau de détails des descriptions obtenues

Nous n'avons pas obtenu de descriptions très détaillées de l'expérience vécue par les participant.e.s. En effet, il s'avère que les différentes phases/-mouvements interprétatifs présentés se situent à un niveau de description moins fin que les phases ou gestes présentés dans d'autres études microphénoménologiques comme Petitmengin et al. (2007), Valenzuela Moguillansky

et al. (2013) ou encore Valenzuela Moguillansky et al. (2021). Plusieurs raisons à cela peuvent être évoquées.

Premièrement, nous avons conscience que la tâche que nous avons choisie - tâche de lecture d'un texte avec un pseudomot - est une tâche trop longue pour espérer une exploration vraiment fine et détaillée de l'expérience vécue par les participant.e.s. Cependant, étant donné que notre objectif était double i) décrire les effets des contextes linguistique et générico-discursif dans les parcours interprétatifs du pseudomot et ii) décrire les micro-dynamiques de l'expérience vécue d'émergence d'un sens contextuel, nous avons du mal à imaginer une tâche plus courte permettant l'observation de contraintes contextuelles.

Ce double objectif a provoqué une tension dans la manière de mener les entretiens. Alors que nous cherchions à repérer les aspects procéduraux du vécu lors d'une expérience de sémantisation, les participant.e.s verbalisaient énormément leur compréhension du texte, malgré nos multiples « recadrages »/ recentrages vers les aspects procéduraux. Or, la verbalisation par les participant.e.s du contenu sémantique interprété lors de la lecture nous renseignait tout de même quant à leurs parcours interprétatifs.

Ainsi, ce type d'entretien n'ayant été, à notre connaissance, jamais employé pour l'étude de la compréhension langagière nous avons tenté de façonner au mieux un protocole permettant de rendre compte à la fois des aspects sémantiques et des dimensions procédurales vécues. Il est clair que si ce protocole devait être amené à être répliqué, une réflexion plus approfondie sur la taille des textes à lire mais aussi les consignes données aux participant.e.s devrait être menée pour mieux pouvoir accéder à l'évocation de l'expérience vécue des participant.e.s.

De plus, nous avons constaté, comme noté dans Petitmengin (2001), un degré de description variable d'un entretien à un autre, ne permettant pas toujours l'exploration des modalités de réalisation des différentes phases. Voici chez deux participant.e.s (P7 et P4) la description de la phase de blocage lors de la rencontre avec le pseudomot pendant la lecture du texte.

P7 : « Je vais dire que je reviens à la réalité ((rires)) je reviens ici en train de voir mes mains le papier pas euh :: dans ma tête l'image de moi en train de lire. »

P4 : « Hum (...) bah tu vois cothurdes dans mon esprit c'est un mot gris c'est un mot- ((rires)) c'est un mot gris (...) et l'ambiance comme j'ai dit tout à l'heure c'est vert et marron. Donc quand j'ai lu cothurdes c'était gris. J'arrivais- c'est pas que j'arrivais plus mais tout ce que je

voyais qui était vert et marron (...) maintenant je voyais cothurdes écrit euh dans- dans mes yeux. Mmmh mmmh je voyais cothurdes écrit en gris. Ouais (...) ça fait un peu cette ém- cette impression de (...) et ça me rappelle ce que tu décrivais tout à l'heure quand tu disais pencher sur le texte (...) tu vois tu te sens un peu avalée par quelque chose et juste le texte il t'emmène quelque part et là (...) il faut que je rame à nouveau tu vois il faut que je reprenne le contrôle du navire. Et donc ça te fait un peu prendre du recul par rapport à ce que tu étais en train de juste euh quelque chose qui (...) quelque chose où tu étais passif (...) je lisais passivement si on peut dire ça comme ça et là (...) je voyais qu'il fallait faire un effort redevenir active. (...) Et je pense que ça a été d'autant plus ::: parce que bon ça m'arrive de lire des textes où je me dis ce mot je connais pas et juste je continue (...) mais là comme c'était la dernière ligne la dernière ligne c'est la conclusion donc (...) je me dis c'était l'introduction et la conclusion donc l'introduction elle m'a ::: (...) elle a été difficile et la conclusion je me suis dit c'est reparti je vais pas comprendre la conclusion ((rires)) c'est retour euh ::: mais pas dans le même esprit. Bon c'était pas de la panique au début (...) je dirais pas que c'était de la panique mais c'était un peu (...) je m'obstinais à quelque chose je m'obstinais alors que avec ça y est le mot est ::: cortude ? Cothurdes ((rires)) cothurdes (...). Il m'a juste ouais prendre- fait prendre un peu plus de recul par rapport à quelque chose qui autrement juste m'arrivait. »

Validation des descriptions d'expériences vécues

Les descriptions obtenues lors d'entretiens microphénoménologiques font régulièrement l'objet de questionnements quant à leur validité : ces données ne seraient pas objectivables, les interviewé.e.s incapables de descriptions valides sur leur propre expérience, soumis.e.s à des distortions de leur expérience. Ces critiques et autres questionnements sont discutés en détails dans Petitmengin et Bitbol (2009) et Bitbol et Petitmengin (2013).

Dans la présente étude, la validité des descriptions peut reposer notamment sur deux critères. Premièrement, comme énoncé par Petitmengin (2001), le fait que plusieurs descriptions de participant.e.s recoupent les mêmes mouvements interprétatifs, nous permet de tendre vers une forme de validation de ces descriptions. La convergence des subjectivités produit une intersubjectivité qui peut étayer l'objectivité.

Deuxièmement, nous avons tenté d'interroger les participant.e.s sur leur propre description à la fin de chaque entretien, après avoir récapitulé leur description. Ces questions sont des questions sur la validité pressentie par les participant.e.s de leur description ou encore sur leurs critères de validation

des descriptions (par exemple : « Comment tu sais que c'est fidèle comme description ? Est-ce que tu fais quelque chose en particulier pendant le résumé de la description ? »). Les extraits suivants donnent trois exemples de réponses de participant.e.s.

Extrait 5.3 : Validation de la description par le participant 1

I-1 : Et comment tu sais que c'est fidèle à ton expérience ?

P-1 : Parce que :::: quand tu me le re racontes j'arrive à me refaire euh (...) comme si je remontais en arrière un peu et je me dis oui c'est bien comme ça. Et s'il y a un truc qui n'est pas totalement vrai je til- ça tilte un peu. Je me dis est-ce que c'était vraiment comme ça ou pas ? Et là de ce qu'on a dit en tout cas c'était fidèle vraiment à ce que j'ai vécu.

Extrait 5.4 : Validation de la description par le participant 5

I-1 : Comment est-ce que tu sais que c'est fidèle ? Qu'est-ce que tu as fait pendant que je te racontais cette expérience ?

P-1 : Justement j'ai essayé de la revivre dans un sens de me replonger dans ça et ::: (...) et oui j'avais l'impression de revivre l'expérience (...).

I-2 : Et que ce que je te racontais ça collait avec-

P-2 : Oui en plus c'était les mots auxquels je pensais.

Extrait 5.5 : Validation de la description par le participant 16

I-1 : Tu faisais un truc particulier quand tout à l'heure je te disais un peu- je récapitulais tout ce qu'on a dit ?

P-1 : J'essayais de me remettre un peu dans la lecture je me concentrais sur ce à quoi j'ai pensé et plus du tout le texte en lui-même (...) j'essayais du coup naturellement les images un peu reviennent c'est pour ça que quand j'explique un peu je suis obligée de donner un peu les exemples des images que j'avais (...). Mais oui c'est ça je me remettais dans le texte et chronologiquement j'essayais de me refaire l'expérience.

5.2.3 Elaboration du matériel expérimental

5.2.3.1 Vue d'ensemble des textes

Dans chacun des deux textes, le pseudomot apparaît en gras et italique dans la dernière phrase.

Texte narratif

Enfin arrivée sur le site préhistorique, la commissaire Morel rejoignit son équipe qui l'attendait depuis près d'une heure en bas du talus. Attroupés sur le parking, ses hommes attendaient patiemment les consignes. Après avoir réparti les différentes tâches, (photographie des lieux, ouverture de l'entrée de la cavité, relevé des objets trouvés sur les lieux souterrains et à l'entrée), Morel s'éloigna des activités pour rejoindre la route 200m plus haut, seule voie de circulation pour parvenir au site. Elle s'absorba un moment dans la contemplation du relief du paysage, qui témoignait de la spécificité de ce lieu. Pourquoi le tueur s'était-il arrêté spécifiquement ici ? Elle parcourut à pied son itinéraire supposé, suivant la déformation des sols, descendant le talus creusé, évitant les trous béants de certains recoins terreux. Perdue dans ses pensées, elle aboutit aux ***cothurdes***, signes des cavités souterraines.

Texte théorique

D'autre part, les sites préhistoriques présentent souvent des caractéristiques géologiques spécifiques, témoignant des interactions entre les sociétés anciennes et leur environnement naturel. En effet, les déformations souterraines du sol, ainsi que les cavités sous roche habituellement considérées comme des abris, ont pu aussi marquer des lieux de chasse, de rassemblement ou de rites. Par ailleurs, des traces d'activités agricoles, de gestion de ressources ou de prélèvements de matière première comme l'argile ou le silex peuvent être repérées au travers de zones de terre perturbées, des talus creusés ou encore des trous béants dans certains coins terreux. Il s'agit finalement de l'histoire de sociétés qui savaient adapter leurs pratiques à un environnement en constante évolution qui se raconte par l'observation de ces ***cothurdes*** dans le relief du paysage.

5.2.3.2 Création des textes

Variable indépendante : types de discours et genres de texte

Afin de manipuler le type de discours, nous avons utilisé les caractéristiques linguistiques typiques des textes narratifs (*narration*) et théoriques (*discours théorique*) identifiées chez Bronckart (2022 [1996]) pour que chacun des deux textes semble appartenir à l'un et l'autre des types (voir section 4.1.3 dans le Chapitre 4). De plus, nous avons construit le texte de manière à ce que nous puissions observer une sommation de la même molécule sémique sur le pseudomot *cothurdes*, positionné à la fin des deux textes (nous détaillons dans la sous-section suivante la description de la sommation de la molécule sémique). Le tableau 5.1 présente les marques linguistiques selon lesquelles nous avons construit nos deux textes.

En outre, pour répondre aux normes de genres de texte, nous avons utilisé un motif narratif, celui de la découverte du lieu du crime par le ou la commissaire de police, propre au genre du roman policier. Concernant le texte théorique, nous n'avons pas manipulé plus de paramètres, si ce n'est le thème du rapport entre les lieux et les sociétés, propre au domaine de l'archéologie.

TYPE NARRATIF	TYPE THÉORIQUE
- Système de temps verbaux : Imparfait / Passé simple / Plus-que-parfait	- Système de temps verbaux : Présent / Passé composé
- Présence d'organiseurs spatio-temporels (« attendait depuis près d'une heure », « arrivée sur le site pré-historique »)	- Absence d'éléments renvoyant aux interactants, ou à l'espace-temps de la production (absence d'organiseurs temporels et déictiques spatiaux)
- Anaphores nominales et pronominales (« la commissaire Morel », « Morel », « elle »)	- Multiples organisateurs à valeur logico-argumentative (« d'autre part », « en effet ») et modalisations logiques (« habituellement »)
	- Présence de nombreuses phrases passives (« habituellement considérées comme », « peuvent être repérées »)

TABEAU 5.1 – Caractéristiques textuelles typiques des types narratif et théorique selon Bronckart (2022 [1996]) utilisées dans la création des textes expérimentaux

Variables contrôlées : paramètres lexicaux et thèmes des textes

i) Paramètres linguistiques formels contrôlés : D'après la littérature sur la compréhension du sens en lecture (cf. *supra*) un certain nombre de paramètres linguistiques formels des textes ont un effet sur la compréhension. Nous avons donc choisi de contrôler certains de ces paramètres :

- Longueur moyenne des lexèmes « pleins »¹⁷¹, en nombre de syllabes ;
- Fréquence lexicale moyenne (McNamara et al., 2012) ;
- Densité du voisinage orthographique moyenne ;
- Longueur du texte, en nombre de lexèmes et en nombre de lexèmes « pleins » (McNamara et al., 2012) ;
- Complexité syntaxique (McNamara et al., 2012 ; Karlsson et al., 2018).

Nous n'avons pas pris en compte d'indicateur de la cohésion des textes, jugée comme ayant un effet sur la capacité à faire des inférences globales (Petros et al., 1989 ; Karlsson et al., 2018), seulement dans les textes théoriques d'après Schmitz et al. (2017). Nous avons en effet cherché à contrôler les isotopies présentes lors de la construction de nos textes, ce qui semblait suffisant pour assurer une continuité thématique.

	Texte narratif	Texte théorique
<i>Nombre phrases</i>	7	4
<i>Nombre total lexèmes</i>	140	127
<i>Nombre de lexèmes pleins</i>	67	66
<i>Nombre moyen syllabes/lexème</i>	2,40 (±1, 07)	2,41 (±1, 15)
<i>Fréquence lexicale moyenne</i>	225,99 (±492, 74)	338,79 (±1098, 02)
<i>Densité vois.ortho. moyenne</i>	3,19	2,83
<i>Complexité syntaxique</i>	3,16	3

TABLEAU 5.2 – Caractéristiques lexicales descriptives des textes. Pour les caractéristiques intralexicales (nombre de syllabes, fréquence lexicale et densité du voisinage orthographique), nous avons fourni la moyenne et l'écart-type pour chaque texte. Pour la complexité syntaxique, nous avons donné le nombre moyen de constituants par phrase.

ii) Molécules sémiques des textes : Nous avons construit les deux textes autour de la même molécule sémique dont la lexicalisation synthétique devrait se faire par le pseudomot inséré à la fin du texte. Dans nos deux textes, la molécule sémique commune peut être représentée par le graphe 5.1.

171. Nous parlons de lexèmes « pleins » pour désigner seulement les adjectifs, adverbes, noms et verbes.

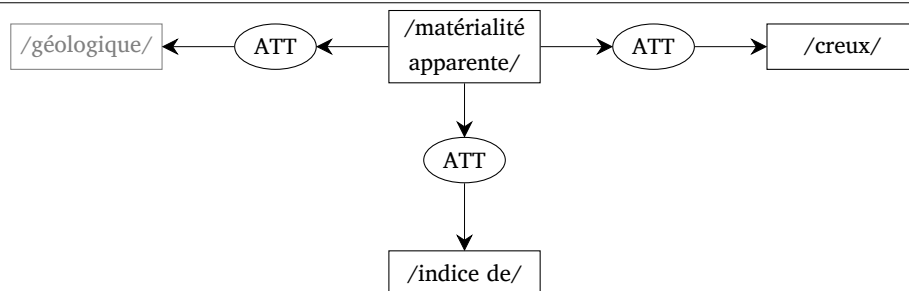


FIGURE 5.1 – Molécule sémique commune aux deux textes expérimentaux dans l'étude des parcours interprétatifs de pseudomots.

À propos du graphe :

- Les graphes articulent des /sèmes/ à l'aide de cas sémantiques (dans les ovales).
- ATT : cas sémantique *attributif* (attribue une propriété, une caractéristique).

Rappels :

- *isotopie* : récurrence d'un même sème au sein d'un texte
- *isotopie générique* : forme une classe de sémèmes (3 niveaux de généralités : macro-, méso-, micro-)
- *isotopie spécifique* : distingue les sémèmes au sein d'une même classe

Cependant, cette molécule sémique varie légèrement dans chacun des deux textes puisque nous avons aussi suivi les normes des genres* du roman policier et du manuel d'archéologie et les mécanismes de textualisation des types de discours* narratif et théorique pour les produire. En effet, étant donné la solidarité entre différents paliers (ici micro-sémantique pour la thématique et macro-sémantique pour le genre de texte et le type de discours), nous avons produit des différences entre les formes sémantiques des deux textes. Par exemple, la présence d'organiseurs spatiaux étant une caractéristique typique des textes narratifs, le texte expérimental de ce type que nous avons produit lexicalise fortement une isotopie /locatif/, ce qui n'est pas le cas du texte théorique. Nous détaillons ainsi ici le relèvement des isotopies communes aux deux textes (/géologique/, /matérialité apparente/, /creux/ et /indice de/) ainsi que les isotopies relatives à chaque texte. Des précisions plus fines sur la dénomination des isotopies seront apportées dans la section dédiée à l'analyse sémique des entretiens (section 5.3.2).

Remarque : Afin de faciliter l'observation d'une sémantisation contextuelle, nous avons disposé le pseudomot à la fin de nos textes, dans une construction syntaxique permettant la sommation*¹⁷² des isotopies du texte : une construction anaphorique conceptuelle ou résomptive. L'anaphore résomptive apparaît comme un sous-type d'anaphore dont la particularité est d'avoir pour antécédent un segment de texte plutôt qu'un terme précis, comme dans l'exemple (1) présenté au début de ce manuscrit (Apothéloz, 1995).

(1) Le drôle était venu, sans vergogne, se planter devant la belle Marguerite, et il la contemplait en faisant des mines d'homme ébloui. Tout **ce manège** ne semblait pas déplaire à Marguerite car elle souriait. (Extrait de Du Boisgobey F. *Le crime de l'omnibus*)

Le lien anaphorique est fondé sur le principe d'une dépendance interpré-

172. Processus au sein d'un texte par lequel une molécule sémique (un ensemble structuré d'isotopies) n'est manifestée que partiellement dans tout le texte avant d'être lexicalisée de manière synthétique à la fin de celui-ci.

tative, c'est-à-dire une nécessité de passer par l'antécédent pour interpréter le second segment et plus précisément d'effectuer un travail inférentiel sur le premier segment (Perrin et al., 1995 ; Kara & Wiederspiel, 2011). Dans le segment anaphorique, l'adjectif démonstratif (dans le texte théorique) ou l'adjectif défini (dans le texte naratif) ont la fonction d'index¹⁷³ : ils indiquent au lecteur.rice.s de regarder dans le contexte antérieur pour déterminer le signifié du nom qu'il qualifie. Ils jouent ainsi le rôle d'interprétant* dans le parcours interprétatif* des lecteur.rice.s, et indiquent le travail inférentiel à faire. Dans la ST, ce travail inférentiel est décrit par les opérations d'afférences contextuelles* au sein du parcours interprétatif (voir le Chapitre 2 pour la description détaillée de ces phénomènes sémantiques). Le segment anaphorique ordonne la sommation des afférences contextuelles sur le sémème anaphorique. Dans l'exemple (1), par des afférences contextuelles, une sommation est opérée sur le segment résomptif 'ce manège', qui est une lexicalisation synthétique* de la molécule sémique diffusée dans différentes lexicalisations au sein du texte.

(1) Le drôle^{/intensité/} était venu^{/comportement/}, sans vergogne^{/intensité/}, se planter^{/comportement/} /intensité/ devant^{/ostentatoire/} /séduction/ la belle Marguerite, et il la contemplait^{/intensité/} /séduction/ en faisant des mines^{/comportement/} /ostentatoire/ d'homme ébloui^{/intensité/} /séduction/. Tout ce^{/intensité/} manège^{/comportement/} /intensité/ /ostentatoire/ /séduction/ ne semblait pas déplaire à^{/ostentatoire/} /intensité/ /séduction/ Marguerite, car elle souriait^{/séduction/}.

L'anaphore résomptive apparaît donc comme le lieu d'une convergence des sèmes isotopes du thème spécifique en une unité lexicale. Autrement dit, on peut observer une propagation des faisceaux isotopiques spécifiques sur le terme résomptif. La reconnaissance des faisceaux d'isotopies spécifiques, par présomption d'isotopies, permet de reconstruire la molécule sémique (ou le complexe sémique) synthétisée dans le segment anaphorique. En utilisant cette construction syntaxique dans nos textes expérimentaux, nous espérons que les effets contextuels seront catalysés sur le signifié du pseudomot.

173. L'index est un signe qui attire l'attention vers un autre signe sans communiquer d'informations sur ce dernier.

iii) Relevé des isotopies de la molécule sémique du texte narratif :

Enfin arrivée sur le site préhistorique, la commissaire Morel rejoignit son équipe qui l'attendait depuis près d'une heure en bas du talus. Attroupés sur le parking, ses hommes attendaient patiemment les consignes. Après avoir réparti les différentes tâches, (photographie des lieux, ouverture de l'entrée de la cavité, relevé des objets trouvés sur les lieux souterrains et à l'entrée), Morel s'éloigna des activités pour rejoindre la route 200m plus haut, seule voie de circulation pour parvenir au site. Elle s'absorba un moment dans la contemplation du relief du paysage, qui témoignait de la spécificité de ce lieu. Pourquoi le tueur s'était-il arrêté spécifiquement ici ? Elle parcourut à pied son itinéraire supposé, suivant la déformation des sols, descendant le talus creusé, évitant les trous béants de certains recoins terreux. Perdue dans ses pensées, elle aboutit aux *cothurdes*, signes des cavités souterraines.

	/géologiq./	/locatif/	/matériel. appar./	/creux/	/indice de/
'site préhistorique'	(+)	+			
'talus'	+	(+)			
'parking'		(+)			
'lieux'	(+)	+			
'cavité'	+			+	
'lieux souterrains'	+	+			
'200m plus haut'		+			
'site'	(+)	+			
'relief'	+		(+)		
'paysage'	+				
'témoignait de'					+
'lieu'	(+)	+			
'ici'		+			
'itinéraire'		+			
'déformation des sols'	+		+	+	
'talus creusé'	+		+	+	
'trous béants'	+		+	+	
'recoins terreux'	+			(+)	
'aboutit'		+			
'signes de'			(+)		+
'cavités'	+			+	
'souterraines'	+			+	

TABLEAU 5.3 – Relevés des isotopies pertinentes pour l'interprétation de *cothurdes* dans le texte narratif : /géologique/, /locatif/, /matérialité apparente/, /creux/ et /indice de/. Les parenthèses précisent les sèmes dont l'actualisation* ne s'est pas faite par héritage mais par l'intervention d'un interprétant interne ou externe. Par exemple, sur 'talus', le sème /locatif/ est propagé par afférence contextuelle depuis 'attendaient [...] en bas. D'autres sèmes sont actualisés par afférence socialement normée, comme /géologique/ dans 'site préhistorique'. L'isotopie sur fond gris est l'isotopie mésogénérique principale.

iv) Relevé des isotopies de la molécule sémique du texte théorique :

D'autre part, les sites préhistoriques présentent souvent des caractéristiques géologiques spécifiques, témoignant des interactions entre les sociétés anciennes et leur environnement naturel. En effet, les déformations souterraines du sol, ainsi que les cavités sous roche habituellement considérées comme des abris, ont pu aussi marquer des lieux de chasse, de rassemblement ou de rites. Par ailleurs, des traces d'activités agricoles, de gestion de ressources ou de prélèvements de matière première comme l'argile ou le silex peuvent être repérées au travers de zones de terre perturbées, des talus creusés ou encore des trous béants dans certains coins terreux. Il s'agit finalement de l'histoire de sociétés qui savaient adapter leurs pratiques à un environnement en constante évolution qui se raconte par l'observation de ces *cothurdes* dans le relief du paysage.

Le relevé détaillé est présenté dans le tableau 5.5 de la page suivante.

Nous pouvons quantifier la densité des isotopies relevées dans les textes¹⁷⁴ :

	/géologiq./	/matériel. appar./	/creux/	/indice de/	/locatif/	/social/
<i>Narratif</i>	15 (10, 7%)	4 (2, 9%)	7 (5%)	2 (1, 4%)	11 (7, 9%)	-
<i>Théorique</i>	17 (13, 3%)	8 (6, 2%)	8 (6, 3%)	5 (3, 9%)	-	8 (6, 2%)

TABEAU 5.4 – Densité des isotopies relevées dans les textes expérimentaux.

174. La densité macrosémantique des isotopies correspond au nombre d'occurrences du sème associé à chaque isotopie divisée par le nombre de lexèmes pour chacun des textes.

Chapitre 5. Étude sémantique et exploration microphénoménologique des déterminations contextuelles des parcours interprétatifs

	/géologic /social/	/matériel./creux/ appar./	/indice de/
'site préhistorique'	(+)		
'caractéristiques'		+	
'géologiques'	+		
'témoignant des'			+
'sociétés'	+		
'environnement'	+		
'déformations souterraines'	+	+	+
'sol'	+		
'cavités'	+		+
'roche'	+		
'abris'	(+)		+
'marquer'			+
'lieux de chasse'	+		
'rassemblement'	+		
'rites'	+		
'traces'		+	+
'activités agricoles'	+		
'prélèvements'			+
'matière première'	+		
'argile'	+		
'silex'	+		
'repérées'			+
'zones de terre perturbées'	+	+	
'talus creusés'	+	+	+
'trous béants'	+	+	+
'coins terreux'	+		+
'sociétés'	+		
'pratiques'	+		
'environnement'	(+)		
'se raconte par'			+
'observation'		+	
'relief'	+	+	+
'paysage'	+		

TABEAU 5.5 – Relevés des isotopies pertinentes pour l'interprétation de *cothurdes* dans le texte théorique : /géologique/, /social/, /matérialité apparente/, /creux/ et /indice de/. Les isotopies sur fond gris sont les isotopies mésogénériques principales.

5.2.3.3 Création des pseudomots

Afin de limiter les possibilités de sémantiser le pseudomot à partir de son signifiant - c'est-à-dire de sa forme orthographique, phonologique ou morphologique, nous avons contrôlé un ensemble de paramètres lexicaux (Rueckl & Olds, 1993 ; Gatti et al., 2023). Pour rappel, d'après la littérature, des effets

de phono-symbolisme peuvent apparaître au niveau phonétique (Boudier, 2019), ils sont attestés en psycholinguistique sous le terme de *bouba-kiki effect* et désignent l'attribution de propriétés sémantiques (généralement sensori-motrices) à un signifiant par rapport à ses propriétés phonétiques (Fort et al., 2018 ; Sidhu, 2025). Au niveau morphologique, la présence de morphèmes identifiables, tels des affixes connotés, a un effet sur l'interprétation des pseudomots (par ex. « -âtre » connote un trait sémantique /péjoratif/) (Yap et al., 2015). De plus, le voisinage orthographique d'un pseudomot, et notamment la fréquence de ce voisinage orthographique, peut aussi contraindre la sémantisation de ce pseudomot (Bourassa & Besner, 1998 ; Hendrix & Sun, 2021). Nous avons aussi contrôlé la fréquence lexicale et la longueur, deux facteurs lexicaux identifiés comme influençant la reconnaissance lexicale (New et al., 2006).

Nous avons donc utilisé un processus de dérivation de lexème pour la création du pseudomot (Bourassa & Besner, 1998 ; Mathey, 2001 ; Yap et al., 2015 ; Hendrix & Sun, 2021). Nous avons dérivé un pseudomot à partir d'un mot existant dans la base Lexique (New et al., 2004). Nous avons choisi un mot dont la fréquence lexicale est particulièrement basse (proche de 0), avec des densités de voisinage orthographique et de voisinage phonologique nulles, un nombre de syllabes dans la norme de la longueur des mots du français (2 syllabes) et des mots des textes créés (voir Tableau 5.2) et ne possédant pas de suffixe ou préfixe habituellement lié à un signifié donné et étant de la catégorie grammaticale nom : « cothurne ». Nous avons ensuite substitué une consonne de ce mot par une autre pour en faire un pseudomot : COTHURDE.

Lexème	Cat. gramm.	Fréq. Lex.	Voic. Ortho.	Vois. Phono.	Nb. Syll.
cothurne	NOM	0	0	0	2

TABLEAU 5.6 – Caractéristiques lexicales du mot cothurne avant dérivation d'après la base Lexique (New et al., 2004)

5.2.4 Procédure de l'expérience et matériel de passation

5.2.4.1 Procédure de l'expérience

Les participant.e.s sont réparti.e.s aléatoirement entre deux groupes. Un groupe aura pour tâche la lecture d'un texte narratif, tandis que l'autre groupe devra lire un texte théorique.

L'entretien individuel est précédé d'un questionnaire récoltant des données sociodémographiques non identifiantes (âge, langue première, genre, niveau et domaine d'étude) permettant de décrire la population de l'étude.

Dans un second temps, le.s participant.e.s passent la tâche de lecture de texte et interprétation de pseudomot (sans savoir que le pseudomot en est un) : lecture d'un texte (narratif ou théorique) suivie d'une question d'invention d'une phrase contenant le pseudomot présent dans le texte (« Inventez une phrase avec le mot *cothurdes*. »). Le temps de lecture n'est pas mesuré et les participant.e.s peuvent lire plusieurs fois le texte avant de lire la question. Iels peuvent également relire le texte après avoir vu la question. Lorsqu'ils ont une phrase inventée « en tête », iels décident de terminer la tâche et rendent le texte avec la question.

Ensuite, avant de débiter l'entretien microphénoménologique, les participant.e.s rendent le support de texte puis répondent à l'oral à la question d'invention de phrase puis, toujours à l'oral leur est posée la question concernant la définition du pseudomot. Cette question fait partie d'une phase « semi-directive », plus large, afin d'évacuer les dimensions satellites portant sur le contenu de la tâche elle-même, c'est-à-dire sur la phrase inventée et la proposition de définition du pseudomot. Autrement dit, l'interviewer discute avec le ou la participant.e de ce qu'il a compris et le ou la rassure quant au fait que le mot à définir n'était pas un pseudomot.

Rappel de la procédure suivie via le script type d'un début d'expérience

I - On va commencer la tâche de lecture. Je vais te donner une feuille sur laquelle figure le texte et au dos de la feuille tu trouveras la question. Tu dois lire le texte puis répondre à la question. La lecture ne doit pas se faire à voix haute et tu peux revenir au texte autant de fois que tu le souhaites, même après avoir regardé la question. Lorsque tu penses en avoir fini avec la tâche, avec l'expérience, tu peux me faire signe.

[Lecture du texte et de la question]

I - Quelle était la phrase inventée ?

I - D'après cette lecture, quel est le sens que tu donnerais à ce mot, *cothurdes* ?

I - Avant de nous plonger dans l'entretien, je te précise que ce mot « *cothurdes* » est en réalité ce qu'on appelle un pseudomot, c'est-à-dire que ce n'est pas un mot qui existe en français (...).

Enfin, les participant.e.s passent l'entretien microphénoménologique (décrit *supra* en section 5.2.2), qui a pour but l'explicitation de l'expérience et qui a une structure itérative basée sur le rappel de l'expérience de lecture du texte (narratif ou théorique) et des questions sur l'expérience de lecture de ce texte et de construction du sens sur le pseudomot. Le but de cette struc-

ture itérative est d'orienter l'attention des participant.e.s vers le « comment » de leurs microdynamiques « internes » plutôt que le « quoi » produit final des microdynamiques. .

5.2.4.2 Matériel de passation

Les textes ont été imprimés et plastifiés sur des feuilles A5. Les textes étaient écrits en noir, police Calibri, taille 14. La question d'invention de phrase était située au dos du texte. Les participant.e.s devaient donc retourner la feuille plastifiée posée devant eux pour lire la question.

5.2.5 Participant.e.s

Étant donné le caractère exploratoire de cette étude (pas d'entretiens microphénoménologiques conduits en sémantique, voire en linguistique), et le peu d'études en sciences cognitives utilisant cette méthodologie, nous avons fixé notre nombre de participant.e.s en nous appuyant sur différentes études et leur nombre de participant.e.s. Dans un article présentant une méthode d'analyse phénoménologique sur entretiens, méthode proche des entretiens microphénoménologiques, Antoine et Smith (2017) font le constat d'effectifs « très variables, mais généralement modestes allant de l'étude de cas unique [...] à une vingtaine de participants, très rarement au-delà et dans ce cas, l'ensemble des entretiens n'est pas totalement exploité » (p. 379). À titre d'exemple, Petitmengin et al. (2007) ont mené des entretiens microphénoménologiques auprès de 9 participant.e.s épileptiques pour étudier leur expérience vécue en période préictale, c'est-à-dire durant la période qui précède une crise épileptique. Valenzuela Moguillansky et al. (2013) ont reçu 10 participant.e.s pour étudier l'« illusion de la main en caoutchouc » (*Rubber hand illusion*) selon une variable indépendante à trois modalités (chaque participant.e « vit » les trois variantes de la variable). Ayant nous même une variable indépendante à 2 modalités (texte de type narratif ou de type théorique, dans le genre du roman policier ou du manuel d'archéologie), nous avons décidé d'interroger entre 8 et 10 participant.e.s pour chaque modalité (donc entre 16 et 20 participant.e.s au total).

Finalement, nous avons recruté 16 étudiant.e.s (âge moy : 21 ± 3 ans ; genre : 11 femmes, 2 personnes non-binaires ; domaine d'étude : 11 Lettres/langues, 1 Arts, 2 SHS, 1 STEM, 1 Santé) sur le campus de l'Université Toulouse, par annonce (diffusée notamment via les associations étudiantes). Nos critères de sélection étaient les suivants (en accord avec ceux de l'étude EEG) : doit être étudiant.e, âgé.e de 18 à 30 ans ; de langue première française ; ne présentant pas de pathologies ou troubles du langage ni de troubles

Tous.tes les participant.e.s ont rempli des formulaires de consentement écrits qui ont été, avec le protocole expérimental de l'étude, approuvés par le Comité d'Éthique de la Recherche de Toulouse (CER Toulouse) (dossier numéro 2024_960). La collecte de données dans le cadre de ce protocole suit également les recommandations du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) (avis numéro R-202502061440). Tous.tes les participant.e.s ont reçu une place de cinéma pour les remercier de leur participation.

5.2.6 Vue d'ensemble des analyses

Pour faire référence à un.e ou plusieurs participant.e.s de l'étude, nous écrirons désormais « Px » (où *x* correspond au numéro de participant.e). Pour chaque extrait d'entretien cité, nous rapportons ainsi le numéro de participant.e mais aussi la ligne de l'extrait dans la transcription. Les transcriptions numérotées par ligne sont disponibles en suivant le lien suivant, dans le dossier « Interviewee parts (numbered) » : <https://osf.io/dajq8/>.

5.2.6.1 Trois analyses complémentaires

Afin de répondre à nos objectifs, nous avons entrepris trois analyses complémentaires sur les extraits d'entretiens dans lesquels les participant.e.s explicitent leur expérience d'émergence d'un sens linguistique au sein de parcours interprétatifs :

1. une **analyse thématique**, centrée sur les verbalisations des interprétations de *cothurdes* et qui vise à identifier les molécules sémiques lexicalisées sur ce pseudomot ;
2. une **analyse des références aux connaissances métalinguistiques**, qui élargit les observations à l'explicitation de l'ensemble de l'expérience de compréhension du texte afin d'identifier les connaissances métalinguistiques mobilisées dans les parcours interprétatifs (savoirs idiomatique et expressif) ;
3. une **analyse des verbalisations des mouvements interprétatifs**, qui a pour but de retracer la dimension diachronique des parcours interprétatifs, c'est-à-dire la structure temporelle des mouvements qui constituent les parcours interprétatifs.

Remarque : Lors de la phase d'entraînement aux entretiens microphénoménologiques nous avons constaté que les participant.e.s étaient amené.e.s à l'explicitation de leur

expérience vécue lors de la lecture et compréhension d'un texte écrit, ce qui dépasse notre problématique d'observation des effets des cotexte et contexte générico-discursif dans le parcours interprétatif d'un signifié. Pour ce travail de thèse nous avons donc choisi de nous concentrer sur les segments des entretiens dans lesquels les participant.e.s explicitent leur expérience d'interprétation d'un sens pour le pseudomot en fin de texte, plus précisément sur l'invention d'un nouveau contexte et la production d'une définition. Ce choix implique que nous ne suivons pas strictement la méthode d'analyse des entretiens microphénoménologiques telle que proposée par Petitmengin et al. (2019) ou Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019), qui vise à reconstruire l'organisation temporelle et procédurale d'une expérience vécue.

5.2.6.2 Préparation des données

La préparation des données pour l'analyse a consisté en trois grandes étapes : la transcription des entretiens et la sélection des segments d'entretiens à analyser et l'identification des passages de textes spécifiques retenus pour l'analyse. Les transcriptions des entretiens ainsi que les différentes étapes de préparation des sous-corpus d'analyse sont disponibles ici : <https://osf.io/9q8c6/>. Deux transcriptions d'entretiens (un de chaque groupe) sont disponibles en annexes.

- **Transcription des entretiens.** Nous avons choisi d'effectuer une transcription orthographique de nos entretiens. Ce type de transcription repose sur une segmentation du discours en unités lexicales respectant l'orthographe standard du français (Avanzi et al., 2021). Une telle transcription permet une bonne lisibilité des entretiens et suffit au type d'analyse que nous allons conduire (pas d'analyse formelle syntaxique ou prosodique par exemple). Nous avons utilisé le logiciel Whisper mis à disposition sur ShareDocs via Huma-Num pour une première transcription automatique orthographique. Ensuite, nous avons effectué une relecture et correction des transcriptions dans les conventions de transcription orthographique établies. Nous les présentons plus bas. Afin d'évacuer au mieux les biais pouvant être liés à la transcription des entretiens par la personne ayant mené les entretiens (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987), nous avons doublé la phase de relecture et correction de la transcription avec une seconde transcriptrice, extérieure à l'étude. Une fois la transcription effectuée, une numérotation automatique des lignes est effectuée et seuls les segments de discours des participant.e.s sont conservés. La numérotation et suppression des segments de discours de l'enquêtrice a été réalisée automatiquement avec l'utilisation d'un script Python (voir Annexe).

Pour les règles de transcription orthographique, nous avons adapté et combiné les règles proposées par Avanzi et al. (2021) ainsi que celles proposées par Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019). En accord avec les conventions décrites par Avanzi et al. (2021), tout ce qui est prononcé, et seulement ce qui est prononcé, par les locuteur.rice.s doit être transcrit, dans les règles de l'orthographe standard du français. Cela implique que les troncations, hésitations, répétitions, dysfluences doivent être transcrites, ainsi que les usages non-standard du français (ex. « si j'aurais su à ce moment-là »). De plus, ces usages non-standard ne doivent pas être corrigés (ex. pas d'ajout du « que » dans « je pense c'est plus un concept »), tout comme l'usage de la simple négation ne doit pas être doublée (ex. transcription d'un « ne » qui n'a pas été prononcé). Les mots prononcés en langue étrangère sont transcrits selon les normes standard de cette langue et les nombres sont transcrits en toutes lettres. Conformément aux propositions de Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019), nous transcrivons la ponctuation lorsqu'elle paraît adaptée (points, points d'interrogation) et commençons les phrases par des majuscules. Nous reprenons leurs conventions de transcription pour certaines occurrences spécifiques listées dans le tableau 5.7.

Occurrence	Transcription	Exemple
Texte non compris	<i>(pas compris + moment de l'entretien)</i>	<i>(non compris 00 :13 :52)</i>
Intonation emphatique	<i>lettres capitales</i>	<i>je veux dire ce PROCESSUS, ce gros processus bizarre</i>
Extension de voyelle ou consonne	<i>:: ou ::::: en fonction de la longueur</i>	<i>du coup euh ::: je prends quand même le temps de me poser un peu dessus</i>
Troncations	<i>- (tiret)</i>	<i>ça m'a- ça m'a fait un peu sourire</i>
Pauses courtes	<i>(...)</i>	<i>je pense que c'est plus un (...) je pense c'est plus un concept</i>
Pauses longues	<i>(...)temps en secondes</i>	<i>(...)15" je crois que oui</i>
Expressions verbales	<i>((entre double parenthèses))</i>	<i>je suis plus attentif à la voix ((rires))</i>
Gestes ou expressions non verbales	<i>[entre crochets]</i>	<i>[montre avec sa main droite l'endroit où survient l'image dans son champ visuel au niveau de ses yeux côté droit]</i>

TABLEAU 5.7 – Conventions de transcription orthographiques suivies et inspirées de Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019). Les exemples donnés sont attestés et proviennent de transcriptions d'entretiens menés dans ce travail.

— **Sélection et identification des informations.** À partir du corpus d'étude constitué par les transcriptions des entretiens, nous avons délimité plusieurs sous-corpus de travail¹⁷⁵ correspondant à différentes

175. Nous employons ici la distinction entre corpus d'étude et sous-corpus de travail proposée par Rastier : le « corpus d'étude est délimité par les besoins de l'application » et « les sous-corpus

phases d'analyse. Nous avons ainsi sélectionné les passages pertinents pour : i) l'analyse thématique des parcours interprétatifs, ii) l'analyse des références aux connaissances métalinguistiques, iii) l'analyse des mouvements interprétatifs.

i) Concernant l'analyse thématique, nous avons extrait des entretiens tous les passages dans lesquels les participant.e.s font référence au contenu sémantique attribué au pseudomot.

→ Par exemple chez P1, l. 99. « Donc cothurdes ça doit être quelque chose qui doit avoir autour d'une entrée de grotte. »

Nous découpons en trois échantillons inégaux ce sous-corpus : a) les phrases inventées, b) les définitions produites, et c) les passages d'explicitation de l'expérience de lecture.

ii) Nous avons extrait les passages dans lesquels les participant.e.s font référence à leurs connaissances métalinguistiques dans l'interprétation du pseudomot. Nous entendons ici par connaissances métalinguistiques l'ensemble des connaissances explicites et implicites des locuteurs sur la langue et l'usage de celle-ci (nous englobons donc connaissances épilinguistiques et métalinguistiques ici).

→ Par exemple chez P1, l. 148 « [...] euh vu que ::: avec la virgule je me suis dit ça rapporte normalement à cothurdes. » ou P8, l. 98 « et :: je crois que ça m'a rappelé un peu les schémas de :: de SVT euh de :: géologie. »

iii) Pour l'analyse des mouvements interprétatifs, nous avons sélectionné tous les passages dans lesquels les participant.e.s verbalisent les aspects procéduraux de leur expérience d'interprétation - par « procéduraux » nous entendons les passages relatifs aux vécu d'action des participant.e.s (tels que définis dans Vermersch (2019 [1994])). Nous avons donc repéré tous les passages dans lesquels les participant.e.s explicitent les mouvements qu'ils ont opérés pour interpréter le pseudomot.

→ Par exemple chez P9, l. 56 « Hum (...) d'abord je lis la première ph- ah la dernière phrase euh pour essayer de voir si j'ai raté quelque chose sur la dernière phrase (...) [...] ». » ou P10, l. 90. « Ouais et je pense que quand je relis il y a plus d'images qui viennent enfin c'est plus juste comprendre enfin là euh enfin je vois des montagnes je vois des ::: je sais pas des souvenirs de grottes que j'ai visitées ou ce genre de choses. ».

5.2.6.3 À propos de la méthode d'abstraction

Dans cette seconde étude, si le point de départ est une tâche expérimentale, l'analyse concerne les entretiens qui ont suivi et la démarche suivie est plutôt ascendante. Autrement dit, l'objectif est de faire émerger des régularités, par l'interprétation des données. Ainsi, les « hypothèses » concernant les parcours interprétatifs des textes expérimentaux (décrites *infra* section 5.3.1) ne sont pas à comprendre comme des propositions strictes à tester, au sens de *vérifier*. Elles apparaissent plutôt comme des repères qui orientent l'attention lors de l'analyse, c'est-à-dire comme un point de vue qui permet de mettre en série des exemplaires, et qui fait émerger des exemplaires particulièrement saillant. Autrement dit, elles sont le fruit de l'effort d'actualisation de l'horizon d'abstraction sur les données à venir, celui qui nous permet d'être transparente sur les régularités qualitatives que nous décrivons dans l'analyse.

Le processus adopté ici est donc herméneutique : les hypothèses guident l'analyse et un retour à celles-ci après le travail analytique permet un réajustement de ces hypothèses. De manière plus juste, lors du travail de repérage de régularités dans les descriptions de l'expérience vécue par les participant.e.s, ces allers-retours peuvent être plus fréquents encore. Dès lors qu'une structure temporelle a été dégagée pour un.e participant.e, cette structure va enrichir nos hypothèses et guider notre attention sur certains de ces aspects dans l'analyse des descriptions d'expériences vécues suivantes¹⁷⁶.

Pour faire émerger ces régularités, sans se reposer sur des méthodes statistiques, nous avons choisi les méthodes indiquées dans les sciences de la culture, notamment celles décrites par Rastier pour l'analyse sémantique ou encore chez Cassirer (1991) ou Weber (1965). Nous utilisons principalement la notion de *type* dans le cadre de l'analyse sémantique et la notion d'*idéal-type* dans le cadre d'une analyse microphénoménologique (élaboration d'une structure diachronique du vécu de compréhension d'un texte).

Bien que l'on qualifie de démarche ascendante notre démarche, il n'est pas question de supposer que nous commençons l'analyse sans présupposé théorique ou "idée" sur les entretiens récoltés. Comme nous venons de l'évoquer, d'une part, l'analyse sémantique des textes produits pour la tâche expérimentale nous donne un horizon d'abstraction à partir des interprétations des participant.e.s. Et d'autre part, notre propre connaissance de la littérature sur les "stratégies" ou opérations cognitives employées pour la compréhén-

176. Petitmengin évoque une démarche « itérative » : « L'émergence de structures génériques a donc exercé une influence sur la modélisation des entretiens suivants; elle a également influencé notre questionnement dans ces entretiens eux-mêmes. » (Petitmengin, 2001, p. 128)

sion en lecture guide notre interprétation des entretiens, notamment dans la structuration temporelle d'un parcours interprétatif type. Ces présupposés, vont guider l'analyse, par exemple dans la pertinence des isotopies à relever dans le corpus des interprétations des participant.e.s ou encore dans le choix des phénomènes pertinents à distinguer dans les descriptions de l'expérience vécue par les participant.e.s.

Dans le cadre de la sémantique textuelle, le type se rapproche de la notion de *forme*, en tant qu'il reflète l'invariant de différentes perceptions. Nous parlons en effet de *formes sémantiques* pour désigner les molécules sémiques. Pour rappel, les molécules sémiques sont définies comme étant l'invariant de plusieurs complexes sémiques, ces derniers étant considérés comme des occurrences de cette même molécule.

Dans l'analyse des microdynamiques (*i.e.* de l'expérience vécue), nous mobilisons la notion d'idéal-type, proposée par Weber, en tant que construction articulant plusieurs types de phénomènes, y compris singuliers, sur la base de notre interprétation. Notre proposition d'utiliser ce type de formalisme vise à éviter « l'écueil [...] de la formalité logique » (Visetti & Cadiot, 2006, p. 30). Weber (1965) propose la définition suivante :

On obtient un idéaltype en *accentuant* unilatéralement *un ou plusieurs* points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés *isolément*, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau de pensée* homogène [*ein heitlich*]. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : il est une *utopie*. (Weber, 1965, p. 141)

Conformément à cette définition, nous ne garderons pas dans notre structure diachronique idéal-type uniquement les mouvements¹⁷⁷ *essentiels* à la compréhension du pseudomot, mais tous les mouvements que nous aurons pu dégager dans les explicitations des participant.e.s.

Weber (1965) précise que ces deux notions, *type* et *idéal-type*, ne se substituent pas pour autant à la notion de *modèle* et en aucun cas ne devraient être considérées comme telles. Ainsi, nous ne cherchons pas élaborer un modèle de l'expérience vécue de la compréhension d'un pseudomot, mais plutôt le résultat d'une construction de relations justifiées tant par notre savoir théorique que par les entretiens menés :

En quoi consiste maintenant la signification de ces concepts idéaltypiques pour une science *empirique* telle que nous nous proposons de la

177. Comprendre : unité minimale de la structure diachronique. Nous détaillerons section 5.9

pratiquer ? D'avance nous voudrions insister sur la nécessité de séparer rigoureusement les tableaux de pensée dont nous nous occupons ici, qui sont « idéaux » dans un sens purement logique, de la notion du devoir-être ou de « modèle ». Il ne s'agit, en effet, que de constructions de relations qui sont suffisamment justifiées au regard de notre *imagination*, donc « objectivement possibles », et qui semblent *adéquates* à notre savoir nomologique. (Weber, 1965, p. 142)

5.3 Analyses et résultats

5.3.1 Hypothèses expérimentales sur les parcours interprétatifs

Dans les deux textes, le même fond sémantique peut être perçu avec le thème générique formé par l'isotopie /géologique/. Il s'agit de l'isotopie la plus dense dans les deux textes (voir tableau 5.4), distribuée sur l'ensemble des phrases de chaque texte, sur laquelle nous présupposons que vont se détacher les isotopies spécifiques communes aux deux textes et celles propres à chacun. En d'autres termes, il s'agit du thème, au sens de *topic*, qui est le lieu de l'impression référentielle^{* 178}. Partant de là, nous proposons une description des textes afin de prédire les parcours interprétatifs hypothétiques du pseudomot pour chacun des textes.

Bien que les parcours interprétatifs ici concernent le sémème de *cothurdes*, la description de cette interprétation émerge à partir de plusieurs contextes distribués sur plusieurs paliers d'analyse. Pour établir nos hypothèses, nous nous référons donc conjointement :

- au palier microsémantique, concernant les afférences contextuelles locales,
- au palier mésosémantique, concernant les afférences contextuelles à l'échelle de la phrase et la distribution des isotopies,
- au palier macrosémantique, concernant l'influence du type de texte (narratif vs. théorique) et les afférences contextuelles à l'échelle du texte.

5.3.1.1 Hypothèses pour le texte narratif

Paliers micro- et mésosémantiques

Reprenons ici la dernière phrase du texte,

« Perdue dans ses pensées, elle aboutit aux cothurdes, signes des cavités souterraines. »

pour laquelle nous avons fait le relevé sémique suivant :

« Perdue dans ses pensées, elle aboutit aux^{/locatif/} *cothurdes*, signes^{/indice de/} des cavités^{/géologique/} /creux/ souterraines^{/géologique/}. »

À l'échelle du contexte local de la phrase, 'cothurdes' est premièrement lié à 'aboutit à' par une relation de verbe à circonstant de lieu, ce qu'on imagine

Rappels :

- Parcours interprétatif : suite d'opérations permettant d'assigner un sens à un passage
- Opérations interprétatives :
 - a) actualisation par : *héritage*, *afférence contextuelle* ou *afférence socialement normée*,
 - b) virtualisation : *inhibition*
- *Interprétant* : contexte linguistique ou sémiotique permettant d'établir une relation sémique.

178. L'impression référentielle est définie par Rastier comme une « représentation mentale contrainte par l'interprétation d'un passage ou d'un texte » (Rastier, 2001a, p. 299) et peut prendre la forme d'un simulacre multimodal, c'est-à-dire des corrélats psycholinguistiques des signifiés qui peuvent se présenter sous différents modes (visuel, moteur ou auditif par exemple) (Rastier, 2010 [1991], p. 207).

pouvoir être un interprétant de l'assimilation de 'cothurdes' à un lieu, motivant donc l'afférence contextuelle de /locatif/ sur 'cothurdes'.

Ensuite par une relation appositive, 'cothurdes' est mis en relation avec 'signes des cavités souterraines' permettant, par assimilation, les afférences contextuelles des sèmes /indice de/, /creux/ et /géologique/ inhérents respectivement à 'signes des', 'cavités' et 'souterraines'.

Si l'on s'en tient à l'empan de la phrase, nous pourrions donc proposer l'assignation d'un signifié à 'cothurdes' par la succession d'opérations d'afférences contextuelles, en faisant primer l'afférence contextuelle de /locatif/ sur les autres (/géologique/, /creux/ et /indice de/). En effet, le genre de texte du roman policier et le type de discours narratif, exigeant la présence d'organisateur spatio-temporels, l'actualisation* d'un sème /locatif/ est caractéristique de ce contexte générico-discursif. Ainsi, la relation verbe/circonstant de lieu semble plus fortement forcer l'assimilation sémantique que la relation appositive

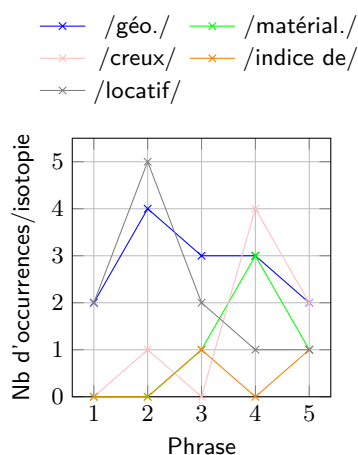


FIGURE 5.2 – Distribution des occurrences des sèmes relevés sur la chaîne syntagmatique, phrase par phrase, dans le texte narratif. Nous avons compté ensemble les première et seconde phrases du texte (appelé ici phrase 1) ainsi que les quatrième et cinquième phrases (ici phrase 3).

Cependant, en considérant la globalité du texte, nous pouvons ajouter que l'afférence contextuelle de /géologique/ est aussi fortement motivée par sa présence dans tout le texte. De plus, à l'échelle du texte, les isotopies spécifiques /creux/ et /matérialité apparente/ se densifient dans l'avant-dernière phrase du texte de manière à ce que le pseudomot « cothurdes » soit le lieu possible de la sommation de ces isotopies (voir figure 5.2). En effet, « cothurdes » semble faire référence au segment de texte précédent et effectuer une nominalisation¹⁷⁹, bien qu'il ne soit pas positionné dans une construction anaphorique résomptive démonstrative classique (avec un adjectif démonstratif nous aurions eu « elle aboutit à ces cothurdes »). Cette nominalisation par « aux cothurdes » est identifiable grâce notamment au verbe « aboutir » qui assure une cohésion sémantique avec les verbes de la phrase précédente « parcourut », « suivant », « descendant », « évitant », verbes de déplacement, permettant la sommation de ce passage avec celui de « cothurdes ». D'autre part, suivant « cothurdes », l'apposition « signe^{/indice de/} des cavités^{/géologique/} /creux/ souterraines^{/géologique/} » prolonge la cohésion thématique et renforce la saillance des isotopies actualisées ici.

Palier macrosémantique

Ajoutons ici les effets possibles du contexte générico-discursif sur le parcours interprétatif de *cothurdes*. Tout d'abord, comme nous l'avons noté plus haut, dans la section dédiée à la création des textes, la présence d'organisa-

179. La nominalisation peut être définie comme « l'opération discursive consistant à référer, au moyen d'un syntagme nominal, à un procès ou un état qui a préalablement été exprimé par une proposition » (Apothélos & Chanet, 1997, p. 160)

teurs spatiaux étant une caractéristique typique des textes narratifs, dans ce texte l'isotopie /locatif/ est particulièrement saillante. Et cela d'autant plus qu'elle est accompagnée d'une isotopie /déplacement/ non relevée jusqu'à présent dans l'analyse : 'rejoignit', 's'éloigna', 'parcourut', 'itinéraire', 'suivant', 'descendant', 'évitant'. Chacun de ces procès est réalisé par le même acteur, ici personnage principal du texte, la COMMISSAIRE. Dans les parcours interprétatifs des participant.e.s, les identifications de cet acteur et de sa fonction (ici déplacement) pourraient renforcer l'afférence contextuelle de /locatif/.

En outre, il faut noter le motif narratif même du roman policier, qui se réalise au travers notamment de l'actualisation d'un domaine //policier//, principalement dans les premières phrases du texte : 'commissaire', ('son équipe'), ('ses hommes'), ('lieux') 'objets trouvés', 'tueur' (densité : 4,7%). Bien que présentant une plus faible densité que l'isotopie /géologique/ (10,7%), étant donné que ce motif est caractéristique du genre du roman policier, l'actualisation de ce motif est fortement perçue par les lecteur.rice.s. De plus, Rastier (2009 [1987]) propose qu'une isotopie peut être considérée comme dominante dans le cas où cette isotopie présente des marques de l'énonciation représentée¹⁸⁰. Or, un.e lecteur.rice pourrait supposer que l'acteur COMMISSAIRE possède un univers sémantique* qui lui est propre - bien qu'il ne soit pas explicité dans le texte - et c'est là une caractéristique typique du genre du roman policier et surtout du type de discours narratif. Ainsi, l'isotopie mésogénérique /géologique/ qui pourrait avoir l'air dominante, du fait de sa densité, peut être accompagnée d'une isotopie dominante /policier/.

Rappels :

- *acteur* : unité sémantique à laquelle est associée un ensemble de rôles, classe d'actants.
 - *fonction* : interaction typique entre acteurs.
 - *univers* : univers de croyance des acteurs textuels.
- (Rastier, 2016 [1989])

Nous pouvons représenter sous le graphe 5.3 la molécule sémique hypothétique lexicalisée par *cothurdes* dans ce texte.

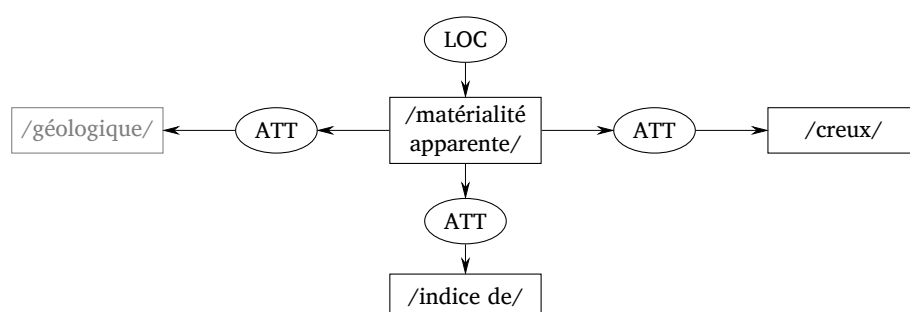


FIGURE 5.3 – Molécule sémique hypothétique sur *cothurdes* dans le texte narratif. Les sèmes couleur gris renvoie au niveau mésogénérique.

180. « En ce qui concerne la narration — entendue comme représentation de l'énonciation — on dira qu'une isotopie sur laquelle sont situées des marques de l'énonciation représentée domine celles qui n'en contiennent pas. »(Rastier, 2009 [1987])

Résumé des hypothèses pour le texte narratif

Nous faisons l'hypothèse que les opérations d'afférences contextuelles décrites seront constitutives des parcours interprétatifs des participant.e.s et que nous en retrouverons la trace dans les phrases inventées, les définitions produites et les explicitations de l'expérience vécue pendant la tâche de compréhension par les participant.e.s. Le graphe 5.3 restitue les isotopies que nous devrions retrouver (/géologique/, /locatif/, /matérialité apparente/, /creux/, /indice de/).

En revanche concernant les effets du contexte générico-discursif, il nous semble que nous ne retrouverons pas l'actualisation du domaine //policier// ou l'acteur COMMISSAIRE dans les résultats des parcours interprétatifs des participant.e.s, c'est-à-dire dans les phrases inventées et les définitions, mais il est possible que nous en repérions des traces dans les explicitations de leur expérience de compréhension.

5.3.1.2 Hypothèses pour le texte théorique

Paliers micro- et mésosémantiques

Reprenons la dernière phrase du texte,

« Il s'agit finalement de l'histoire de sociétés qui savaient adapter leurs pratiques à un environnement en constante évolution qui se raconte par l'observation de ces *cothurdes* dans le relief du paysage. »

pour laquelle nous avons fait le relevé suivant :

« Il s'agit finalement de l'histoire de sociétés^{/social/} qui savaient adapter leurs pratiques^{/social/} à un environnement^{/géologique/} en constante évolution qui se raconte^{/indice de/} par l'observation^{/matérialité apparente/} de ces *cothurdes* dans le relief^{/géologique/} /matérialité apparente /creux/ du paysage^{/géologique/}. »

Si l'on considère l'empan de la phrase, le parcours interprétatif de 'cothurdes' est la suite de plusieurs opérations interprétatives à l'échelle de son cotexte local. *Cothurdes* est positionné dans une structure de complément adnominal prépositionnel dans le syntagme 'l'observation de ces cothurdes', syntagme qui actualise /indice de/ (inhérent à 'se raconte par' et afférent contextuel dans 'observation') et /matérialité apparente/ (inhérent à 'observation'). Cette structure permet l'assimilation de 'se raconte par l'observation' et 'cothurdes' et donc les afférences contextuelle des sèmes /indice de/ et /matérialité apparente/ sur 'cothurdes'.

Dans le même temps, /géologique/ et /creux/, inhérents à 'reliefs' (et 'paysage' pour /géologique/ seulement), peuvent se propager également sur 'cothurdes', par une relation de circonstant de lieu introduite par « dans » entre

« cothurdes » et « reliefs du paysage ».

Par ailleurs, une relation indexicale entre 'histoire de sociétés' et « ces cothurdes » introduite par 'se raconte par l'observation', assure la propagation d'un sème /social/ inhérent à 'société' à 'cothurdes'.

Au-delà de la dernière phrase, les afférences contextuelles de /creux/ et /matérialité/ sont d'autant plus motivées que « cothurdes » peut être considéré comme référant au contenu du passage précédent, comme c'était le cas dans le texte narratif. Cette fois-ci, employé avec un adjectif démonstratif, « cothurdes » s'apparente à une nominalisation par anaphore résomptive, l'adjectif démonstratif encourageant la sommation des isotopies précédentes sur le syntagme résomptif. Or, ce sont les isotopies /géologique/, /creux/ et /matérialité apparente/ qui se densifient dans la phrase précédente celle de « cothurdes ».

De plus, nous pouvons noter que l'impression référentielle* de /géologique/ est complétée par la co-présence d'une isotopie mésogénérique /social/. Bien qu'elle soit environ deux fois moins dense que l'isotopie /géologique/, elle est également distribuée sur l'ensemble du texte (voir graphe 5.4).

Étant données la proximité des isotopies /indice de/, /matérialité apparente/ et /géologique/ avec le pseudomot 'cothurdes', la distribution de /social/ dans l'ensemble du texte et la distribution dense de /creux/, /matérialité apparente/ et /géologique/ sur la phrase précédant celle de *cothurdes*, nous devrions nous attendre à ce que les propagations de ces sèmes soient les opérations interprétatives principales des participant.e.s.

Palier macrosémantique

Au palier macrosémantique, les participant.e.s pourraient, s'ils identifient le type de discours du texte à partir de certaines caractéristiques linguistiques telles que la présence d'organismes à valeur logico-argumentative, activer un sème mésogénérique afférent socialement normé /scientifique/. Cette activation ajouterait donc un signifié connotatif à 'cothurdes'.

De plus, si l'on tient compte de l'absence de renvoi à des interactants ou à l'espace-temps de la production du texte, caractéristique du type théorique, lors de l'identification du type théorique, il se pourrait que les participant.e.s présument que 'cothurdes' renvoie à une catégorie descriptive plutôt qu'à un objet situé concrètement spatio-temporellement (contrairement au texte narratif). Cette identification du type théorique pourrait participer à l'inhibi-

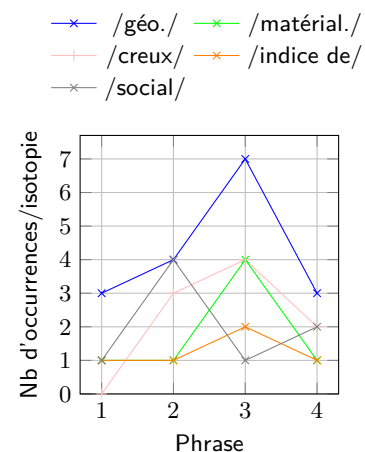


FIGURE 5.4 – Distribution des occurrences des sèmes relevés sur la chaîne syntagmatique, phrase par phrase, dans le texte théorique.

tion de l'isotopie /concrète/ (qui est présupposée par /matérialité apparente/ et /creux/) au profit d'une isotopie /abstraite/ activée par l'identification des normes du texte. Cette éventualité exigerait donc que les participant.e.s inhibent fortement la sommation opérée par la structure anaphorique par nominalisation « ces cothurdes », ce qui rend cette éventualité peu probable.

Nous pouvons représenter sous le graphe 5.5 la molécule sémique hypothétique lexicalisée par *cothurdes* dans ce texte.

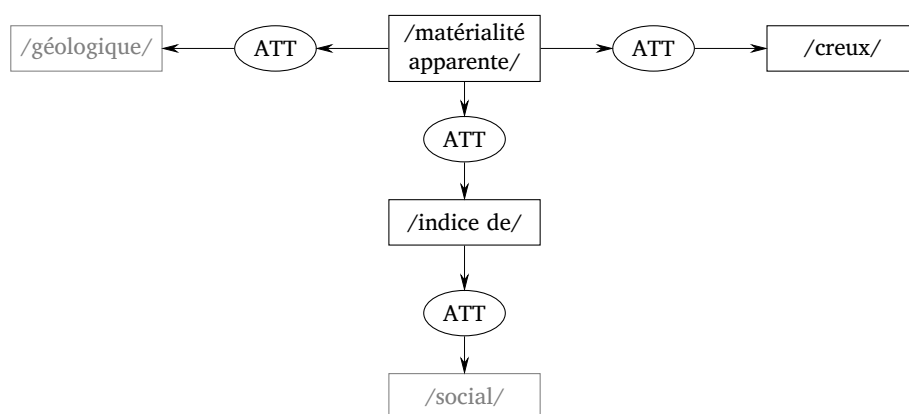


FIGURE 5.5 – Molécule sémique hypothétique lexicalisée sur *cothurdes* dans le texte théorique. Les sèmes couleur gris renvoie au niveau mésogénérique.

Résumé des hypothèses pour le texte théorique

Nous faisons l'hypothèse que les opérations d'afférences contextuelles décrites seront retrouvées dans les parcours interprétatifs des participant.e.s, et que nous en retrouverons la trace dans les phrases inventées, les définitions et les explicitations de l'expérience vécue pendant la tâche de compréhension. Le graphe 5.5 restitue les isotopies que nous devrions retrouver dans la molécule sémique hypothétique (/géologique/, /social/, /matérialité apparente/, /creux/, /indice de/).

Concernant les effets du contexte générico-discursif, nous avons vu que le parcours interprétatif des participant.e.s pourrait se compléter avec le sème afférent socialement normé /scientifique/ que nous pourrions retrouver tant dans les résultats des parcours interprétatifs des participant.e.s, c'est-à-dire dans les phrases inventées et les définitions, que dans les explicitations de leur expérience de compréhension.

5.3.2 Analyse thématique

Dans ce premier volet d'analyse, nous nous concentrons sur les verbalisations des interprétations des participant.e.s, que ce soit en réponse à la tâche de compréhension et d'invention de phrase ou lors de l'entretien microphénoménologique qui suit. Nous cherchons à décrire les opérations à l'œuvre dans les parcours interprétatifs de *cothurdes* chez les participant.e.s et à contraster les contenus interprétés entre les deux groupes narratif et théorique.

Nous présentons dans un premier temps notre méthode d'analyse, puis les descriptions des interprétations des participant.e.s.

5.3.2.1 Méthode de l'analyse thématique

L'analyse thématique a pour objectif de nous permettre d'identifier dans notre sous-corpus de travail, les molécules sémiques lexicalisées sur *cothurdes* par les participant.e.s et les opérations contextuelles réalisées. Nous suivons ici la méthode d'analyse thématique indiquée en sémantique textuelle (Rastier, 2016 [1989]).

Pour cette analyse, nous avons utilisé le sous-corpus de travail regroupant les interprétations des pseudomots, dans lequel nous distinguons trois échantillons correspondants à différents moments du protocole expérimental : 1) les phrases inventées intégrant le pseudomot, 2) les définitions produites pour le pseudomot, et 3) les passages issus des entretiens d'explicitation qui réfèrent à l'interprétation du pseudomot. Ces trois échantillons renvoient à deux statuts distincts de l'interprétation : d'un côté, les phrases inventées et les définitions reflètent des résultats stabilisés du parcours interprétatif des participant.e.s, de l'autre, les entretiens permettent d'accéder aux dynamiques de la compréhension telles qu'elles sont décrites par les participant.e.s et dont on fait l'hypothèse qu'elles reflètent les parcours interprétatifs.

Dans cette perspective, l'interprétation du pseudomot *cothurdes* chez un.e même participant.e est susceptible de changer au cours de l'entretien qui a suivi la production d'une phrase et d'une définition, à mesure que le.a participant.e explicite son expérience vécue de compréhension. Afin de rendre compte à la fois du résultat sémantique du parcours interprétatif et de son caractère dynamique, nous proposons deux volets d'analyse (très inégaux, le second étant un complément du premier) :

- a) un volet d'analyse « statique » des molécules sémiques lexicalisées sur *cothurdes*, dans laquelle nous ne distinguons pas les trois échantillons afin de dégager une vision d'ensemble des interprétations des partici-

pant.e.s.

- b) un volet d'analyse « dynamique », dans laquelle nous contrastons les échantillons pour chaque participant.e afin d'identifier d'éventuelles modifications des interprétations au cours de l'expérimentation.

Plus concrètement, l'analyse se déroule selon les étapes suivantes :

1. Relevé des isotopies dans les échantillons du sous-corpus de travail, en repérant les régularités sémantiques dans les productions des participant.e.s afin de lexicaliser les isotopies pertinentes.
2. Structuration des relevés en différents complexes sémiqes permettant de repérer les différentes interprétations faites du pseudomot.
3. Comparaison entre les différents échantillons pour chaque participant.e afin de déceler si les interprétations du pseudomot ont pu se modifier au cours de l'entretien.
4. Retour vers les hypothèses de parcours interprétatifs.

Vue d'ensemble :

Nb participant.e.s : 16

Durée moy. entretien : 1h08
(entre 49min et 1h47)

Analyse thématique

Objectif : identifier les molécules sémiqes lexicalisées sur *cothurdes* par les participant.e.s et les opérations contextuelles réalisées.

Sous-corpus : phrases inventées, définitions, extraits d'entretiens référant à l'interprétation du pseudomot.

Analyse « statique » :

- 1 - Relevés sémiqes
- 2 - Structuration en complexes sémiqes

Analyse « dynamique »

- 3 - Comparaison des échantillons
 - 4 - Retour aux hypothèses des parcours interprétatifs
-

5.3.2.2 Relevés sémiqes

Nous avons procédé à un relevé des isotopies récurrentes dans les trois échantillons de notre sous-corpus de travail (phrases inventées, définitions et extraits relatifs à l'interprétation de *cothurdes* durant l'entretien d'explicitation). Pour faciliter la lecture de ce relevé, nous le présentons sous la forme d'un tableau (voir Tableau C.2 en Annexes C). Nous expliquons plus bas les choix que nous avons effectués quant à la désignation des isotopies dans la description microsémantique du sous-corpus.

Le tableau 5.8 présente pour chaque échantillon du sous-corpus, et pour chaque groupe (texte narratif et texte théorique), le nombre de participant.e.s ayant lexicalisé chaque isotopie. Pour faire ce décompte, nous avons fait une lecture isotopique de notre tableau de relevés sémiqes (tableau C.2), c'est-à-dire que nous n'avons compté les isotopies qu'une seule fois par participant.e, peu importe le nombre de fois où celles-ci étaient lexicalisées dans chaque échantillon du sous-corpus. Le tableau C.4 (en Annexes C) présente l'étape intermédiaire entre le relevé sémiqi détaillé et le décompte par groupe, c'est-à-dire le détail des isotopies lexicalisées par participant.e.s au sein de chaque groupe, pour chaque échantillon.

Nous avons retrouvé dans les trois échantillons les isotopies communes aux deux textes /géologique/, /matérialité apparente/, /creux/ et /indice de/. Nous avons aussi retrouvé certaines isotopies propres à chaque texte que

Échantillon	Groupe												
		/géologique/	/matérialité apparente/	/creux/	/indice de/	/locatif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/courbé/	/social/	/résultatif/	/difficile à comprendre/
Phrases créées	Narratif	5	2	3	2	1	4	1	1	0	1	0	0
	Théorique	2	4	1	4	1	0	0	0	0	3	0	1
Définitions	Narratif	7	6	7	2	1	5	1	1	1	0	0	0
	Théorique	6	8	5	2	0	0	0	0	1	4	5	0
Entretiens	Narratif	8	6	7	3	7	5	4	2	1	0	0	0
	Théorique	8	4	6	1	0	0	0	1	2	6	6	5

TABLEAU 5.8 – Décompte des isotopies relevées par groupe (narratif ou théorique) et par échantillon du sous-corpus de travail (phrases inventées, définitions, extraits relatifs à l'interprétation de *cothurdus* durant l'entretien d'explicitation). Les isotopies présentées sur fond gris sont celles communes aux trois échantillons et aux deux groupes.

nous attendions à voir réemployées dans les verbalisations des participant.e.s. (/locatif/ et /social/). Plusieurs distinctions ont aussi été mises en avant dans les lexicalisations des participant.e.s, notamment concernant les différentes acceptions d'« indice » et l'isotopie /locatif/. Nous présentons ici les choix descriptifs effectués, de manière à permettre la compréhension de l'analyse thématique :

- **Domaines //géologique// et //social//** : Ces deux domaines sont ceux sur lesquels se détachent les autres isotopies des textes¹⁸¹. Par /géologique/ nous entendons le domaine relatif à la nature et plus particulièrement les roches, les sols, les terrains de la terre¹⁸². Par /social/ nous englobons tout ce qui est relatif à une pratique humaine, sociale, toutes les activités qui résultent d'une vie en société.

→ Par exemple pour /géologique/, chez P2 : « Des formations dans les roches^{/géologique/} dans les sols^{/géologique/} mais euh sous terre^{/géologique/} ».

→ /social/ dans : « on parle de préhistoire^{/social/} on parle des reliefs on parle de :: les :: les traces qui sont laissées des anciennes civilisations^{/social/} » chez P6.

181. Dans le texte narratif, bien qu'actualisée, l'isotopie /social/ est moins présente que dans le texte théorique.

182. Dans le CNRTL la géologie est définie comme la « Science qui a pour objet de décrire et d'expliquer la nature, l'origine et la situation des roches, des terrains, etc., constituant la croûte terrestre. »

■ **'Indice' : /indice de/, /résultatif/ et /matérialité apparente/ :**

Dans la description sémique, nous avons recours à deux sèmes qui recouvrent l'équivocité des sémèmes 'indice' ou 'signe de'. Si l'on prend l'exemple de la phrase « La fumée indique la présence d'un feu », l'indice peut à la fois désigner la relation indexicale, c'est-à-dire la relation de renvoi entre la fumée et le feu, ou l'objet support ou produit de cette relation (la fumée). Nous avons donc choisi de distinguer ces sens en désignant par /indice de/ le sème relatif à la relation indexicale et par /résultatif/ le produit de cette relation. Concernant la description d'un objet matériel, sans expression de la relation indexicale, nous avons choisi d'utiliser le sème /matérialité apparente/.

→ /indice de/ se retrouve dans : « Euh :: une entrée ? ou fin (...)3 » le sens c'est l'indice^{/indice de/} en gros euh qui qui montre^{/indice de/} qu'il y a une grotte ou une cavité souterraine euh comme ils le disent. » (P1)

→ /résultatif/ se retrouve dans : « on parle de :: les :: les traces^{/résultatif/} qui sont laissées^{/résultatif/} des anciennes civilisations » (P6)

→ /matérialité apparente/ dans : « Mmmh (...) j'ai d'abord pensé donc euh :: à des :: des failles visibles^{/matérialité apparente/} » (P15)

■ **Choix des sèmes /accès/, /locatif/, /terminatif/ :** Le sème /accès/ est employé pour décrire la voie permettant d'entrer dans un lieu (« accès » défini comme « moyen, voie permettant d'accéder à un lieu » d'après le CNRTL). Chez certain.es participant.e.s ce sème est parfois actualisé sans nécessairement que soit actualisé le cas /locatif/, qui lui renvoie à une position dans l'espace¹⁸³. Nous avons aussi utilisé le sème aspectuel /terminatif/ (repris à Pottier (1985) pour désigner la fin d'une action ou d'un processus. En l'occurrence ici ce sème est actualisé dans les interprétations de certain.es participant.e.s du groupe narratif qui identifient la fin des déplacements du personnage principal du texte.

→ /locatif/ chez P5 : « Genre euh :: pour indiquer que c'est là^{/locatif/} (...) mais j'ai pas trop compris si c'était un élément naturel ou :: ou pas »

183. Ce cas sémantique, tel qu'il est employé pour la constitution des graphes en sémantique textuelle, renvoie habituellement aussi bien à la position dans l'espace qu'à la position dans le temps même si ici nous le restreignons à la première possibilité.

→ /accès/ ; chez P1 : « Les cothurdes euh :: euh indiquent l'entrée^{/accès/} des grottes ».

→ /terminatif/ chez P9 : « je vois le verbe "aboutir"^{/terminatif/} (...) enfin du coup elle est bloquée^{/terminatif/} devant quelque chose » ;
ou encore chez P7 : « euh :: je me suis dit la fin^{/terminatif/} ils sont arrivés^{/terminatif/} au- à la fin du^{/terminatif/} (...)5" à la limite de ::^{/terminatif/} (...) de pouvoir creuser deb- vu qu'ils avaient déjà découvert ce qu'ils cherchaient »

■ **Sèmes spécifiques /creux/, /courbé/ et /verticalité/ :** Par /creux/ nous faisons référence à la propriété d'être évidé, creusé, tandis qu'avec /courbé/ nous entendons « forme arrondie, courbe ». Les deux sont parfois distinguées par les participant.e.s. Certain.e.s participant.e.s ont aussi lexicalisé un sème /verticalité/ qui lui rend compte d'une propriété verticale.

→ Par exemple, nous relevons /creux/ dans « J'imagine cothurde que ça veut dire cavité^{/creux/} alors je me suis dit peut-être qu'on peut dire cothurde buccale pour cavité^{/creux/} buccale voilà ça me fait rire » chez P10.

→ Nous relevons /courbé/ chez P13 : « j'imaginai euh :: (...) comme une sorte de colline^{/courbé/} de désert (...) avec euh :: (...) un :: explorateur ou une exploratrice ».

→ Nous retrouvons /verticalité/ dans : « je l'ai un peu liée à des trous un peu de falaises^{/verticalité/} qui pourraient être très pentues^{/verticalité/} » chez P3.

■ **Sème spécifique /difficile à comprendre/ :** Nous regroupons sous cette isotopie les lexicalisations de l'apparente difficulté du pseudomot, dans le sens où ce dernier semble requérir un effort pour être compris. Nous n'incluons pas ici les verbalisations de la difficulté que les participant.e.s ont eu à comprendre le pseudomot (par exemple dans les explicitations de de l'expérience de compréhension) mais bien l'identification par les participant.e.s d'une connotation* /difficile à comprendre/ dans leur interprétation du pseudomot.

→ On retrouve par exemple /difficile à comprendre/ dans « [...] que le mot était complexe^{/difficile/} c'est l'impression que ça m'a donné »

chez P14 ou « C'est vrai que c'est un mot un peu compliqué/^{difficile/} dans un sens » chez P2.

5.3.2.3 Molécules sémiques

Conformément à nos attentes, dans les interprétations du pseudomot *cothurdes* par les participant.e.s des deux groupes, nous retrouvons des isotopies communes aux deux textes : /géologique/, /matérialité/ et /creux/ (voir tableau 5.8). Cependant, nous ne relevons pas nécessairement /indice de/ pour lequel nous avons émis l'hypothèse qu'il serait l'objet d'afférences contextuelles sur 'cothurdes' dans chacun des deux textes. Nous structurons la molécule sémique suivante (figure 5.1), commune aux deux groupes de participant.e.s :

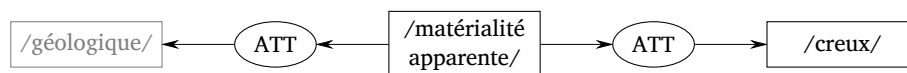


FIGURE 5.6 – Molécule sémique commune issue des interprétations des participant.e.s des deux groupes narratif et théorique

→ Un extrait représentatif de cette molécule sémique : P11, l. 16 (sous-corpus des phrases inventées et définitions). « Moi je dirais que c'est en rapport avec la terre/^{géologique/} (...) et euh :: avec la :: (...) on va dire texture/^{matérialité/} de la terre/^{géologique/} quand c'est :: (...) c'est- soit c'est quelque chose qui est creusé/^{matérialité/} /creux/ soit c'est quelque chose euh :: où il y a de la terre/^{géologique/} enfin du coup c'est le contraire un peu [imite des formes incurvées/^{creux/} devant elle avec sa main] ».

Au-delà de ces isotopies communes, nous avons émis l'hypothèse de variations entre les deux textes avec l'ajout d'isotopies propres à chacun des deux : /locatif/ pour le texte narratif et /social/ pour le texte théorique. Ces isotopies ont en effet été relevées chez les participant.e.s :

- /locatif/ relevé chez 7 participant.e.s (sur 8) du groupe narratif, apparaît comme une isotopie majeure dans l'interprétation des participant.e.s.
- /social/ relevé chez 6 participant.e.s (sur 8) du groupe théorique, semble là aussi être une isotopie majeure dans les interprétations de ce groupe.
- /résultatif/, lié à /social/ et /indice de/, a été relevé chez 6 participant.e.s du groupe théorique.

Nous développons ci-dessous les différentes variantes pour chaque groupe.

■ Molécule sémique type dans le groupe narratif

Chez les participant.e.s du groupe narratif, la molécule sémique commune aux deux groupes (figure 5.7), est enrichie par l'isotopie /locatif/.

→ Nous retrouvons cette molécule sémique telle quelle chez P11 :
 l. 16 « c'est- soit c'est quelque chose qui est creusé^{/matérialité/} /creux/
 soit c'est quelque chose euh :: où il y a de la terre^{/géologique/} ; l. 131
 « 131. [...] je l'ai classé dans le ::: (...) dans la case de la description
 de l'environnement^{/géologique/} /locatif/ du personnage en fait dans quel
 contexte il se trouve^{/locatif/} ..

Groupe narratif

Grphe type : P11

Variante 1 : P1, P5, P9, P13

Variante 2 : P3, P15

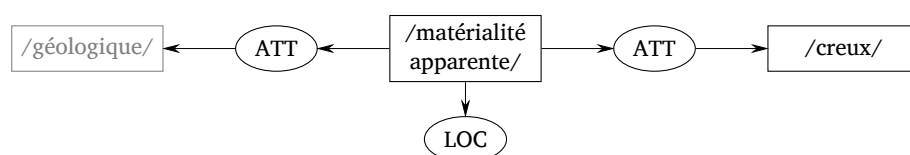


FIGURE 5.7 – Molécule sémique type lexicalisée par *cothurdes* dans le groupe narratif

■ Variantes de la molécule sémique dans le groupe narratif

VARIANTE 1 : La moitié des participant.e.s du groupe narratif (P1, P5, P9, P13) ont effectivement actualisé l'isotopie /indice de/ que nous avions attendue dans nos hypothèses. Ces participant.e.s ont également lexicalisé une isotopie /accès/.

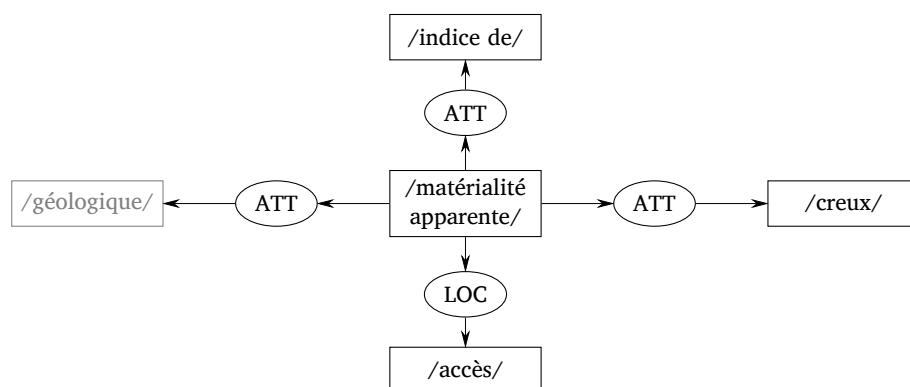


FIGURE 5.8 – Variante 1 de la molécule sémique lexicalisée par *cothurdes* dans le groupe narratif. Ici, les participant.e.s ont spécifié la localisation avec /accès/ et ont identifié une isotopie /indice de/.

→ Nous avons un passage représentatif de cette variante chez P1 : l. 9
 « euh une entrée^{/accès/} ? ou fin le sens c'est l'indice^{/indice de/} en gros euh
 qui qui montre^{/indice de/} qu'il y a une grotte^{/géologique/} /creux/ ou une cavité
 souterraine^{/géologique/} /creux/ euh comme ils le disent ».

VARIANTE 2 : Chez d'autres participant.e.s, une isotopie /verticalité/ a été actualisée ainsi qu'une isotopie /terminatif/, qui caractérise le locatif /accès/. Dans ces cas, l'isotopie /indice de/ ne s'est pas retrouvée. On retrouve cette interprétation de *cothurdes* chez P3 et P15.

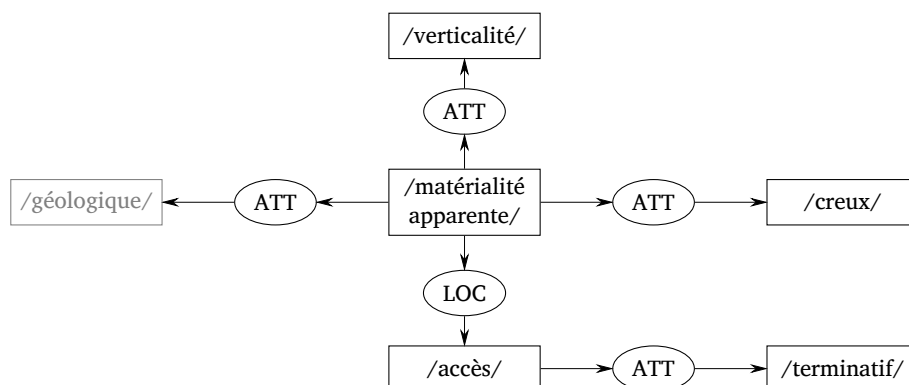


FIGURE 5.9 – Variante 2 de la molécule sémique lexicalisée par *cothurdes* dans le groupe narratif. Ici, les participant.e.s ont spécifié la localisation avec /accès/, ainsi que son caractère /terminatif/. Ces mêmes participant.e.s ont également lexicalisé une isotopie /verticalité/.

→ Voici un extrait représentatif chez P3 : l. 141 « Du coup je me suis dit qu'en évitant^{/matérialité/} des trous^{/creux/} /géologique/ elle arrivait vraiment à (...) peut-être la fin-^{/terminatif/} euh l'entrée principale^{/accès/} des trous^{/creux/} /géologique/ ou quelque chose qui se réfère à ce qu'elle évitait sur le chemin^{/locatif/} /géologique/. » ; l. 157 « (...) Du coup je l'ai un peu liée à des trous^{/creux/} /géologique/ un peu de falaises^{/verticalité/} /géologique/ qui pourraient être très pentues^{/verticalité/}. ».

Pour résumer, nous observons donc dans le groupe narratif :

- * la présence des isotopies principales : /géologique/, /matérialité apparente/ et /creux/, que nous imaginons être actualisées sur 'cothurdes' par afférences contextuelles ;
- * une forte concentration des participant.e.s sur les isotopies /locatif/ et ses spécifications avec /accès/ et /terminatif/, aussi propagés sur 'cothurdes' par afférences contextuelles ;
- * que seulement la moitié des participant.e.s du groupe narratif ont lexicalisé l'isotopie /indice de/.

Nous pouvons nous demander si l'identification du trajet du personnage - et donc l'identification du type narratif et du genre du roman policier - a renforcé la saillance des isotopies liées à /locatif/.

■ Molécule sémique type dans le groupe théorique

Dans le groupe théorique, les participant.e.s ont majoritairement lexicalisé la molécule sémique commune aux deux textes, ainsi que l'isotopie /social/, que nous attendions, et une isotopie /résultatif/ qui l'accompagne. Cette molécule sémique (figure 5.10) se retrouve telle quelle chez P4, P6 et P13.

Groupe théorique

Grappe type : P4, P6, P12

Variante 1 : P2, P14

Variante 2 : P8, P10

Variante 3 : P8, P12

→ Un extrait illustrant cette molécule sémique chez P6 : l. 55 « [...] je me pose plutôt des questions donc euh en me redisant ok on parle de préhistoire^{/social/} on parle des reliefs^{/géologique/} /courbé/ on parle de :: les :: les traces^{/résultatif/} /matérialité/ qui sont laissées^{/résultatif/} des anciennes civilisations^{/social/} hum (...) [...]. »; l. 77 « [...] j'essaie de faire la phrase avec cothurdes que j'essaie de me représenter une-une montagne^{/géologique/} avec euh la roche^{/géologique/} ou une cavité^{/creux/} /géologique/ ou quelque chose [...] ».

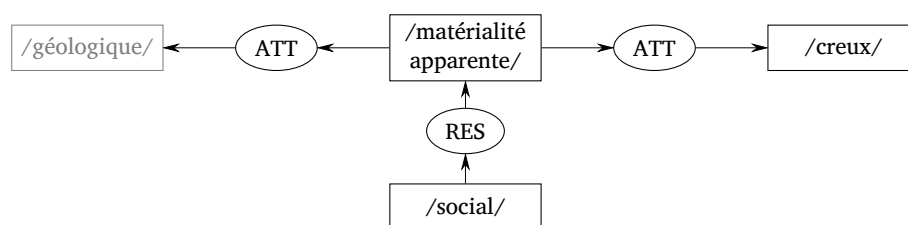


FIGURE 5.10 – Molécule sémique type lexicalisée par *cothurdes* dans le groupe théorique

■ Variantes de la molécule sémique type dans le groupe théorique

VARIANTE 1 : Chez P2 et P14, nous relevons une isotopie /difficile à comprendre/, en plus des isotopies déjà relevées. Par exemple chez P2, on trouve :

→ l. 100 « C'est vrai que c'est un mot un peu compliqué^{/difficile/} dans un sens mais euh :: il n'y avait pas de quoi s'alarmer. »; l. 102 « Je me suis dit que c'était forcément un trou^{/creux/} dans un sol^{/géologique/} fait par des hommes^{/résultatif/} /social/ peut-être que c'était le nom même de ces cavités-là^{/creux/} /géologique/. »

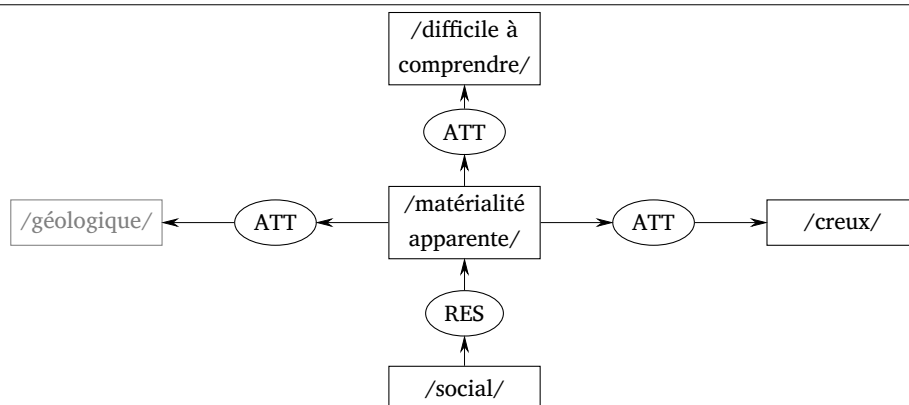


FIGURE 5.11 – Variante 1 de la molécule sémique lexicalisée par *cothurdes* dans le groupe théorique. Ici, les participant.e.s ont lexicalisé une isotopie /difficile à comprendre/.

VARIANTE 2 : Deux participant.e.s (P8 et P10) n'ont pas lexicalisé les isotopies /social/ et /résultatif/ qui vont ensemble, au profit des isotopies principales du texte, communes aux deux textes. Ces participant.e.s ont également lexicalisé l'isotopie /difficile à comprendre/. On retrouve la définition proposée par P10 qui illustre en partie cette molécule sémique :

→ « J'imagine cothurde que ça veut dire cavité alors je me suis dit peut-être qu'on peut dire cothurde buccale pour cavité^{/creux/} buccale voilà ça me fait rire. Ouais en cavité^{/matérialité/} /géologique/ /creux/ ou grotte^{/matérialité/} /géologique/ /creux/ ou euh enfin tu sais un comment dire une singularité^{/matérialité/} d'un sol^{/géologique/} »

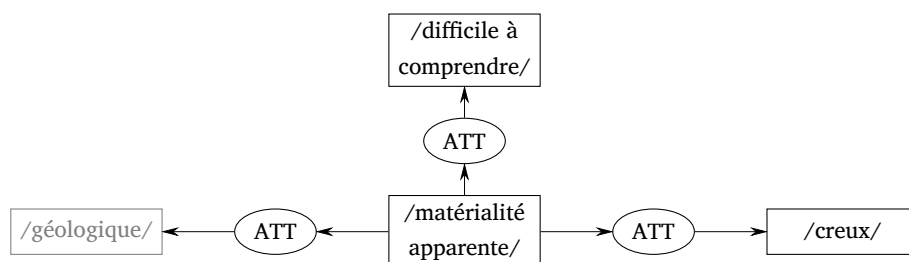


FIGURE 5.12 – Variante 2 de la molécule sémique lexicalisée par *cothurdes* dans le groupe théorique. Ici les participants.e.s n'ont pas lexicalisé les isotopies /résultatif/ et /social/, mais ils ont bien lexicalisé une isotopie /difficile à comprendre/.

VARIANTE 3 : Les participant.e.s P8 et P12 déjà mentionné.e.s, lexicalisent une autre interprétation que celles représentées par la variante 2 pour P8 (voir graphe 5.12) et par le graphe type pour P12 (voir graphe 5.10). Ces deux participant.e.s expriment avoir hésité entre ces deux interprétations durant l'entretien. Dans ce second parcours interprétatif, nous trouvons toujours les isotopies /géologique/ et /matérialité/, mais pas l'isotopie /creux/. En revanche, nous pouvons relever une isotopie /pictural/, que nous n'avons pas relevé plus tôt car pertinente seulement pour ces deux participant.e.s.

→ Chez P12 : « Beh ::: j'hésitais entre genre euh :: (...) des grottes^{/matérialité/}
^{/géologique/} ^{/creux/} un truc comme ça ou alors des dessins^{/matérialité/}
qu'ils^{/social/} auraient fait^{/résultatif/} (...) ouais voilà je pense plus c'est :: des
marques^{/résultatif/} ^{/matérialité/} des marques. »

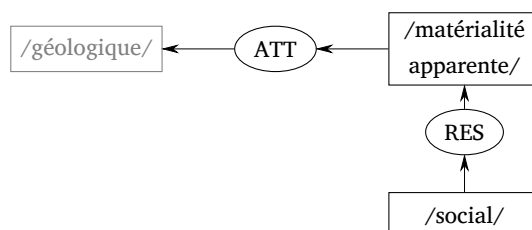


FIGURE 5.13 – Variante 3 de la molécule sémique lexicalisée par *cothurdes* dans le groupe théorique. Ici les participant.e.s n'ont pas lexicalisé l'isotopie */creux/*.

Un.e seul.e participant.e (P16) n'a pas lexicalisé les isotopies */social/*, ou */creux/*, et a surtout lexicalisé une isotopie */difficile à comprendre/*, ainsi que */matérialité apparente/*, */géologique/* et */résultatif/* mais en moindre quantité (voir tableau C.2). Un extrait représentatif chez P16, l. 1333 :

→ « Euh ::: (...) et donc la phrase euh où il y a le mot cothurdes (...) tourne un peu dans le sens où ::: (...) ce que j'avais compris c'était que voilà c'était un ::: une trace^{/matérialité/} ^{/résultatif/} par exemple qui pouvait avoir deux ::: enfin un premier sens et en fait il y a un sens caché ou ::: un deuxième sens qu'on voit pas forcément au :: premier ::: coup d'œil^{/difficile/}. »

Pour résumer, nous retrouvons dans le groupe théorique :

- * une actualisation par afférence contextuelle des isotopies */géologique/* */social/* */résultatif/* et */creux/*, qui sont les isotopies les plus saillantes dans les interprétations des participant.e.s;
- * une isotopie */difficile à comprendre/* actualisée par afférence socialement normée, pour laquelle la reconnaissance du type de discours et du genre de texte sert d'interprétant;
- * une isotopie */pictural/* dans la variante 3 (chez P8 et P12), qui est le résultat d'une afférence socialement normée, car est associée à grotte l'idée de peintures rupestres et pour laquelle le complexe sémique formé par */matérialité apparente/* */résultatif/* */social/* et */géologique/* joue le rôle d'interprétant.

5.3.2.4 Comparaison entre les différents échantillons

Nous avons émis l'hypothèse que les interprétations des participant.e.s puissent changer au fur et à mesure de l'entretien microphénoménologique. Nous avons donc comparé les productions pour chaque participant.e entre les trois échantillons de notre sous-corpus de travail : i) phrases inventées, ii)

définitions, et iii) extraits des entretiens. Pour appuyer nos propos, nous nous référons au tableau 5.8 et au tableau C.4 présents en annexes.

■ *Groupe narratif*

Nous observons que l'isotopie /terminatif/ apparaît lors des entretiens d'explicitation et n'est pas présente dans l'échantillon des phrases inventées avec le pseudomot et celui des définitions.

De plus, l'isotopie /locatif/ est beaucoup plus présente lors des entretiens d'explicitations. En fait, durant les entretiens, les participant.e.s ont largement fait référence à leur compréhension de l'itinéraire du personnage principal, décrit dans le texte.

■ *Groupe théorique*

Chez les participant.e.s du groupe théorique, l'isotopie /difficile à comprendre/ apparaît principalement dans les explicitations.

En outre, l'isotopie /résultatif/ n'est actualisée qu'à partir de la phase de définition du pseudomot (relevée donc dans les échantillons de définitions et des extraits des entretiens).

5.3.2.5 Retour aux hypothèses : molécules sémiques lexicalisées et opérations interprétatives

Cette analyse nous a permis d'identifier les molécules sémiques lexicalisées par *cothurdes* d'après les participant.e.s ainsi que d'identifier les opérations interprétatives à l'œuvre dans les parcours interprétatifs de ces derniers.

■ *Paliers micro- et mésosémantiques*

Conformément à nos hypothèses, nous avons identifié des isotopies communes aux interprétations des participant.e.s des deux groupes : /géologique/, /matérialité apparente/ et /creux/. Ces isotopies dans les interprétations de *cothurdes* semblent être le fruit d'opérations d'afférences contextuelles.

Dans le groupe théorique, l'isotopie /social/, que nous attendions également, est fortement lexicalisée chez la plupart des participant.e.s, elle aussi supposément propagée depuis le contexte du texte expérimental.

Dans le groupe narratif, nous avons aussi retrouvé une forte présence de l'isotopie /locatif/ et de ses spécifications avec les isotopies /accès/ et /terminatif/, ce qui dépasse nos hypothèses initiales. Au palier microsémantique, une des explications possibles est notamment la présence du verbe 'aboutir' qui précède *cothurdes* et qui actualise le sème /terminatif/.

→ Chez P9, l. 78 « je vois le verbe "aboutir" (...) enfin du coup elle est bloquée devant quelque chose et :: (...) après je vois ces cavités souterraines euh :: (...) donc je ::- enfin pour moi du coup cothurdes ça serait l'entrée en fait de ces qualités souterraines »

Nous reviendrons sur cette spécification au niveau macrosémantique, en lien avec l'identification du texte comme narratif.

Nous avons aussi retrouvé l'isotopie attendue /indice de/ dans les interprétations du groupe narratif, mais assez peu dans les interprétations du groupe théorique. Dans le groupe théorique, le texte expérimental lexicalisait fortement une isotopie /résultatif/, non analysée comme telle au départ (lexicalisée notamment par *traces* présent dans le texte théorique et non dans le texte narratif, dans lequel on retrouve en revanche *signe de*) (cf. section 5.3.1). Dans les interprétations de ce groupe, les participant.e.s ont donc plus actualisé l'aspect /résultatif/ que rendu compte de la relation indexicale. Nous trouvons chez certain.e.s participant.e.s des explicitations de l'opération d'afférence contextuelle qui a permis l'actualisation de /indice de/ sur 'cothurdes' pour le groupe narratif et de /résultatif/ pour le groupe théorique.

→ Chez P1 du groupe narratif, l. 20 « je me suis dit euh ::: euh ::: vu qu'il y a des des virgules et signes surtout ça m'a dit bon bah ça veut dire que cothurdes c'est lié à signe de ::: de cavité souterraine je crois qu'il y avait écrit »

→ Chez P6 du groupe théorique, l. 55 « je me pose plutôt des questions donc euh en me redisant ok on parle de préhistoire on parle des reliefs on parle de :: les :: les traces qui sont laissées des anciennes civilisations hum »

■ Palier macro-sémantique

Nous avons également relevé des isotopies dont nous supposons qu'elles sont le résultat d'effets du contexte générico-discursif sur l'interprétation de *cothurdes*.

Dans le groupe narratif, nous avons déjà évoqué la forte lexicalisation des isotopies /locatif/, /accès/ et /terminatif/ dans les interprétations des partici-

pant.e.s. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces isotopies sont particulièrement saillantes dans le contexte d'un texte narratif, dans lequel le personnage et ses actions sont centraux pour l'interprétation du texte (Zwaan et al., 1995). En effet, la moitié des participant.e.s du groupe narratif ont réinvesti l'acteur COMMISSAIRE présent dans le texte dans leur interprétations. La COMMISSAIRE est mentionnée plusieurs fois dans les explicitations des participant.e.s P1, P3, P5, P9 (voir tableau C.2) :

→ chez P5, 1.80 « Ouais sans cothurdes c'est ça (...) fin elle arrive- en fait elle arrive vers la cavité elle sait que c'est là mais euh :: parce qu'elle elle sait ce que c'est une cothurde. »

Au niveau du groupe théorique, nous avons noté la lexicalisation d'une isotopie /difficile à comprendre/ qui peut être mise en relation avec l'isotopie /scientifique/ pour laquelle nous avons fait l'hypothèse qu'elle serait activée par afférence socialement normée. Il nous semble ainsi que l'identification du type théorique serve d'interprétant à l'afférence socialement normée de /difficile à comprendre/.

Dans les interprétations de ce groupe, chez deux participant.e.s nous avons également identifié une isotopie /pictural/ qui nous paraît être le résultat d'une afférence socialement normée.

À retenir :

Conformément à nos hypothèses, nous avons identifié des isotopies communes aux interprétations des participant.e.s des deux groupes : /géologique/, /matérialité apparente/ et /creux/. Nous avons également identifié des distinctions résultant du contexte générico-discursif, telles que :

- l'actualisation d'un sème afférent socialement normé /difficile à comprendre/ dans certains parcours interprétatif du texte théorique,
- une forte actualisation d'un sème /locatif/, parfois spécifiée par des sèmes /accès/ ou /terminatif/, résultant probablement de l'effet de la reconnaissance du type narratif dans les parcours interprétatifs de ce texte.

Avec cette analyse thématique, nous rendons partiellement compte des opérations interprétatives qui sous-tendent l'émergence d'un sens pour le pseudomot *cothurdes*.

Pour compléter ces résultats, nous proposons une analyse des références aux connaissances métalinguistiques qui nous permet de déplacer notre observation sur les savoirs métalinguistiques sollicités par les participant.e.s dans l'élaboration de leurs parcours interprétatifs.

5.3.3 Analyse des références métalinguistiques

Cette seconde analyse vise à compléter l'analyse thématique en portant notre attention, non plus uniquement sur les contenus interprétés, mais sur les connaissances métalinguistiques mobilisées pour construire ces interprétations. Il s'agit ici d'observer comment les participant.e.s font appel à leurs connaissances métalinguistiques, c'est-à-dire leurs savoirs idiomatiques* et expressifs* notamment concernant les types de discours et genres de texte, pour orienter leurs parcours interprétatifs. Cette analyse nous permet de décrire l'influence du contexte générico-discursif dans la compréhension, notamment en qualité d'interprétant de possibles afférences contextuelles socialement normées.

Comme dans l'analyse précédente, nous présentons notre méthode d'analyse puis les descriptions des connaissances métalinguistiques identifiées dans les transcriptions des entretiens.

5.3.3.1 Méthode d'analyse

L'objectif étant de rendre compte de l'identification de savoirs sur la langue ou sur les normes discursives (types de discours et genres de texte), nous avons conduit l'analyse en deux volets.

1. Un volet sur **les références explicites aux connaissances métalinguistiques** : nous avons identifié dans le sous-corpus de travail constitué par le relevé de toutes les références aux connaissances méta-linguistiques relevant des savoirs idiomatique et expressif, ainsi que les différents paliers sur lesquels ces références portent et enfin quels appuis ces connaissances ont pu constituer pour les parcours interprétatifs des participant.e.s.
2. Un volet sur **les indices implicites de ces connaissances** : afin de repérer des indices de la reconnaissance du type de discours narratif ou théorique ou du genre du roman policier ou du manuel d'archéologie, nous avons procédé à l'identification de marques textuelles typiquement associées à l'un ou l'autre des types théorique et narratif dans les phrases inventées avec le pseudomot *cothurdes*. Le réemploi des normes associées à l'un ou l'autre des deux types de discours et genre pourrait constituer des traces de l'identification du type de discours et du genre du texte.

Analyse des connaissances métalinguistiques

Objectif : identifier les connaissances métalinguistiques mobilisées dans les parcours interprétatifs sur l'ensemble du texte.

Sous-corpus : références aux connaissances métalinguistiques
1 - Relevés et classement des connaissances métalinguistiques explicites

Sous-corpus : échantillon des phrases inventées
2 - Identification des indices de la reconnaissance des types de texte

Dans cette analyse des références aux connaissances métalinguistiques durant les entretiens des participant.e.s, nous souhaitons rendre compte des savoirs mobilisés, de manière explicite ou implicite, dans l'interprétation du pseudomot *cothurdes*.

5.3.3.2 Connaissances métalinguistiques « explicites »

Nous avons relevé dans les retranscriptions d'entretiens, tous les passages dans lesquels les participant.e.s faisaient référence à leur connaissances métalinguistiques dans l'interprétation du texte et du pseudomot. Ce relevé, pour plus de lisibilité est disponible en annexes, sous la forme d'un tableau (voir tableau D.2 en Annexes D).

Les tableaux 5.10 et 5.11 résument le type de connaissances métalinguistiques retrouvées dans les entretiens pour chacun des groupes. D'après ce relevé, les participant.e.s des deux groupes ont fait référence à leurs connaissances métalinguistiques correspondant à différents paliers d'analyse :

1. au *palier macrosémantique* :
 - (a) références au thème ou au topos propre au genre de texte,
 - (b) identification du genre de texte ou type de discours;
2. au *palier mésosémantique* : références à une structure anaphorique ou structure syntaxique de renvoi à un segment de texte antécédent;
3. au *palier microsémantique*, références à différentes strates de signifiés¹⁸⁴ :
 - (a) signifié hérité du lexème,
 - (b) signifié connotatif,
 - (c) signifié grammatical.

Ces différents paliers sont solidaires dans l'activité interprétative et permettent aux participant.e.s de construire leur interprétation.

184. Nous détaillons plus bas ces distinctions établies par Coseriu (cf. Chapitre 1) dans sa *lexématique*, étude qui se préoccupe « de la structuration des rapports de signification » (Coseriu, 2001, p. 315). Il distingue le signifié lexical (défini différenciellement dans le système de signification de la langue) d'autres types de signifiés : signifié catégoriel, signifié instrumental, signifié syntaxique, signifié ontique.

■ **Au palier macrosémantique**, la majorité des participant.e.s des deux groupes (5/8 participant.e.s pour le groupe narratif et 6/8 pour le groupe théorique) a identifié le type de discours ou le genre de texte et a souligné certaines propriétés textuelles propres à chacun des deux genres ou types.

Du côté du groupe narratif, les participant.e.s ont majoritairement souligné l'importance du personnage principal, du décor dans lequel se situent le personnage et ses actions, mais aussi la reconnaissance d'une trame narrative (propre au type de la narration). En revanche iels ont plus rarement nommé directement le genre du texte (seulement 2 participant.e.s) : le roman policier. Il est intéressant de constater que les participant.e.s de ce groupe ont fortement fait référence à la localisation du personnage, comme nous l'avions déjà évoqué dans notre analyse thématique : il semblerait que l'acteur COMMISSAIRE et ses déplacements soient très saillants dans l'interprétation des participant.e.s. En outre, une majorité de participant.e.s du groupe narratif (6/8) a fait référence au thème propre au genre du roman policier (thème /policier/, même en excluant la référence à la COMMISSAIRE) contrairement à une minorité chez le groupe théorique (3/8) (thème /géologique/ en tant que domaine scientifique).

Du côté du groupe théorique, les participant.e.s ont eu tendance à mentionner la présence d'organismes logiques (la présence de « d'autre part » en début de texte notamment), la reconnaissance de l'organisation textuelle typique des textes théoriques (« introduction », « explication » et « conclusion ») et ont nommé pour la moitié du groupe le genre de texte (manuel). Nous pouvons noter par ailleurs que les participant.e.s du groupe théorique ont plus fortement mobilisé des termes liés au genre du manuel théorique lors de l'explicitation de leur parcours interprétatif que ceux du groupe narratif (voir tableau 5.9). De plus, il semblerait que la reconnaissance d'une structure typique du texte théorique ait pu favoriser la sommation des isotopies du texte sur 'cothurdes' - idée que nous retrouvons chez P2, l. 142 :

« ::: Au vu de sa place dans le texte de ce qui est dit avant et ::: (...) de ce à quoi elle est reliée parce que la dernière phrase c'est un peu- pas une conclusion mais un peu une définition enfin je sais pas comment expliquer mais euh ::: je crois qu'elle dit voilà c'est ça qu'on appelle les cothurdes. ».

■ **Au palier mésosémantique**, la plupart des participant.e.s, tous groupes confondus, ont identifié une structure syntaxique autour de *cothurdes* fonctionnant comme un renvoi à un segment de texte antécédent (structure anaphorique). Certain.e.s participant.e.s explicitent clairement que la position dans

Chapitre 5. Étude sémantique et exploration microphénoménologique des déterminations contextuelles des parcours interprétatifs

Groupe « narratif »			Groupe « théorique »			
Sujet	Définition	Explication	Sujet	Définition	Explication	Conclusion
P1		2	P2	5	2	1
P3			P4	5		6
P5			P6			
P7			P8			
P9			P10			
P11	1		P12	2	3	
P13	2		P14	3		
P15	4		P16	53		

TABLEAU 5.9 – Occurrences des lexies « définir / définition », « expliquer / explication », « conclusion » dans les verbalisations des parcours interprétatifs.

laquelle est située *cothurdes* (donc la structure syntaxique de son syntagme) est responsable de ce renvoi, comme chez P4, l. 158 :

« Hum (...) je me dis ah oui ça c'est cothurdes mais (...)5" tu vois relation anaphorique j'avais l'impression que cothurdes ça renvoyait à ça ça renvoyait à ça ça renvoyait à ça ».

Chez d'autres participant.e.s le renvoi est identifié mais sans expliciter le rôle de la structure syntaxique dans cette relation de renvoi, comme chez P11, l. 168 :

« c'est dans le même euh on va dire champ lexical que toutes les ::: les autres mots (..) euh parce que le texte il est :: en soi logique il est pas en train de ::: passer d'un- d'un autre thème à un autre euh :: (...) c'est une suite logique donc euh ::: (...) dans ma tête je me suis dit que :: il fait référence à ce qui était mentionné avant déjà »

Rappels :

- *signifié hérité* : traits sémantiques hérités de la forme (lexicale, morphémique, phonologique, ...) d'une unité linguistique.
- *signifié grammatical* : tous les traits sémantiques qui appartiennent à la détermination grammaticale d'une unité.
- *signifié connotatif* : signifié qui peut être activé par afférence socialement normée ou encore hérité d'un morphème/phonème typique d'un registre de langue ou domaine donné.

■ Au palier microsémantique, les participant.e.s font référence à différentes strates de signifiés lexicaux : signifié hérité du lexème, signifié grammatical, signifié connotatif. Concernant le signifié hérité, une minorité de participant.e.s des deux groupes (2/8 pour le groupe narratif et 3/8 pour le groupe théorique) ont explicitement évoqué qu'ils avaient cherché à s'appuyer sur la forme orthographique, morphologique et/ou phonologique du pseudomot afin d'en déduire un signifié. Cette démarche sémasiologique des participant.e.s pour identifier un signifié hérité a cependant souvent été supplée par une démarche onomasiologique : les participant.e.s s'appuient largement sur la reconnaissance de formes sémantiques dans le texte, comme en attestent leurs verbalisations d'une identification d'une structure anaphorique, de renvoi vers le segment antécédent. Des aller-retours entre démarches sémasiologique et onomasiologique sont aussi parfois mentionnés, comme c'est le cas chez P8 qui tente d'identifier un signifié hérité à partir d'un découpage morphémique de *cothurdes* et fait le parallèle avec ce qu'il a interprété d'après le thème du texte :

« En fait je pense que je :: j'essaie de voir des parties dans le mot qui peuvent avoir (...) euh fin des sens qui peuvent euh :: être- qui peuvent

se retrouver dans d'autres mots en fait euh (...) du coup beh je vois 'co' (...) et :: (...)4" en fait je sais pas parce que :: j'ai l'impression que c'est très rapide que :: je l'écarte puisque j'ai vu que derrière c'était :: je sais pas ça avait pas l'air d'aller avec euh la racine (...) enfin d'aller avec euh la partie 'co' [...] » (P8, l. 87)

Toujours au palier microsémantique, 3 participant.e.s dans chaque groupe mentionnent leur identification d'un signifié grammatical. Parfois, certain.e.s participant.e.s considèrent n'avoir su identifier que ce signifié grammatical et ne pas avoir réussi à faire réellement émerger d'autres signifiés, comme c'est le cas chez P1, l. 150 :

« Mais dans cette phrase même-là en fait j'ai réutilisé le mot mais mais ::: (...) si on me demandait de l'expliquer en fait euh ::: beh ::: je je pourrais- donc c'est pas tant le mot en lui-même que j'ai su réutiliser c'est juste j'ai su en faire une phrase parce que je savais que c'était un nom »

Finalement, la moitié des participant.e.s du groupe théorique fait référence à un signifié connotatif /difficile à comprendre/, contre 1 seul.e participant.e du groupe narratif. Nous avons déjà évoqué ce signifié connotatif dans notre analyse thématique, lequel nous supposons activé par le biais de l'identification du type de texte théorique.

Chapitre 5. Étude sémantique et exploration microphénoménologique des déterminations contextuelles des parcours interprétatifs

Palier d'analyse	Type de réf.	Exemples	Particip.
Micro	<i>Signifié hérité</i>	- Recherche au niveau de l'étymologie : chez P5, l. 68 « ouais enfin à la fin de la- la- la première fois que j'ai lu le mot (...) euh ::: je me suis demandé si ça (...) si ça pouvait ::: s'il y avait un truc dans l'étymologie que je pouvais retrouver ou quoi »	P5 (1/8)
	<i>Signifié connotatif</i>	- Chez P1, l. 129 « Ça doit être quelque chose de vraiment euh ::: un vocabulaire précis »	P1 (1/8)
	<i>Signifié grammatical</i>	- Identification de la nature grammaticale de <i>cothurdes</i> : chez P11, l. 167 « Euh :: de voir euh :: en fait euh :: (...) à côté de quel mot il est :: il est écrit il est placé si c'est un adjectif si c'est :: si c'est un nom [...] »	P1, P9, P11 (3/8)
Méso	<i>Structure syntaxique</i>	Reconnaissance d'une structure de renvoi au segment précédent : chez P13, l. 224 « là je me suis dit je sais plus comment ça s'appelle c'est pas une apposition c'est euh ::: mais une épithète euh ::: bref je vois cette structure-là cette structure euh (...) euh à côté de cothurdes qui me permet d'en déduire le sens »	P1, P3, P11, P13 (4/8)
Macro	<i>Topos propre au genre</i>	- Emploi de lexicalisations du thème //policier//, chez P5, l. 17 « euh ::: après j'ai pas trop compris de quoi il s'agissait (...) euh ::: jusqu'à ce qu'il y ait le mot euh enfin la question euh pourquoi le tueur du coup c'est bon bah ok c'est une scène de crime (...) ». »	P1, P3, P5, P7, P9 (5/8)
	<i>Type de discours/genre de texte</i>	- Références aux normes textuelles du type narratif : a) personnage central, chez P11 l. 61 « Euh oui c'est euh ::: beh je vois le :: direct le :: personnage principal (...) qui est :: détective ou :: (...) qui fait une :: (...) et :: en fait j'arrive à l-l-l'imaginer sur la scène avec tous les personnages autour d'elle. » ; b) scénario ou trame narrative, chez P3, l. 77 « Mais d'essayer de me faire euh un peu le scénario. » ; c) description du décor de la narration, chez P11 l. 131 « [...] du coup je l'ai classé [le pseudo-mot] dans le :: (...) dans la case de la description de l'environnement du personnage en fait dans quel contexte il se trouve » ; d) lexicalisation du type, chez P 15, l. 56 « Oui si cet extrait était un extrait d'une nouvelle ou d'un roman policier cette phrase de cothurdes aurait pu être présente euh ::: plus tard euh définissant ce qu'est une cothurdes [...]. ». »	P1, P3, P7, P11, P13 (5/8)

TABLEAU 5.10 – Types de références aux connaissances métalinguistiques relevées dans les entretiens des participant.e.s du groupe narratif

5.3. Analyses et résultats

Palier d'analyse	Type de réf.	Exemples	Particip.
Micro	<i>Signifié hérité</i>	- Recherche au niveau de la forme : chez P6, l. 68 « dans la forme euh ::: dans sa forme je vois pas d'autres mots qui ::: pour moi s'y rattachent (...) au niveau de l'orthographe au niveau de la prononciation ou du sens bon parce que cothurdes n'a pas de sens »	P6, P8, P10 (3/8)
	<i>Signifié connotatif</i>	- Chez P14, l. 185 « que le mot était complexe c'est l'impression que ça m'a donné »	P2, P4, P8, P12 (4/8)
	<i>Signifié grammatical</i>	- Identification de la nature grammaticale de <i>cothurdes</i> : chez P6, l. 61 « Non je crois que je cible plutôt des noms ou des adjectifs euh ::: que je trouve dans le texte »	P6, P8, P12 (3/8)
Méso	<i>Structure anaphorique</i>	Reconnaissance d'une structure de renvoi au segment précédent : chez P4, l. 107 « parce qu'à ce moment-là j'avais compris que cothurdes ça renvoyait à peu près à toutes les choses qui avaient été listées dans le texte avant »	P2, P4, P6, P10, P14, P16 (6/8)
Macro	<i>Genre de texte</i>	- a) Emploi de lexicalisations du domaine //géologique// lié au genre du manuel d'archéologie, chez P10, l. 16 « [...] et ::: après j'ai compris euh :: enfin de quoi ça parlait tout l'aspect un peu géologique au début (...) j'étais rassurée parce que j'ai un peu des bases là-dedans j'étais là bon :: "je vais comprendre la question" (...) après toute la partie un peu anthropologie euh interaction de l'homme et son milieu j'étais là bon "cool aussi ça je connais" [...] » - b) lexicalisation du genre de texte, chez P12, l. 155 « on était :: au collège ou quoi :: dans les manuels d'histoire je pense que c'est ::: un peu ces images-là que j'ai. »	P4, P8, P10 (3/8)
	<i>Type de discours</i>	Références aux normes textuelles du type théorique : a) utilisation d'organiseurs logiques, chez P 10, l. 16 « j'ai beaucoup tiqué sur le "d'autre part" je me suis dit ça c'est marquant on :: (...) enfin on commence euh :: sans contexte et enfin genre on :: (...) on commence le récit en opposition à un truc antécédent que j'avais pas » ; b) reconnaissance de l'organisation textuelle, chez P4, l. 116 « mais là comme c'était la dernière ligne la dernière ligne c'est la conclusion donc (...) je me dis c'était l'introduction et la conclusion donc l'introduction elle m'a ::: (...) elle a été difficile et la conclusion je me suis dit c'est reparti je vais pas comprendre la conclusion ».	P2, P4, P8, P10, P12, P16 (6/8)

TABLEAU 5.11 – Types de références aux connaissances métalinguistiques relevées dans les entretiens des participant.e.s du groupe théorique

5.3.3.3 Identification de connaissances métalinguistiques « implicites »

Nous avons procédé au relevé de marques textuelles typiquement associées à chacun des deux types narratif et théorique sur les phrases inventées avec le pseudomot *cothurdes* par les participant.e.s en faisant l'hypothèse que le réinvestissement des normes associées à l'un ou l'autre des deux types pourrait constituer des traces de l'identification du type de discours.

Le tableau 5.13 présente les marques textuelles identifiées dans l'échantillon des phrases inventées. Nous observons à travers ce relevé que les phrases inventées reprennent pour la plupart les normes du type de discours du texte expérimental (à l'exclusion des phrases inventées par les participant.e.s 1, 15 et 6).

Groupe	Sujet	Phrase inventée
Narratif	1	Les cothurdes indiquent l'entrée des grottes.
Narratif	3	Les montagnards évitèrent avec soin les cothurdes .
Narratif	5	Il n'y a jamais eu de cothurdes par ici.
Narratif	7	Théo est arrivé aux cothurdes de son parcours.
Narratif	9	Je rentre dans une cothurde de pierre.
Narratif	11	Je marchais sur le chemin quand soudain j'ai aperçu des cothurdes .
Narratif	13	L'exploratrice devait d'abord retrouver les cothurdes pour accéder à l'entrée secondaire de la pyramide.
Narratif	15	Les cothurdes se trouvent à l'entrée des grottes souterraines.
Théorique	2	Étudier les cothurdes permet d'en découvrir plus sur les civilisations préhistoriques et leur façon de fonctionner.
Théorique	4	Les cothurdes sont des indices du passage de quelqu'un.
Théorique	6	J'ai vu beaucoup de cothurdes pendant ma randonnée samedi.
Théorique	8	Les cothurdes sont un environnement privilégié des sismologues pour étudier les mouvements tectoniques souterrains.
Théorique	10	Des gens vivaient dans la cothurde .
Théorique	12	Je suis partie en vacances admirer des cothurdes .
Théorique	14	Le mot cothurdes est un mot complexe dont je ne connais pas la signification.
Théorique	16	Les cothurdes sont des traces qui peuvent être révélatrices d'un autre aspect que leur aspect premier.

TABEAU 5.12 – Tableau des phrases inventées avec le pseudomot *cothurdes*.

Phrases groupe narratif	Phrases groupe théorique
Temps verbaux : Imparfait / Passé simple / Passé-composé (P3, P5, P7, P11, P13)	Temps verbaux : Présent / Passé composé / Infinitif (P2, P4, P8, P12, P14, P16)
Présence d'organiseurs spatio-temporels (P5 « ici », P7 « de son parcours », P9 « dans une cothurdes », P11 « sur le chemin », « soudain », P13 « d'abord » « l'entrée secondaire de la pyramide »)	Absence d'éléments renvoyant aux interactants, ou à l'espace-temps de la production (absence d'organiseurs temporels et déictiques spatiaux) (un seul chez P6 « samedi »)
Anaphores nominales et pronominales (P3 « les montagnards », P7 « Théo », P9 « Je », P11 « Je », « j' », P13 « l'exploratrice »)	Organiseurs à valeur logico-argumentative et modalisations logiques (P8 « pour », P14 « dont » et P2 « permet de », P16 « peuvent »)
<i>Cothurdes</i> objet de la phrase (P3, P5, P7, P11, P13) et/ou lieu de l'action (P7, P9)	Absence de noms propres, <i>cothurdes</i> est le sujet des phrases (P2, P4, P8, P14, P16).

TABLEAU 5.13 – Marques textuelles typiques des types narratif et théorique reprises par les participant.e.s dans les phrases qu'ils ont inventé.

5.3.3.4 Retour aux hypothèses : rôle des connaissances métalinguistiques

Cette analyse nous a permis de relever l'emploi des savoirs métalinguistiques par les participant.e.s dans la construction d'un sens pour le pseudomot *cothurdes* et notamment d'identifier leurs effets sur les opérations interprétatives à l'œuvre dans leurs parcours interprétatifs.

■ Dans les deux groupes, les références faites quant à l'identification d'une structure de renvoi autour de *cothurdes* au palier mésosémantique, nous semblent confirmer l'hypothèse des afférences contextuelles de la molécule sémique partiellement lexicalisée dans chacun des deux textes, dans le passage antécédent au contexte local de *cothurdes*.

■ Au palier macrosémantique, la reconnaissance des types de discours semble avoir facilité certaines opérations interprétatives.

Dans le groupe narratif, l'identification du genre du roman policier a semblé faciliter la saillance de l'acteur COMMISSAIRE et de ses déplacements. Ceci pourrait avoir favorisé les afférences contextuelles de l'isotopie /locatif/ et de

Dans le groupe théorique, il semblerait que l'identification du type théorique, et notamment de sa structuration (« introduction », « explication », « conclusion »), ait encouragé d'autant plus la sommation des isotopies présentes dans le contexte global du texte et l'identification d'une structure anaphorique.

Dans le groupe théorique encore, l'identification du type théorique pourrait avoir motivé l'activation du sème afférent socialement normé /difficile à comprendre/ sur 'cothurdes'.

À retenir :

Les résultats de cette analyse confirment que la reconnaissance du type de discours et du genre de texte ainsi que l'investissement - implicite ou explicite - des savoirs idiomatiques et expressifs liés à ces genres de texte et types de discours, ont participé au déclenchement de certaines opérations interprétatives dans les parcours interprétatifs des participant.e.s.

Les références aux connaissances métalinguistiques des participant.e.s concernent tous les paliers d'analyse et les deux types de savoir, idiomatique et expressifs. Concernant le premier, les participant.e.s ont en effet identifié des signifiés hérités et des signifiés grammaticaux, ainsi que des fonctions de renvoi associées à des structures syntaxiques spécifiques (ex. l'anaphore résomptive). Concernant le savoir expressif, ils ont mentionné avoir reconnu les genres de texte et types de discours des textes expérimentaux.

Si cette analyse nous permet de justifier certaines opérations interprétatives, elle ne nous renseigne pas sur l'organisation temporelle (l'enchaînement) de ces opérations. Pour approfondir notre reconstitution des parcours interprétatifs des participant.e.s, nous nous proposons de porter notre attention sur les dynamiques de ces parcours. Dans notre analyse suivante nous tentons de retracer les structures diachroniques de l'expérience d'interprétation d'un pseudomot telle qu'elle est décrite par les participant.e.s.

5.3.4 Analyse des mouvements interprétatifs

Avec cette dernière analyse, nous souhaitons compléter l'analyse sémantique par la description de structures diachroniques idéal-typiques de l'expérience vécue d'interprétation de pseudomot. Jusqu'ici nous avons décrit les contenus sémantiques interprétés par les participant.e.s sur le pseudomot *cothurdes* (analyse thématique) ainsi que les connaissances métalinguistiques mobilisées pour conduire à ces interprétations. Nous proposons à présent de changer de focale : nous nous intéressons ici, non plus au contenu interprété ni aux références aux connaissances métalinguistiques mobilisées par les participant.e.s, mais à la reconstruction des dynamiques d'émergence du sens dans des parcours interprétatifs. Autrement dit, cette analyse vise à rendre compte des mouvements interprétatifs successifs (*i.e.* la temporalité) ayant conduit à l'interprétation du pseudomot lors de la lecture du texte.

5.3.4.1 Méthode d'analyse des mouvements interprétatifs

Cette analyse complète notre esquisse de réponse à l'objectif « 2. *Décrire les parcours interprétatifs effectués par les participant.e.s.* » entamée par l'analyse sémantique.

L'objectif de cette analyse est de reconstruire, pour chaque participant.e, la structure diachronique de son expérience vécue de compréhension (supposée refléter le parcours interprétatif des participant.e.s) en identifiant les différents mouvements qui constituent la progression du parcours interprétatif du pseudomot *cothurdes*. La représentation de chaque structure diachronique permettra la comparaison entre celles de tous.te.s les participant.e.s et l'élaboration d'une structure diachronique « idéaltypique »¹⁸⁵. Cependant, étant donné que notre objectif de recherche ne porte pas sur cette structure en tant que telle, mais sur la manière dont les parcours interprétatifs sont modulés par le contexte générique-discursif, nous avons choisi d'utiliser cette méthode sans nécessairement exploiter tout le potentiel d'analyse synchronique ou expérientielle qu'elle permettrait.

Pour cette analyse, nous nous inspirons des travaux de Petitmengin et al. (2019) et Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019) que nous avons adaptées à notre objectif de recherche. Nous avons choisi de nous concentrer sur l'identification de la structure temporelle du parcours interprétatif, en prenant comme unité diachronique de base les mouvements interprétatifs.

185. Au sens d'« idéal-type » chez Weber (1965), c'est-à-dire que la structure est construite par la sélection des mouvements pertinents pour l'interprétation. La structure idéal-typique peut ainsi inclure des mouvements singuliers (ou mineurs, c'est-à-dire peu représentés) s'ils sont pertinents.

Analyse des mouvements interprétatifs

Objectif : élaborer une structure diachronique générique de l'expérience d'interprétation pour chaque groupe, à partir des structures diachroniques individuelles.

Sous-corpus : verbalisations de mouvements opérés par les participant.e.s pendant l'expérience (aspects procéduraux de l'expérience vécue).

1 - Structure diachroniques individuelles

- a - Réorganisation temporelle des moments de l'expérience
- b - Identification des mouvements interprétatifs
- c - Structuration de la structure diachronique individuelle

2 - Structures diachroniques génériques

- a - Alignement des structures individuelles
- b - Identification des mouvements interprétatifs génériques
- c - Comparaison des structures des groupes narratif & théorique

Ces mouvements correspondent à des phases dans la structure temporelle de l'expérience d'interprétation, ou à des sous-phases qui correspondent à plusieurs processus sous le même mouvement interprétatif¹⁸⁶. En revanche, nous avons écarté l'analyse synchronique - qui s'intéresse aux modalités caractérisant un moment de l'expérience vécue - car d'une part, elle est éloignée de notre objectif de recherche, et d'autre part, elle suppose des entretiens plus approfondis que ceux que nous avons menés¹⁸⁷.

1. Identification des structures des parcours interprétatifs individuels

- (a) **Réorganisation temporelle des moments de l'expérience** : Comme le soulignent Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019), la chronologie de l'entretien ne correspond pas nécessairement à la chronologie de l'expérience décrite. De multiples allers-retours peuvent avoir lieu dans les verbalisations des participant.e.s et les moments d'approfondissement de la connexion avec l'expérience vécue amènent généralement les participant.e.s à revenir plus en détails sur certains aspects de leurs descriptions. Une des premières étapes de l'analyse est donc de réorganiser la chronologie des moments¹⁸⁸ décrits identifiés. Nous regroupons sous le même moment les différents extraits qui semblent s'y rapporter et ensuite nous réorganisons ces moments (et les extraits d'entretiens correspondants) dans l'ordre chronologique de l'expérience décrite. Le tableau 5.14 donne un exemple de réorganisation des extraits d'entretien par moments de l'expérience.
- (b) **Identification des mouvements interprétatifs** : À partir de là, nous cherchons à identifier les unités diachroniques des parcours interprétatifs, c'est-à-dire les mouvements interprétatifs¹⁸⁹. L'identification de ces mouvements et sous-mouvements se fait en interrogeant les données relatives à chaque participant.e et en regroupant sous un même mouvement les extraits qui semblent se rapporter à une même action. À cette étape, nous précisons quel

186. Claire Petitmengin, dans son ouvrage sur l'expérience intuitive, parle de « gestes intérieurs » pour les phases et d'« opérations » pour les enchaînements ou apparitions de sous-phases qui constituent le niveau d'analyse inférieur aux « gestes » (Petitmengin, 2001), p. 113-114).

187. cf. *supra* : « L'axe diachronique consiste à repérer l'enchaînement des microdynamiques qui constituent l'expérience vécue. Sur l'axe synchronique, il s'agit de décrire la caractérisation de chacun des moments qui constituent le vécu, souvent en terme de modalités sensorielles ou non. »

188. Nous appelons *moment* « une unité diachronique non spécifiée, car elle n'occupe pas une place précise dans la séquence de l'expérience et n'a pas de durée spécifique » (Valenzuela Moguillansky & Vásquez Rosati, 2019, p. 128, notre traduction).

189. Les *mouvements* ont une position spécifique dans la diachronie de l'expérience et une durée spécifique.

Enoncés	Moments
47. Euh ::: (...) beh du coup j'ai une sensation un peu d'incompréhension parce que je suis un peu genre "qu'est-ce que c'est ?" et ::: (...) et ::.	1
48. Euh ::: beh en fait du coup je vois la personne qui s'arrête et :: qui regarde je sais pas quoi et qui aboutit à je sais pas quoi et euh :: et je suis un peu genre « bon pour le moment je vois pas trop ce que c'est ».	1
49. Non je vois pas ce que c'est (...) c'est c'est un peu euh c'est un truc flou quoi je sais pas trop à quoi ça ressemble (...) et euh :: et c'est en re- en lisant et après en me disant "oui ça doit être une grotte" que :: l'image arrive.	1
52. Parce que du coup mon image elle est plus ::: (...) elle est moins importante puisque euh du coup euh je sais même pas ce que c'est enfin je vois pas ce que c'est (...) et :: du coup euh je m'intéresse plus à ::: à la phra- à la voix je pense.	1
53. Euh (...) beh du coup je m'arrête un peu euh :: je re-regarde le mot « cothurdes » ((rires)) parce qu'il m'a dérangée [...].	1
53. [...] et après je tourne euh :: le le le euh le papier (...) et :: et du coup je me rends compte que :: euh :: la question est sur "cothurdes" et (...) là ça me fait un peu rire enfin je suis un peu genre "ah ok" ((rires)) hum (...) et euh voilà [...].	2
56. Hum (...) d'abord je lis la première ph- ah la dernière phrase euh pour essayer de voir si j'ai raté quelque chose sur la dernière phrase (...) [...].	2
57. Hum :: (...) elle est assez lente (...) hum (...) il me semble enfin que je forme les mots euh :: en :: avec ma bouche enfin je :: (...) je :: (...) je murmure un peu dans ma bouche euh ce que je lis du coup là- enfin c'est plus vraiment une voix intérieure mais c'est plutôt moi mais voilà (...) [...].	2

TABLEAU 5.14 – Exemple de réorganisation temporelle des moments des entretiens

a été le critère nous permettant d'établir les groupements en mouvements (ou sous-mouvements). Comme préconisé par Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019), nous donnons un nom à cette unité temporelle. Par exemple, chez P6, nous identifions une phase/un mouvement appelée « blocage » lors de la rencontre avec le pseudomot, et qui regroupe plusieurs sous-phases : un arrêt des visualisations et un recul physique.

→ l. 55. Euh ::: (...) mais déjà il me semble- physiquement je crois que je me mets au fond du siège et euh ::: donc je relis la phrase avec le mot (...) [...]. // l. 55. [...] et du coup- beh à ce moment-là dans ma tête j'ai plus d'image ou ::: ou de film ou [...].

- (c) **Reconstruction de la structure diachronique du parcours interprétatif** : À partir de l'ensemble des mouvements (et sous-mouvements/sous-phases) interprétatifs identifiés, nous représentons graphiquement l'organisation temporelle de ceux-ci pour chaque participant.e. La figure 5.14 présente un exemple de

structure diachronique individuelle.

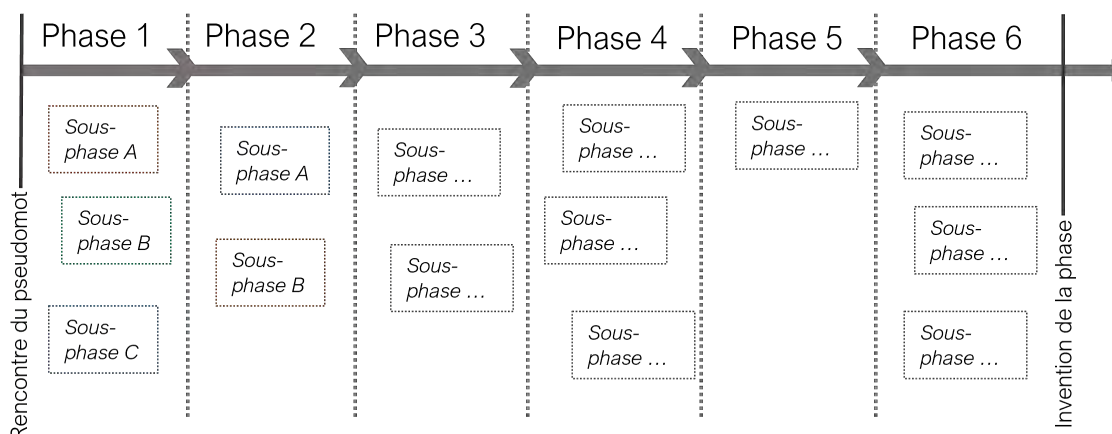


FIGURE 5.14 – Exemple de présentation d’une structure diachronique individuelle. Les sous-phases peuvent parfois être ordonnées (suivant un ordre a, b,c, ...) ou non.

2. Vers des structures idéal-typiques des parcours interprétatifs - Sur

la base des structures individuelles obtenues, nous avons amorcé un travail de mise en correspondance visant à repérer des régularités dans la succession ou le type de mouvements observés. L’objectif est de dégager un idéal-type du parcours interprétatif pour chaque groupe de participant.e.s. Ici nous avons utilisé des processus abstraectifs différents de ceux proposés par Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019), et avons opté pour une structuration idéal-typique plutôt que générique (cf. *supra* 5.2.6.3 sous-section sur les processus d’abstraction).

- (a) **Alignement des structures diachroniques** : Nous avons mis en correspondance les structures diachroniques individuelles formées précédemment. Étant donné que le nombre de mouvements/phases n’est pas identique pour chaque participant.e, nous avons utilisé des référents temporels externes afin de permettre l’alignement des structures diachroniques, comme préconisé par Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019). Ces références temporelles externes sont : 1) le moment de la rencontre avec le pseudomot dans la lecture du texte, 2) le moment de l’invention de la phrase, et 3) le moment de la lecture de la question.
- (b) **Identification des mouvements interprétatifs typiques** : Nous avons identifié les mouvements qui semblaient désigner le même geste intérieur (ou extérieur, dans le cas de la relecture par exemple) et choisi un nom pour désigner ce mouvement typique. Conformément à aux propositions de Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019), nous avons été attentive notamment au moment

de l'apparition des mouvements individuels (par rapport aux références temporelles externes définies et internes) et à leur contenu thématique et description synchronique dans les cas où celle-ci était spécifiée, afin de déterminer si plusieurs mouvements individuels chez différent.e.s participant.e.s pouvaient être combinés sous le même mouvement typique. Nous avons ainsi dégagé les mouvements typiques majoritaires pour chaque groupe, ainsi que les mouvements typiques minoritaires.

(c) ***Comparaison des structures entre groupe narratif et théorique :***

Nous avons comparé les structures types dégagées pour chacun des deux groupes et sélectionné les mouvements récurrents entre ces deux structures. Nous avons finalement dégagé une structure idéal-typique commune aux deux groupes.

En résumé, nous nous appuyons dans cette analyse sur les entretiens microphénoménologiques des participant.es et les analysons en nous inspirant de la méthode d'analyse proposée par Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati (2019) et Petitmengin et al. (2019). Nous avons procédé à l'analyse des entretiens pour chaque participant.e et identifié les mouvements interprétatifs propres à chacun. Ces descriptions des passages procéduraux des entretiens sont présentés sous forme de tableaux pour une meilleure lisibilité. Ces tableaux ne sont pas en annexes, mais disponibles sur la plateforme OSF en suivant le lien suivant : <https://osf.io/u6q3v/>. Les représentations sous forme de schémas de ces structures individuelles sont présentées en annexes (voir figures E.1, E.2, E.3, E.4, E.5, E.6, E.7, E.8, E.9, E.10, E.11, E.12, E.13, E.14, E.15, E.16).

À partir des structures diachroniques individuelles des participant.e.s, nous avons tenté de reconstituer une structure diachronique générique de l'expérience d'interprétation pour chacun des deux groupes narratif et théorique. Dans un premier temps nous présenterons les mouvements interprétatifs communs aux structures diachroniques des deux groupes, puis nous contrasterons les structures construites pour les deux groupes.

5.3.4.2 Mouvements interprétatifs communs

De la modélisation des structures diachronique de l'expérience d'interprétation et de leur comparaison, émergent plusieurs mouvements qui se retrouvent chez la plupart des participant.e.s dans les deux groupes (voir figure 5.15). Ce qui va distinguer les deux groupes, c'est majoritairement l'ordre de ces mouvements, et leur récurrence pendant l'expérience. Ces mouvements interprétatifs dominants, c'est-à-dire ceux qui sont le plus fréquemment et constamment effectués pour les deux groupes sont les suivants :

1. Blocage
2. Relecture du contexte local
3. Relecture du contexte global
4. Réflexion sur le sens
5. Vérification du sens

Le retour au contexte local ou global suivi par une réflexion sur le sens est un enchaînement de mouvements qui peut être répété durant l'expérience, notamment après la lecture de la question.

Une autre phase, minoritaire - c'est-à-dire non décrite par une majorité de participant.e.s - est aussi commune aux deux groupes : le mouvement de focalisation sur la forme lexicale.

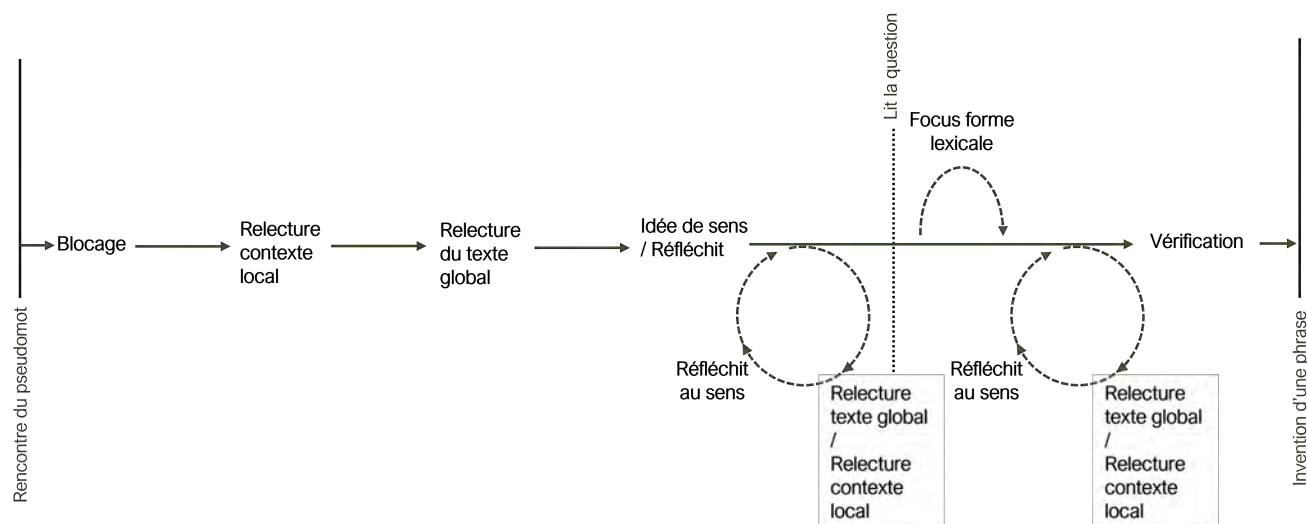


FIGURE 5.15 – Structure type commune aux expériences décrites par l'ensemble des participant.e.s, tous groupes confondus. Les flèches pleines indiquent l'enchaînement des mouvements interprétatifs dominants, tandis que les flèches en pointillés désignent l'enchaînement de mouvements interprétatifs minoritaires. Les traits verticaux correspondent aux balises temporelles utilisées lors de l'alignement des descriptions des expériences vécues des différent.e.s participant.e.s. Cette structure est typiquement « idéal-typique », dans la mesure où, plus qu'une abstraction des 16 entretiens, elle est un « assemblage » que l'on ne rencontre pas nécessairement une seule fois telle quelle chez les 16 participant.e.s.

■ BLOCAGE

Ce mouvement constitue la première phase chez 14 participant.e.s (sur 16) lors de la rencontre avec le pseudomot lors de la lecture du texte. Nous aurions pu nommer ce mouvement le « beug », lexème employé par 6 participant.e.s (P1, P2, P3, P5, P12, P14). Cette phase de « blocage » est la plupart du temps constituée de plusieurs sous-phases, successives ou simultanées, qui correspondent à différentes modalités : en terme de sensation physique (surprise, recul physique), mentale (« retour à la réalité »), de modalité visuelle (disparition des images, visualisation de la forme du mot, succession d'images) ou de modalité auditive.

Les différentes sous-phases décrites sont les suivantes :

- Surprise (sentiment/sensation) (P2, P3, P9, P13, P14)
 - P13, l.186 « (...) c'est quoi des "cothurdes"? ((rires)) je savais pas ça m'a ::: ça m'a pas :: ça m'a un peu déstabilisé. » // l.187 « Euh ::: (...) beh je me souviens d'avoir dit euh ::: (...) vraiment "quoi!" ou fin :: un truc comme ça vraiment à l'oral (...) à pas savoir euh ::: »
- Recul physique (P4, P6)
 - P6, l.55 « Euh ::: (...) mais déjà il me semble- physiquement je crois que je me mets au fond du siège »
- « Retour à la réalité » (P4, P7)
 - P7, l.104 « Je vais dire que je reviens à la réalité ((rires)) je reviens ici en train de voir mes mains le papier pas euh :: dans ma tête l'image de moi en train de lire. »
- Disparition des images (P1, P4, P6, P7, P13, P15). Cette sous-phase pourrait être décrite dans le cadre de la sémantique textuelle comme l'arrêt de l'impression référentielle* (cf. *supra* 2.1.2).
 - P1, l.107 « Euh ::: mais là quand je lis cothurdes tout d'un coup c'est euh ::: (...) » // l.108 « On stoppe le fait de se faire des images et on essaie juste de dire qu'est-ce que c'est que ce truc ».// l.110 « C'est euh ::: voilà c'est euh ::: en tout cas dès que je vois ça on arrête le côté automatique où il y a des images qui- qui m'arrivent spontanément. »
- Visualisation de l'orthographe du mot (P4, P14)
 - P4, l.110 « Hum (...) bah tu vois cothurdes dans mon esprit c'est un mot gris c'est un mot- ((rires)) c'est un mot gris (...) et l'ambiance comme j'ai dit tout à l'heure c'est vert et marron. » // l.111 « Donc quand j'ai lu cothurdes c'était gris. » // l.112 « J'arrivais- c'est pas que j'arrivais plus mais tout ce que je voyais qui était vert et marron (...) maintenant je voyais cothurdes écrit euh dans- dans mes yeux. »

- Succession d'images (P5, P15)

→ P5, l.53 « juste euh là il y a mille choses qui apparaissent en même temps à la place de ce que pourrait être une cothurde (...) et :: en même temps rien de précis quoi. » // l.54 « Beh c'est-à-dire que ::: c'est un peu comme euh :: hum :: (...) tu vois quand tu joues à Mario Kart (...) et que tu choisis une voiture (...) ça fait une sorte de roulette (...) genre euh (...) fin ça fait- c'est comme s'il y avait un cadre là où devrait y avoir la cothurde et qu'on zappe différents trucs et que juste il y a mille choses qui zappent en se disant qu'est-ce qui pourrait y avoir là exactement (...) à l'entrée de la cavité du coup (...) enfin fin pas forcément à l'entrée mais à côté (...) et euh ::: et ouais j'étais vraiment pas sûre. »

- Apparition d'un bruit de grésillement (P14)

→ P14, l. 113 « euh ::: vous voyez le bruit que certains- que certaines télés font quand elles buguent? (...) pas le- pas un bruit statique mais plus en mode euh :: je saurais pas dire en fait (...) un bruit d'électronique qui est en train de buguer beh c'est ça ».

■ RELECTURE DU CONTEXTE LOCAL

Le mouvement de relecture du contexte local est la phase qui suit immédiatement le blocage chez la moitié des participant.e.s (P2, P3, P4, P6, P9, P14, P16). Après avoir identifié qu'ils ne comprennent pas le pseudomot ou ne le connaissent pas, les participant.e.s retournent sur le contexte local, c'est-à-dire jusqu'au début de la dernière phrase du texte, phrase dans laquelle se situe le pseudomot. Les sous-phases possibles lors de ce mouvement ne sont presque pas décrites par les participant.e.s.

4 participant.e.s évoquent la relecture pour retrouver le « contexte » du pseudomot (P1, P3, P4, P16) : chez P4, l. 102 « Est-ce que tu vois ? et donc j'ai fait zioup zioup [trace avec son doigts sur la table le chemin de ses yeux sur le texte] comme ça (...) et après en faisant zioup zioup je me suis dit (...) je me suis pas ::- j'ai pas l'impression de m'être dit quelque chose j'étais juste en train d'essayer de revoir le contexte je pense (...) autour (...) ».

Deux participant.e.s précisent que ce retour sur le contexte local est fait pour vérifier la bonne lecture de la phrase contenant le pseudomot (P1, P9) : P1 l. 116 « En fait d'abord je me dis c'est moi qui ai sûrement mal fait un truc donc euh ::: je relis bien la dernière phrase ».

Pour un.e participant.e du groupe narratif (P3), le contexte local s'étend jus-

qu'à la phrase précédant la phrase avec le pseudomot, et iel décrit plusieurs sous-phases : a) imaginer les déplacements du personnage (sous une modalité, ni visuelle, ni auditive, difficile à décrire); b) s'imprégner du contexte; c) mémoriser.

■ RELECTURE DU CONTEXTE GLOBAL

Avant lecture de la question

Le mouvement de relecture du contexte global, c'est-à-dire de relecture du texte expérimental en entier, est la phase qui suit le retour sur le contexte local (6/16 participant.e.s, majoritairement du groupe théorique) ou qui survient directement à la suite de la phase de blocage (7/16 participant.e.s, majoritairement du groupe narratif). Ce mouvement de relecture du contexte global est constitué de différentes sous-phases, plus ou moins détaillées par les participant.e.s : se concentrer sur le texte, « réanimer » les visualisations (P4), identifier les « mots importants » (P10), mémoriser les informations du texte ou encore faire des tests avec le pseudomot et les phrases du texte. Nous détaillons les sous-phases les plus évoquées : la concentration sur le texte et les visualisations.

Près de la moitié des participant.e.s (6/16) évoque une première sous-phase de concentration sur le texte, lors de laquelle iels se « replonge[nt] dans le texte » (P7, l. 112) : P9 décrit l. 59 « là je me focalise sur le texte je vois (...) c'est je vois vraiment le texte euh et il y a que le texte euh dans ma tête ». Certain.e.s de ces participant.e.s précisent les modalités sur lesquelles ils tournent leur attention, lorsqu'ils se concentrent : attention tournée vers la voix intérieure qui lit le texte (P13), vers les visualisations du scénario (P15) ou celles provoquées par le texte (P8, P12), ou encore vers les « mots importants » du texte (P10)¹⁹⁰. Un.e seul.e participant.e évoque plutôt un « lâcher prise » nécessaire à la compréhension du texte et surtout du pseudomot à la fin de celui-ci : P4 l. 137 « dans le sens si tu lâches le côté intellectuel ça fonctionne encore mais sans qu'il y ait toutes les pensées intrusives ce que tu disais tout à l'heure (...) et donc tu

190. Nous n'avons malheureusement pas le temps, ni même l'espace, dans le cadre de cette thèse d'explorer les microdynamiques à l'œuvre dans ce que ces participant.e.s ont appelé « se plonger » dans le texte. Il semblerait que ces différentes opérations mises à l'œuvre soient notamment : se couper des informations perceptives extérieures (qu'elles soient visuelles - par exemple en mettant ses mains autour du texte expérimental pour l'isoler - ou auditives - en se concentrant sur sa voix intérieure par exemple) ou intérieures (en détournant son attention de son « vagabondage » intérieur), ou encore se rapprocher physiquement de son texte à lire. L'absorption de l'attention sur la voix intérieure pour se concentrer a notamment été décrite dans le modèle psycholinguistique ConDialInt : « By making our thoughts auditorily salient [...], inner speaking makes us aware of our thinking processes and allows us to focus our attention on our thoughts and activities. » (Grandchamp et al., 2019), p. 2).

as moins l'impression d'être là et que le texte prend plus ta place ».

Une seconde sous-phase très largement décrite est celle de l'apparition de visualisations liées au contenu du texte (chez 11/16 participant.e.s). Comme nous venons de l'évoquer, plusieurs participant.e.s tournent directement leur attention vers ces visualisations. Chez ces participant.e.s ainsi que chez d'autres, la relecture globale du texte a principalement pour but de solliciter justement l'apparition de ces visualisations et notamment parfois de les préciser, les « affiner » (P1), les rendre « plus nettes » (P8, P12). Ces visualisations peuvent apparaître de manière « automatique » (P1) ou être « provoquées » de manière intentionnelle (P7, P8) par les participant.e.s.

Plusieurs participant.e.s décrivent ainsi la (ré)apparition de visualisations liées au texte, mais aussi une sous-phase distincte qui correspond à un enchaînement plus « fluide » des visualisations provoquées par le texte, « il n'y a plus de photos juste du mouvement » (P15, l. 134) : P5 décrit l. 61. « justement le film essaye de se ::: (...) de se clarifier (...) fin de justement de de rendre les images plus fluides entre elles ». Cet enchaînement fluide de visualisations peut parfois être accompagné d'une sensation de fluidité, comme chez P4 qui décrit : l. 140 « mais quand même je sens que c'est plus lisse et une fois que j'arrive au mot qui me gênait tout à l'heure (...) ça me fait plus rien ». Chez ces participant.e.s, la précision des visualisations, ainsi que la fluidité de l'enchaînement de ces dernières entre elles, conditionne parfois la compréhension.

Pendant la réactivation de ces visualisations, deux participant.e.s décrivent un dialogue entre ces visualisations et leur voix intérieure, sous la forme de « résumés » (P10) ou de vérification d'une bonne compréhension (P16).

Deux autres participant.e.s précisent avoir « le mot cothurdes dans la tête » (P3, P6) durant cette relecture : P6 décrit l. 58 « Il y a pas d'image (...) euh c'est une lecture qui est plus rapide que la première (...)4" je vais lire plus vite et euh :: toujours en ayant cothurdes dans la tête et en essayant euh ::: par exemple quand je - Euh je me représente le mot enfin je je je vois le mot écrit dans ma tête ». Dans le cas de P6, cette sous-phase sert à une autre sous-phase de cette relecture qui correspond à la manipulation des phrases lues avec l'aide du pseudomot : P6 cherche à « interchanger le mot cothurdes » avec d'autres mots du texte (l. 62).

Après lecture de la question

Lorsque ce mouvement de relecture du contexte global a de nouveau lieu (chez 8/16 participant.e.s) après la lecture de la question sur l'invention

d'une phrase avec le pseudomot du texte, les sous-phases sont moins variées et les objectifs de la relecture différents. Il s'agit pour certaine.e.s participant.e.s d'une relecture ayant pour objectif de solliciter encore une fois les visualisations liées au texte, vérifier que le film est « fluide » (P4) et le texte compris (P7, P9, P12). Pour d'autres il s'agit de commencer à « intégrer » la compréhension du pseudomot avec son contexte global, que ce soit par l'intégration des visualisations créées pour le pseudomot au « film » (P13 décrit l. 256 « donc je me fais le film puis j'arrive à la fin et euh ::: (...) j'essaye de substituer ce que j'avais imaginé auparavant (...) avec des choses euh ::: qui seraient plus cohérentes ») ou la comparaison de sa « définition » avec les visualisations provoquées lors de la relecture (P16). Cette seconde relecture après la question est décrite comme rapide par les participant.e.s qui ont évoqué ce mouvement, et plusieurs d'entre eux expriment avoir « sauté des mots » (P7, l. 153).

■ RÉFLEXION SUR LE SENS

Comme celui de relecture du contexte global, ce mouvement peut être répété durant l'expérience, mais avec des sous-phases distinctes. Nous évoquons tout d'abord ce mouvement de réflexion avant la lecture de la question avant d'évoquer ce mouvement de réflexion après lecture de la question.

Avant lecture de la question

7 participant.e.s sur 16 (P1, P2, P4, P8, P14, P15, P16), en majorité appartenant au groupe théorique, ont décrit une phase de réflexion sur le sens du pseudomot avant lecture de la question. Durant ce mouvement, deux sous-phases sont évoquées : l'appel à une/des visualisation(s) et l'intuition d'un sens.

La recherche d'un sens à l'aide de visualisations est la sous-phase la plus décrite par les participant.e.s (4/16). Chez P1 et P8, il s'agit de « placer » le pseudomot dans la visualisation créée par le texte : « Et jusqu'à ce que j'arrive à cothurdes du coup et je me dis euh ::: j'essaie de comparer un peu enfin de me dire euh (...) j'ai mon image si je pouvais placer cothurdes quelque part où est-ce que je le placerais ? » (P1, l. 94). P15 et P16, eux, évoquent la convocation des visualisations créées par le contexte : P16, décrit l. 136 « en fait la dernière phrase donne un sens au mot :: "cothurdes" mais moi pour me l'imaginer et me le représenter bien (...) il faut que je :: remobilise un peu les images de ::: ce que j'avais lu dans le texte avant (...) pour voir si je peux associer ces images du coup à- un peu :: à la définition du mot ». Cette sous-phase pourrait être comprise comme l'appel à l'impression référentielle*, surtout lorsque celle-ci a été stoppée lors de la phase de blocage.

Toujours avant la lecture de la question, 3 participant.e.s décrivent dans ce mouvement de réflexion sur le sens, une « impression » (P4) ou sensation d'un sens « logique » (P14) : P2 décrit à ce propos l. 97 « Euh ::: cothurdes pour le coup je le connaissais pas mais j'ai facilement fait le lien je crois avec ce qui ressemblait. ».

Après lecture de la question

Après la lecture de la question, un autre mouvement de réflexion est décrit, et ce pour la majorité des participant.e.s (14/16). Cette fois-ci les sous-phases qui le constituent sont : l'appel aux visualisations, l'association à des souvenirs, l'association à des « idées » ou « mots » reliés, la manipulation du contexte (paraphrase, substitution, recherche de synonymes) et le retour au contexte.

Comme décrit par d'autres participant.e.s concernant le mouvement de réflexion pré-question, P9 voit *cothurdes* « se former dans l'image » provoquée par le texte (P9, l. 72) et P12 voit également la visualisation provoquée par le texte.

Dans ce mouvement de réflexion, plusieurs participant.e.s décrivent également des sous-phases de différents types d'associations. P4 évoque l'association de souvenirs au pseudomot « cothurdes », en faisant l'« extension du texte avec tout ce qu'[iel a] connu dans [sa] vie » : l. 163. « Hum (...) là c'est que des souvenirs fin ça se manifeste visuellement (...) surtout (...) mais (...) c'est des souvenirs mais c'est dur d'expliquer comment se manifestent les souvenirs c'est pas que visuel c'est aussi des choses où juste tu as l'impression qu'il y a quelque chose qui est là et tu t'en souviens ». Quatre autres participant.e.s évoquent une sous-phase d'association mais plutôt sous la forme d'idées ou de mots liés à la molécule sémique identifiée. Chez P7 et P11 il s'agit plutôt d'idées ou de mots qui viennent en tête (P7 : « je me dis ») ou qui sont entendus : P11 décrit l. 170 « C'est des- euh (...) je pense que j'arrive à les entendre euh :: c'est comme un ::: un dialogue avec euh :: (...) dans ma tête ». En revanche, chez P6 et P14, ces « mots » qui se présentent lors de ce mouvement de réflexion apparaissent plutôt visuellement, sous la forme d'une « carte mentale » (P6, l. 78) des formes orthographiques associées ou d'une succession de visualisation des formes orthographiques associées : P14 décrit l. 203 « c'est dans ma tête c'était pas vraiment éparpillé c'était toujours dans la zone plutôt devant mais c'était un peu en mode hop hop (...) hop hop hop (...) okay [mime encore la bulle devant ses yeux mais en faisant en sorte qu'elles apparaissent très progressivement] ».

Une autre sous-phase décrite par trois participant.e.s est celle de manipulation du cotexte du pseudomot (P1, P3, P7). P7 et P3 ont cherché à remplacer le pseudomot par « un synonyme ou ::: quelque chose qui va (...) dans le sens » (P3, l. 146). P1 détaille trois sous-phases (que nous avons regroupées sous la sous-phase de manipulation du cotexte) : a) la manipulation de l'ordre des mots du cotexte proche ; b) la paraphrase du cotexte proche ; et c) la création d'un nouveau cotexte.

Finalement, la dernière sous-phase de retour au contexte est décrite par deux participant.e.s (P8 et P9) qui évoquent des « yeux [qui] se posent sur des endroits du texte pendant qu'[i]els réfléchis[sent] » (P8, l. 129). Le regard posé sur le contexte est une aide à la réflexion, sans pour autant être lui-même un sous-mouvement réfléchi : « c'est ::: enfin c'est naturel quoi ça (...) c'est (...) c'est pas vraiment une réflexion où je me dis euh (...) "ah c'est aboutir et tout" c'est plus euh :: je le fais sans réfléchir » (l. 80, P9).

Pour résumer, ce mouvement est principalement décrit après la lecture de la question pour l'ensemble des participant.e.s, mais aussi avant la question dans le groupe théorique. Avant la question, la sous-phase majoritairement décrite est celle de la convocation des visualisations provoquées par la lecture du texte. Après la lecture de la question, les sous-phases les plus fréquemment décrites sont, encore une fois le recours aux visualisations provoquées par le texte, ainsi que les divers types d'associations à des idées, des mots ou des souvenirs.

Certaines de ces sous-phases décrites peuvent rappeler les « stratégies » de lecture recensées dans la littérature sur l'inférence lexicale comme l'association, la substitution, la paraphrase, que nous avons décrites au Chapitre 4.

■ FOCUS SUR LA FORME LEXICALE

Ce mouvement est décrit chez 6 participant.e.s : deux d'entre eux situent cette phase avant la lecture de la question, juste après le mouvement de blocage (P5 et P15), tandis que les 4 autres la situent après la lecture de la question (P1, P6, P8, P11).

Avant lecture de la question

Chez les deux participant.e.s qui situent l'expérience de ce mouvement juste après le blocage, il s'agit d'essayer d'identifier une « étymologie » connue (P5) ou encore un voisin orthographique ou une forme lexicale déjà connue

en relisant le pseudomot, en se concentrant sur sa forme orthographique : P15 décrit l. 196 « C'est-à-dire euh ::: relire le mot (...)7" je ne le relis pas dans le sens où euh ::: où je vois les lettres les unes après les autres mais plus en regardant le mot est-ce que :: il me rappelle quelque chose ? ».

Après lecture de la question

Chez les quatre autres participant.e.s qui évoquent ce mouvement comme étant une phase suivant la lecture de la question, l'objectif est aussi d'essayer de déduire un sens d'après la forme du pseudomot. Différentes opérations (ou sous-phases) sont énoncées durant ce mouvement. P1 essaye de positionner « cothurdes » dans « d'autres situations » afin de s'assurer qu'iel ne connaît pas ce mot (« avec des amis euh est-ce qu'on a déjà parlé de cothurdes ? »). P6 et P8 cherchent à décomposer la forme lexicale du pseudomot en visualisant sa forme orthographique (P8, l. 87 : « Hum (...)4" je pense que je la vois et :: ça me vient euh :: (...) ouais ça m'apparaît comme euh ::: (...) En fait je pense que je :: j'essaie de voir des parties dans le mot qui peuvent avoir (...) euh fin des sens qui peuvent euh :: être- qui peuvent se retrouver dans d'autres mots en fait euh (...) du coup beh je vois "co" (...) »). P11 cherche également à « découper » le pseudomot (l.153), mais convoque sa voix intérieure pour retrouver la « racine » du mot.

■ VÉRIFICATION DU SENS

Près de la moitié des participant.e.s (6/16) décrivent une dernière phase, juste avant l'invention de la phrase avec le pseudomot « cothurdes », qui est un mouvement de vérification du sens (P2, P4, P7, P9, P12, P13). Ce mouvement de vérification permet aux participant.e.s de stabiliser le signifié qu'iels ont associé avec le pseudomot.

Ce mouvement de vérification du sens regroupe plusieurs sous-phases décrites par les participant.e.s : la relecture du texte ou des regards sur le texte (P4, P9, P12), la comparaison du texte, de la paraphrase et du « concept » (P2) ou encore la mobilisation du « film » provoqué par le texte (P13).

La relecture complète du texte permet parfois de remobiliser les images provoquées par le texte : P9 décrit l. 82 « Hum (...) je dirais que c'est une lecture plus lente que celle d'avant hum (...) je prends un peu plus le temps de :: (...) de voir bien l'image dans ma tête et ::: et du coup à ce moment-là sur cette fin euh :: beh l'image est beaucoup plus définie que à la dernière fois euh :: et on- on voit beaucoup enfin je vois bien plus euh :: (...) l'histoire de la grotte ». Cette relecture peut au contraire être « rapide » et se concentrer sur « les mots importants » du texte

(P12, l. 141). Chez P4, ce n'est plus une relecture qui est évoquée mais plutôt un regard sur certains mots : l. 167 « Et en regardant les mots qui me SEMBLent clés en tout cas (...) 6" j'ai envie de dire mais bon j'ai envie de dire que c'est les mots que j'ai juste regardés en premier tu vois c'est les choses que juste en faisant en sautant avec les yeux c'est les choses que j'ai regardées automatiquement ».

Pour un.e des participant.e, la vérification consiste à se rejouer le « film » du texte en ajoutant la visualisation créée pour « cothurdes » : P13 explique l. 256 « Donc je me fais le film puis j'arrive à la fin et euh ::: (...) j'essaye de substituer ce que j'avais imaginé auparavant (...) avec des choses euh ::: qui seraient plus cohérentes ».

Un.e dernier.e participant.e procède à une mise ensemble du « concept »¹⁹¹, de la paraphrase et du texte, après relecture du texte pour « vérifier » sa compréhension : P2 décrit l. 148 « donc je me dis au vu de sa place [à cothurdes] dans le texte de ce que j'en ai compris et du concept que je me fais et de la formulation comme tout ça ça coule de sens enfin en tout cas ça fait beau sur papier ça va bien avec le texte ça marche dans mon esprit ».

Pour résumer, ce mouvement de vérification du sens passe principalement par une sous-phase de retour sur le contexte global, que ce soit par une relecture complète ou un regard sur les « mots importants », puis/ou par une sous-phase de comparaison entre le sens imaginé visuellement ou sous une autre modalité pour le pseudomot et le sens compris du texte.

191. Plusieurs participant.e.s évoquent des « concepts » ou des « sens », qu'ils ont du mal à décrire sur les modalités sensorielles habituelles (imagerie mentale, ouïe, sensation physique, etc.). Dans le cas de cette participant.e, iel décrit le « concept » ainsi : l. 160. « C'est-à-dire comment je ::: je dirais pas que c'est une voix » // l. 161. « je dirais pas non plus que :: euh(...)4" je pense que c'est pas c'est pas une image très claire c'est-à-dire c'est pas :: je pourrais pas te dessiner à partir de cette image-là ou vraiment euh la décrire à quelqu'un » // l. 162. « mais c'est plus une image qu'une sensation ou une phrase (...) c'est plus de la vue que du toucher ou du- du- de la voix mais euh :: après ça va être euh :: non mais je pense que ça correspond plus à une image mais c'est pas très euh :: (...) c'est pas très précis quoi c'est plus euh :: (...)3" enfin je la vois pas j'arrive pas à me la visualiser mais ::: mais oui je vois plus ça comme ça quoi. »

5.3.4.3 Comparaison entre les deux groupes

Les figures 5.16 et 5.17 présentent les structures diachroniques types reconstituées d'après les descriptions des expériences vécues des participant.e.s des groupes narratif et théorique.

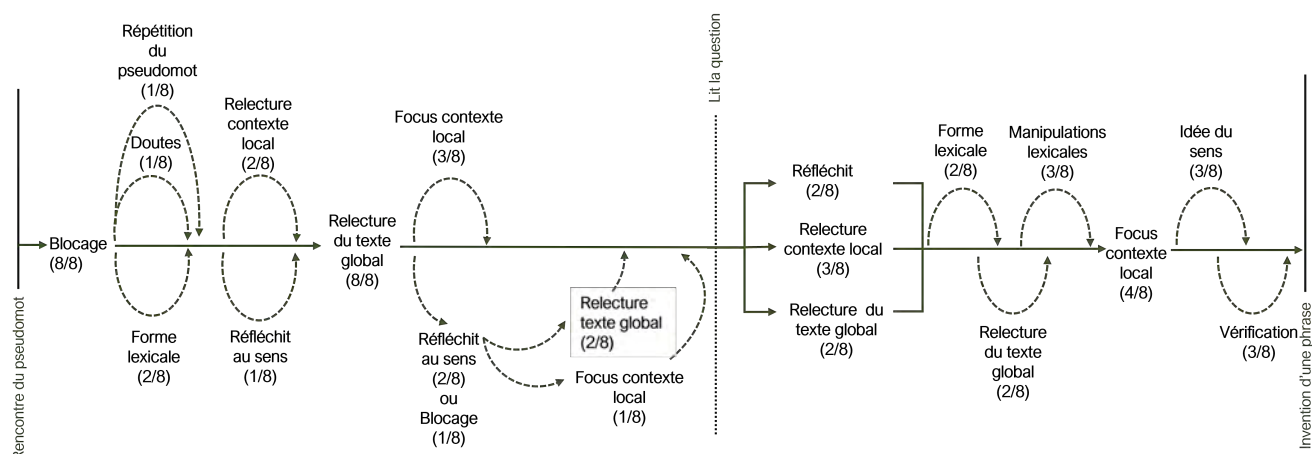


FIGURE 5.16 – Structure diachronique type du groupe narratif. Les flèches pleines représentent l'enchaînement des mouvements interprétatifs dominants, les flèches en pointillés l'enchaînement de mouvements interprétatifs mineurs. Les commentaires « x/8 » donnent le nombre de participant.e.s ayant effectué ce mouvement. Les traits verticaux correspondent aux balises temporelles utilisées lors de l'alignement des descriptions des expériences vécues des différent.e.s participant.e.s.

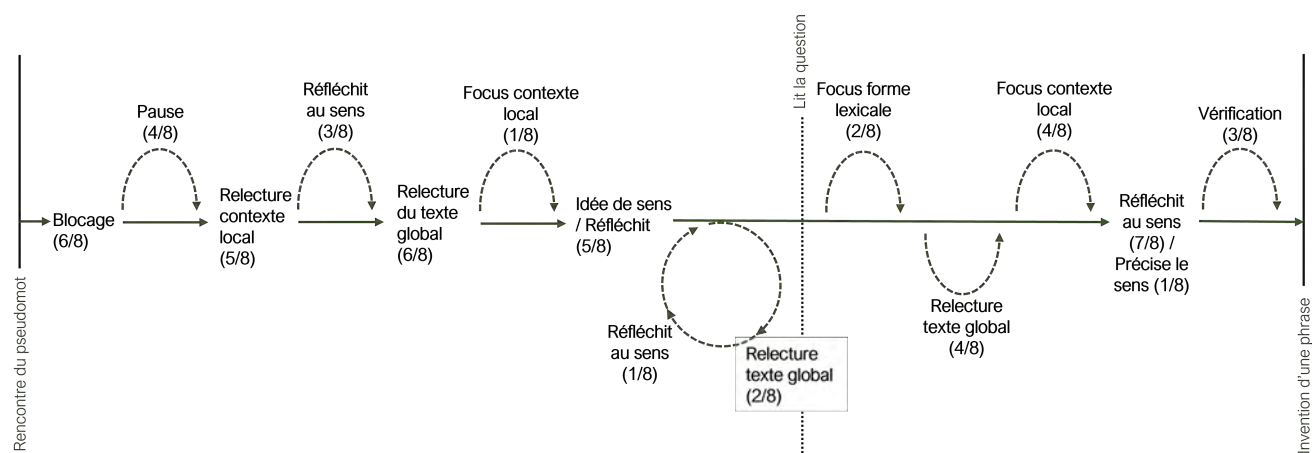


FIGURE 5.17 – Structure diachronique type du groupe théorique

Nous pouvons faire plusieurs constats en regardant ces deux structures. Premièrement, les participant.e.s du groupe narratif ont décrit des expériences vécues moins homogènes que les participant.e.s du groupe théorique. Ils sont également ceux qui ont le plus décrit la nécessité (et la recherche) d'une fluidité dans l'enchaînement des visualisations provoquées par le texte lors des relectures (P1, P13, P5, P15). On pourrait faire l'hypothèse que cette recherche de « fluidité » est causée par le fait que l'impression référentielle*

qui devrait se former durant la lecture est celle d'un processus puisque le texte décrit les déplacements d'un personnage.

De plus, autre distinction, les participant.e.s du groupe théorique ont eu tendance à faire plus de pauses et de phases de réflexion sur le sens que ceux du groupe narratif. 5 participant.es sur 8 dans le groupe théorique ont notamment eu une phase de réflexion sur le sens avant de lire la question, contre 2/8 dans le groupe narratif. Ce constat va dans le sens des résultats de l'étude de Kraal et al., 2018 dans laquelle les auteurs constatent une plus forte fréquence des périodes silencieuses lors des *Think-Aloud Protocol* effectués sur les textes expositifs, comparativement aux textes narratifs.

5.3.4.4 Synthèse : mouvements interprétatifs dans l'interprétation d'un pseudomot

L'ensemble des participant.e.s (ou presque) a décrit une première phase de *blocage*, qui s'exprime sous différentes modalités (disparition des visualisations, sensation de surprise, bruit soudain, ...), et que nous pouvons associer à une interruption plus ou moins brutale de l'impression référentielle* 192.

Cette phase est suivie, majoritairement chez les participant.e.s du groupe narratif, par une phase de *relecture du contexte local*. Nous avons obtenu peu de description concernant cette sous-phase.

Ensuite, une phase de *relecture du contexte global* a lieu pour une majorité de participant.e.s tous groupes confondus. Cette phase est répétée après la lecture de la question du texte pour de nombreux.ses participant.e.s. Plusieurs sous-phases ont été décrites à propos de ce mouvement de relecture : se concentrer sur le texte, « réanimer » les visualisations, identifier les « mots importants », mémoriser les informations du texte ou encore faire des tests avec le pseudomot et les phrases du texte.

Lorsque ce mouvement a lieu après la lecture de la question il permet de « rafraîchir » les images mentales (c'est-à-dire provoquer à nouveau les visualisations) et/ou à faire les liens (plus abstraits) entre les différentes informations de l'ensemble du texte.

Les lectures suivantes (souvent la troisième lecture) servent de lecture de vérification : comparaison entre les images faites pour le pseudomot *cothurdes* et les images/le film du texte, ou encore comparaison entre le sens (parfois appelé « concept »), les images et le texte.

192. « représentation mentale contrainte par l'interprétation d'un passage ou d'un texte » (Rastier, 2001a, p. 299)

La phase qui apparaît après majoritairement est celle de la *réflexion sur le sens*. Ce mouvement est principalement décrit après la lecture de la question pour l'ensemble des participant.e.s, mais aussi avant la question dans le groupe théorique. Avant la question, la sous-phase majoritairement décrite est celle de la convocation des visualisations provoquées par la lecture du texte. Après la lecture de la question, les sous-phases les plus fréquemment décrites sont, encore une fois le recours aux visualisations provoquées par le texte, ainsi que les divers types d'associations à des idées, des mots ou des souvenirs.

Un mouvement minoritaire (décrit par 6 participant.e.s) à la suite de la phase de réflexion sur le sens est le *focus sur la forme lexicale* du pseudomot. Chez la plupart des participant.e.s décrivant cette phase, elle a lieu après la lecture de la question et se présente sous différentes opérations : visualisation de la forme orthographique du pseudomot, écoute de sa voix intérieure qui prononce le pseudomot, ou dialogue intérieur.

La dernière phase décrite est celle de *vérification du sens*. Elle passe principalement par une sous-phase de retour sur le contexte global, que ce soit par une relecture complète ou un regard sur les « mots importants », puis/ou par une sous-phase de comparaison entre le sens imaginé visuellement ou sous une autre modalité pour le pseudomot et le sens compris du texte.

5.4 Synthèse et conclusion des analyses

Dans cette étude nous avons pour objectif de i) se donner à observer et décrire des mécanismes d'afférences contextuelles et l'influence du contexte générico-discursif* dans des parcours interprétatifs; et ii) solliciter l'explicitation de l'interprétation par les sujets, en tant qu'elle donne un aperçu hypothétique des parcours interprétatifs effectués. Nous avons donc proposé une tâche de lecture de texte - théorique ou narratif -, dans lequel était placé un pseudomot à sémantiser. Les participant.e.s devaient inventer une phrase avec ledit pseudomot, en proposer une définition puis expliciter leur interprétation (ou parcours interprétatif*) grâce à un entretien microphénoménologique.

Avec une première analyse thématique, nous avons pu décrire des opérations d'afférences contextuelles* (influence du cotexte*) et d'afférences socialement normées* (influence du contexte générico-discursif) grâce aux interprétations du pseudomot. Conformément à nos attentes, les afférences socialement normées étaient distinctes en fonction du genre de texte*.

Avec une analyse des connaissances métalinguistiques mentionnées par les participant.e.s lors de l'entretien suivant la tâche de compréhension en lecture, nous avons pu mettre en lumière les savoirs idiomatique* et expressifs* mobilisés dans l'activité interprétative. Conformément à ce que nous avons prédit, les genres de texte et types de discours ont influencé tous les paliers d'analyse (cf. Chapitre 4). Les participant.e.s ont en effet identifié des signifiés hérités et des signifiés grammaticaux, ainsi que des fonction de renvoi associées à des structures syntaxiques spécifiques (ex. l'anaphore résomptive). Iels ont également mentionné avoir reconnu les genres de texte et types de discours des textes expérimentaux.

Les participant.e.s du groupe narratif ont notamment fortement fait référence au personnage principal et à ses actions dans le texte. Cela a pu être observé tant dans les références explicites et implicites au genre de texte que dans les isotopies actualisées. Nous avons en effet vu dans l'analyse thématique que les participant.e.s du groupe narratif ont plus fortement perçu une isotopie /locatif/ que les participant.e.s du groupe théorique. Cette observation va dans le sens des résultats de l'étude menée par H. Zhang et Hoosain (2001), dans laquelle ils ont montré que les inférences thématiques des participant.e.s pendant la lecture d'un texte narratif dépendent notamment de l'identification des buts du personnages principal. Dans le même sens, Zwaan et Van Oostendorp (1993) ont montré que le genre du roman policier encourage les lecteur.rice.s à porter leur attention sur les informations

spatiales présentes dans le texte. Dans leur étude, ils ont montré que pour un même texte, les lecteur.rices ayant connaissance du genre de texte (roman policier) avaient des jugements spatiaux plus justes et des temps de lecture plus longs que les lecteur.rice.s n'ayant pas eu d'information sur le genre du texte.

Finalement, l'analyse diachronique des mouvements interprétatifs nous a permis de mettre en lumière différentes phases sous-jacentes aux parcours interprétatifs des participant.e.s. Nous avons identifié 5 mouvements majoritaires : le blocage, la relecture du contexte local, la relecture du contexte global, la réflexion sur le sens et la vérification du sens. Nous avons également identifié un mouvement minoritaire, la focalisation sur la forme lexicale du pseudomot. Pour les mouvements majoritaires de relecture du contexte global, de réflexion sur le sens et de vérification du sens, nous avons pu dégager différentes sous-phases, reflétant également différentes modalités de réalisation.

Par rapport aux modèles de la compréhension en lecture, inspirés de Kintsch (1982) et de la nécessité de mettre en place des stratégies cognitives pour garantir la compréhension, nos résultats reproduisent la description de « stratégies » d'auto-explication (description de sous-phases de dialogue intérieur pendant la réflexion sur le sens) ou d'associations (description d'associations à des souvenirs ou à des « idées » lors de la phase de réflexion sur le sens) (Kaakinen & Hyona, 2005).

Nous pouvons plus spécifiquement noter que certaines phases et sous-phases se rapprochent de stratégies de lecture identifiées dans la littérature sur l'inférence lexicale (cf. Chapitre 4). En effet, dans la seule étude sur l'influence des genres de texte (expositif et narratif) sur l'inférence lexicale, Shen (2018) avait décrit les principales stratégies connues dans la littérature - stratégies *form-focused*, stratégies *meaning-focused*, stratégies évaluatives et stratégies de *monitoring* (Anvari & Taghi Farvardin, 2016 ; Hu & Nassaji, 2014) - ainsi que la visualisation d'un mot inconnu, la recherche de synonyme, la relecture du mot inconnu, le dialogue avec soi-même, ou la distinction de mots-clés. Dans la phase que nous avons nommé *relecture du contexte global*, nous retrouvons ainsi la sous-phase d'identification de mots « importants » ou le dialogue avec sa voix intérieure. Dans la phase de *réflexion sur le sens* nous avons également décrit l'appel à des visualisations et la recherche d'association à des idées reliées ou des synonymes.

Nous avons par ailleurs décrit une phase de focus sur la forme lexicale, proche des stratégies *form-focused*, mais avons détaillé les différentes possibilités de réalisation de ce mouvement et surtout avons trouvé que ce mouvement était minoritaire, contrairement à ce que la littérature semble rapporter

(Hu & Nassaji, 2014). Ce résultat encourage l'idée que les participant.e.s se seraient plus appuyé.e.s sur le cotexte et le contexte générico-discursif avec des phases de relectures nombreuses, et majoritaires, que sur la forme lexicale du pseudomot.

De manière plus globale, nos descriptions des mouvements interprétatifs restituant les parcours interprétatifs des participant.e.s corroborent les propositions détaillées de Pressley et Afflerbach (1995) dans son ouvrage sur la méthode du *Think-Aloud Protocol* (cf. section 4.3. du Chapitre 4). Nous avons ainsi pu affiner ces propositions mais également les organiser temporellement.

Ces trois analyses confirment l'influence du contexte générico-discursif sur les parcours interprétatifs de lecteur.rice.s. L'analyse thématique nous a permis de décrire les effets de ce contexte sur les interprétations finales des participant.e.s c'est-à-dire sur le produit des parcours interprétatifs, et notamment concernant les aspects thématiques. L'analyse métalinguistique nous a permis de compléter les suppositions concernant les opérations interprétatives sous-jacentes aux parcours interprétatifs effectués par les participant.e.s pour interpréter le pseudomot et plus précisément de décrire l'emploi des connaissances liées au type de discours et au genre de texte (savoir expressif) pour l'interprétation. Enfin l'analyse diachronique des mouvements interprétatifs nous a donné accès à l'expérience vécue par les participant.e.s lors de ces parcours interprétatifs et a confirmé la prééminence du recours aux contextes dans l'interprétation.

Pour finir, cette analyse diachronique des entretiens nous a donné accès à une dimension temporelle de ce que nous avons appelé contexte (cotexte et contexte générico-discursif) jusqu'à maintenant. En effet, en sémantique et en linguistique de manière générale, nous attribuons un caractère spatial au contexte (surtout au cotexte), avec notamment comme repère la position des unités sur l'axe syntagmatique du texte. Avec cette étude, nous ajoutons ainsi une dimension temporelle du parcours interprétatif du cotexte, qui permet notamment de donner de l'épaisseur à la définition du passage comme cours d'action sémiotique.

Synthèse du chapitre

Dans ce chapitre nous avons présenté une étude dont l'objectif était de permettre l'observation de processus sémantique de propagation contextuelle de traits sémantiques et de l'influence du contexte générico-discursif dans la compréhension (Rastier, 2016 [1989] ; Bronckart, 2022 [1996]). Nous cherchions à recueillir pour cette observation des données « en troisième personne » ainsi que des données « en première personne ».

À partir d'une tâche de lecture d'un texte comprenant un pseudomot, nous avons demandé à des participant.e.s de le sémantiser de deux façons : avec l'invention d'une phrase contenant le pseudomot et en donnant une définition du pseudomot. Nous avons ensuite mené un entretien microphénoménologique afin de faire expliciter par les participant.e.s les parcours interprétatifs suivis lors de leur lecture du texte (Petitmengin, 2006). Nous avons réparti les participant.e.s en deux groupes - un groupe lisant un texte narratif (du genre du roman policier) et l'autre un texte théorique (du genre du manuel).

Nous avons mené trois analyses complémentaires dans le but de décrire les effets du cotexte et du contexte générico-discursif : i) une analyse thématique concernant le contenu interprété par les participant.e.s ; ii) une analyse des références aux connaissances métalinguistiques des participant.e.s ; iii) une analyse des mouvements interprétatifs, à partir de l'explicitation des parcours interprétatifs suivis par les participant.e.s.

D'après l'analyse thématique, nous avons identifié des isotopies communes aux interprétations des participant.e.s des deux groupes narratif et théorique. Nous avons également identifié des distinctions résultant du contexte générico-discursif, telles que l'activation de sèmes afférents socialement normés.

Les résultats de l'analyse des références aux connaissances métalinguistiques confirment que la reconnaissance du type de discours (théorique ou narratif) et du genre de texte (manuel théorique ou roman policier) ainsi que l'investissement - implicite ou explicite - des savoirs idiomatiques et expressifs liés à ces genres de texte et types de discours, ont participé au déclenchement de certaines opérations interprétatives dans les parcours interprétatifs des participant.e.s sur le pseudomot du texte.

Finalement, à partir des entretiens microphénoménologiques, nous avons pu mettre en lumière plusieurs mouvements dans l'enchaînement temporel des parcours interprétatifs. Nous avons identifié 5 mouvements typiques majoritaires et un mouvement minoritaires communs aux deux groupes de participant.e.s : le blocage, la relecture du contexte local, la relecture du contexte global (avant et/ou après la lecture de la question d'invention de phrase), la réflexion sur le sens du pseudomot (avant et/ou après la lecture de la question d'invention de phrase), la vérification de ce sens et la focalisation sur la forme lexicale du pseudomot. Nous avons pu décrire l'organisation temporelle de ces mouvements dans l'interprétation du pseudomot.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Dans ce travail de thèse, nous nous sommes intéressée à la question de l'effet du contexte dans la compréhension, aux niveaux linguistique, psycholinguistique et neuropsycholinguistique. Nous avons plus précisément travaillé sur les sous-types de contextes appelés *cotexte* et *contexte générico-discursif*. Le cotexte concerne l'entour linguistique d'une unité linguistique donnée tandis que le contexte générico-discursif concerne la pratique sociale dans laquelle a lieu la production/interprétation du texte et dont les normes de genres de texte et types de discours peuvent rendre compte.

Nous avons étudié l'incidence de ces contextes sur la compréhension du sens en inscrivant notre réflexion dans le cadre de la sémantique textuelle (Rastier, 2009 [1987]; Rastier, 2010 [1991]; Rastier, 2016 [1989]). Notre objectif d'observation et de description des effets des contextes était notamment guidé par la volonté de tester dans un cadre expérimental certaines des propositions théoriques et descriptives de la sémantique textuelle, celles-ci n'ayant en effet pas encore été transposées dans le domaine de la neuropsycholinguistique.

Cette absence d'application des propositions de la sémantique textuelle en (neuro)psycholinguistique et dans les modèles cognitifs de compréhension - qui s'efforcent d'expliquer les processus cognitifs en jeu dans la compréhension du sens - est notamment le reflet d'une différence épistémologique majeure dans la considération de ce qu'est « le sens ». En effet, comme nous l'avons expliqué dans le Chapitre 1, alors que la sémantique textuelle se revendique de la tradition rhétorique et herméneutique du sens, la (neuro)psycholinguistique hérite de la tradition logico-grammaticale, dans les pas des sémantiques formelles et/ou représentationnelles (Rastier, 1998). Cela a notamment pour effet que la sémantique textuelle prend pour unité d'étude le passage toujours contextualisé, tandis que la (neuro)psycholinguistique part le plus souvent d'unités isolées et de leurs significations hors contexte, avant d'en dériver un sens en contexte. La description des effets des cotexte et contexte générico-discursif sur la compréhension du sens est dès lors différente dans ces deux perspectives. En sémantique textuelle, la théorie de l'afférence* et l'hypothèse de la perception sémantique permettent de rendre compte des contextes comme co-instituants du sens (Rastier, 2009 [1987]; Rastier, 2010 [1991]). En revanche, en psycholinguistique, dans les modèles psycholinguistiques, la majeure partie des modèles de compréhension ou d'accès au sens tentent de trouver une place pour ré-intégrer ces contextes dans la chaîne de traitement du sens (Laszlo & Federmeier, 2009).

Tout l'enjeu de cette thèse, en plus de répondre à notre problématique

d'observation et de description des effets des contextes aux niveaux neuro/-psycho/linguistiques, résidait ainsi dans la recherche d'une articulation entre propositions de la sémantique textuelle et étude des processus (neuro)cognitifs sous-tendant la compréhension langagière. Avant de proposer chacune des deux études expérimentales qui répondent à l'objectif de description des effets des cotexte et contexte générico-discursif, nous avons donc présenté la façon dont la sémantique textuelle et la (neuro)psycholinguistique rendent compte de ces effets. L'idée était de faire un examen critique des méthodes et travaux sur cette question en (neuro)psycholinguistique afin de pouvoir, d'une part, trouver une façon de tester expérimentalement les propositions de la sémantique textuelle, et, d'autre part, de dialoguer le plus possible avec les modèles cognitifs de compréhension, malgré un fossé épistémologique.

Synthèse des résultats

Nous avons mené deux études : l'une s'est concentrée sur les effets du cotexte et l'autre sur les effets du contexte générico-discursif mais également du cotexte. Dans la première étude, nous avons utilisé un paradigme expérimental typiquement employé pour l'étude du cotexte, celui de l'amorçage sémantique couplé avec une observation EEG, tout en essayant de caractériser notre matériel expérimental avec les propositions de la sémantique textuelle. En revanche, pour la seconde étude, nous sommes partie de notre cadre sémantique et avons employé un paradigme qui avait été développé dans une épistémologie plus proche de celui de la sémantique textuelle, celui des entretiens microphénoménologiques (Petitmengin, 2001 ; Petitmengin, 2006). La première étude relevait ainsi d'un paradigme très standard en psycholinguistique (analyse quantitative et recueil peu écologique) tandis que la seconde étude relevait d'un paradigme assez peu employé dans ce domaine (analyse qualitative d'entretien).

Dans la première étude (*cf.* Chapitre 3), nous avons proposé d'affiner la définition de la notion d'incongruité sémantique - habituellement considérée comme une rupture sémantique entre le cotexte et l'unité linguistique d'intérêt - à laquelle on attribue l'augmentation des temps de réaction (TR) et de l'amplitude des PE (potentiel évoqué) N400 provoquées dans des tâches expérimentales employant le paradigme d'amorçage et l'observation EEG (Kutas & Federmeier, 2011). Dans les termes de la sémantique textuelle, nous avons proposé que cette notion désigne une rupture d'isotopie au sein d'un passage entre le cotexte et l'unité d'intérêt (*i.e.* une allotopie). Ainsi, le type d'isotopie sur laquelle a lieu la rupture ainsi que le nombre de ruptures auraient un effet sur les TR et PE N400, ainsi que sur le PE N2, censé refléter une incongruité

perceptive (Folstein & Van Petten, 2008 ; Federmeier, 2022). L'incongruité sémantique étant habituellement considérée comme relevant d'une opposition binaire (ou ternaire parfois) entre le « totalement sémantique » ou « totalement asémantique » (et parfois « plutôt asémantique »), nous avons ainsi proposé différents niveaux de congruité, dépendants du type et du nombre de ruptures d'isotopie. Avec une tâche de jugement sémantique dans laquelle nous avons fait varier les niveaux d'incongruité des items expérimentaux, nous avons pu montrer que les TR, les PE N400 et N2 étaient effectivement sensibles à notre « échelle » d'incongruité sémantique. Plus précisément, pour les PE N400 et N2, nous avons vu que leur amplitude était d'autant plus grande que l'item était ambivalent, c'est-à-dire que l'item était difficile à juger sémantiquement (par ex. « Pierre a coupé son couteau avec *une fourchette/une hache*. »).

Autrement dit, nous avons pu montrer que la typologie des isotopies de la sémantique textuelle permettait d'affiner la notion d'incongruité, en lui faisant prendre la forme d'une échelle graduée plus qu'une opposition binaire. Nous avons également mis en avant que le PE N400 pouvait être interprété comme un indicateur de l'ambivalence sémantique, c'est-à-dire de la difficulté à émettre un jugement sémantique. Cette interprétation tend à valider la proposition de Piotrowski (2017) selon laquelle la N400 serait un indice de la plus ou moins bonne complétion de toutes les strates de conscience de sens, notamment les strates de conscience de signifié et de remplissement. Nous avons par ailleurs constaté que le domaine* (isotopie mésogénérique) semblait avoir une place importante dans l'ambivalence sémantique perçue. Plus largement, nos résultats corroborent l'affirmation selon laquelle la perception sémantique* - suivant les principes gestaltistes - est notamment guidée par la bonne continuation ou la rupture des isotopies actualisées par le cotexte.

Le principe de présomption d'isotopie a également pu être illustré au travers de la seconde étude dont l'objectif était de permettre l'observation et la description des effets du contexte générico-discursif sur la compréhension du sens (cf. Chapitre 5). Cette fois-ci, nous avons choisi de proposer une tâche d'inférence lexicale (Hu & Nassaji, 2014) sur un pseudomot à interpréter au sein d'un texte théorique ou narratif. Motivée par la volonté de décrire finement les opérations interprétatives prescrites par le contexte générico-discursif (et/ou le cotexte) à l'œuvre dans les parcours interprétatifs des participant.e.s, mais également l'expérience vécue de ces parcours interprétatifs, la tâche d'inférence lexicale était suivie par un entretien microphénoménologique (Petitmengin, 2001 ; Petitmengin, 2006). Nous avons ainsi recueilli i) les interprétations (invention d'une phrase et définition) d'un même pseudomot placé dans deux textes différents (un texte théorique du

genre du manuel d'archéologie et un texte narratif du genre du roman policier), chaque participant.e ne voyant qu'une version (narrative ou théorique), et ii) les dynamiques de l'expérience vécue pour cette tâche d'interprétation décrite par chaque participant.e durant l'entretien. Au travers de l'analyse des interprétations (produits des parcours interprétatifs), nous avons pu mettre en lumière les opérations interprétatives prescrites par le contexte générico-discursif, distinctes entre les deux textes, et celles prescrites par le cotexte, en partie communes aux deux textes, confirmant la pertinence de la théorie des afférences pour la description de l'activité interprétative. Nous avons également observé et décrit les connaissances métalinguistiques mobilisées par les participant.e.s durant leurs parcours interprétatifs, notamment leurs connaissances concernant les normes des genres de texte et types de discours (par ex. identification du genre du texte narratif ou attribution d'une connotation /difficile à comprendre/ au pseudomot du texte théorique). Par l'analyse des entretiens microphénoménologiques, nous avons pu dégager une structure temporelle commune aux expériences de parcours interprétatifs des participant.e.s ainsi qu'une structure temporelle propre à chacun des deux groupes de participant.e.s (texte narratif ou théorique). Les principales distinctions que nous avons d'ailleurs relevées sont la plus grande homogénéité des dynamiques décrites au sein du groupe théorique par rapport au groupe narratif et un plus grand nombre de phases de réflexions et de pauses dans le groupe théorique également.

Avec cette seconde étude, nous avons pu illustrer le concept de parcours interprétatif de la sémantique textuelle et mettre en relief les contraintes exercées par le contexte générico-discursif (et le cotexte) sur ces parcours. De plus, nous avons pu décrire et donner une dimension temporelle à ces parcours interprétatifs, nous rapprochant au plus près d'une description du parcours interprétatif en tant qu'*activité* et non pas seulement en tant que *produit*.

Compromis et limites méthodologiques

Dans l'élaboration des protocoles de ces études, nous avons cherché à trouver un compromis entre méthodes standards en psycholinguistique (tâche de jugement sémantique, tâche d'inférence lexicale), méthodes originales (entretien microphénoménologique) et propositions descriptives et théoriques de la sémantique textuelle. Nous avons vu dans les discussions des études menées et décrites dans les Chapitres 3 et 5, que cela n'a pas été évident et que nos études présentent un certain nombre de limites (que ce soit du côté de l'adéquation aux propositions de la sémantique textuelle ou des techniques employées en neuropsycholinguistique ou en microphénoménologie).

Ainsi, nous avons eu des difficultés à concilier les attentes des méthodes de l'observation EEG ou de l'entretien microphénoménologique en terme de constitution du matériel expérimental (les items ou les textes) et celles de la sémantique textuelle en terme d'opérations à observer. Nous avons par exemple pu constater que le nombre d'items expérimentaux exigés pour obtenir des données EEG interprétables (ou du moins peu bruitées) était très grand et difficile à atteindre dès lors qu'on essaie de manipuler des critères sémantiques fins (comme le nombre et le type de rupture d'isotopie). Cette question du matériel expérimental s'est aussi imposée comme une limite dans la création des textes expérimentaux pour la tâche d'inférence lexicale. Testant les effets du contexte générico-discursif, nous avons à cœur d'avoir assez de « matière » textuelle pour distinguer le texte théorique du texte narratif, ce qui impliquait de créer une tâche trop longue pour assurer un bon déroulé de l'entretien microphénoménologique.

Par ailleurs, nous avons également observé que la tâche elle-même conditionnait fortement les résultats des études. En effet, dans la tâche EEG de jugement sémantique, le fait que les participant.e.s sont mis dans une situation où l'incongruité sémantique (à différents degrés) est la situation « normale », diminue visiblement leur perception d'une incongruité, notamment dans les réponses électrophysiologiques. De façon similaire, dans l'étude du contexte générico-discursif nous avons vu que le fait que l'entretien microphénoménologique suive une tâche linguistique encourage les participant.e.s à user de leur savoir métalinguistique et qu'il est très difficile de réorienter leur attention sur leur expérience vécue plutôt que leurs connaissances textuelles. Dans ces deux cas, le contexte de la tâche elle-même contraint les parcours interprétatifs et les productions (notamment dans les récits du parcours interprétatif) des participant.e.s encourageant l'idée d'un couplage permanent entre l'environnement du locuteur.rice et son activité langagière*.

Malgré ces limites, ces deux études nous ont permis d'obtenir des données interprétables et qui ont d'ailleurs pu mettre en lumière certains aspects de la compréhension peu étudiés. Nous avons ainsi pu décrire la perception d'une ambivalence sémantique (dans l'étude EEG) ou encore l'organisation temporelle des dynamiques (appelées *stratégies* dans les modèles de compréhension en lecture). En outre, il nous semble que ces études ainsi que la présentation critique des travaux (neuro)psycholinguistiques sur les effets des cotexte et contexte générico-discursif mettent en évidence la nécessité d'un modèle contextuel unifié de la compréhension. Par *unifié* nous entendons : qui tente de considérer toujours la compréhension comme une activité située, y compris dans le cadre d'études expérimentales dans lesquelles la tâche implique un

genre de texte particulier (celui du jugement sémantique par exemple) et/ou un discours particulier (comme en témoigne l'emploi de références métalinguistiques).

Perspectives

Pour aller dans la direction d'un modèle unifié de la compréhension langagière, nous pourrions continuer à exploiter les propositions de la sémantique textuelle, qui visaient notamment à rendre compte des trois régimes du sens (référence, inférence et différence) (Rastier, 2010 [1991])¹⁹³, et celles de l'interactionnisme socio-discursif de Bronckart (2022 [1996]), qui met en lien sociologie, psychologie et linguistique dans le but de développer une vision également unifiée de l'activité langagière*.

Concrètement, reprenant le protocole d'une tâche de jugement sémantique avec observation EEG, il serait par exemple possible de reproduire le même test en manipulant le genre de texte dans les items expérimentaux, pour observer si le genre de texte affecte l'incongruité sémantique. Une étude similaire a été proposée par Blohm et al. (2017) qui a comparé l'attente d'un texte du « genre » de la poésie avec celle d'un genre supposément neutre (qui ne serait donc pas poétique) dans une tâche de jugement sémantique avec observation EEG mais qui n'a pas trouvé de différence significative entre les N400 provoquées.

Nous pourrions également proposer un protocole spécifiquement élaboré pour tester cette fois-ci l'effet de l'incongruité sémantique sur le potentiel évoqué N2, pour réellement tester un aspect de l'hypothèse de la perception sémantique. De plus, nous pourrions tester l'effet de notre échelle d'incongruité sémantique sur la left-frontal negativity, pic d'activité négatif enregistré dans la zone frontale hémisphère gauche vers 400-600ms après stimulus et associé à la réinterprétation d'une incongruité sémantique (Coulson & Wu, 2005).

Notons néanmoins que si nous devons proposer des protocoles tels que ceux que nous venons de décrire, nous devrions veiller à multiplier le nombre d'items distracteurs pour éviter l'effet « normalisant » du continuum de congruité sémantique des items et augmenter le nombre d'items tout court.

193. Nous pouvons noter tout de même que cette tentative d'une proposition unifiée pour l'étude du sens, qui voudrait intégrer le régime de la référence et de l'inférence dans le régime de la différence, possède ses propres contradictions. Nous avons par exemple présenté la sémantique textuelle comme une sémantique non lexicale mais dont la description sémantique se fait tout de même à l'aide de traits sémantiques qui peuvent s'actualiser sur une unité linguistique donnée, souvent comprise dans l'empan du mot, notamment dans le cas d'un héritage. L'actualisation d'un trait sémantique par héritage de son type sémantique ressemble quand même à un modèle de sémantique lexicale. Ces contradictions s'expliquent notamment par le fait que les propositions de Rastier viennent d'une volonté de dépasser l'étude du signe mais héritent tout de même des propositions structurales de l'époque où la sémantique textuelle est développée.

Nous devrions également être attentive à la notion d'ambivalence sémantique, telle que définie dans notre étude EEG (Chapitre 3).

En outre, nous pourrions poursuivre la réflexion sur les points de connexion entre phénoménologie, théorie du champ et sémantique, qui sont concernés par les rapports entre contexte et unité, continu et discontinu, fonds et formes. L'étude de la dimension temporelle de la constitution des unités linguistiques dans ce rapport fonds/formes ou contexte/unités reste un espace de recherche à investir et qui est énoncé, sous d'autres termes, dans les études neuropsycholinguistiques. Rappelons ainsi que concernant la N400, Wlotko et Federmeier (2012) ont formulé le problème suivant :

Le problème d'intégrer tous ces facteurs séparés qui sont porteurs d'informations sémantiques - tout en étant capable de continuer à distinguer des stimuli séparés - est un problème de liaison qui pourrait être similaire à celui en jeu lorsqu'il s'agit de fusionner des flux séparés de traits dans le traitement visuel des objets. » (Wlotko & Federmeier, 2012, p. 357, notre traduction)

Ainsi, les réflexions amorcées sur ces sujets par Rastier (2010 [1991]) sur l'hypothèse d'une perception sémantique (et poursuivies par Missire (2005)), ou par Cadiot et Visetti (2001) sur une théorie du champ, ou encore par Piotrowski (2009) sur la phénoménalité du fait langagier, restent à investir et à mobiliser en neuropsycholinguistique.

En ce sens, nous proposons de continuer à nous inscrire dans le programme large d'une neurophénoménologie et de continuer à discuter ses fondements et principes avec un regard linguistique ou sémiotique, notamment concernant les rapports entre verbalisations des locuteur.rice.s et expérience vécue. Il semblerait qu'une tendance apparaisse parfois à considérer que les unités linguistiques seraient pré-constituées, ce qui affirme une compatibilité nette avec les sciences cognitives et la manière dont elles se sont emparées de la question du sens (Cadiot & Visetti, 2001, p. 219-225). En effet, le lien entre expression et expérience n'est pas direct, c'est-à-dire que l'expérience elle-même passe par des médiations sémiotiques. En ce sens, il pourrait être intéressant d'inscrire la microphénoménologie dans un cadre d'analyse plus herméneutique*, bien que cela soit déjà fait en partie (Petitmengin (2001) évoque par exemple la démarche itérative de l'étude par entretien). Petitmengin et Bitbol (2009) soulèvent ainsi le problème de la « distorsion verbale » de l'expérience et proposent la constitution d'un vocabulaire spécifique à l'expérience décrite, mais nous pensons qu'une discussion sur ces sujets ne peut être qu'enrichissante.

Au-delà de ces discussions théoriques, nous aimerions poursuivre des recherches empiriques mêlant méthode d'observation directe de l'activité cérébrale et méthode de recueil de données subjectives. Pour ce travail de thèse nous n'avons pas accès à une méthode d'observation cérébrale assez fine pour permettre la comparaison avec des données d'entretien microphénoménologique. En effet, la temporalité des micro-dynamiques explorées par entretien est plus fine et réduite que la temporalité des processus observés via l'EEG, dont les données ne peuvent être interprétées que via le moyennage de plusieurs items par participant.e.s. Autrement dit, pour combiner réellement entretien microphénoménologique et observation de l'activité cérébrale, il serait nécessaire de passer par des dispositifs tels que l'EEG intra-crânial qui permet d'observer chez des personnes épileptiques l'activité au niveau d'un item expérimental isolé, contrairement à l'EEG classique (Lachaux et al., 2012; Petitmengin & Lachaux, 2013). Cependant, ce genre de dispositif est très envahissant et restreint fortement la population d'étude possible. Toujours est-il que dans l'optique de conduire à nouveau des entretiens microphénoménologiques pour l'étude des parcours interprétatifs, un pré-requis essentiel serait tout de même avant tout de poursuivre notre formation en la matière et de disposer de beaucoup plus d'entraînement.

Dans l'ensemble, dans ce travail nous avons pu décrire les effets des cotexte et contexte générico-discursif dans la compréhension du sens à l'aide de deux méthodes de recherche rarement associées, l'observation EEG et les entretiens microphénoménologiques. Nous avons pu tester expérimentalement certaines des propositions de la sémantique textuelle, notamment la typologie des isotopies et la théorie des afférences* (contextuelles et socialement normées) qui permet de rendre compte des effets des cotexte et contexte générico-discursif. De plus, avec ces deux études nous avons pu nous concentrer sur la dimension temporelle de l'interprétation avec deux méthodes qui nous permettaient d'avoir accès au décours temporel de l'interprétation, dans des résolutions distinctes (de l'ordre de la milliseconde pour l'EEG vs. à l'échelle de plusieurs minutes pour les entretiens) en la considérant ainsi non plus seulement du point de vue de son produit mais aussi en tant qu'activité. Finalement, nous espérons que ce manuscrit permettra de continuer et faciliter la discussion déjà amorcée entre la neuropsycholinguistique et les sémantiques non référentielles.

Bibliographie

- Abramo, F. C., Gambino, R., & Pulvirenti, G. (2017). Cognitive literary Anthropology and Neurohermeneutics. A theoretical Proposal. *Enthymema*, (18), 44-62. <https://doi.org/10.13130/2037-2426/8353>
- Achard-Bayle, G. (2006). Présentation. *Pratiques*, 129(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2091>
- Adam, J.-M. (2015). *La linguistique textuelle* (3e éd.). Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2011 [1992]). *Les textes, types et prototypes : séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales et genres de l'injonction-instruction* (3e éd.). Armand Colin.
- Afflerbach, P., & Johnston, P. (1984). On the Use of Verbal Reports in Reading Research. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 307-322. <https://doi.org/10.1080/10862968409547524>
- Agresti, A. (2007). *An introduction to categorical data analysis* (2nd ed). Wiley-Interscience.
- Antoine, P., & Smith, J. (2017). Saisir l'expérience : présentation de l'analyse phénoménologique interprétative comme méthodologie qualitative en psychologie. *Psychologie Française*, 62(4), 373-385. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.04.001>
- Anvari, S., & Taghi Farvardin, M. (2016). Revisiting lexical inferencing strategies in L2 reading : A comparison of successful and less successful EFL inferencers. *The Reading Matrix : An International Online Journal*, 16(1), 63-77.
- Apothéloz, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Droz.
- Apothéloz, D., & Chanut, C. (1997). Défini et démonstratif dans les nominalisations. In W. De Mulder, L. Tasmowski-De Ryck & C. Vetter (Éd.), *Relations anaphoriques et (in)cohérence* (p. 159-186). Rodopi.
- Aschenberg, H. (2015). Subjectivité et objectivité dans la pensée linguistique de Coseriu. In C. Gérard & R. Missire (Éd.), *Eugenio Coseriu aujourd'hui : linguistique et philosophie du langage* (p. 207-219). Lambert-Lucas.
- Austin, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Clarendon Press.

- Avanzi, M., Delafontaine, F., & Thibault, A. (2021). CFPR - Conventions de transcription. <https://cfpr.huma-num.fr>
- Baker, D. H., Vilidaite, G., Lygo, F. A., Smith, A. K., Flack, T. R., Gouws, A. D., & Andrews, T. J. (2021). Power contours : Optimising sample size and precision in experimental psychology and human neuroscience. *Psychological Methods*, 26(3), 295-314. <https://doi.org/10.1037/met0000337>
- Baldinger, K. (1964). Sémasiologie et onomasiologie. *Revue de linguistique romane*, 28, 249-272.
- Barber, H. A., Otten, L. J., Kousta, S.-T., & Vigliocco, G. (2013). Concreteness in word processing : ERP and behavioral effects in a lexical decision task. *Brain and Language*, 125(1), 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2013.01.005>
- Barlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge University Press.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using **lme4**. *Journal of Statistical Software*, 67(1). <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Benveniste, É. (2005 [1966]). *Problèmes de linguistique générale*. 2. Gallimard.
- Berner, C., & Thouard, D. (2015). *L'interprétation : un dictionnaire philosophique*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Bertrand, O., Prévost, S., Charolles, M., François, J., & Schnedecker, C. (Éd.). (2008). *Discours, diachronie, stylistique du français*. Peter Lang.
- Besson, M., Kutas, M., & Petten, C. V. (1992). An Event-Related Potential (ERP) Analysis of Semantic Congruity and Repetition Effects in Sentences. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(2), 132-149. <https://doi.org/10.1162/jocn.1992.4.2.132>
- Best, R., Ozuru, Y., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2006). Children's Text Comprehension : Effects of Genre, Knowledge, and Text Cohesion. In S. Barab, K. Hay & D. Hickey (Éd.), *The International Conference of the Learning Sciences : Indiana University 2006* (p. 37-42, T. 1). <https://repository.isls.org/handle/1/3525>
- Bitbol, M., & Petitmengin, C. (2013). A Defense of Introspection from Within. *Constructivist Foundations*, 8(3), 269-279. <http://constructivist.info/8/3/269>
- Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé : transcription et édition*. Didier Érudition.
- Blohm, S., Menninghaus, W., & Schlesewsky, M. (2017). Sentence-Level Effects of Literary Genre : Behavioral and Electrophysiological Evidence. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01887>

- Bondí, A. (2015). Pour une anthropologie sémiotique et phénoménologique. Le sujet de la parole entre cognition sociale et valeurs sémiolinguistiques. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 63(1), 125-148. <https://doi.org/10.3406/intel.2015.1026>
- Bondì, A., & Piotrowski, D. (2022). *Le thème perceptif et expressif : entre linguistique, sémiotique et philosophie*. CNRS éditions.
- Bortolussi, M., & Dixon, P. (2003). *Psychonarratology. Foundations for the Empirical Study of Literary Response*. Cambridge University Press.
- Boudewyn, M. A., Long, D. L., & Swaab, T. Y. (2015). Graded expectations : Predictive processing and the adjustment of expectations during spoken language comprehension. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 15(3), 607-624. <https://doi.org/10.3758/s13415-015-0340-0>
- Boudewyn, M. A., Luck, S. J., Farrens, J. L., & Kappenman, E. S. (2018). How many trials does it take to get a significant ERP effect? It depends. *Psychophysiology*, 55(6), e13049. <https://doi.org/10.1111/psyp.13049>
- Boudier, F. (2019). Les recherches expérimentales avec des pseudo-mots : une revue des corrélations phonosymboliques. <https://doi.org/10.18145/SIGNIFIANCES.V2I1.184>
- Bouquet, S. (2012). Principes d'une linguistique de l'interprétation : une épistémologie néosaussurienne : *Langages*, n° 185(1), 21-33. <https://doi.org/10.3917/lang.185.0021>
- Bouquet, S. (2014). Triple articulation de la langue et articulation herméneutique du langage. Quand De l'essence double du langage réinterprète les textes saussuriens. *Texto! Textes et Cultures*, 19(1). https://www.revue-texto.net/docannexe/file/3478/texto_simon_bouquet_1_.pdf
- Bourassa, D. C., & Besner, D. (1998). When do nonwords activate semantics? Implications for models of visual word recognition. *Memory & Cognition*, 26(1), 61-74. <https://doi.org/10.3758/BF03211370>
- Branca-Rosoff, S. (1999). Types, modes et genres : entre langue et discours. *Langage et société*, 87(1), 5-24. <https://doi.org/10.3406/lsoc.1999.2851>
- Brédif, I., & Missire, R. (2024). Énacter des signifiés : Le cas de l'interprétation contextuelle de pseudo-mots. *Cahiers de sémiotique des cultures*, 1(1), 87-104. <https://doi.org/10.48611/ISBN.978-2-406-17100-3.P.0087>
- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153(1), 98-108. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0098>
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de texte, types de discours et "degrés" de langue. *Texto! Textes et Cultures*, 13(1). <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

- Bronckart, J.-P. (2018). De la généricité comme fait textuel. Interactionnisme socio-discursif vs. Analyse (textuelle) des discours. In D. Ablali, G. Achard-Bayle, S. Reboul-Touré & M. Temmar (Éd.), *Texte et discours en confrontation dans l'espace européen* (p. 35-60). Peter Lang.
- Bronckart, J.-P. (2022 [1996]). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme sociodiscursif* (2e éd.). Lambert-Lucas.
- Brothers, T., Swaab, T. Y., & Traxler, M. J. (2015). Effects of prediction and contextual support on lexical processing : Prediction takes precedence. *Cognition*, 136, 135-149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2014.10.017>
- Brothers, T., Swaab, T. Y., & Traxler, M. J. (2017). Goals and strategies influence lexical prediction during sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 93, 203-216. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2016.10.002>
- Cadiot, P., & Visetti, Y.-M. (2001). *Pour une théorie des formes sémantiques : motifs, profils, thèmes* (1. éd). Presses Univ. de France.
- Camblin, C. C., Gordon, P. C., & Swaab, T. Y. (2007). The interplay of discourse congruence and lexical association during sentence processing : Evidence from ERPs and eye tracking. *Journal of Memory and Language*, 56(1), 103-128. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.07.005>
- Carinos, E., & Hammou, K. (2017). Approches du rap en français comme forme poétique. In S. Hirschi, C. Legoy, S. Linarès, A. Saemmer & A. Vaillant (Éd.), *La poésie délivrée* (p. 269-284). Presses universitaires de Paris Nanterre. <https://doi.org/10.4000/books.pupo.10358>
- Carnine, D., Kameenui, E. J., & Coyle, G. (1984). Utilization of Contextual Information in Determining the Meaning of Unfamiliar Words. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 188. <https://doi.org/10.2307/747362>
- Caron, J. (2015 [1989]). *Précis de psycholinguistique* (3e éd.). Presses Universitaires de France.
- Carrell, P. L. (1992). Awareness of Text Structure : Effects on Recall. *Language Learning*, 42(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00698.x>
- Cassirer, E. (1991). *Logique des sciences de la culture : cinq études*. Editions du Cerf.
- Cermolacce, M., Scannella, S., Faugère, M., Vion-Dury, J., & Besson, M. (2014). “All that glitters is not ... alone”. Congruity effects in highly and less predictable sentence contexts. *Neurophysiologie Clinique/Clinical Neurophysiology*, 44(2), 189-201. <https://doi.org/10.1016/j.neucli.2014.04.001>
- Chalmers, D. J. (1996, mars). Facing Up to the Problem of Consciousness. In S. R. Hameroff, A. W. Kaszniak & A. C. Scott (Éd.), *Toward a Science*

- of *Consciousness* (p. 4-27). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6860.003.0003>
- Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éditions du Seuil.
- Chen, Q., Ye, C., Liang, X., Cao, B., Lei, Y., & Li, H. (2014). Automatic processing of taxonomic and thematic relations in semantic priming — Differentiation by early N400 and late frontal negativity. *Neuropsychologia*, 64, 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.09.013>
- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts : a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing*, 33(9), 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Collins, A., & Loftus, E. (1975). A Spreading Activation Theory of Semantic Processing. *Psychological Review*, 82, 407-428. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.82.6.407>
- Coseriu, E. (2001). *L'homme et son langage*. Peeters.
- Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text : Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53. <https://doi.org/10.1080/01638539809545019>
- Coulson, S., & Williams, R. F. (2005). Hemispheric asymmetries and joke comprehension. *Neuropsychologia*, 43(1), 128-141. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.03.015>
- Coulson, S., & Wu, Y. C. (2005). Right Hemisphere Activation of Joke-related Information : An Event-related Brain Potential Study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(3), 494-506. <https://doi.org/10.1162/0898929053279568>
- Debza, M. (2024). Le langage du rap, comme espace de l'apologie de la violence à travers les mots, le cas de l'album « Nero Némésis » de Booba. *Journal of Languages and Translation*, 4(2), 38-49. <https://asjp.cerist.dz/en/article/249407>
- Delas, J.-P., & Milly, B. (2015 [1997]). *Histoire des pensées sociologiques* (4e éd.). Armand Colin.
- Deledalle, G. (1998). *La philosophie américaine*. De Boeck Supérieur.
- Delogu, F., Brouwer, H., & Crocker, M. W. (2019). Event-related potentials index lexical retrieval (N400) and integration (P600) during language comprehension. *Brain and Cognition*, 135, 103569. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2019.05.007>
- DeLong, K. A., Urbach, T. P., & Kutas, M. (2005). Probabilistic word pre-activation during language comprehension inferred from electri-

- cal brain activity. *Nature Neuroscience*, 8(8), 1117-1121. <https://doi.org/10.1038/nn1504>
- Delorme, A., & Makeig, S. (2004). EEGLAB : an open source toolbox for analysis of single-trial EEG dynamics including independent component analysis. *Journal of Neuroscience Methods*, 134(1), 9-21. <https://doi.org/10.1016/j.jneumeth.2003.10.009>
- Denton, C. A., Enos, M., York, M. J., Francis, D. J., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., Fletcher, J. M., & Carter, S. (2015). Text-Processing Differences in Adolescent Adequate and Poor Comprehenders Reading Accessible and Challenging Narrative and Informational Text. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 393-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.105>
- Donchin, E. (1981). Surprise!... Surprise? *Psychophysiology*, 18(5), 493-513. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.1981.tb01815.x>
- Duffy, S. A., Henderson, J. M., & Morris, R. K. (1989). Semantic facilitation of lexical access during sentence processing. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 15(5), 791-801. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.15.5.791>
- Eddington, C. M., & Tokowicz, N. (2015). How meaning similarity influences ambiguous word processing : the current state of the literature. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(1), 13-37. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0665-7>
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215>
- Fahrmeir, L., Kneib, T., Lang, S., & Marx, B. (2013). *Regression : Models, Methods and Applications*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34333-9>
- Federmeier, K. D. (2007). Thinking ahead : The role and roots of prediction in language comprehension. *Psychophysiology*, 44(4), 491-505. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2007.00531.x>
- Federmeier, K. D. (2022). Connecting and considering : Electrophysiology provides insights into comprehension. *Psychophysiology*, 59(1). <https://doi.org/10.1111/psyp.13940>
- Federmeier, K. D., & Kutas, M. (1999). A Rose by Any Other Name : Long-Term Memory Structure and Sentence Processing. *Journal of Memory and Language*, 41(4), 469-495. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2660>
- Federmeier, K. D., McLennan, D. B., De Ochoa, E., & Kutas, M. (2002). The impact of semantic memory organization and sentence context information on spoken language processing by younger and older adults : An ERP study. *Psychophysiology*, 39(2), 133-146. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.3920133>

- Federmeier, K. D., Wlotko, E. W., De Ochoa-Dewald, E., & Kutas, M. (2007). Multiple effects of sentential constraint on word processing. *Brain Research*, 1146, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.101>
- Filik, R., & Leuthold, H. (2008). Processing local pragmatic anomalies in fictional contexts : Evidence from the N400. *Psychophysiology*, 45(4), 554-558. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2008.00656.x>
- Flajoliet, A. (2011). Approche husserlienne et approche linguistique du signe. *Alter*, (19), 83-106. <https://doi.org/10.4000/alter.1377>
- Folstein, J. R., & Van Petten, C. (2008). Influence of cognitive control and mismatch on the N2 component of the ERP : A review. *Psychophysiology*, 45(1), 152-170. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2007.00602.x>
- Forster, K. (1976). Accessing the mental lexicon. In R. J. Wales & E. Walker (Éd.), *New Approaches to Language Mechanisms*. North-Holland.
- Forster, K. (1979). Levels of processing and the structure of the language processor. In W. E. Cooper & E. Walker (Éd.), *Sentence Processing : Psycholinguistic essays presented to Merrill Garrett*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fort, M., Lammertink, I., Peperkamp, S., Guevara-Rukoz, A., Fikkert, P., & Tsuji, S. (2018). Symbouki : a meta-analysis on the emergence of sound symbolism in early language acquisition. *Developmental Science*, 21(5), e12659. <https://doi.org/10.1111/desc.12659>
- Foucault, M. (2008 [1969]). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Gambino, R., & Pulvirenti, G. (2021). Reading "Against the Grain" : For a Neurohermeneutics of Suspicion. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 51, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s41244-021-00240-0>
- Gaskell, M. G., & Marslen-Wilson, W. D. (1997). Integrating Form and Meaning : A Distributed Model of Speech Perception. *Language and Cognitive Processes*, 12(5-6), 613-656. <https://doi.org/10.1080/016909697386646>
- Gatti, D., Marelli, M., & Rinaldi, L. (2023). Out-of-vocabulary but not meaningless : Evidence for semantic-priming effects in pseudoword processing. *Journal of Experimental Psychology : General*, 152(3), 851-863. <https://doi.org/10.1037/xge0001304>
- Gauche, G., & Pfeiffer Flores, E. (2022). The role of inferences in reading comprehension : A critical analysis. *Theory & Psychology*, 32(2), 326-343. <https://doi.org/10.1177/09593543211043805>
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Seuil.
- George, M. S., Mannes, S., & Hoffinan, J. E. (1994). Global Semantic Expectancy and Language Comprehension. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 6(1), 70-83. <https://doi.org/10.1162/jocn.1994.6.1.70>

- Ghani, L. A. A. I. (2016). A Cognitive Stylistic study of poetic discourse. *Alustath Journal for Human and Social Sciences*, 218(1), 17-34. <https://doi.org/10.36473/ujhss.v218i1.525>
- Gimenes, M., & New, B. (2016). Worldlex : Twitter and blog word frequencies for 66 languages. *Behavior Research Methods*, 48(3), 963-972. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0621-0>
- Graesser, A. C., Olde, B., & Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories? In M. Green, J. Strange & T. Brock (Éd.), *Narrative impact : Social and cognitive foundations* (p. 229-262). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Grandchamp, R., Rapin, L., Perrone-Bertolotti, M., Pichat, C., Haldin, C., Cousin, E., Lachaux, J.-P., Dohen, M., Perrier, P., Garnier, M., Baciú, M., & Lœvenbruck, H. (2019). The ConDialInt Model : Condensation, Dialogality, and Intentionality Dimensions of Inner Speech Within a Hierarchical Predictive Control Framework. *Frontiers in Psychology*, 10, 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02019>
- Greimas, A. J. (2015 [1966]). *Sémantique structurale : recherche de méthode* (3e éd.). Presses Universitaires de France.
- Gries, S. T. (2009). *Statistics for linguistics with R : a practical introduction*. Mouton de Gruyter.
- Groppe, D. M., Urbach, T. P., & Kutas, M. (2011). Mass univariate analysis of event-related brain potentials/fields I : A critical tutorial review. *Psychophysiology*, 48(12), 1711-1725. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2011.01273.x>
- Gurwitsch, A. (1957). *Théorie du champ de la conscience*. Desclée de Brouwer.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or Talking about words : receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. G. Narr.
- Hagoort, P. (2013). MUC (Memory, Unification, Control) and beyond. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00416>
- Hannagan, T., Magnuson, J. S., & Grainger, J. (2013). Spoken word recognition without a TRACE. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00563>
- Haroche, C., Henry, P., & Pêcheux, M. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours. *Langages*, 6(24), 93-106. <https://doi.org/10.3406/lgge.1971.2608>
- Harris, Z. S. (1952). Discourse Analysis. *Language*, 28(1), 1. <https://doi.org/10.2307/409987>

- Haßler, G. (Éd.). (2024). *Le contexte en question*. Iste editions.
- Hendrix, P., & Sun, C. C. (2021). A word or two about nonwords : Frequency, semantic neighborhood density, and orthography-to-semantics consistency effects for nonwords in the lexical decision task. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 47(1), 157-183. <https://doi.org/10.1037/xlm0000819>
- Hintz, F., Meyer, A. S., & Huettig, F. (2020). Activating words beyond the unfolding sentence : Contributions of event simulation and word associations to discourse reading. *Neuropsychologia*, 141, 107409. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107409>
- Holcomb, P. J., Kounios, J., Anderson, J. E., & West, W. C. (1999). Dual-coding, context-availability, and concreteness effects in sentence comprehension : An electrophysiological investigation. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 25(3), 721-742. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.25.3.721>
- Horiba, Y. (2000). Reader Control in Reading : Effects of Language Competence, Text Type, and Task. *Discourse Processes*, 29(3), 223-267. https://doi.org/10.1207/S15326950dp2903_3
- Houdé, O. (2003). *Vocabulaire de sciences cognitives : neuroscience, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie*. Quadrige, PUF.
- Hu, H.-c. M., & Nassaji, H. (2014). Lexical inferencing strategies : The case of successful versus less successful inferencers. *System*, 45, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.04.004>
- Husserl, E. (2001). *Psychologie phénoménologique, 1925-1928*. Librairie philosophique J. Vrin.
- Jacobs, A. M. (2015). Neurocognitive poetics : methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(186), 1-22. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2015.00186>
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge University Press.
- Kaakinen, J. K., & Hyona, J. (2005). Perspective Effects on Expository Text Comprehension : Evidence From Think-Aloud Protocols, Eyetracking, and Recall. *Discourse Processes*, 40(3), 239-257. https://doi.org/10.1207/s15326950dp4003_4
- Kamp, D. H. (1988). Discourse representation theory. In A. Blaser (Éd.), *Natural Language at the Computer, Scientific Symposium on Syntax and Semantics for Text Processing and Man-Machine-Communication, Proceedings* (p. 28). Springer.
- Kara, M., & Wiederspiel, B. (2011). Anaphore résomptive conceptuelle et mémoire discursive : entre identité et altérité [ISBN : 9782296546738]

- Number : 2011-2 Publisher : Pléiade (EA 7338)]. *Itinéraires. Littérature, textes, cultures*, (2011-2), 79-93. <https://doi.org/10.4000/itineraires>. 134
- Karlsson, J., Van Den Broek, P., Helder, A., Hickendorff, M., Koornneef, A., & Van Leijenhorst, L. (2018). Profiles of young readers : Evidence from thinking aloud while reading narrative and expository texts. *Learning and Individual Differences*, 67, 105-116. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.001>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). L'ambiguïté : définition, typologie. *MOM Éditions*, 33(1), 13-36. Récupérée février 15, 2023, à partir de https://www.persee.fr/doc/mom_0184-1785_2005_act_33_1_2284
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Le contexte revisité. *Corela*, (HS-11). <https://doi.org/10.4000/corela.2627>
- Kiefer, M., Weisbrod, M., Kern, I., Maier, S., & Spitzer, M. (1998). Right Hemisphere Activation during Indirect Semantic Priming : Evidence from Event-Related Potentials. *Brain and Language*, 64(3), 377-408. <https://doi.org/10.1006/brln.1998.1979>
- Kintsch, W. (1982). Aspects de la compréhension de textes. *Bulletin de psychologie*, 35(356), 777-787. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1982_num_35_356_12021
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (2005). An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension : The CI Perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125-128. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
- Kintsch, W. (2007). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge Univ. Press.
- 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>
- Kleiber, G. (1999). *Problèmes de sémantique : la polysémie en questions*. Presses universitaires du Septentrion.
- Kounios, J., Green, D. L., Payne, L., Fleck, J. I., Grondin, R., & McRae, K. (2009). Semantic richness and the activation of concepts in semantic memory : Evidence from event-related potentials. *Brain Research*, 1282, 95-102. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2009.05.092>
- Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N., & Van Den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending

- children. *Reading and Writing*, 31(9), 2017-2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>
- Kriukova, O., Bridger, E., & Mecklinger, A. (2013). Semantic relations differentially impact associative recognition memory : Electrophysiological evidence. *Brain and Cognition*, 83(1), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2013.07.006>
- Kucan, L., & Beck, I. L. (1996). Four Fourth Graders Thinking Aloud : An Investigation of Genre Effects. *Journal of Literacy Research*, 28(2), 259-287. <https://doi.org/10.1080/10862969609547921>
- Kutas, M. (2006). *Psycholinguistics Electrified II (1994-2005)*. Handbook of psycholinguistics, Elsevier.
- Kutas, M., & Federmeier, K. D. (2011). Thirty Years and Counting : Finding Meaning in the N400 Component of the Event-Related Brain Potential (ERP). *Annual Review of Psychology*, 62(1), 621-647. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.131123>
- Kutas, M., & Hillyard, S. A. (1980). Reading Senseless Sentences : Brain Potentials Reflect Semantic Incongruity. *Science*, 207(4427), 203-205. <http://www.jstor.org/stable/1683915>
- Kutas, M., & Petten, C. (1994). Psycholinguistics electrified : Event-related brain potential investigations. In *Handbook of Psycholinguistics* (p. 83-143).
- Lachaux, J.-P., Axmacher, N., Mormann, F., Halgren, E., & Crone, N. E. (2012). High-frequency neural activity and human cognition : Past, present and possible future of intracranial EEG research. *Progress in Neurobiology*, 98(3), 279-301. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2012.06.008>
- Lai, M. K., Payne, B. R., & Federmeier, K. D. (2024). Graded and ungraded expectation patterns : Prediction dynamics during active comprehension. *Psychophysiology*, 61(1). <https://doi.org/10.1111/psyp.14424>
- Laing Gillam, S., Fargo, J. D., & St. Clair Robertson, K. (2009). Comprehension of Expository Text : Insights Gained From Think-Aloud Data. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 82-94. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/07-0074\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/07-0074))
- Laszlo, S., & Federmeier, K. D. (2009). A Beautiful Day in the Neighborhood : An Event-Related Potential Study of Lexical Relationships and Prediction in Context. *Journal of memory and language*, 61(3), 326-338. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2009.06.004>
- Laszlo, S., & Federmeier, K. D. (2011). The N400 as a snapshot of interactive processing : Evidence from regression analyses of orthographic neighbor and lexical associate effects : N400 neighbor and associate affects.

- Psychophysiology*, 48(2), 176-186. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2010.01058.x>
- Laszlo, S., & Plaut, D. C. (2012). A neurally plausible Parallel Distributed Processing model of Event-Related Potential word reading data. *Brain and Language*, 120(3), 271-281. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.09.001>
- Lau, E. F., Holcomb, P. J., & Kuperberg, G. R. (2013). Dissociating N400 Effects of Prediction from Association in Single-word Contexts. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 25(3), 484-502. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00328
- Law, S.-P., Yum, Y.-N., & Wing-Lam Cheung, G. (2017). Neural correlates of concreteness effect in semantic processing of single Chinese characters using mixed-effects modeling. *Journal of Neurolinguistics*, 44, 223-238. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.07.001>
- Leckey, M., & Federmeier, K. D. (2020). The P3b and P600(s) : Positive contributions to language comprehension. *Psychophysiology*, 57(7), e13351. <https://doi.org/10.1111/psyp.13351>
- Lee, C.-I., & Federmeier, K. D. (2012). Ambiguity's aftermath : How age differences in resolving lexical ambiguity affect subsequent comprehension. *Neuropsychologia*, 50(5), 869-879. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.01.027>
- Levine, J. (1983). MATERIALISM AND QUALIA : THE EXPLANATORY GAP. *Pacific Philosophical Quarterly*, 64(4), 354-361. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0114.1983.tb00207.x>
- Liang, X., Xiao, F., Lei, Y., Li, H., & Chen, Q. (2020). N400/frontal negativity reveals the controlled processes of taxonomic and thematic relationships in semantic priming for artifacts. *Psychophysiology*, 57(2). <https://doi.org/10.1111/psyp.13486>
- Lin, E. L., & Murphy, G. L. (2001). Thematic relations in adults' concepts. *Journal of Experimental Psychology : General*, 130(1), 3-28. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.1.3>
- Lindborg, A., Musiolek, L., Ostwald, D., & Rabovsky, M. (2023). Semantic surprise predicts the N400 brain potential. *Neuroimage : Reports*, 3(1), 100161. <https://doi.org/10.1016/j.ynirp.2023.100161>
- López Zunini, R. A., Renoult, L., & Taler, V. (2017). N400 effects of semantic richness can be modulated by task demands. *Neuropsychology*, 31(3), 277-291. <https://doi.org/10.1037/neu0000327>
- Lopez-Calderon, J., & Luck, S. J. (2014). ERPLAB : an open-source toolbox for the analysis of event-related potentials. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00213>

- Luck, S. J. (2014). *An introduction to the event-related potential technique* (2 ed.). The MIT Press.
- Luck, S. J. (2022). *Applied Event-Related Potential Data Analysis*. LibreTexts. <https://doi.org/10.18115/D5QG92>
- Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Bordas.
- Maingueneau, D. (2010). *L' énonciation en linguistique française* (2. éd). Hachette.
- Maingueneau, D. (2024). *Discours et analyse du discours* (Armand Colin).
- Makeig, S., Bell, A. J., Jung, T.-P., & Sejnowski, T. J. (1995). Independent Component Analysis of Electroencephalographic Data. *Advances in neural information processing systems*, 8.
- Malrieu, D. (2004). Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes. *Langages*, 153(1), 73-85. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0073>
- Malrieu, D., & Rastier, F. (2000). Genres et variations morphosyntaxiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 5(2), 101. <https://doi.org/10.3917/rfla.052.0101>
- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T. P., & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts : A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28(3), 732-749. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>
- Markiewicz, R., Mazaheri, A., & Krott, A. (2023). Bilingualism can cause enhanced monitoring and occasional delayed responses in a flanker task. *European Journal of Neuroscience*, 57(1), 129-147. <https://doi.org/10.1111/ejn.15863>
- Massol, S., Grainger, J., Dufau, S., & Holcomb, P. (2010). Masked priming from orthographic neighbors : An ERP investigation. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 36(1), 162-174. <https://doi.org/10.1037/a0017614>
- Mathey, S. (2001). L'influence du voisinage orthographique lors de la reconnaissance des mots écrits. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 55(1), 1-23. <https://doi.org/10.1037/h0087349>
- McClelland, J. L., & Elman, J. L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 18(1), 1-86. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(86\)90015-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(86)90015-0)
- McNamara, D. S., Graesser, A., & Louwerse, M. (2012). Sources of text difficulty : Across genres and grades. In J. Sabatini, E. Albro & T. O'Reilly (Éd.), *Measuring up : Advances in how we assess reading ability* (p. 89-116). R&L Education.

- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Chapter 9 Toward a Comprehensive Model of Comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Mcnamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade : The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- Mech, E. N., Kandhadai, P., & Federmeier, K. D. (2022). The last course of coarse coding : Hemispheric similarities in associative and categorical semantic processing. *Brain and Language*, 229. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2022.105123>
- Meyer, B., & Freedle, R. (1984). Effects of Discourse Type on Recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143. <https://doi.org/10.3102/00028312021001121>
- Meyer, D., & Schvaneveldt, R. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words : Evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, 90(2), 227-234. <https://doi.org/10.1037/h0031564>
- Missire, R. (2005). *Sémantique des textes et modèle morpho-sémantique de l'interprétation* [thèse de doct., Université Toulouse Jean Jaurès].
- Missire, R. (2018a). Flux psychique, sémosis langagière et niveaux de l'analyse linguistique. *Signifiances (Signifying)*, 2(1), 207-225. <https://doi.org/10.18145/signifiances.v2i1.185>
- Missire, R. (2018b). Unités linguistiques d'une sémantique discursive. *Langages*, 210(2), 17-34. <https://doi.org/10.3917/lang.210.0017>
- Missire, R. (2026). Agir langagier. In L. Kurts-Wöste, J. Lassègue, V. Michaud-Laine, R. Missire & M. Van Vliet (Éd.), *Atlas notionnel de sémiotique des cultures*. Classiques Garnier.
- Monneret, P. (2014). L'iconicité comme problème analogique. *Le Français Moderne - Revue de linguistique Française*, 1, 46-77. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01030785>
- Morris, R. K. (2006). Lexical Processing and Sentence Context Effects. In M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (Éd.), *Handbook of Psycholinguistics : 2nd Edition* (p. 377-401). Elsevier.
- Moss, H., & Marslen-Wilson, W. (1993). Access to Word Meanings During Spoken Language Comprehension : Effects of Sentential Semantic Context. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 19, 1254-76. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.19.6.1254>
- Müller, O., Duñabeitia, J. A., & Carreiras, M. (2010). Orthographic and associative neighborhood density effects : What is shared, what is different ?

- Psychophysiology*, 47(3), 455-466. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2009.00960.x>
- Nassaji, H. (2003). L2 Vocabulary Learning from Context : Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship with Success in L2 Lexical Inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645. <https://doi.org/10.2307/3588216>
- Naumann, R., & Petersen, W. (2021). A Theoretical Framework for a Hybrid View of the N400. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.678020>
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin.
- New, B., Ferrand, L., Pallier, C., & Brysbaert, M. (2006). Reexamining the word length effect in visual word recognition : New evidence from the English Lexicon Project. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13(1), 45-52. <https://doi.org/10.3758/BF03193811>
- New, B., Pallier, C., Brysbaert, M., & Ferrand, L. (2004). Lexique 2 : A new French lexical database. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(3), 516-524. <https://doi.org/10.3758/BF03195598>
- Nieuwland, M., Barr, D., Bartolozzi, F., Busch-Moreno, S., Darley, E., Donaldson, D., Ferguson, H., Fu, X., Heyselaar, E., Huettig, F., Husband, E., Ito, A., Kazanina, N., Kogan, V., Kohút, Z., Kulakova, E., Mézière, D., Politzer-Ahles, S., Rousselet, G., & von Grebmer Zu Wolfsturn, S. (2020). Dissociable effects of prediction and integration during language comprehension : evidence from a large-scale study using brain potentials. *Philosophical Transactions of the Royal Society B : Biological Sciences*, 375, 20180522. <https://doi.org/10.1098/rstb.2018.0522>
- Nieuwland, M. S. (2019). Do ‘early’ brain responses reveal word form prediction during language comprehension? A critical review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 96, 367-400. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.11.019>
- Nieuwland, M. S., & Van Berkum, J. J. A. (2006). When Peanuts Fall in Love : N400 Evidence for the Power of Discourse. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(7), 1098-1111. <https://doi.org/10.1162/jocn.2006.18.7.1098>
- Ogden, C. K., Richards, I. A., Eco, U., Malinowski, B., & Crookshank, F. G. (1989). *The meaning of meaning : a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Olson, G. M., Mack, R. L., & Duffy, S. A. (1981). Cognitive aspects of genre. *Poetics*, 10(2-3), 283-315. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(81\)90039-5](https://doi.org/10.1016/0304-422X(81)90039-5)
- Peirce, C. S. (1960). *Collected Papers*. Harvard University Press.

- Perrin, C., Masseron, C., & Auricchio, A. (1995). L'anaphore démonstrative à fonction résomptive. *Pratiques*, 85(1), 27-52. <https://doi.org/10.3406/prati.1995.1735>
- Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. L'Harmattan.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person : An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5(3-4), 229-269. <https://doi.org/10.1007/s11097-006-9022-2>
- Petitmengin, C., & Bitbol, M. (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16(10-12), 363-404.
- Petitmengin, C., Bitbol, M., & Ollagnier-Beldame, M. (2015). Vers une science de l'expérience vécue. *Intellectica*, 64(2), 53-76. <https://doi.org/10.3406/intel.2015.1012>
- Petitmengin, C., & Lachaux, J.-P. (2013). Microcognitive science : bridging experiential and neuronal microdynamics. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2013.00617>
- Petitmengin, C., Navarro, V., & Le Van Quyen, M. (2007). Anticipating seizure : Pre-reflective experience at the center of neuro-phenomenology. *Consciousness and Cognition*, 16(3), 746-764. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2007.05.006>
- Petitmengin, C., Remillieux, A., Cahour, B., & Carter-Thomas, S. (2013). A gap in Nisbett and Wilson's findings ? A first-person access to our cognitive processes. *Consciousness and Cognition*, 22(2), 654-669. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.02.004>
- Petitmengin, C., Remillieux, A., & Valenzuela-Moguillansky, C. (2019). Discovering the structures of lived experience : Towards a micro-phenomenological analysis method. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18(4), 691-730. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4>
- Petitot, J., Varela, F., Pachoud, B., & Roy, J.-M. (2002). *Naturaliser la phénoménologie : essais sur la phénoménologie contemporaine et les sciences cognitives*. CNRS éditions.
- Petros, T. V., Norgaard, L., Olson, K., & Tabor, L. (1989). Effects of text genre and verbal ability on adult age differences in sensitivity to test structure. *Psychology and Aging*, 4(2), 247-250. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.4.2.247>
- Pickering, M., & Garrod, S. (2013). An integrated view of language production and comprehension. *The Behavioral and brain sciences*, 36, 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12001495>

- Piotrowski, D. (2009). *Phénoménalité et objectivité linguistiques*. Champion.
- Piotrowski, D. (2017). *Morphogenesis of the sign*. Springer.
- Piotrowski, D., & Vion-Dury, J. (2017). Neurophénoménologie du signe linguistique : 1 Création du stimulus permettant de mettre en évidence les strates de la conscience verbale husserlienne. *Chroniques phénoménologiques*, (5), 29-41.
- Polich, J. (2007). Updating P300 : An integrative theory of P3a and P3b. *Clinical Neurophysiology*, 118(10), 2128-2148. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2007.04.019>
- Pottier, B. (1985). *Linguistique générale : théorie et description* (Nouv. éd.). Klincksieck.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading : The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Rabatel, A. (2020). *Homo narrans*. Lambert-Lucas.
- Rabovsky, M., Sommer, W., & Abdel Rahman, R. (2012a). Implicit word learning benefits from semantic richness : Electrophysiological and behavioral evidence. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 38(4), 1076-1083. <https://doi.org/10.1037/a0025646>
- Rabovsky, M., Sommer, W., & Abdel Rahman, R. (2012b). The time course of semantic richness effects in visual word recognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00011>
- Rastier, F. (1995). La sémantique des thèmes ou le voyage sentimental. In *L'Analyse thématique des données textuelles : l'exemple des sentiments*. (p. 223-249). Didier Erudition.
- Rastier, F. (1998). Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage. *Langages*, (129), 97-111. <https://www.jstor.org/stable/41683254>
- Rastier, F. (2001a). *Arts et sciences du texte*. Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2001b). L'action et le sens pour une sémiotique des cultures. *Texto ! Textes et Cultures*. http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Action.html
- Rastier, F. (2003a). De la signification au sens - Pour une sémiotique sans ontologie. *Texto ! Textes et Cultures*, 8(2-3). http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Semiotique-ontologie.html
- Rastier, F. (2003b). Le silence de Saussure ou l'ontologie refusée. In S. Bouquet (Éd.), *Cahier Ferdinand de Saussure* (p. 23-51). Editions de L'Herne.
- Rastier, F. (2004). Poétique et textualité. *Langages*, 153(1), 120-126. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0120>
- Rastier, F. (2005). Discours et texte. *Texto ! Textes et Cultures*. http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html

- Rastier, F. (2006). Formes sémantiques et textualité : *Langages*, 163(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lang.163.0099>
- Rastier, F. (2007). Passages. *Corpus*, (6), 25-54. <https://doi.org/10.4000/corpus.832>
- Rastier, F. (2008). La triade sémiotique, le trivium et la sémantique linguistique. *Actes Sémiotiques*, (111). <https://doi.org/10.25965/as.1640>
- Rastier, F. (2010 [1991]). *Sémantique et recherches cognitives* (3. éd). Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2009 [1987]). *Sémantique interprétative* (3e éd). Presses Universitaires de France.
- Rastier, F. (2016 [1989]). *Sens et textualité*. Hachette.
- Rastier, F., & Pincemin, B. (1999). Des genres à l'intertexte. *Cahiers de praxématique*, (33), 83-111. <https://doi.org/10.4000/praxématique.1974>
- Rinck, F. (2006). *L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. [thèse de doct., Université de Grenoble].
- Rodd, J., Gaskell, G., & Marslen-Wilson, W. (2002). Making Sense of Semantic Ambiguity : Semantic Competition in Lexical Access. *Journal of Memory and Language*, 46(2), 245-266. <https://doi.org/10.1006/jmla.2001.2810>
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., & Braem, P. (1976). Basic Objects in Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90013-X)
- Rosch, E., Simpson, C., & Miller, R. S. (1976). Structural bases of typicality effects. *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 2(4), 491-502. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.2.4.491>
- Rossi, J.-P. (2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. De Boeck.
- Rouibah, A. (2013). *Entendre à lire : Approche cognitive des traitements phonologique et sémantique*. Presses universitaires de Grenoble.
- Rueckl, J. G., & Olds, E. M. (1993). When pseudowords acquire meaning : Effect of semantic associations on pseudoword repetition priming. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 19(3), 515-527. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.19.3.515>
- Sadoski, M., Goetz, E. T., & Rodriguez, M. (2000). Engaging texts : Effects of concreteness on comprehensibility, interest, and recall in four text types. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 85-95. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.85>
- Sagi, E. (2006). Context and the Processing of Discourse : Priming and Genre Effects on Discourse Comprehension. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 28. <https://escholarship.org/uc/item/5m22b95k>

- Saussure, F. d. (2016 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Savoires, T. e. L. .-. U. 8. (2025). DOC-STL [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGuage). <https://www.ortolang.fr/market/corpora/doc-stl>
- Schmitz, A., Gräsel, C., & Rothstein, B. (2017). Students' genre expectations and the effects of text cohesion on reading comprehension. *Reading and Writing*, 30(5), 1115-1135. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9714-0>
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.
- Shen, M.-y. (2018). The role of text type and strategy use in L2 lexical inferring. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(2), 231-252. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0054>
- Sidhu, D. M. (2025). Sound Symbolism in the Lexicon : A Review of Iconic-Systematicity. *Language and Linguistics Compass*, 19(1), e70006. <https://doi.org/10.1111/lnc3.70006>
- Silverstein, B. H., Snodgrass, M., Shevrin, H., & Kushwaha, R. (2015). P3b, consciousness, and complex unconscious processing. *Cortex*, 73, 216-227. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.09.004>
- Simpson, G. B. (1984). Lexical ambiguity and its role in models of word recognition. *Psychological Bulletin*, 96(2), 316-340. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.2.316>
- Šoškić, A., Jovanović, V., Styles, S. J., Kappenman, E. S., & Ković, V. (2022). How to do Better N400 Studies : Reproducibility, Consistency and Adherence to Research Standards in the Existing Literature. *Neuropsychology Review*, 32(3), 577-600. <https://doi.org/10.1007/s11065-021-09513-4>
- Steiner, P. (2011). Chapitre 15. Énaction, pragmatisme et minimalisme représentationnel. In *Peut-on se passer de représentations en sciences cognitives ?* (p. 191-210). De Boeck Supérieur. Récupérée juin 6, 2023, à partir de <https://www.cairn.info/peut-on-se-passer-de-representations-en-sciences-c--9782804163877-p-191.htm>
- Stockwell, P. (2009). The cognitive poetics of literary resonance. *Language and Cognition*, 1(1), 25-44. <https://doi.org/10.1515/LANGCOG.2009.002>
- Stukker, N., Spooren, W., & Steen, G. (2016). Genre in Language, Discourse and Cognition : Introduction to the volume. In *Genre in Language, Discourse and Cognition* (p. 1-12). De Gruyter Mouton. Récupérée janvier 11, 2023, à partir de <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110469639-002/html>
- Tabossi, P. (1988). Accessing lexical ambiguity in different types of sentential contexts. *Journal of Memory and Language*, 27(3), 324-340. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(88\)90058-7](https://doi.org/10.1016/0749-596X(88)90058-7)

- Tabossi, P. (1996). Cross-Modal Semantic Priming. *Language and Cognitive Processes*, 11(6), 569-576. <https://doi.org/10.1080/016909696386953>
- Tabossi, P., Colombo, L., & Job, R. (1987). Accessing lexical ambiguity : Effects of context and dominance. *Psychological Research*, 49(2), 161-167. <https://doi.org/10.1007/BF00308682>
- Taylor, W. L. (1953). "Cloze Procedure" : A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 30(4), 415-433. <https://doi.org/10.1177/107769905303000401>
- te Rietmolen, N. (2019). *Neural signature of metrical stress processing in French* [thèse de doct., Université Toulouse Jean Jaurès].
- Thornhill, D. E., & Van Petten, C. (2012). Lexical versus conceptual anticipation during sentence processing : Frontal positivity and N400 ERP components. *International Journal of Psychophysiology*, 83(3), 382-392. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2011.12.007>
- Todorov, T. (1978). *Les Genres du discours*. Éditions du Seuil.
- Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21(3), 255-287. <https://doi.org/10.1080/01638539609544959>
- Valenzuela Moguillansky, C. (2025, septembre). Micro-phenomenological interview training [Escola de Fenomenologia Corporal, Laboratoire de Microphénoménologie].
- Valenzuela Moguillansky, C., Díaz, D., Vásquez-Rosati, A., & Duarte, J. (2021). Inhabiting one's body or being haunted by it : a first-person study of the recovery process of women with fibromyalgia. *GMS Journal of Arts Therapies*, 3. <https://doi.org/10.3205/JAT000014>
- Valenzuela Moguillansky, C., O'Regan, J. K., & Petitmengin, C. (2013). Exploring the subjective experience of the "rubber hand" illusion. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00659>
- Valenzuela Moguillansky, C., & Vásquez Rosati, A. (2019). An Analysis Procedure for the MicroPhenomenological Interview. *Constructivist Foundations*, 14(2), 123-145.
- Van Berkum, J. J. A., Hagoort, P., & Brown, C. M. (1999). Semantic Integration in Sentences and Discourse : Evidence from the N400. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 11(6), 657-671. <https://doi.org/10.1162/089892999563724>
- Van Dijk, T. A. (1977). Context and cognition : Knowledge frames and speech act comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1(3), 211-231. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(77\)90035-2](https://doi.org/10.1016/0378-2166(77)90035-2)
- Van Dijk, T. A. (1996). Discourse, Cognition and Society. *Discourse & Society*, 7(1), 5-6. <https://doi.org/10.1177/0957926596007001001>

- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1992). *Strategies of discourse comprehension* (3. print). Academic Press.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Seuil.
- Varela, F., & Lavoie, P. (1989). *Connaître : les sciences cognitives tendances et perspectives*. Édition du Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*.
- Vermersch, P. (2019 [1994]). *L'entretien d'explicitation* (9e éd.). ESF sciences humaines.
- Vion-Dury, J., Besson, M., Cermolacce, M., Schön, D., & Piotrowski, D. (2015). Neurophénoménologie du signe linguistique : Apport du modèle Phénoménologique Morphodynamique et Structuraliste (PMS) à la compréhension des mécanismes neuraux sous-tendant la donation de sens. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 64(2), 123-157. <https://doi.org/10.3406/intel.2015.1018>
- Visetti, Y.-M., & Cadiot, P. (2006). *Motifs et proverbes : Essai de sémantique proverbiale*. Presses Universitaires de France.
- Wannagat, W., Steinicke, V., Tibken, C., & Nieding, G. (2022). Same topic, different genre : Elementary school children's mental representations of information embedded in narrative and expository texts. *Learning and Instruction*, 80, 101559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101559>
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Librairie Plon.
- Winkler, I., Debener, S., Muller, K.-R., & Tangermann, M. (2015). On the influence of high-pass filtering on ICA-based artifact reduction in EEG-ERP. *2015 37th Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society (EMBC)*, 4101-4105. <https://doi.org/10.1109/EMBC.2015.7319296>
- Wlotko, E. W., & Federmeier, K. D. (2012). So that's what you meant! Event-related potentials reveal multiple aspects of context use during construction of message-level meaning. *NeuroImage*, 62(1), 356-366. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.04.054>
- Wlotko, E. W., & Federmeier, K. D. (2015). Time for prediction? The effect of presentation rate on predictive sentence comprehension during word-by-word reading. *Cortex*, 68, 20-32. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.03.014>
- Wolfe, M. B. W., & Woodwyk, J. M. (2010). Processing and memory of information presented in narrative or expository texts. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 341-362. <https://doi.org/10.1348/000709910X485700>

- Yap, M. J., Sibley, D. E., Balota, D. A., Ratcliff, R., & Rueckl, J. (2015). Responding to nonwords in the lexical decision task : Insights from the English Lexicon Project. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 41(3), 597-613. <https://doi.org/10.1037/xlm0000064>
- Yoo, M. S. (2015). The Influence of Genre Understanding on Strategy Use and Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 83-93. <https://doi.org/10.1002/jaal.432>
- Zabrucky, K. M., & Moore, D. (1999). Influence of Text Genre on Adults' Monitoring of Understanding and Recall. *Educational Gerontology*, 25(8), 691-710. <https://doi.org/10.1080/036012799267440>
- Zhang, H., & Hoosain, R. (2001). The influence of narrative text characteristics on thematic inference during reading. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 173-186. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00140>
- Zhang, W., Dong, J., Duan, X., Zhang, Y., Gao, X., Zhen, A., Zhang, J., & Yan, H. (2023). Prediction of semantic features is modulated by global prediction reliability : Evidence from the N400 effect. *Journal of Neurolinguistics*, 65, 101109. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2022.101109>
- Zhang, X., Wang, Y., Li, S., & Wang, L. (2003). Event-related potential N270, a negative component to identification of conflicting information following memory retrieval. *Clinical Neurophysiology*, 114(12), 2461-2468. [https://doi.org/10.1016/S1388-2457\(03\)00251-7](https://doi.org/10.1016/S1388-2457(03)00251-7)
- Zhang, Y., Mirman, D., & Hoffman, P. (2023). Taxonomic and thematic relations rely on different types of semantic features : Evidence from an fMRI meta-analysis and a semantic priming study. *Brain and Language*, 242, 105287. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2023.105287>
- Zwaan, R. A. (1991). Some parameters of literary and news comprehension : Effects of discourse-type perspective on reading rate and surface structure representation. *Poetics*, 20(2), 139-156. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(91\)90003-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(91)90003-8)
- Zwaan, R. A. (1994). Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 920-933. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.920>
- Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension : An Event-Indexing Model. *Psychological Science*, 6(5), 292-297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00513.x>
- Zwaan, R. A., & Rapp, D. N. (2006, janvier). Chapter 18 - Discourse Comprehension. In M. J. Traxler & M. A. Gernsbacher (Éd.), *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)* (p. 725-764). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012369374-7/50019-5>

Zwaan, R. A., & Van Oostendorp, H. (1993). Do readers construct spatial representations in naturalistic story comprehension ? *Discourse Processes*, 16(1-2), 125-143. <https://doi.org/10.1080/01638539309544832>

GLOSSAIRE

Remarque : La plupart des définitions proviennent des glossaires présentés dans Rastier (2001b) et Rastier (2009 [1987]), ainsi lorsqu'aucune référence n'est précisée faut-il considérer ceux deux ouvrages. Sinon, les références exactes sont précisées pour chaque définition.

Acception : sémème* dont la signification comprend des sèmes* afférents socialement normés.

Action langagière : « part de l'activité langagière dont la responsabilité se trouve imputée (par voie externe ou interne) à un individu singulier, qui en devient ainsi l'agent ou l'auteur. » (Bronckart, 2004, p. 101)

Activité langagière : « structures de coopération /collaboration qui organisent les interactions des individus avec le milieu » dont la fonction majeure est « d'assurer l'entente indispensable à la réalisation des activités générales : elles contribuent à leur planification, à leur régulation et à leur évaluation » (Bronckart, 2004, p. 100).

Actualisation : opération interprétative permettant d'identifier un sème* en contexte.

Afférence : inférence permettant d'actualiser un sème* afférent.

Afférence contextuelle : relation de propagation d'un sème* d'un sémème* vers un autre sémème de son cotexte*.

Afférence socialement normée : inférence pour laquelle l'interprétant* est un axiome normatif, qu'on appelle *topos*.

Amorçage sémantique : phénomène qui apparaît lorsque « l'accès à un mot est facilité (et donc plus rapide) si ce mot a été précédé par un autre mot qui lui est sémantiquement associé. » (Caron, 2015 [1989], p. 60)

Anaphore résomptive (AR) : construction syntaxique formée par un syntagme nominal démonstratif permettant la mise en saillance du thème spécifique d'un texte. Cette mise en saillance est opérée par une sommation* de la forme sémantique lexicalisée analytiquement dans le contexte antécédent l'AR.

Assimilation : D'un point de vue perceptif, l'assimilation opère par diminution de contrastes. Elle opère le rapprochement de deux classes systématiques qui semblent éloignées, c'est-à-dire le rapprochement de deux sémèmes* très éloignés sémantiquement : activation d'un sème* par présomption d'isotopie*.

Champ sémantique : ensemble des classes sémantiques minimales (taxèmes*) mises en jeu dans une tâche.

Circularité herméneutique : « principe de base de l'interprétation selon lequel le tout ne peut être compris qu'à partir de ses parties, la compréhension des parties présupposant elle-même toujours le tout auquel elles participent » (Berner & Thouard, 2015, p. 75).

Complexe sémique : structure sémantique temporaire qui résulte de l'assemblage des séries dans le syntagme (par activation et inhibitions de sèmes*, mises en saillance et délétions, ainsi que par afférence de sèmes* casuels).

Connotation : sèmes* afférents socialement normés qui appartiennent à un domaine* particulier.

Contenu : plan du texte ou de la performance sémiotique constitué par l'ensemble des signifiés*.

Contexte : pour une unité sémantique, ensemble des unités qui ont une incidence

sur elle (contexte actif), et sur lequel elle a une incidence (contexte passif).

Contexte générico-discursif : contexte lié à la pratique sociale dans laquelle est située la production ou l'interprétation, et qui peut être étudié au travers des normes de genres* de texte et types de discours*.

Contexte paradigmatique : aussi appelé contexte associatif, ce contexte comprend les relations paradigmatiques, les déterminations au sein du système de signification (la valeur sémantique) et les associations phonologiques, orthographiques ou sémantiques possibles.

Contexte situationnel : il comprend l'ensemble des paramètres spatio-temporels de la situation du parler ainsi que le nombre de locuteur.rice.s et l'ensemble des informations physiques de la situation perçues par le sujet.

Cotexte : aussi appelé contexte syntagmatique, il contient toutes les unités linguistiques entourant l'unité d'intérêt sur l'axe syntagmatique. Le cotexte peut être très étendu ou plus restreint et ne se limite pas à l'empan de la phrase, ou du paragraphe.

Détermination : « Appartiennent au domaine de la détermination, dans notre sens, toutes les opérations qui, dans le langage en tant qu'activité, sont accomplies pour dire quelque chose au sujet de quelque chose au moyen des signes de la langue » (Coseriu, 2001, p. 39)

Dialectique (composante) : composante qui « rend compte de la succession des intervalles dans le temps textuel, comme des états qui y prennent place et des processus qui s'y déroulent. » (Rastier, 2016 [1989], p. 66) L'enchaînement des procès et la mise en relation avec les acteurs de ceux-ci sont décrits à ce niveau.

Dialogique (composante) : composante qui « repose sur les modalités » des successions temporelles des procès (Rastier, 2016 [1989], p. 82). C'est à ce niveau que sont étudiées les modalités énonciatives du texte. La description de l'univers de discours* relève de cette composante.

Diffusion : processus au sein d'un texte par lequel une molécule sémique est lexicalisée de manière synthétique avant d'être manifestée partiellement dans diverses unités du texte.

Dimension : classe de sémèmes* de généralité supérieure, indépendante des domaines*. Les dimensions sont groupées en petites catégories fermées (ex. // animé // vs. // inanimé //).

Discours : ensemble d'usages linguistiques codifiés attaché à un type de pratique sociale.

Dissimilation : a) D'un point de vue perceptif, la dissimilation est un processus de différenciation entre deux zones peu contrastées. En sémantique, la dissimilation apparaît dans l'éloignement sémantique de deux sémèmes* pourtant proches, voire avec le même signifiant : actualisation de sèmes* afférents opposés dans deux occurrences du même sémème, ou dans deux sémèmes parasynonymes.

Domaine : groupe de taxèmes* lié à une pratique sociale. Il est commun aux divers genres propres au discours qui correspond à cette pratique.

Emploi : sémème* dont la signification comprend des sèmes* afférents localement normés ou idiolectaux.

Entour : ensemble des phénomènes sémiotiques associés à un passage ou à un texte; plus généralement, contexte non linguistique, incluant les conditions historiques.

Fond sémantique : ensemble des faisceaux d'isotopies* sur lesquelles se détachent les formes sémantiques.

Forme sémantique : les formes sémantiques se détachent des fonds et sont décrites sous la forme de molécules sémiques*.

Genre de texte : programme de prescriptions (positives ou négatives) et de licences qui règlent la production et l'interprétation d'un texte. Tout texte relève d'un genre, et tout genre, d'un discours. Les genres n'appartiennent pas au système de la langue au sens strict, mais à d'autres normes sociales.

Herméneutique : théorie de l'interprétation des textes. Issue historiquement de la tâche d'établissement des textes anciens, l'herméneutique philologique établit le sens des textes en tant qu'il dépend de la situation historique dans laquelle ils ont été produits. Quant à l'herméneutique philosophie, [...] elle cherche à déterminer les conditions transcendantales de toute interprétation.

Herméneutique matérielle : forme pleine de l'herméneutique philologique qui permet de proposer des principes communs pour récuser l'objectivisme, la réduction de la description scientifique à l'explication causale et l'ontologie spontanée du représentationnalisme.

Iconicité : « la relation d'analogie qui existe entre d'une part la forme du signe, c'est-à-dire le signifiant, et d'autre part l'objet, le concept ou le signifié, auxquels ce signe réfère dans le monde » (Monneret, 2014, p. 3)

Impression référentielle : représentation mentale contrainte par l'interprétation d'un passage ou d'un texte. Cette représentation peut se définir comme un simulacre multimodal.

Incongruité sémantique : rupture entre les traits sémantiques actualisés pour une unité linguistique donnée et les isotopies* de son cotexte*.

Interprétant : unité du contexte linguistique ou sémiotique permettant d'établir une relation sémantique pertinente entre des unités reliées par un parcours interprétatif.

Interprétation : assignation d'un sens à un passage ou à un texte ; prend la forme d'un parcours interprétatif*.

Intertexte : « ensemble des genres de texte élaborés par les générations précédentes, tels qu'ils sont utilisés, et éventuellement transformés et réorientés, par les formations sociales contemporaines » (Bronckart, 2022 [1996], p. 78)

Isophonie : récurrence d'un phonème/d'un submorphème ou d'un schéma consonantique/vocalique dans un texte.

Isotopie sémantique : effet de la récurrence d'un même sème*.

Molécule sémique : groupement stable de sèmes*, non nécessairement lexicalisé, ou dont la lexicalisation peut varier.

Normes : « La norme comprend tout ce qui, dans 'la technique du discours', n'est pas nécessairement fonctionnel (distinctif), mais qui est tout de même traditionnellement (socialement) fixé, qui est usage commun et courant de la communauté linguistique. [...] La norme correspond à peu près à la langue en tant qu' 'institution sociale' [...]. Comme corollaire, la norme est un ensemble formalisé de réalisations traditionnelles ; elle comprend ce qui 'existe' déjà, ce qui se trouve réalisé dans la tradition linguistique [...]. » (Coseriu, 2001, p. 246)

Onomasiologie : « L'onomasiologie envisage les désignations d'un concept particulier, c'est-à-dire, une multiplicité d'expressions formant un ensemble » (Baldinger,

1964, p. 250).

Palier : degré de complexité. Les principaux paliers sont le morphème, le syntagme, la période et le texte.

Parangon : lexème manifestant synthétiquement une molécule sémique de manière prototypique.

Paratopie : relation entre les diverses lexicalisations partielles d'une même unité mésosémantique ou macrosémantique.

Parcours interprétatif : suite d'opérations permettant d'assigner un ou plusieurs sens à un passage ou à un texte.

Passage : « Au plan du signifiant, le passage est un extrait, entre deux blancs s'il s'agit d'une chaîne de caractères; entre deux pauses ou ponctuations, s'il s'agit par exemple d'une période. Au plan du signifié, le passage est un fragment qui pointe vers ses contextes gauche et droit, proches et lointains. Cela vaut pour le sémème* comme pour le contenu du syntagme ou de la période. » (Rastier, 2007, p. 30)

Perception sémantique : construction et reconnaissance de formes sémantiques; ces opérations sont réglées par des opérations de type perceptif.

Pertinence : actualisation d'un sème*.

Phonosymbolisme : « tout type de lien motivé entre le signifiant d'une unité linguistique et son signifié ou son référent » (Boudier, 2019, p. 250).

Pratique sociale : activité codifiée qui met en jeu des rapports spécifiques entre le niveau sémiotique (dont relèvent les textes), le niveau des représentations mentales et le niveau physique.

Pseudomot : forme linguistique, respectant les règles morphophonologiques de formation d'une langue, à laquelle aucun signifié n'a été associé.

Référence : rapport entre le passage ou le texte et la situation où il est produit et interprété.

Savoir élocutionnel : savoir qui recouvre la connaissance très générale de ce que signifie parler (je m'adresse toujours à quelqu'un, pour lui parler de quelque chose).

Savoir expressif : la conscience des normes à l'œuvre dans tout discours et qui permettent de produire un texte dans un genre donné.

Savoir idiomatique : conscience des règles lexicales, grammaticales, phonotactiques, fonctionnelles de la langue.

Sémantème : ensemble des sèmes* spécifiques d'un sémème*.

Sémasiologie : « La sémasiologie [...] considère le mot isolé dans le développement de sa signification » (Baldinger, 1964, p. 250).

Sème : aussi appelés traits sémantiques, unités minimales de sens qui définissent des rapports entre sémèmes et demeurent relatifs à une langue particulière (Rastier, 2009 [1987], p. 26)

Sème afférent : extrémité d'une relation anti-symétrique entre deux sémèmes* apportant à des taxèmes* différents. Une sème* afférent est actualisé par instruction contextuelle.

Sème générique : trait sémantique marquant l'appartenance du sémème* à une classe sémantique (taxème*, domaine*, dimension*).

Sème inhérent : sème* que l'occurrence hérite du type, par défaut.

Sème spécifique : élément du sémantème opposant le sémème* à un ou plusieurs sémèmes du taxème* auquel il appartient.

Sémème : signifié d'un morphème.

Sens : ensemble des sèmes* inhérents et afférents actualisés dans un passage ou dans un texte. Le sens se détermine relativement au contexte et à la situation, au sein d'une pratique sociale.

Sens grammatical : sens se déterminant grâce à une sémantique grammaticale et qui détermine des traits sémantiques catégoriels et syntaxiques.

Sens lexical : sens qui peut être hérité de la forme d'un signe et amorcé par les morphèmes qui le constituent ou son voisinage orthographique ou phonétique.

Sens thématique : sens déterminé par un amorçage sémantique contextuel et qui est correspond aux formes sémantiques qui se détachent d'un texte.

Signification : signifié d'une unité linguistique, définie en faisant abstraction des contextes et des situations.

Signifié : terme générique employé pour désigner le contenu d'une unité linguistique.

Situation d'action langagière : « la configuration des représentations dont dispose un locuteur, quant au contenu thématique qu'il se propose de sémiotiser d'une part, quant aux propriétés matérielles socio-subjectives du contexte de son agir d'autre part » (Bronckart, 2008, p. 40).

Sociolecte : usage d'une langue fonctionnelle, propre à une pratique sociale déterminée.

Sommation : processus au sein d'un texte par lequel une molécule sémique n'est manifestée que partiellement dans tout le texte avant d'être lexicalisée de manière synthétique à la fin de celui-ci.

Système (chez Coseriu) : « Le système, par contre, comprend tout ce qui est objectivement fonctionnel (distinctif). [...] le système est la langue en tant qu'ensemble de fonctions distinctives (structures oppositionnelles). [...] le système, par contre, est un ensemble de possibilités de réalisation [...]. » (Coseriu, 2001, p. 247)

Tactique (composante) : composante qui « rend compte de la disposition linéaire des unités sémantiques » (Rastier, 2016 [1989], p. 95).

Taxème : classe de sémèmes* minimale en langue, à l'intérieur de laquelle sont définis leurs sémantèmes, et leurs sèmes microgénériques.

Texte : suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée.

Thématique (composante) : composante qui « rend compte des contenus investis et de leur structures paradigmatiques » (Rastier, 2016 [1989], p. 54), c'est à ce palier qu'est étudié le thème, au sens de « topic ».

Thème générique : fond sémantique constitué par la récurrence d'un ou plusieurs sèmes* génériques. Le thème générique détermine ainsi le « sujet » (topic) du texte en induisant par des faisceaux d'isotopies* les impressions référentielles dominantes.

Thème spécifique : molécule sémique relevant du palier mésosémantique.

Topos (externe) : axiome normatif sous-tendant une afférente socialisée. Dans la théorie classique de l'argumentation, un topos est ce sous quoi tombe une multiplicité d'enthymèmes.

Type de discours : « formes linguistiques attestables dans les textes et traduisant la création de mondes discursifs spécifiques; ces types étant articulés entre eux par les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative » (Bronckart, 2022 [1996], p. 117).

Univers de discours : univers de croyance des acteurs textuels. L'univers de référence par lequel sont déterminées les valeurs de vérité est l'univers de l'énonciateur représenté Rastier (2016 [1989]).

Virtualisation : neutralisation d'un sème*, en contexte.

ANNEXES

ANNEXES A

Analyses de l'étude EEG

Question de recherche : La typologie des traits sémantiques de la sémantique interprétative nous permet-elle d'élargir la typologie de la congruité sémantique ? La métrique d'incongruité sémantique créée à partir de cette typologie possède-t-elle des corrélats neurophysiologiques ?

Hypothèses : Le nombre et type d'isotopies sur lesquelles a lieu la rupture va avoir une influence sur la perception d'une incongruité sémantique.

- i) Au niveau comportemental, les jugements sémantiques et les temps de réaction seraient sensibles à la condition de congruité sémantique : pour les degrés ambivalents, pour lesquels il sera plus difficile d'émettre un jugement, les temps de réaction devraient augmenter.
- ii) Au niveau électrophysiologique, le potentiel évoqué N400 observé serait modulé en fonction de la condition de congruité sémantique : plus le degré d'incongruité serait élevé, plus l'amplitude de la N400 serait forte.

Variable indépendante : Manipulation du degré de congruité entre amorce et cible à l'aide de la typologie des isotopies de la sémantique textuelle. 6 conditions de congruité sémantiques établies.

Variables dépendantes : jugements sémantiques, temps de réaction, potentiels évoqués N400 (et N2 + P3b).

Matériel expérimental : 24 amorces x 6 conditions de congruité sémantiques (sur les cibles).

A.1 Pré-tests de l'étude

Afin d'avoir un indicateur de la perception de l'incongruité sémantique dans nos items expérimentaux et entre chaque condition, nous avons réalisé deux pré-tests expérimentaux de notre matériel qui ont consisté en une tâche de jugement sémantique des phrases (composées des amorces + unités cibles) sur une échelle allant de 1 à 6 et ont eu lieu sur deux design expérimentaux différents. La tâche a été réalisée en ligne sur le logiciel *LimeSurvey*.

Pré-test 1

Dans un premier temps, avant d'établir les conditions sémantiques telles qu'elles ont été utilisées dans l'étude finale, une autre version du design expérimental avait été envisagée, avec une combinaison de rupture d'isotopies différentes. Dans cette première version, il s'agissait d'une échelle graduelle dans laquelle le degré d'incongruité augmentait en ajoutant des ruptures d'isotopie en suivant la typologie des quatre degrés d'isotopie de la sémantique interprétative (voir tableau A.1).

Amorce	Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec ...				
Condition	Macrogeneric	Mesogeneric	Microgeneric	Specific	Cible
1	+	+	+	+	<i>un couteau.</i>
2	+	+	+	-	<i>une cuillère.</i>
3	+	+	-	-	<i>une casserole.</i>
4	-	+	-	-	<i>un appétit.</i>
5	+	-	-	-	<i>une vitrine.</i>
6	-	-	-	-	<i>une amitié.</i>

TABLEAU A.1 – Conditions expérimentales d'incongruité sémantique dans le pré-test 1.

Nous doutions cependant : i) de l'utilité d'inclure une rupture d'isotopie macro-générique (« un appétit » / « une amitié ») considérant le nombre de travaux déjà existants portant notamment sur l'opposition abstrait/concret (Holcomb et al., 1999 ; Barber et al., 2013 ; Law et al., 2017) ; ii) de la nécessité d'ajouter une distinction au sein de la rupture spécifique. En effet, dans la constitution de notre matériel nous avons pu constater que nos items de la condition 2 (rupture d'isotopie spécifique) pouvaient en réalité refléter deux types d'opposition au sein du taxème : certains items de cette condition 2 n'introduisaient pas d'incompatibilité d'expérience (1) tandis que d'autres en introduisaient une, rendant la rupture d'isotopie spécifique plus incongrue dans ce second cas (2). Sur nos 24 items, la moitié des stimuli était compatible avec leur amorce et l'autre moitié incompatible, nous permettant de faire un focus sur cette condition dans nos analyses.

(1) *Après le repas de midi, Jean a pris son café avec ... du miel.* (condition 1 : du sucre)

(2) *Après avoir arrosé ses rosiers, le jardinier les a taillés avec ... un râteau.* (condition 1 : un râteau)

32 étudiant.e.s locuteurs natif.ve.s du français (26 femmes, âge : moy = 21.5 ans, SD = 2.31) ont passé ce premier pré-test. Les résultats ont montré un effet significatif de la condition sémantique sur les scores attribués aux stimuli ($\chi^2 = 521.06$, $df = 5$, $p < 0.001$) (voir figure A.2). De plus, aucune différence significative n'est apparue entre les jugements sémantiques pour les conditions 3 et 4 ou entre les conditions 5 et 6 (or, ce qui distingue les conditions 3 et 5 des conditions 4 et 6, c'est spécifiquement la rupture macrogénérique, c'est-à-dire ici le trait /concret/ (pour 3 et 5) ou /abstrait/ (pour 4 et 6)). Voir le tableau A.1 pour les comparaison pair-à-pair.

A.1. Pré-tests de l'étude

	1	2	3	4	5
2	< 2e-16	-	-	-	-
3	< 2e-16	4.2e-11	-	-	-
4	< 2e-16	< 2e-16	1.00	-	-
5	< 2e-16	< 2e-16	1.4e-07	7.4e-05	-
6	< 2e-16	< 2e-16	2.8e-05	0.0077	1.00

FIGURE A.1 – Comparaison pair-à-pair du test de Kruskal-Wallis sur les résultats du pré-test 1. Ajustement de Bonferroni.

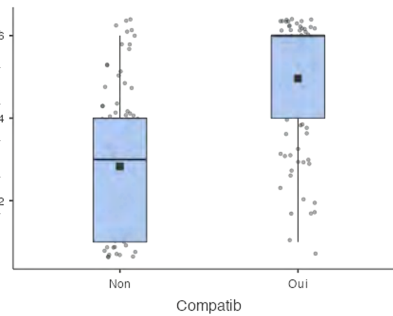


FIGURE A.2 – Répartition des scores en fonction de la compatibilité des unités cibles avec l'amorce au sein de la condition 2

De plus, une analyse spécifique sur la condition 2 a montré un effet de la compatibilité d'expérience sur les jugements sémantiques ($\chi^2 = 58.3$, $ddl = 1$, $p < 0.001$, $\epsilon^x = 0.326$).

Finalement, nous avons observé la répartition des scores par amorce et par condition, afin de modifier les amorces peu ou pas assez spécifiantes. Cette répartition est présentée sur la figure A.3.

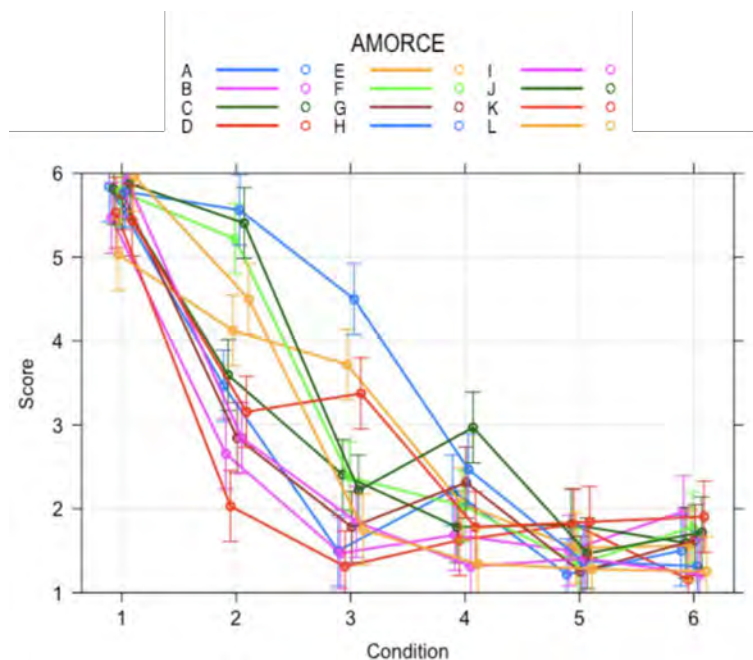


FIGURE A.3 – Répartition des scores en fonction des conditions et par amorce dans le pré-test 1

De ce pré-test, nous avons pu effectivement voir l'effet de notre échelle de congruité sur les jugements sémantiques mais aussi choisir de ne pas faire varier l'isotopie macrogénérique ainsi que de distinguer en deux conditions les variantes compatibles et incompatibles pour l'instant regroupées au sein de la condition 2.

Pré-test 2

Le pré-test 2 qui suit a repris le même protocole que le pré-test 1, avec des conditions expérimentales modifiées par rapport aux résultats de celui-ci et qui constituent la version finale du design expérimental. Le tableau A.2 reprend les conditions de ce second pré-test.

Amorce	Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec ...				Cible
Condition	Macrogeneric	Mesogeneric	Microgeneric	Specific	
1	+	+	+	+	<i>un couteau.</i>
2	+	+	+	(+)	<i>un couvert.</i>
3	+	+	+	-	<i>une cuillère.</i>
4	+	+	-	-	<i>une casserole.</i>
5	+	-	-	+	<i>une hache.</i>
6	+	-	-	-	<i>une vitrine.</i>

TABLEAU A.2 – Conditions expérimentales d'incongruité sémantique dans le pré-test 2.

21 autres étudiant.e.s de l'Université Toulouse Jean Jaurès, locuteur.rices du français (19 femmes, âge : moy. = 20,6 ans, SD = 1,80), ne présentant pas de pathologie du langage ou de troubles cognitifs pouvant affecter le langage ont passé ce second pré-test du matériel expérimental. Une ANOVA non paramétrique (test de Kruskal-Wallis) sur nos données montre une différence significative de scores entre nos conditions ($\chi^2 = 1786.6$, $df = 5$, $p < 0.001$). La comparaison pair-à-pair détaillée nous montre en revanche qu'il n'y a pas de différence significative des scores entre les conditions 3 et 5 ainsi qu'entre les conditions 4 et 6 (voir tableau A.3).

Comme dans le pré-test 1, nous avons également observé les scores par condition pour chaque amorce. Nous avons ainsi modifié deux mots cibles (sur les 72) pour lesquels les scores semblaient aberrants. Voir figure A.5

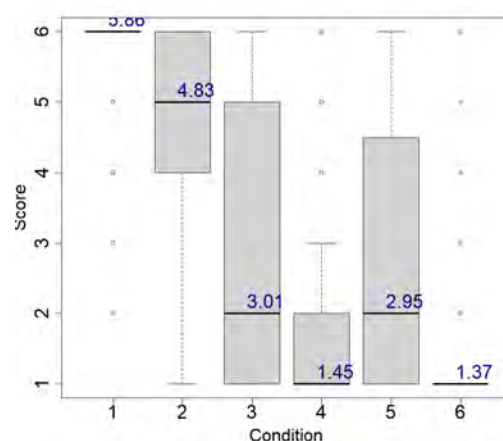


FIGURE A.4 – Répartition des scores de jugement sémantique en fonction des conditions sémantiques dans le pré-test 2

	1	2	3	4	5
2	<2e-16	-	-	-	-
3	<2e-16	<2e-16	-	-	-
4	<2e-16	<2e-16	<2e-16	-	-
5	<2e-16	<2e-16	1.00	<2e-16	-
6	<2e-16	<2e-16	<2e-16	0.24	<2e-16

TABLEAU A.3 – Comparaison pair-à-pair du test de Kruskal-Wallis sur les résultats du pré-test 2. Ajustement de Bonferroni

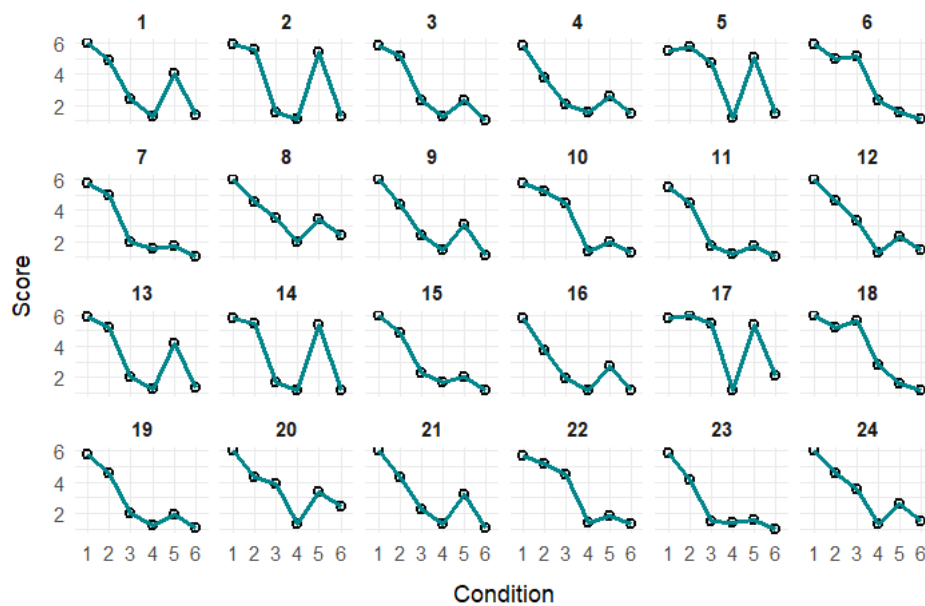


FIGURE A.5 – Répartition des scores en fonction des conditions et par amorce dans le pré-test 2

A.2 Analyses données comportementales

Jugements sémantiques

Hypothèse : « Cohérent » attendu pour les conditions 1 et 2, « Incohérent » pour les conditions 4 et 6, et « Cohérent » ou « Incohérent » attendu pour les conditions 3 et 5 (conditions ambiguës).

Description des données :

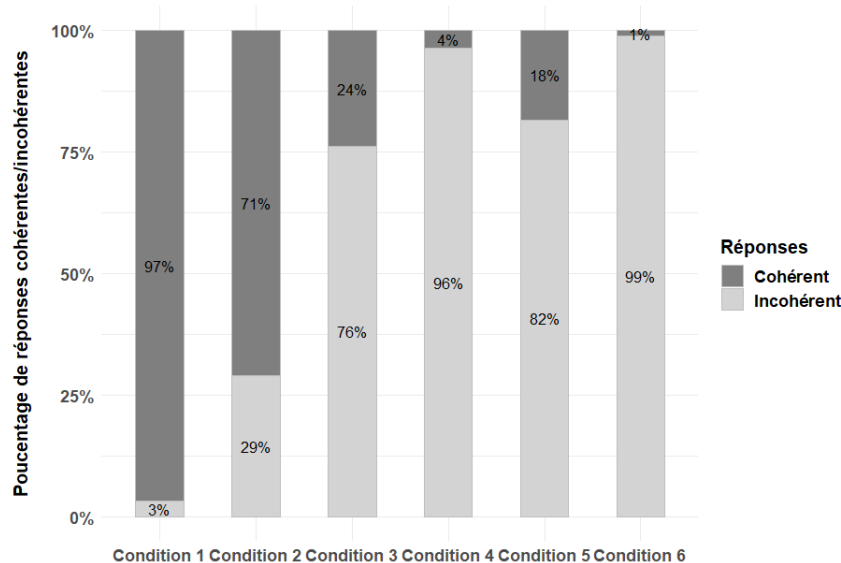


FIGURE A.6 – Histogramme de la répartition des jugements sémantiques en fonction de la condition sémantique.

Analyse statistique : Modèle de régression logistique binaire. Nous avons sélectionné le modèle ayant pour effets fixes la condition d'incongruité sémantique et l'ordre de présentation des amorces et pour effets aléatoires un intercept par sujet et par amorce. Il s'agit du modèle 2 dans le tableau A.4.

Résultats : Effet significatif de la condition sémantique sur le jugement sémantique des participants. Effet fidèle à notre hypothèse.

	Modèle nul	Modèle 2	Modèle 1
(Intercept)	0.60 *** (0.08)	-3.82 *** (0.33)	-3.82 *** (0.00)
Condition 2		2.74 *** (0.27)	2.51 *** (0.00)
Condition 3		5.19 *** (0.28)	5.10 *** (0.00)
Condition 4		7.55 *** (0.36)	7.72 *** (0.00)
Condition 5		5.59 *** (0.29)	5.57 *** (0.00)
Condition 6		8.81 *** (0.50)	9.24 *** (0.00)
Ordre			0.00 (0.00)
AIC	4217.41	1984.05	1994.21
BIC	4235.67	2032.76	2170.79
Log Likelihood	-2105.70	-984.02	-968.10
Num. obs.	3259	3259	3259
Num. groups : AMORCE	24	24	24
Num. groups : Subject	23	23	23
Var : AMORCE (Intercept)	0.07	0.54	0.57
Var : Subject (Intercept)	0.05	0.48	0.25
Var : Subject Condition 2			1.11
Var : Subject Condition 3			0.89
Var : Subject Condition 4			1.59
Var : Subject Condition 5			1.19
Var : Subject Condition 6			2.51

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05

TABLEAU A.4 – Vue d'ensemble des modèles logistiques pour les jugements sémantiques. Le modèle 1 étant surajusté, nous avons choisi le modèle 2. Rappel des conditions sémantiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couteau/un couvert/une cuillère/une casserole/une hache/une fenêtre* ».

Temps de réaction

Hypothèse : Les conditions incongrues 2, 3 et 4 se situant toujours dans le même domaine, contrairement aux conditions 5 et 6, on pourrait s'attendre à observer une augmentation du TR fonction de la difficulté à établir le jugement de recevabilité. Les TR devraient donc se distribuer dans l'ordre suivant : $\text{cond. 1} \approx \text{cond. 6} < \text{cond. 5} < \text{cond. 2} \approx \text{cond. 4} < \text{cond. 3}$.

Description des données :

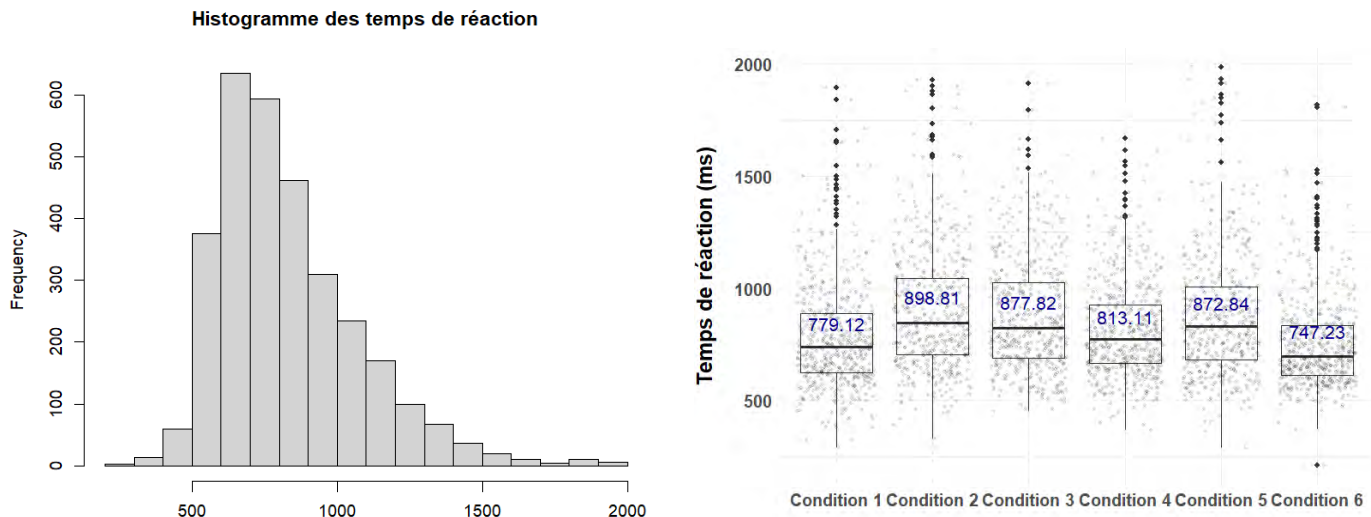


FIGURE A.7 – À gauche - Histogramme des TR. À droite - Boxplots des TR en fonction des conditions.

Analyse statistique : Modèle de régression linéaire mixte. Nous avons sélectionné le modèle ayant pour effets fixes la condition d'incongruité sémantique et l'ordre de présentation des amorces et pour effets aléatoires un intercept par sujet et par amorce ainsi qu'une pente par condition par sujet.

Résultats : Nous avons observé un effet significatif de la condition sémantique et de l'ordre de présentation. Le détail des contrastes par paires est présent dans le tableau A.5

Contrast	<i>Estimate</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>z.ratio</i>	<i>p.value</i>
Condition 1 - Condition 2	-123.46	18.2	Inf	-6.780	< .0001
Condition 1 - Condition 3	-109.50	19.6	Inf	-5.584	< .0001
Condition 1 - Condition 4	-35.59	17.9	Inf	-1.983	0.3522
Condition 1 - Condition 5	-99.92	25.0	Inf	-3.996	0.0009
Condition 1 - Condition 6	27.60	20.1	Inf	1.374	0.7429
Condition 2 - Condition 3	13.96	15.8	Inf	0.884	0.9504
Condition 2 - Condition 4	87.87	21.0	Inf	4.194	0.0004
Condition 2 - Condition 5	23.55	18.3	Inf	1.288	0.7917
Condition 2 - Condition 6	151.06	20.4	Inf	7.388	< .0001
Condition 3 - Condition 4	73.91	15.9	Inf	4.661	< .0001
Condition 3 - Condition 5	9.58	15.1	Inf	0.635	0.9884
Condition 3 - Condition 6	137.10	14.8	Inf	9.235	< .0001
Condition 4 - Condition 5	-64.33	20.6	Inf	-3.121	0.0222
Condition 4 - Condition 6	63.19	14.2	Inf	4.436	0.0001
Condition 5 - Condition 6	127.52	17.5	Inf	7.273	< .0001

TABLEAU A.5 – Contraste par paire entre chacune des conditions pour les TR, d'après le modèle de régression linéaire choisi (modèle 2). Conditions sémantiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couteau/un couvert/une cuillère/une casserole/une hache/une fenêtre* ».

A.3 Analyse des données électrophysiologiques

Hypothèses :

- PE sémantique N400 : Nous pouvons nous attendre à une augmentation de l'amplitude de la N400 avec l'augmentation du degré d'incongruité sémantique. L'amplitude devrait donc être plus négative dans la fenêtre N400 pour les conditions 5 et 6 (forte incongruité sémantique) et plus positive pour la condition 1 (faible incongruité sémantique).
- PE prélexicaux N2 et P3b : Étant donné que ces PE sont étudiés à titre exploratoire dans cette étude, il est difficile de formuler des hypothèses précises sur ces ERP. Cependant, nous pouvons imaginer que la composante N2 - associée à la détection des conflits - pourrait être plus prononcée dans les conditions ambivalentes (2, 3, 5) que dans les conditions univoques (1, 4, 6), car les premières introduisent un plus grand conflit sémantique que les secondes.

Analyses statistiques : Modèles mixtes de régression linéaire. Les choix concernant les effets fixes et aléatoires sont présentés dans le tableau A.6. Pour les trois PE, nous présentons ci-dessous les contrastes par paire entre chacune des conditions. Pour les PE N2 et P3, nous ajoutons également la vue d'ensemble des résultats des modèles (non présentés dans le corps de l'étude) en figures A.8 et A.10.

Model	Specification
N2 mean amplitude (<i>Linear regression</i>)	<pre>m_N2 <- lmer(Mean_amp ~ Condition + Electrode + (1 Subject), data = N2_Base, na.action = na.exclude)</pre>
P3b mean amplitude (<i>Linear regression</i>)	<pre>m_P3b <- lmer(Mean_amp ~ Condition + Electrode + (Condition Subject), data = P300_Base, na.action = na.exclude)</pre>
N400 mean amplitude (<i>Linear regression</i>)	<pre>m_N400 <- lmer(Mean_amp ~ Condition + Region + (1 Subject), data = N400_Base, na.action = na.exclude)</pre>

TABLEAU A.6 – Spécifications du modèle pour l'analyse des fenêtres temporelles EEG.

N400

Contrast	<i>Estimate</i>	<i>SE</i>	<i>df</i>	<i>t.ratio</i>	<i>p.value</i>
Condition 1 - Condition 2	0.108	0.438	1424	0.246	0.9999
Condition 1 - Condition 3	1.057	0.438	1424	2.412	0.1525
Condition 1 - Condition 4	-0.942	0.438	1424	-2.151	0.2618
Condition 1 - Condition 5	0.921	0.438	1424	2.104	0.2858
Condition 1 - Condition 6	-0.444	0.438	1424	-1.015	0.9131
Condition 2 - Condition 3	0.949	0.438	1424	2.166	0.2544
Condition 2 - Condition 4	-1.050	0.438	1424	-2.397	0.1577
Condition 2 - Condition 5	0.813	0.438	1424	1.857	0.4292
Condition 2 - Condition 6	-0.552	0.438	1424	-1.261	0.8061
Condition 3 - Condition 4	-1.999	0.438	1424	-4.564	0.0001
Condition 3 - Condition 5	-0.135	0.438	1424	-0.309	0.9996
Condition 3 - Condition 6	-1.501	0.438	1424	-3.427	0.0082
Condition 4 - Condition 5	1.864	0.438	1424	4.255	0.0003
Condition 4 - Condition 6	0.498	0.438	1424	1.136	0.8662
Condition 5 - Condition 6	-1.366	0.438	1424	-3.118	0.0228

TABLEAU A.7 – Contrastes par paires sur les PE N400 d'après le modèle de régression linéaire sélectionné. Conditions sémantiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couteau/un couvert/une cuillère/une casserole/une hache/une fenêtre* ».

N2

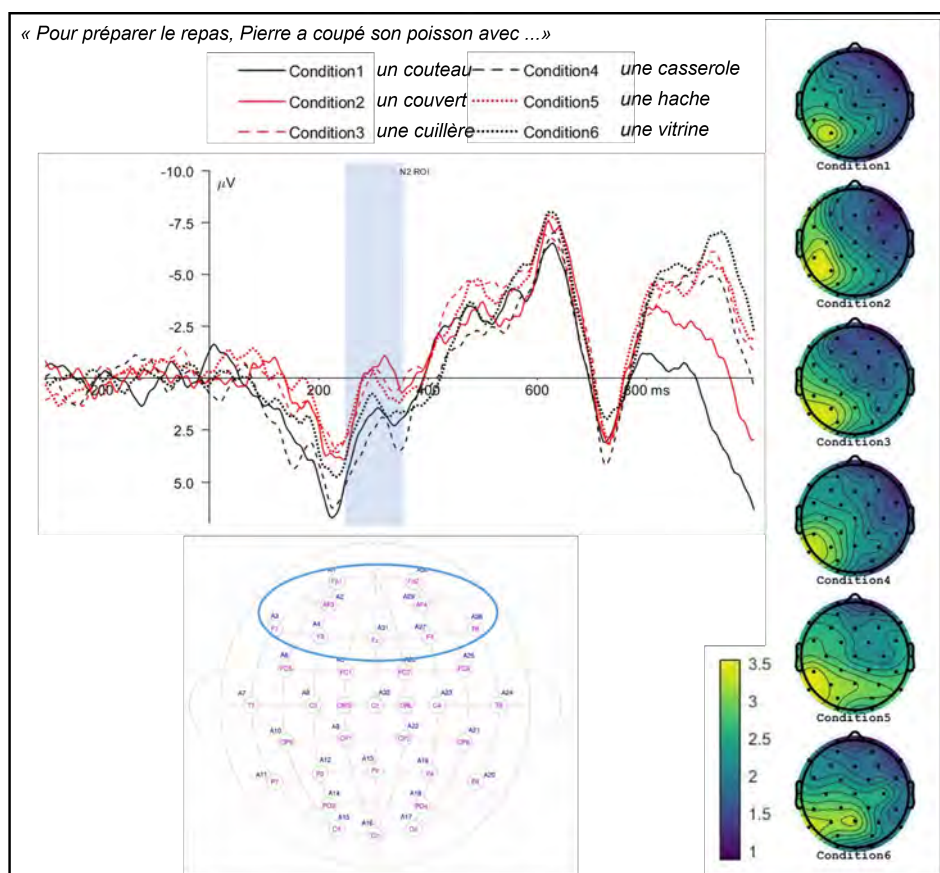


FIGURE A.8 – (**Haut à gauche** PE grand-moyennés dans toutes les conditions expérimentales enregistrés dans la région d'intérêt de la N2, avec un cadre bleu délimitant la fenêtre temporelle d'intérêt. (**Droite** Topographies des amplitudes moyennes entre 250 et 350ms pour les différentes conditions expérimentales. (**Bas à gauche** Région d'intérêt pour l'analyse de la N2.

	Modèle nul	Modèle 2	Modèle 1
(Intercept)	1.61 *	2.24 *	2.24 *
	(0.74)	(0.91)	(1.10)
Condition 2		-1.96***	1.96
		(0.39)	(1.18)
Condition 3		-1.32***	-1.32
		(0.39)	(1.46)
Condition 4		0.73	0.73
		(0.39)	(1.48)
Condition 5		-1.84***	-1.84
		(0.39)	(1.42)
Condition 6		-0.84*	-0.84
		(0.39)	(1.02)
Electrode FC2		0.15	0.15
		(0.58)	(0.21)
Electrode F4		-0.03	-0.03

		(0.58)	(0.21)
Electrode F8		-0.57	-0.57 **
		(0.58)	(0.21)
Electrode AF4		-0.08	-0.08
		(0.58)	(0.21)
Electrode Fp2		-0.66	-0.66 **
		(0.58)	(0.21)
Electrode Fz		0.17	0.17
		(0.58)	(0.21)
Electrode Fp1		0.34	0.34
		(0.58)	(0.21)
Electrode AF3		0.19	0.19
		(0.58)	(0.21)
Electrode F7		0.85	0.85 ***
		(0.58)	(0.21)
Electrode F3		0.45	0.45 *
		(0.58)	(0.21)
Electrode FC1		0.62	0.62 **
		(0.58)	(0.21)
Electrode FC5		0.85	0.85 ***
		(0.58)	(0.21)
AIC	7458.57	10290.84	7384.38
BIC	7583.87	10399.80	7602.29
Log Likelihood	-3706.29	-5125.42	-3652.19
Num. obs.	1716	1716	1716
Num. groups : Subject	22	22	22
Var : Subject (Intercept)	25.90	13.06	25.80
Var : Subject Condition 2	32.64		30.16
Var : Subject Condition 3	46.08		46.54
Var : Subject Condition 4	45.89		47.53
Var : Subject Condition 5	45.15		43.87
Var : Subject Condition 6	22.00		22.30
Var : Residual	3.09	22.17	2.89

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

TABLEAU A.8 – Vue d'ensemble des modèles mixtes sur les PE N2 antérieurs. Bien que le modèle 1 semble plus performant, il présente un fort surajustement - la structure des variables aléatoires est trop complexe pour le jeu de données. D'après le modèle 2, des différences significatives apparaissent entre la condition 1 et les conditions 2, 3 et 5. Rappel des conditions sémantiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couteau/un couvert/une cuillère/une casserole/une hache/une fenêtre* ».

A.3. Analyse des données électrophysiologiques

Contrast	Estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Condition 1 - Condition 2	1.959	0.394	1677	4.976	<.0001
Condition 1 - Condition 3	1.322	0.394	1677	3.357	0.0104
Condition 1 - Condition 4	-0.730	0.394	1677	-1.854	0.4313
Condition 1 - Condition 5	1.844	0.394	1677	4.684	<.0001
Condition 1 - Condition 6	0.843	0.394	1677	2.140	0.2670
Condition 2 - Condition 3	-0.637	0.394	1677	-1.619	0.5860
Condition 2 - Condition 4	-2.689	0.394	1677	-6.830	<.0001
Condition 2 - Condition 5	-0.115	0.394	1677	-0.292	0.9997
Condition 2 - Condition 6	-1.116	0.394	1677	-2.835	0.0526
Condition 3 - Condition 4	-2.051	0.394	1677	-5.211	<.0001
Condition 3 - Condition 5	0.522	0.394	1677	1.327	0.7700
Condition 3 - Condition 6	-0.479	0.394	1677	-1.216	0.8291
Condition 4 - Condition 5	2.574	0.394	1677	6.538	<.0001
Condition 4 - Condition 6	1.573	0.394	1677	3.994	0.0010
Condition 5 - Condition 6	-1.001	0.394	1677	-2.543	0.1123

TABLEAU A.9 – Contrastes par paires sur les PE N2 d'après le modèle de régression linéaire sélectionné. Contrastes significatifs entre la condition 1 et les conditions 2, 3, et 5 (conditions ambivalentes) et entre la condition 4 et les conditions 2, 3, 5, 6. Conditions sémantiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec *un couteau/un couvert/une cuillère/une casserole/une hache/une fenêtre* ».

P3b

	Modèle nul	Modèle 2	Modèle 1
(Intercept)	2.30 ** (0.74)	3.52 *** (0.89)	3.52 *** (1.00)
Condition 2		-0.75 (0.47)	-0.75 (1.15)
Condition 3		-0.77 (0.47)	-0.77 (1.48)
Condition 4		0.76 (0.47)	0.76 (1.75)
Condition 5		-0.60 (0.47)	-0.60 (1.43)
Condition 6		0.39 (0.47)	0.39 (0.96)
Electrode P3		-0.06 (0.60)	-0.06 (0.16)
Electrode Pz		-0.57 (0.16)	-0.57 *** (0.16)
Electrode PO3		-0.41 (0.16)	-0.41** (0.16)
Electrode O1		-1.08 (0.16)	-1.08*** (0.16)
Electrode Oz		-1.64**	-1.64***

		(0.16)	(0.16)
Electrode O2		-2.03***	-2.03***
		(0.16)	(0.16)
Electrode PO4		-1.61**	-1.61***
		(0.16)	(0.16)
Electrode P4		-1.49*	-1.49***
		(0.16)	(0.16)
Electrode P8		-1.66**	-1.66***
		(0.16)	(0.16)
AIC	8057.37	8036.44	5142.56
BIC	8072.93	8124.59	5334.42
Log Likelihood	-4025.69	-4001.22	-2534.28
Num. obs.	1320	1320	1320
Num. groups : Subject	22	22	22
Var : Subject (Intercept)	11.50	11.51	21.54
Var : Residual	24.71	24.12	1.65
Var : Subject Condition 2			28.77
Var : Subject Condition 3			48.05
Var : Subject Condition 4			66.88
Var : Subject Condition 5			44.70
Var : Subject Condition 6			20.03

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

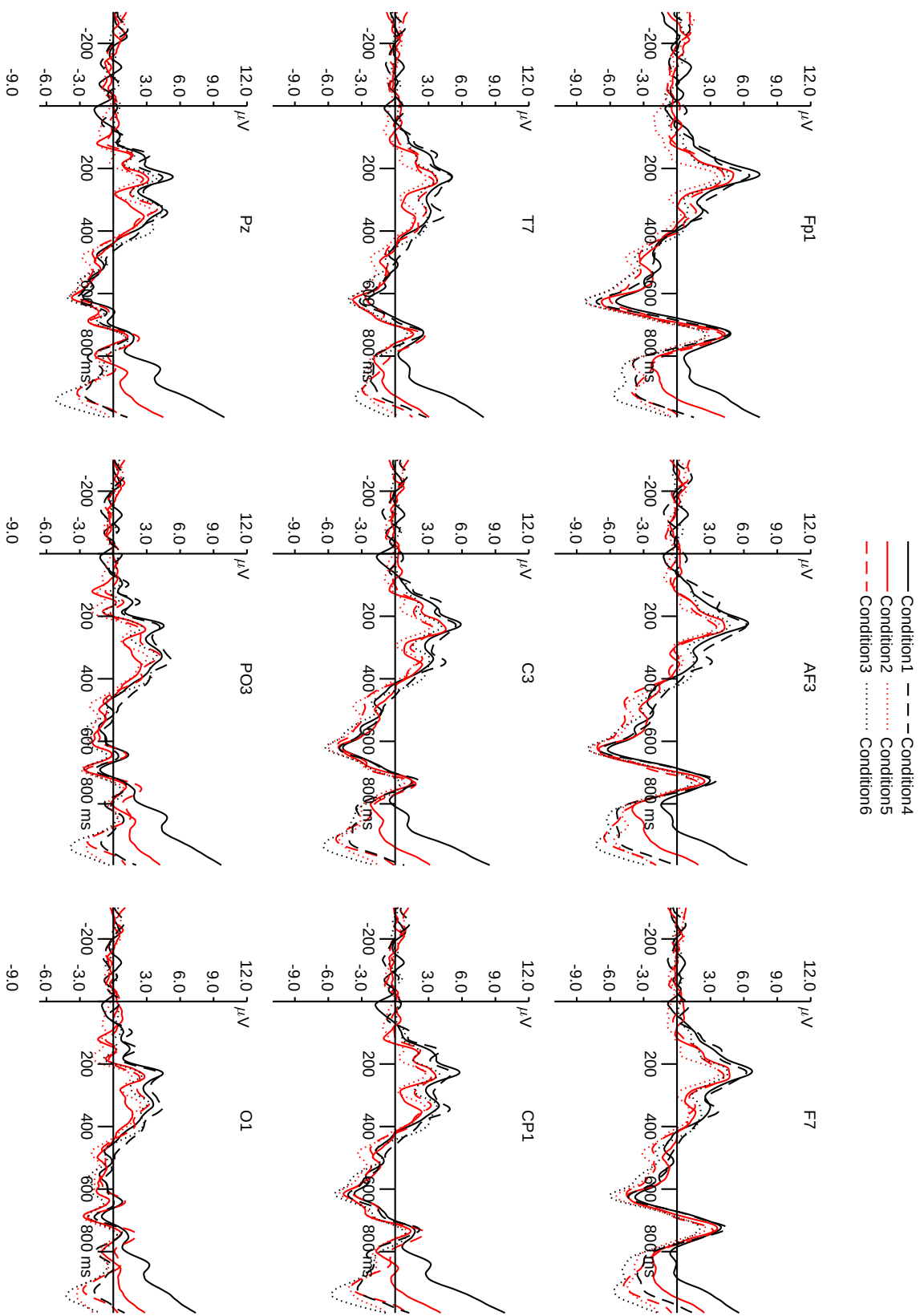
TABLEAU A.10 – Vue d'ensemble des modèles mixtes sur les PE P3b.

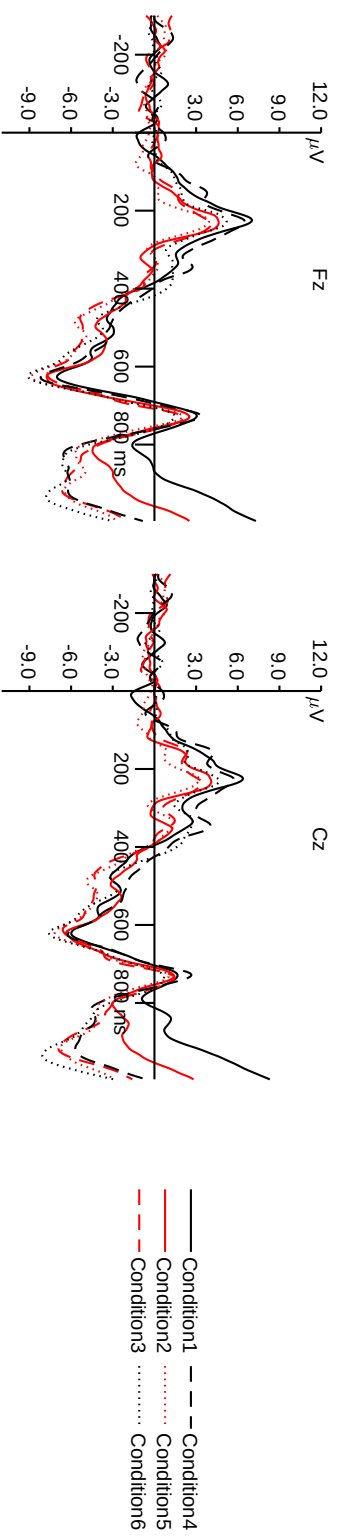
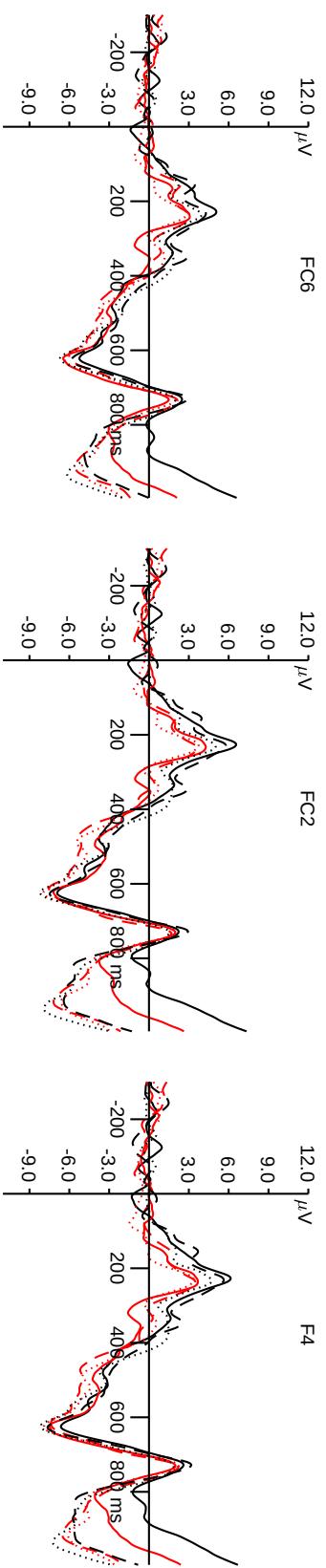
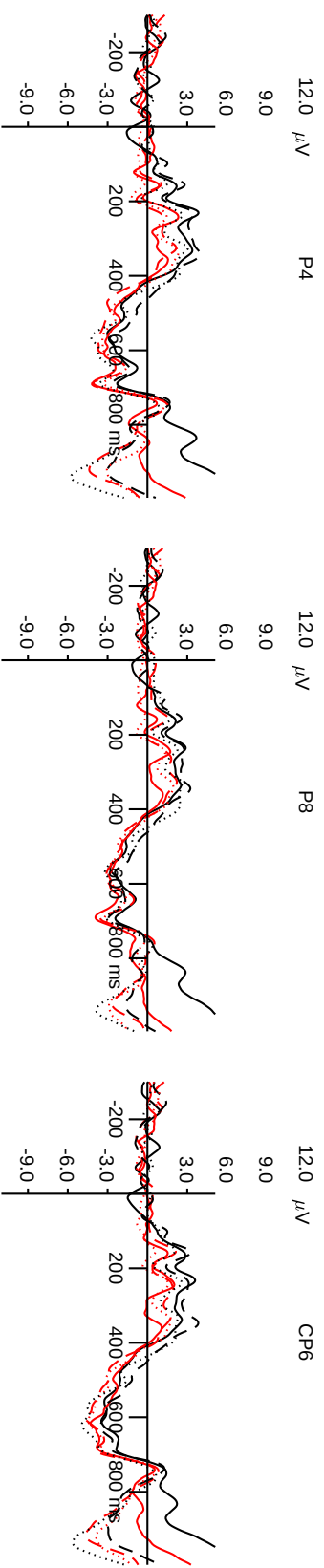
Contrast	Estimate	SE	df	t.ratio	p.value
Condition 1 - Condition 2	0.7452	0.468	1284	1.591	0.6044
Condition 1 - Condition 3	0.7701	0.468	1284	1.645	0.5689
Condition 1 - Condition 4	-0.7596	0.468	1284	-1.622	0.5839
Condition 1 - Condition 5	0.5980	0.468	1284	1.277	0.7976
Condition 1 - Condition 6	-0.3865	0.468	1284	-0.825	0.9629
Condition 2 - Condition 3	0.0249	0.468	1284	0.053	1.0000
Condition 2 - Condition 4	-1.5048	0.468	1284	-3.214	0.0169
Condition 2 - Condition 5	-0.1472	0.468	1284	-0.314	0.9996
Condition 2 - Condition 6	-1.1317	0.468	1284	-2.417	0.1511
Condition 3 - Condition 4	-1.5297	0.468	1284	-3.267	0.0142
Condition 3 - Condition 5	-0.1721	0.468	1284	-0.368	0.9991
Condition 3 - Condition 6	-1.1567	0.468	1284	-2.470	0.1338
Condition 4 - Condition 5	1.3576	0.468	1284	2.899	0.0440
Condition 4 - Condition 6	0.3731	0.468	1284	0.797	0.9681
Condition 5 - Condition 6	-0.9845	0.468	1284	-2.103	0.2865

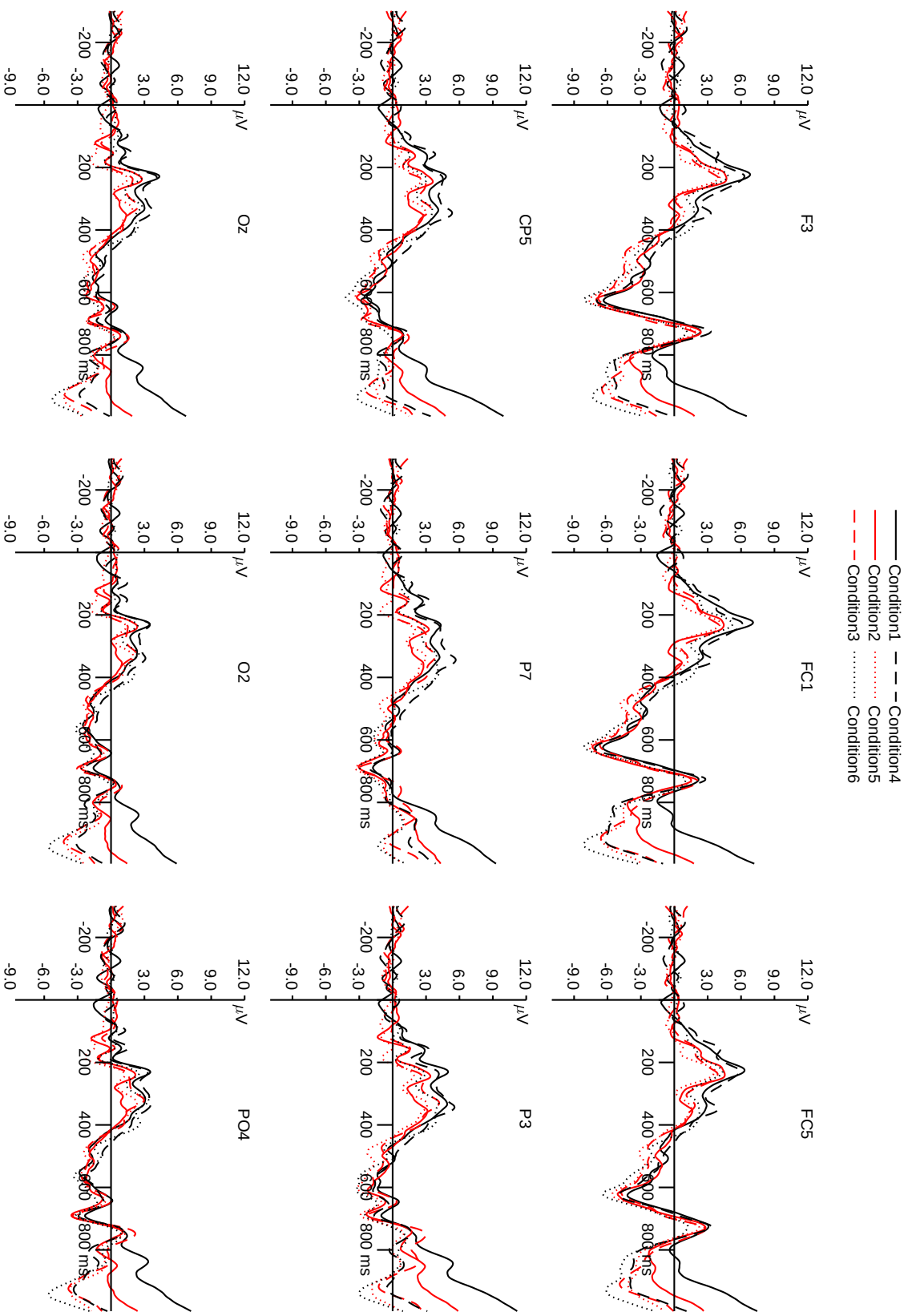
TABLEAU A.11 – Contrastes par paires pour les PE P3b d'après le modèle de régression linéaire sélectionné. Seuls les contrastes entre la condition 4 et les conditions 2, 3, et 5 sont significatifs. Conditions sémantiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6 - « Pour préparer le repas, Pierre a coupé son poisson avec un couteau/un couteau/une cuillère/une casserole/une hache/une fenêtre ».

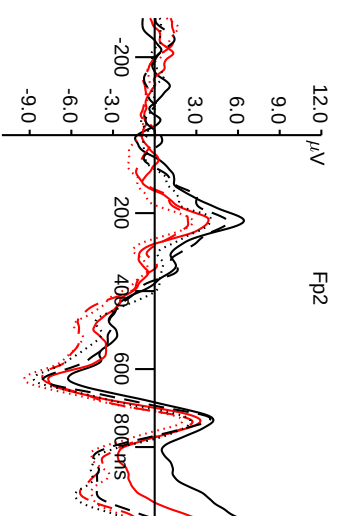
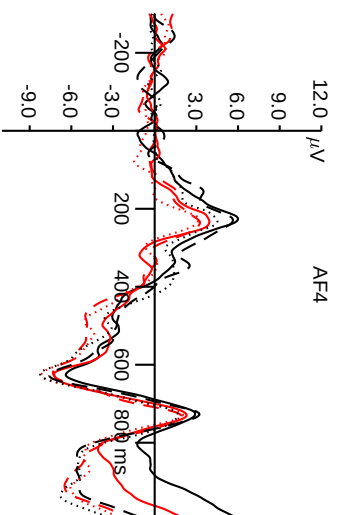
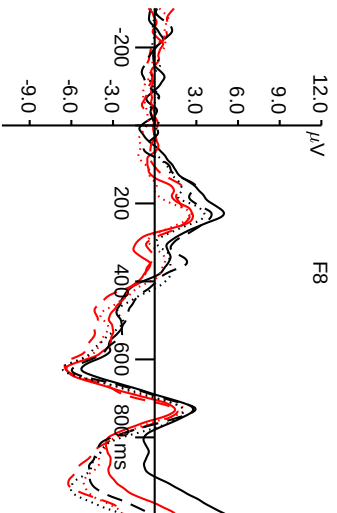
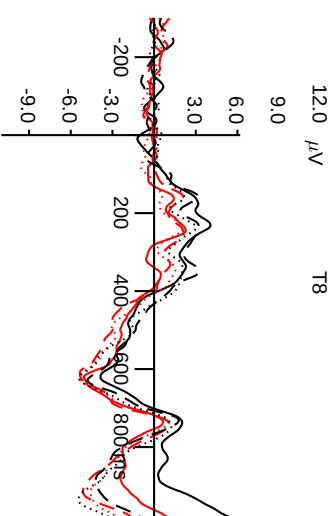
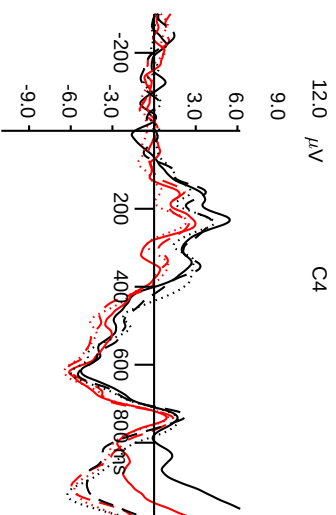
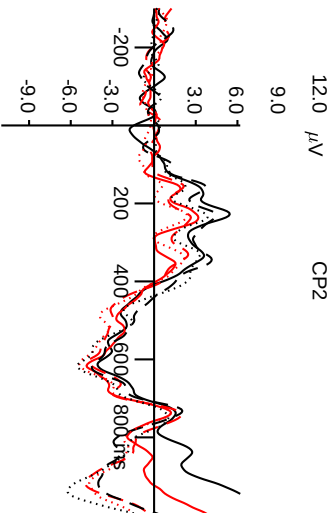
Représentations visuelles des potentiels évoqués

FIGURE A.10 – Représentation visuelle des potentiels évoqués sur chaque électrode









— Condition1 - - - Condition4
 — Condition2 ····· Condition5
 - - - Condition3 ····· Condition6

ANNEXES B

Transcriptions des entretiens

B.1 Code d'extraction et de numérotation des entretiens

Code Python pour extraction et numérotation des propos d'un.e participant.e.

```

1 import re
2
3 # Read the transcription from a file
4 with open("/Users/.../Transcriptions/X-brut.txt", "r",
           encoding="utf-8") as file :
5     transcription = file.readlines() # Read all lines into
           a variable
6
7 # Filter lines belonging to Speaker 1
8 speaker_1_lines = [line.strip() for line in transcription if
           line.startswith("Speaker 1:")]
9
10 # Remove the "Speaker 1:" prefix
11 cleaned_lines = [line.replace("Speaker 1:", "").strip() for
           line in speaker_1_lines]
12
13 # Combine all filtered sentences into one text
14 speaker_1_text = " ".join(cleaned_lines)
15
16 # Split the text into sentences based on a period followed
           by a capital letter
17 sentences = re.split(r'(?<=\.)\s', speaker_1_text.strip())
18
19 # Number each sentence
20 numbered_sentences = [f"{i + 1}. {sentence}" for i, sentence
           in enumerate(sentences)]
21
22 # Join the sentences back together with line breaks
23 numbered_transcription = "\n".join(numbered_sentences)
24
25 # Write the output to a new file
26 with open("X-numbered_speaker_1.txt", "w", encoding="utf-8")
           as file :
27     file.write(numbered_transcription)
28
29 print("Processing complete. Check 'X-numbered_speaker_1.txt
           '.")

```


B.2 Exemples de transcriptions d'entretiens

Participant.e 4

Interviewer : I

Participant.e 4 : P4

P4 fait partie du groupe de participant.e.s ayant lu le texte théorique, du genre du manuel d'archéologie. P4 est en master dans le domaine des Lettres et langues.

I : En espérant que tu n'y fasses plus trop attention d'ici quelques temps. Euh ::: alors du coup ce qui va ::: enfin j'imagine que tu as lu dans le formulaire de consentement on va procéder en deux grandes étapes on va dire dans l'expérience. Dans un premier temps tu vas ::: faire une tâche de lecture avec une petite question. Et ensuite il y aura un entretien qui portera sur cette tâche de lecture. Donc l'entretien c'est un type d'entretien qui s'appelle entretien euh :: d'explicitation ou entretien micro-phénoménologique. Mais ça c'est pour le moins imprononçable. Donc entretien d'explicitation comme son nom ::: euh l'indique son but c'est d'amener la personne à expliciter justement toutes les micro-actions micro-activités qui surviennent pendant une expérience vécue. Donc l'expérience vécue ici qu'on va délimiter ça va être vraiment justement la lecture du texte que tu auras faite. Donc l'idée avec l'entretien ça va être de ::: pour moi de te guider vers des- la description la plus fine de cette expérience que tu auras vécue. Ok? Et donc dans cet entretien en gros je vais te proposer de reprendre contact presque de revivre un peu ce moment-là euh pour pouvoir euh ::: pour pouvoir vraiment euh ::: m'en proposer une première description. Et ensuite je vais te poser des questions qui vont te guider dans dans l'exploration de cette expérience parce que ce n'est pas évident. Et surtout euh ::: je vais essayer de poser des questions qui orienteront ton attention vers euh :: des aspects plutôt implicites quoi du vécu parce que forcément quand tu lis un texte c'est tellement une activité euh :: triviale que c'est difficile de dérouler on va dire euh toutes les petites activités qui se sont passées pendant cette expérience.

P4 : Ça marche.

I : Ça va?

P4 : Ça va.

I : Donc ça ça va être les deux grandes étapes première passation de la tâche entre guillemets et entretien. Qu'est-ce que je voulais dire? Je pense que c'est tout. Donc concernant la tâche de lecture j'ai un petit texte là sur un sur un petit bout de papier que tu dois avoir en partie. Je vais te le donner et moi je vais sortir. Comme ça tu peux lire le texte tranquillement. Tu peux lire le texte autant de fois que tu veux. D'accord. Tant que tu commences la tâche par lire le texte et ensuite regarder la question tout va bien. Tu ne regardes pas la question plus tu lis.

P4 : D'accord. La question elle est sur le même papier?

I : La question est sur le même papier mais au dos.

P4 : Ok ça va sinon pas possible ((rires)).

I : D'accord? Et moi je vais te donner le texte euh enfin face texte d'abord. Donc il faut que tu lises au moins une fois avant de regarder la question. Je le précise parce que j'ai une participante qui a regardé de suite la question donc voilà. Et qu'est-ce que je voulais dire? Évidemment tu peux lire dans ta tête (...). Tu peux relire le texte

autant de fois que tu veux. Une fois que tu as lu la question tu as le droit de revenir au texte. Tu peux ::: t'es assez- t'es libre avec cet objet-là qui est le texte et ensuite la question. Et euh ::: (...) et qu'est-ce que je voulais préciser d'autre? Et la question- oui la réponse à la question tu- juste tu la gardes en tête t'as pas besoin de l'écrire ou quoi que ce soit. En tout cas quand tu as une réponse à cette question et que tu penses que tu en as fini avec la tâche tu ouvres la porte comme ça je reviens. Et on fera l'entretien.

P4 : Ça marche.

I : Pas de questions?

P4 : J'ai l'impression que c'est bon.

I : Très bien donc je vais te donner le texte et m'échapper le temps que tu fasses ça.

I : C'est bon?

P4 : C'est bon.

I : Je peux récupérer le texte? Ouais?

P4 : Mmmh mmmh ((rires)) (...) tu peux.

I : Ok (...) alors c'était quoi ta- ta petite phrase?

P4 : Ma petite phrase (...) j'ai essayé de me la répéter six fois mais je pense pas qu'elle va me revenir tout de suite. Les cothurdes (...) j'ai pensé que c'était l'indice du passage la trace (...) du passage de quelque chose qu'on peut identifier (...) donc généralement quelque chose de dynamique d'animé sur quelque chose d'un peu moins (...) mouvant (...) dans l'espace quelque chose de plus statique.

I : Ok. Ça c'est ce que tu penses que ça veut dire du coup?

P4 : Oui.

I : Ok et c'est quoi ta phrase que tu as inventée?

P4 : La phrase c'est les cothurdes sont des indices.

I : Ah ok.

P4 : Les cothurdes sont des indices du passage de quelqu'un.

I : Ok d'accord. Et du coup ça veut dire ce que tu ::: si tu devais donner une définition ce serait plutôt :::

P4 : Voilà oui la phrase que j'ai essayé d'imaginer c'était pas tant de l'utiliser dans un cadre euh :: (...) comme si je parlais euh tous les jours mais de le définir c'est ça qui m'est venu :: plus :: vite. Ca va?

I : Ok ok pas de problème très bien. Je vais prendre des notes pendant que ::: pendant qu'on va parler mais c'est juste pour surtout pas me perdre dans ce que tu vas me raconter.

P4 : Oui ((rires)) je vais essayer d'être claire aussi.

I : Non mais c'est :: on va discuter pas mal de temps normalement ça aide à éclaircir les choses. Mais alors avant de ::: vraiment entrer dans l'entretien d'explicitation euh je précise du coup que cothurdes c'est un mot qui n'existe pas. Du coup c'est un pseudo-mot donc il n'a pas de sens. Du coup c'est un peu normal qu'il :: qu'il crée des trucs un peu :::

P4 : Je me suis demandé ((rires)).

I : Tu sais très bien que c'est un pseudomot on l'utilise souvent en linguistique euh forme (...) linguistique qui ressemble à un mot mais qui n'en est pas un puisqu'il a pas de sens. Donc j'ai pas d'attente particulière sur le ::: dans cette question-là de inventer une phrase ou quand je demande qu'est-ce que ça veut dire ça m'intéresse euh de manière générale. Voilà cela étant dit maintenant on va vraiment passer à le :::

à l'entretien d'explicitation. Donc je t'ai déjà donné quelques bribes d'informations sur comment :: ça marche et je vais rajouter quelques petites infos. Euh donc comme je te disais dans un premier temps en fait je vais te proposer de te ::: de te replonger vraiment dans l'expérience presque de revivre donc tu pourras prendre un petit temps pour vraiment essayer peut-être de je sais pas quelle manière tu pourrais utiliser pour reconnecter avec cette expérience-là. Mais on va faire ça. Et ensuite je te proposerai de me donner une première description globale on va dire de cette expérience. Et à partir de là (...) moi je vais te guider vers l'exploration de de plusieurs aspects un peu plus fins peut-être ou un peu plus implicites que tu auras déjà commencé à décrire dans ta première description globale. Et euh ::: du coup je vais te poser des questions qui peuvent un peu euh ::: avoir l'air bizarre ou un peu sur des choses qui ont l'air d'aller de soi. Par exemple si tu me dis beh là je me suis concentrée je peux te dire ah oui tu t'es concentrée du coup ça veut dire quoi tu t'es concentrée tu as fait quoi pour te concentrer ? Donc ce genre de questions c'est un peu étrange mais il ne faut pas s'étonner((rires)). Et c'est aussi OK de ne pas arriver à répondre à une question de- aussi on peut arrêter quand tu veux l'entretien si jamais tu en as marre ou tu es fatiguée ou voilà c'est tout à fait OK.

P4 : ((rires)) D'accord.

I : Donc il y a des questions un peu surprenantes. Et aussi une des spécificités de :: cet entretien c'est que je vais beaucoup répéter des choses que tu vas dire d'où le fait que je vais prendre des notes parce qu'il faut pas que j'oublie. Mais euh ::: si je répète ce n'est pas du tout pour me moquer pour un peu juger ou quoi que ce soit c'est vraiment de manière à ce que je m'assure que j'ai bien compris ce que tu m'auras décrit de ton vécu pour pas que je sois en train de le transformer.

P4 : D'accord.

I : Et de cette manière-là ça te permet toi de vérifier du coup si ce que je dis ça correspond. Tu peux me couper si jamais à un moment donné tu sens qu'il y a un (...) un truc qui n'est pas fidèle à ce que tu avais l'impression de décrire. Et par la même occasion ça te permet toi en réécoutant peut-être ton expérience dans la voix de quelqu'un d'autre de te dire ah en fait c'était pas ça vraiment que je voulais dire et de le reformuler. Du coup ça met en place entre nous une espèce de boucle de ::: on essaye de se rapprocher au plus près de quelque chose d'une sorte de vérité à peu près de l'expérience. Ok ?

P4 : Ok merci.

I : Du coup qu'est-ce que je vais dire ? Oui pour euh :::: je te propose de te replonger dans l'expérience en se disant que le début de l'expérience c'est le moment où je te tends la feuille avec le texte. Et la fin de l'expérience c'est quand :::: quand tu vas te lever quand tu considères que tu as terminé l'expé. Ok ?

P4 : Ok et est-ce que je te dis à l'oral ce qui me passe par la tête ? Ou juste je vais dans cette situation et après on en parle ?

I : Comme tu préfères. Si tu veux prendre le temps de te remettre là-dedans pour un peu je sais pas toi savoir ce que tu veux décrire tu peux. En général il y a des gens qui font ça. Il y a des gens aussi qui me disent non mais qui décrivent direct. Mais ça c'est comme tu veux. Franchement je-

P4 : Compris ((rires)) tant mieux que c'était au début (...) [se recule de la table avec sa chaise] ok donc tu m'as donné le papier (...) j'ai mis les mains dessus tu es sortie et j'ai fait ça [pose les mains sur le haut du texte comme pour le cacher].

I : Ça ça veut dire avec tes mains ? Oui pardon.

P4 : Oui pardon j'ai soulevé les mains et je les ai mis au-dessus pour pas que ça fasse la lumière des néons dessus parce que ça me fait bizarre j'arrive pas à lire quand il y a les néons. (...)12" D'accord là j'y suis (...) et donc je te décris ?

I : Oui tu peux le décrire.

P4 : Alors quand j'ai levé les mains (...) je me souviens me dire le texte est coupé (...) voir ça tout de suite dans le sens où il manque quelque chose au début.

I : Ok.

P4 : Parce que ça commence par d'autres parts. Ça c'était la première chose (...). Et j'ai commencé à lire je pense que j'ai relu la première phrase (...) trois quatre fois (...) et après je me suis dit il faut pas que j'essaye de comprendre juste la première phrase il faut que j'essaye de lire en entier j'ai lu une fois en entier. Et effectivement quand je suis arrivée sur- (...) alors déjà je me suis dit avant ça avant ça je me suis dit que c'était un joli texte. Et j'imaginai les paysages et j'imaginai les ::: alors j'imaginai pas d'être humain particulièrement alors que ça parlait il me semble d'êtres humains (...) j'imaginai plutôt alors pas les gens mais justement j'imaginai que les restes comme ceux dont parlait le texte j'imaginai que les restes du passage et pas les gens qui sont passés. (...)4" Et effectivement quand je suis arrivée j'ai descendu c'est très joli et quand je suis arrivée à cothurdes ça m'a fait un :: ((rires)) un petit ::: truc. Je suis remontée dans le texte je me suis dit j'ai raté quelque chose et je suis redescendue. Et en fait je me suis dit bon c'est juste un mot que je connais pas et j'ai fini le texte et je me suis dit je comprends quand même (...). Et je l'ai relu je pense deux fois.

I : Après après après que ::: après cette première relature ?

P4 : Le texte en entier j'ai relu deux fois après j'ai tourné la feuille (...) ça m'a fait un peu rire (...) j'ai remis la feuille j'ai relu la dernière phrase pour me souvenir c'était quoi cothurdes (...) et là j'ai réfléchi à la phrase (...)4" et je me disais ::: (...) en toute honnêteté je me disais qu'est-ce qu'elle voudrait que je fasse comme phrase ? ((rires))

I : Bien sûr.

P4 : Et ::: je me suis dit elle voudrait que je fasse une phrase il y a des cothurdes quelque part quelque chose comme ça une phrase euh impersonnelle c'est ça ? Il y a na na na na na je me suis dit mais c'est pas ça que je ferais (...) donc j'ai fait euh (...) la phrase étrange que j'ai dite voilà juste pour définir cothurdes. Et après j'y suis venue te voir.

I : Ok ça marche. Donc si je comprends bien je vais essayer de reprendre à peu près cette expérience et ensuite on va un peu rentrer dans les détails. Donc tu as pris le texte (...) tu te penches un peu au moment où tu prends le texte tu te penches un peu tu mets tes mains sur le texte euh pour cacher la lumière des néons un peu. Tu soulèves tes mains. Et euh ::: là très vite tu vois le début du texte et tu te dis que le texte est coupé enfin qu'il arrive au milieu d'autre chose. Et tu relis plusieurs fois la première phrase trois quatre fois. Puis bon tu tu te lances tu te dis je vais le lire en entier. Pendant qu'il y a cette lecture tu imagines des choses tu te dis que le texte est assez joli enfin des choses assez jolies mais tu imagines plutôt euh ::: les restes qui sont évoqués plutôt que les êtres humains qui sont évoqués. Et ::: quand tu arrives à la fin du texte tu arrives à cothurdes et là ça te fait ce que tu décris comme un petit truc. Et donc tu remontes au début du texte tu relis puis quand tu relis au final tu te dis bon je comprends quand même ça marche donc tu regardes la question (...) ça te fait sourire la question. Et donc tu retournes au texte. Là je sais pas si tu relis

l'entiereté du texte.

P4 : Alors je pense que j'ai juste relu la phrase de conclusion où il y a justement écrit « cothurdes » juste pour m'imprégner un tout petit peu plus de ce que ça pourrait dire.

I : Ok.

P4 : On pourrait vouloir dire quelque chose que j'ai pas évoqué c'est que je me suis posé plusieurs fois la question de qui a écrit ce texte et d'où ça sort voilà.

I : Ok.

P4 : En lisant.

I : En lisant pendant cette lecture pendant ta première lecture.

P4 : En lisant je me suis dit d'où ça sort.

I : Et ::: donc voilà quand tu retournes vers la fin du ::: vers le texte tu relis un peu la dernière phrase dans laquelle il y a cothurdes et tu ::: commences à réfléchir à ta phrase tu as une première réaction d'essayer de ::: de te dire je pense qu'elle veut ça en parlant de moi un certain type de phrase mais tu te dis que tu vas pas faire ça et là tu élabores une phrase ta phrase qui est plus un peu plus euh un peu plus euh sur de la définition c'est ça ? A peu près ?

P4 : C'est ça.

I : Ok donc si on revient vraiment au tout début du texte donc t'as tes mains sur le texte un peu penchée quand tu commences à lire à ce moment-là il se passe quoi ? Donc t'as- directement tu vois d'autre part et tu penses- ta première pensée c'est vraiment euh ::: ce texte il est arrivé euh fin il est au niveau il y a quelque chose avant.

P4 : Je pense que oui c'était l'une des premières choses à laquelle j'ai pensé. Après je pense que évidemment il y a un moment où je me rends compte de la taille du texte mais ça je pense que je me rendais déjà compte au moment où tu m'as donné la feuille. (...)4" Mais oui je pense que la première chose c'est j'ai regardé le premier mot (...) ça arrive parfois que quand ::: bon je et j'imagine on lit des textes on saute jusqu'à la dernière ligne en premier (...) mais là j'ai pas fait ça (...) mais oui c'est ça c'est ce que tu dis j'ai ::: .

I : T'as commencé t'as regardé directement le premier mot et ensuite-

P4 : Voilà j'ai essayé de respecter l'ordre des phrases.

I : Et ensuite du coup tu continues (...) donc tu commences ta lecture (...) et il se passe quoi à ce moment là quand tu commences à lire ? Est-ce qu'il y a des sons ? Est-ce qu'il y a des images ? Alors la première phrase non.

P4 : Alors la première phrase non (...) la première phrase j'étais vraiment encore dans la ::: lz couche de réflexion et pas d'imagination. C'est dans le sens où (...) euh :: juste j'essayais d'analyser le sens des mots tout seuls. C'est pas ::: euh c'est pour ça qu'à un moment je me suis dit bon là stop j'arrête de relire la phrase euh ::: plusieurs fois je lis tout. J'arrivais pas à comprendre l'impression que voulait me passer le texte à partir de la première phrase mais à partir des autres phrases j'ai beaucoup mieux ressenti je veux dire ça (...) si on peut séparer j'aime pas trop séparer mais la couche où on pense et la couche où on ressent. Au début c'était plus la couche où on pense (...) Oui la première phrase plus la couche où on pense et du coup je ne comprenais pas ce que ça voulait dire mais ::: oui oui.

I : Au début de la première phrase ? Donc en fait concrètement quand tu commences cette première lecture tu es là tu as tes mains sur le texte tu penses à ce début de texte tu vois d'autre part (...) tu te dis bon c'est un peu ::: il arrive de nulle part ce

texte il doit bien arriver de quelque part plutôt et tu te lances dans la lecture et cette première phrase que tu relis plusieurs fois tu dis que cette lecture elle se fait sur un mode particulier qui est celui plutôt de la pensée c'est ça ?

P4 : Ouais ouais (...) le mode particulier j'aime bien c'est vraiment un mode différent j'ai ressenti la première phrase et le reste.

I : Et donc ça concrètement qu'est-ce que tu fais à ce moment-là quand tu lis sur ce mode ? Qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que du coup il y a pas de visualisation si j'ai bien compris ?

P4 : En tout cas c'est moins :: expressif (...) il y a de la visualisation parce que bon je lis des mots donc forcément ça évoque quelque chose (...) mais y a moins de :: c'est moins transportant ça se fait moins tout seul c'est plus comme s'il fallait que je force les images à apparaître (...) alors que une fois que j'ai lâché que j'ai commencé à lire le texte juste elles venaient (...) dans ce sens là.

I : Donc si on revient vraiment à ce moment là de la première phrase que tu commences à lire là à ce moment-là cette première lecture elle se fait sur un mode qui est un petit peu différent du reste du texte parce qu'elle est sur un mode dans lequel tu vas en quelque sorte forcer plus la lecture pour être dans une- pour plus comprendre le sens de cette première phrase. Et donc quand tu forces ça tu forces les images en quelque sorte à arriver c'est ça ?

P4 : Je trouve que c'est une bonne image.

I : Et ces images-là c'est des images que tu vois euh elles se manifestent comment ? Quand tu lis cette première phrase et que tu forces les images à arriver qu'est-ce que tu fais ? Tu peux prendre le temps à chaque fois de te replonger dans le moment.

Speaker 1 : Mais c'est des très bonnes questions en plus. Hum (...)5" je saurais pas expliquer euh tout de suite mais peut-être que je peux essayer de reformuler peut-être ça me fera dire des nouvelles choses. Donc on lit ça force dans le sens où c'est plus flou (...) tout est plus flou il manque des éléments pour rendre ça cohérent (...) et que (...)4" beh justement je pense que parce que ça commence parce que j'ai vu que ça commençait par d'autre part je me suis dit il me manque une partie (...) pour rendre ça cohérent. Alors que en soi je pense que la phrase elle était cohérente toute seule. Mais (...)4" oui j'essaye de forcer un contexte qui allait venir plus tard sans que je force. Mais c'est vrai que forcer (...) c'est dur de définir comment.

I : En fait du coup si on reprend si on essaye de se remettre vraiment dans le moment où tu lis une première fois parce qu'on n'a pas encore eu ce truc-là de la relire plusieurs fois. Donc tu es en train de lire et là il se passe quoi pendant vraiment le tout début pour toi ?

P4 : Le tout début ? Alors j'étais encore en train de penser aussi à toi qui étais dehors. (...) J'étais en train de me dire parfois je comprends pas forcément tout dans les textes ((rires)) je me suis dit cette fois-ci il faut vraiment que je comprenne ce qui est écrit dans le texte. Et je me suis dit aussi (...) que- (...) non c'est vrai quand j'ai vu d'autre part je me suis dit c'est soutenu (...) le texte va être soutenu ça va être plus dur que si c'était un petit texte de :: (...) ouais j'étais en train d'évaluer la difficulté de ce qui m'attendait. Et donc peut-être que aussi ça a joué sur le fait que (...) je comprenais moins bien parce que j'essayais tellement tellement fort de comprendre que donc.

I : Parce que ces phrases-là que tu disais fin ces réflexions que tu te fais à ce moment-là elles sont là ces réflexions au même moment où tu es en train de lire la première phrase.

P4 : Oui oui oui c'est ça.

I : Et ça ces réflexions elles apparaissent euh elles se concrétisent. comment ? C'est-à-dire tu les entends ou c'est plutôt une sensation ? C'est- comment tu le décrirais ?

P4 : Je pense que j'entends (...) j'entends peut-être pas comme j'entends là (...) ma propre voix (...) mais j'entends ASSEZ un truc pour que ça m'empêche de comprendre ce que je suis en train de lire. Est-ce que tu vois ce que je veux dire ?

I : Oui oui (...) donc t'es en train- tu prends le texte tu commences à lire tu vois d'autre part et puis de suite du coup tu te dis donc ça arrive à un moment donné il doit y avoir des choses avant puis tu continues à lire et pendant que tu lis cette première phrase une toute première fois il y a en même temps ces espèces de réflexions qui apparaissent sur la tâche en elle-même.

P4 : Oui oui oui.

I : Et c'est surtout une voix qui est là et que tu peux entendre quoi. (...) Et donc ça c'est vraiment cette première phrase donc tu la lis une première fois et quand t'arrives à la fin là tu te dis il faut que je la relise c'est ça ?

P4 : Ouais.

I : De la même manière que t'as ces réflexions ça se matérialise un peu pareil c'est au moment où tu te dis il faut revenir ?

P4 : Oui petit côté mini-obsession de si je comprends pas cette phrase à quoi bon passer à la seconde quoi ?

I : Et donc tu- tu retournes tu relis et là il y a ce truc-là de forcé.

P4 : Oui et ça ne donne pas grand-chose.

I : Et qu'est-ce que tu fais ? Par exemple les réflexions est-ce qu'elles continuent d'être là à ce moment-là ?

P4 : (...) Hum (...)6" oui (...) je pense que le moment où elles ont arrêté ou en tout cas elles ont été plus arrêtées je pense qu'elles se sont jamais arrêtées mais être un petit peu plus :: en arrière-plan c'est quand j'ai décidé de passer à ensuite euh donc je- à la suite de cette phrase-là (...) et justement je pense que j'avais moins ces réflexions (...)4" du fait que j'arrivais mieux à VOIR (...) alors je sais pas qu'est-ce qui a engendré quoi mais dans le sens où j'arrivais mieux à voir ce que le texte voulait dire donc je m'inquiétais moins du fait que j'allais reparler avec toi et que j'allais devoir expliquer le texte ou quelque chose comme ça je me disais ah je comprends ah c'est joli (...). Et (...) et bon quand on comprend on a moins besoin de forcer ((rires)) tout simplement quand on comprend (...) et (...) donc oui je pense que quand j'ai relu cette première phrase plusieurs fois j'avais encore la petite quelque chose la petite voix qui disait (...) il faut comprendre maintenant il faut vraiment comprendre.

I : Et donc à ce moment là de il faut comprendre tu- tu fais quoi du coup pour toi pour arriver à comprendre. Qu'est-ce que tu essayes de faire à ce moment-là ?

P4 : Là j'avais pas de stratégie (...) là j'ai juste- je pense que j'ai juste relu (...) juste relu mais peut-être que ::

I : Et ça fait quoi à ce moment-là quand tu relis ?

P4 : (...) Tu vois ce phénomène où tu lis plusieurs fois un mot et au final tu sais encore moins bien ce que ça veut dire que quand tu le dis une première fois ? un peu ça. Je me suis dit en fait plus je le relis moins je comprends (...) quelque chose comme ça (...). Ou plus tu :: ah je sais pas où plus tu dis un mot moins t'as l'impression que c'est un mot qui existe plus je lisais la phrase plus je me disais le français est une

langue qui n'existe pas ((rires)) là qu'est-ce que- qu'est-ce que ça veut dire tout ça ? mais :::

I : Mais il y a quand même des images qui apparaissent pendant ces ::: pendant cette première phrase du coup ? Flou ? Malgré le fait que...

P4 : Et bien tu vois je pense que ::: (...) là j'y réfléchis et le seul mot qui me rev- y a- (...) bon d'ailleurs j'ai peut-être même oublié le premier ::: euh ::: d'autre part si d'autre part et après préhistoire préhistorique et c'est tout ce qui me revient. Alors que j'ai l'impression que pour le reste du texte j'ai plus des choses qui me reviennent (...) donc au final je :: (...) ça donne en gros les gros thèmes du texte. (...) Donc je me souviens juste préhistorique mais en passant au reste du texte je pense que j'ai même pas ::: essayé d'intégrer le fait que c'était la préhistoire tu vois ? (...) Donc je ne suis même pas sûre que cette phrase ait tant compté (...) en termes de sens (...) pour que je comprenne le reste du texte.

I : Donc si je comprends bien y a- tu prends ton texte et tu commences à lire et (...) et il y a vraiment une espèce d'activité où ça te parle quand même où tu as des des pensées un peu des réflexions sur la tâche en elle-même et sur le texte ? Puis du coup tu arrives à la fin de la première phrase et tu te dis bon il faut la relire parce qu'il faut comprendre. Et en fait tu lis trois quatre fois dans cette espèce de mode-là de il faut absolument comprendre il faut absolument comprendre mais sans que ça marche quand même c'est ça ?

P4 : Oui je pense pas que ça ait vraiment marché ouais donc je pense que ce que tu dis c'est ce que je ce que j'essaie d'exprimer.

I : Ok donc tu lis ça et quand tu finis cette première phrase et que tu ne comprends pas qu'est-ce qui se passe ensuite ? (...)7" Tu décides de passer :::

P4 : Oui juste je me dis bon peut-être que la suite sera plus évocatrice de quelque chose et c'était juste vrai parce que j'ai lu le reste du texte sans m'arrêter jusqu'à la fin.

I : Et donc quand tu attaques si on essaie de vraiment se remettre à ce moment-là donc tu finis cette première phrase que tu as relue plusieurs fois(...) bon je passe à la suite et ::: là donc tu commences à lire et donc si je comprends bien la lecture elle est plus fluide c'est ça ? et là tu as l'impression de comprendre. Et donc si on revient au tout début de ce moment où tu commences à lire ce passage que tu comprends euh :: qu'est-ce qui se passe pour toi ? Qu'est-ce qui change par rapport justement à la première phrase dans ton expérience ? Est-ce que est-ce qu'il y a des nouvelles sensations ? Est-ce qu'il y a d'autres choses qui se manifestent ? Concrètement qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là quand tu passes à la suite ?

P4 : Je pense que j'ai déjà un peu moins pensé à toi (...) désolée ((rires)). Et ::: je pense que (...)4" j'essaie de réimaginer et (...) ça fait- en haut de la tête ça fait un peu moins :: mal (...) un peu moins serré tu vois ? hum là [montre le sommet de sa tête au dessus du front] j'ai l'impression (...) quand t'es très concentrée il y a quelque chose où tu dois être très ::: je sais pas pourquoi bon (...) je ne sais pas pourquoi mais ça fait ça (...). Donc je pense que- (...) mais c'est peut-être le fait que tu vois j'essaie de voir en le refaisant si tu fronces les sourcils ça tire là-haut. Non ? je sais pas trop (...) mais en tout cas j'ai l'impression que moins contracté (...) peut-être (...) après c'est dur de savoir en rétrospective les petites choses comme ça mais ça m'étonnerait vraiment pas. Et :: (...) et oui comme je disais tout à l'heure beh je voyais les choses qui étaient écrites dans ma tête donc (...) c'est plus (...) c'est plus multimodal sympathique dans

le sens où (...) c'est plus concret (...). Et donc ça reste mieux et donc je me suis dit ah je vais m'en souvenir (...) et à partir du moment où je me suis dit ah je vais m'en souvenir parce que je le vois je me sentais mieux.

I : Hum et donc si je comprends bien quand tu termines justement cette première phrase qui était quand même assez compliquée où tu as l'impression de ne pas vraiment l'avoir compris sur un mode très intellectualisé vraiment vouloir comprendre le sens tu décides d'attaquer la suite du texte et là il y a quelque chose qui se décontracte quoi tu sens que tu te décontractes petite douleur à la tête- sur le haut de la tête qui commence à s'arrêter. Tu penses moins au fait que moi je suis à côté. Et et par ailleurs il y a aussi plus d'images. C'est plus multimodal euh ta compréhension. En tout cas ton rapport au texte il devient plus multimodal. C'est ça ?

P4 : Oui.

I : Et ::: quand tu as par exemple dans ce passage-là quand tu as des images qui apparaissent elles apparaissent de quelle manière ?

P4 : Voilà celles qui me reviennent- de quelle manière ? c'est plutôt visuel j'ai rien ::: (...) bon il y a pas d'odeur il y a pas de bruit il y a pas de :: choses comme ça c'est juste visuel. Tons marrons :::

I : C'est-à-dire que c'est dans ton champ visuel que tu vois ?

P4 : Ah champ visuel di- enfin pas :::

I : Extérieur où tu as plus l'impression que ça t'entoure ou tu pourrais décrire ça ou pas du tout ?

P4 : Hum :: (...)

I : En même temps je t'ai coupée tu étais en train de dire couleur marron.

P4 : Ouais :: couleurs marron et vert mais c'est parce que ça parlait de la nature en général (...) et oui j'imaginai des choses marron-vert donc c'était pas en noir et blanc. Hum :: (...) et donc ta question c'était où est-ce que je le vois ? Ou comment ? Comment où ? Mmmh (...)4" bon à l'intérieur je le vois pas devant moi (...) et je sens que c'est à l'intérieur (...) mais ça c'est normal (...) Hum :: C'est dur cette question (...). Je pense est-ce que bon peut-être tu dois pas me répondre pour pas me biaiser mais quand tu fermes les yeux (...) il y a un peu deux stades de fermer les yeux donc si tu fermes les yeux et que tu te souviens encore de comment sont les choses devant toi (...) tu sais que l'espace est tout petit autour de toi et si tu fermes les yeux et que tu oublies que les choses sont là tu as l'impression que l'espace est très très très grand quelque chose comme ça et là c'est plus (...) quand l'espace est très très grand donc plus quand tu oublies que les choses sont autour de toi.

I : Mmmh ok c'est-à-dire là- l'image que tu te fais elle apparaît dans ce truc-là ?

P4 : Elle apparaît- ouais elle apparaît assez ::: sur des choses assez spécifiques mais j'ai l'impression qu'elle prend de la place.

I : Dans ta tête ?

P4 : Dans la tête.

I : Est-ce que ::: est-ce qu'on pourrait utiliser des termes comme diffus pour la décrire ? Ou pas du tout ?

P4 : Diffus ? (...) alors les bords oui un truc comme ça les bords oui mais c'est comme quand tu regardes quelque chose (...) ce que tu regardes c'est net ce que tu vois autour c'est ouais un peu diffus flou donc oui il y a quelque chose qui est net et c'était souvent de la mousse sur des arbres ou des choses comme ça. Et le reste quand ça parlait des trous :: les talus :: tout ça ça c'était un peu moins même. Mais je voyais l'ambiance

forêt. C'est ça que je voyais. Plutôt que ::: je voyais les choses qui étaient un peu plus décrites mais je voyais surtout l'ambiance forêt.

I : Et c'est ça l'ambiance forêt que tu décrivais comme un truc qui prend un peu l'espace ?

P4 : Ouais ::: c'est ça c'est ça avec des arbres et de la mousse (...) et c'est vert et marron.

I : Ok d'accord. Et ::: donc pendant cette deuxième partie de lecture t'as plus d'images justement qui arrivent de manière euh ::: sans forcer du coup par opposition à la première phrase. Et donc pendant la lecture de ce passage ces images-là cette espèce d'ambiance qui se crée euh ::: elles apparaissent comment ? C'est-à-dire est-ce que tu vas avoir différentes images qui vont succéder ? Ou est-ce que c'est une image qui se modifie au fur et à mesure ? Est-ce que tu saurais décrire un peu (...) vraiment un peu plus l'activité de ces visualisations quoi ?

P4 : Hum ::: je pourrais dire ce que ça n'est pas :: mais c'est dur de dire ce que c'est. Dire ce que ça n'est pas ce que tu disais tout à l'heure où il y a des choses qui par exemple un fond avec des choses qui s'ajoutent au fur et à mesure c'est pas ça. Je dirais plus que si il fallait choisir c'est ::: on change de type d'image mais c'est comme s'il y avait toujours fin là je la vois encore tu vois l'image de la- l'arbre tu vois les arbres cassés par terre à l'horizontale avec la mousse dessus il y a ça toujours.

I : L'ambiance.

P4 : L'ambiance. Et et du coup peut-être que ce que tu disais c'est peut-être un peu vrai ouais quand même quelque chose s'ajoute mais pas par-dessus (..) pas pas comme on peut faire sur un ordinateur ou je sais pas quoi où juste tu mets quelque chose par-dessus.

I : Est-ce que tu dirais que du coup cette ambiance juste elle (...) elle change comment du coup au fur et à mesure ? Est-ce qu'elle change ou est-ce qu'elle reste juste comme ça ?

P4 : L'ambiance avec la mousse elle est restée tout du long (...) je pense. Et après ::: (...) bon après je me suis demandé je me suis dit toutes les choses que ::: dont il parle c'est des genres de trous (...)4" ça ça m'a fait euh bon ça ça m'a fait un peu réfléchir je me suis dit toutes les traces qui restent c'est DANS le sol [mime avec ses mains la courbe de ce qu'elle décrit] c'est jamais- bon il y a un talus quand même dans mes souvenirs mais un talus c'est bien quelque chose qui monte non ? je sais plus ((rires)) oui quelque chose comme ça mais ça finit par descendre (...) je me disais c'est beaucoup de choses (...) qui prennent de l'intérieur du sol. Donc je voyais des genres de différents trous (...) ((rires)) dit comme ça c'est ::: voilà.

I : En même temps qu'il y avait cette image- cette ambiance qui restait là.

P4 : Et l'ambiance reste oui.

I : Et du coup ces différents trous que tu ::: visualises enfin ou ces différents trous je sais pas comment on dit.

P4 : C'était abris :: dans le sol c'était :::

I : Et toutes ces ::: ces différentes visualisations différentes de l'ambiance tu les vois de la même manière que cette ambiance-là forêt ?

P4 : C'est plus "touc" comme ça [ferme et ouvre la main droite devant son visage très brièvement en faisant le son "touc"] ((rires)) alors ce que- pour ton enregistrement ((rires)) je fais un ::: un mouvement avec la main (...) BREF (...) je dirais bref (...)4" mais là alors tu vois celui avec la mousse je le vois j'ai l'impression qu'il est là depuis

qu'on commence un peu- depuis qu'on parle et (...) les talus les abris les trous c'est- je peux pas les recréer comme je les ai vus quand j'ai lu le texte je pense que c'était plus ponctuel (...)4" oui plus ponctuel (...) le talus à la limite mais (...)4" j'ai l'impression qu'à chaque fois que j'essaie de réévoquer tu vois l'idée qui était évoquée dans le texte ça change un petit peu l'image que je m'en fais alors que l'ambiance j'ai l'impression qu'elle reste pareille. Est-ce que ça va ?

I : Oui ça va très bien. Euh ::: donc si on essaie de ::: de reprendre un peu justement la description de toute cette expérience. Donc au tout début du texte tu commences à lire et la première phrase c'est une lecture sur un mode un petit peu euh ::: sur un mode de la pensée tu essaies de comprendre le sens et et il y a euh ::: des pensées un peu parasites qui portent plus sur des réflexions sur la tâche en elle-même et ::: et sur le fait qu'il faut absolument que tu comprennes. Et donc ça ça te pousse à à relire plusieurs fois la première phrase (...) sans pour autant qu'il y ait une meilleure compréhension vraiment. Et donc tu décides de ::: lire la suite et là toute la suite du texte elle se fait sur un mode beaucoup plus léger entre guillemets en tout cas beaucoup plus (...) ressenti avec euh ::: avec déjà aussi euh ::: un ressenti de décontraction par rapport à la- au début du texte une petite légère pression sur le haut de la tête qui disparaît plus ou moins moins de pensées parasites et des visualisations qui commencent à apparaître. Et dans ces visualisations-là il y a notamment ::: une forme d'ambiance de fond qui reste là qui concerne certains aspects du texte et qui va rester qui va t'accompagner un peu pendant toute la lecture de la- de la suite du texte et d'autres euh ::: images visualisations qui vont apparaître mais qui vont pas être tout à fait qui vont pas s'exprimer de la même manière que l'image un peu d'ambiance mais qui vont être plus :: brèves une sorte de flash un peu plus rapide. Et euh ::: et et là à la fin du texte d'ailleurs euh ::: l'ambiance tu arrives à mémoriser enfin à te souvenir un peu sans que ça bouge trop tandis que les les les images un peu plus brèves qui étaient apparues tout au long du texte tu as la sensation que ça a changé quand même par rapport à ce que tu avais à ce moment-là. Ca va ? (...) Donc là tu lis toute cette partie avec ces visualisations un peu plus de décontraction sans avoir trop de pensées parasites. Et tu arrives au mot cothurdes. Et là ça te fait euh un petit truc. Si on pouvait décrire un peu ce qui se passe en termes de :: d'expérience ça peut être en termes de sensations ou justement qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

P4 : (...)4" première impression (...) c'est ça me sort de tout ::: toute l'imagination parce qu'à partir du moment où j'ai vu cothurdes j'ai arrêté de lire la suite (...) je me suis dit mmh (...) mais j'ai pas pensé tout de suite au fait que tu l'avais mis là (...) j'y ai pensé après. Mais au début je me suis dit (...) cothurdes euh ::: je connais pas mais (...) comme ça sonne archéologique (...) ça sonne euh ::: dolmen ça sonne un peu comme ça je me suis dit c'est juste un mot que je connais pas mais-. Et je suis remontée fin je me vois remonter à la ligne du dessus pour relire la- enfin pour euh (...) j'ai pas l'impression d'avoir consciemment relu la phrase (...) mais cothurdes il est (...) de ce côté là de la feuille [montre avec son doigt un endroit sur la table où était située la feuille avec le texte] (...). Bon s'il faut- et je suis remontée ligne d'au-dessus juste là [pointe avec son doigt un autre endroit sur la table où était posée la feuille] (...). Est-ce que tu vois ? et donc j'ai fait zioup zioup [trace avec son doigt sur la table le chemin de ses yeux sur le texte] comme ça (...) et après en faisant zioup zioup je me suis dit (...) je me suis pas :- j'ai pas l'impression de m'être dit quelque chose j'étais juste en train d'essayer de revoir le contexte je pense (...) autour (...) ou en

tout cas mais en tout cas j'ai senti qu'il y avait quelque chose que je comprenais pas mais ça on est d'accord. Et après je me suis dit oh (...) elle l'a mis là ((rires)) je me suis dit c'est ça- ça il y a quelque chose ici et donc ça m'a remis je pense dans (...) pas comme au début où je comprenais pas (...) là je me suis plus dit c'est ça le jeu le voir comme un jeu (...)4". Et et je me suis dit euh mais bon (...). A ce moment-là je me dis ah c'est ça le jeu je relis la phrase je finis le texte. Je me dis j'ai l'impression quand même (...) que ça a du sens qu'il y a quelque chose (...)4". Là j'ai- je- j'ai relu le texte une fois je pense pour me dire (...) parce qu'à ce moment-là j'avais compris que cothurdes ça renvoyait à peu près à toutes les choses qui avaient été listées dans le texte avant et je me suis dit bon cothurdes c'est tout ce qui a été listé. Et donc j'ai tout relu en me disant (...) c'est quoi les mots qui renvoient à cothurdes bon je pense pas que je me suis dit explicitement c'est quoi les mots qui renvoient à cothurdes mais je voulais m'imprégner une fois encore du texte pour une fois que j'arrivais à cothurdes le mot que je savais (...) que je ne comprenais pas (...) je l'aurais compris la deuxième fois.

I : Mmmh. Oui.

P4 : Mais je m- je pense vraiment pas sincèrement que je me suis dit oh je vais chercher tous les mots qui renvoient quelque part à cothurdes je me suis pas dit ça (...) juste ouais (...) s'imprégner du texte (...) pour ne pas avoir la surprise (...) et pour cette fois-ci comprendre (...) sans avoir le- le truc [mime un recul sur sa chaise].

I : Oui. Donc quand tu tu tu arrives à ce ::: à ce pseudomot-là cothurdes tu es dans un état où tu es assez détendue euh plutôt décontractée tu as des visualisations avec cette espèce d'ambiance qui t'accompagne et donc c'est très- tu te laisses un peu porter peut-être par ces images-là et là ça te sort complètement de cet imaginaire. Ça veut dire quoi que ça te sort complètement ? Si tu dois décrire ce que ça fait (...) à ce moment-là ?

P4 : Hum (...) bah tu vois cothurdes dans mon esprit c'est un mot gris c'est un mot- ((rires)) c'est un mot gris (...) et l'ambiance comme j'ai dit tout à l'heure c'est vert et marron. Donc quand j'ai lu cothurdes c'était gris.

I : C'était gris ça veut dire ?

P4 : J'arrivais- c'est pas que j'arrivais plus mais tout ce que je voyais qui était vert et marron (...) maintenant je voyais cothurdes écrit euh dans- dans mes yeux.

I : C'est-à-dire écrit c'est la forme orthographique du mot ? Tu voyais cothurdes écrit en gris ?

P4 : Mmmh mmmh je voyais cothurdes écrit en gris.

I : Ça ça a enlevé le- l'ambiance et quoi que ce soit d'autre ?

P4 : Ouais (...) ça fait un peu cette ém- cette impression de (...) et ça me rappelle ce que tu décrivais tout à l'heure quand tu disais pencher sur le texte (...) tu vois tu te sens un peu avalée par quelque chose et juste le texte il t'emmène quelque part et là (...) il faut que je rame à nouveau tu vois il faut que je reprenne le contrôle du navire. Et donc ça te fait un peu prendre du recul par rapport à ce que tu étais en train de juste euh quelque chose qui (...) quelque chose où tu étais passif (...) je lisais passivement si on peut dire ça comme ça et là (...) je voyais qu'il fallait faire un effort redevenir active. (...) Et je pense que ça a été d'autant plus ::: parce que bon ça m'arrive de lire des textes où je me dis ce mot je connais pas et juste je continue (...) mais là comme c'était la dernière ligne la dernière ligne c'est la conclusion donc (...) je me dis c'était l'introduction et la conclusion donc l'introduction elle m'a ::: (...)

elle a été difficile et la conclusion je me suis dit c'est reparti je vais pas comprendre la conclusion ((rires)) c'est retour euh ::: mais pas dans le même esprit. Bon c'était pas de la panique au début (...) je dirais pas que c'était de la panique mais c'était un peu (...) je m'obstinais à quelque chose je m'obstinais alors que avec ça y est le mot est ::: cortude ?

I : Cothurdes.

P4 : Cothurdes ((rires)) cothurdes (...). Il m'a juste ouais prendre- fait prendre un peu plus de recul par rapport à quelque chose qui autrement juste m'arrivait.

I : Hum hum (...) ok donc tu es en train de lire euh plutôt passivement du coup le texte et avec cet imaginaire qui se crée pendant ta lecture. Et là tu arrives à cothurdes et cet imaginaire il disparaît il est remplacé par une visualisation du mot plutôt de couleur grise alors que tu es dans un environnement d'autres couleurs. Et là le fait d'avoir cette euh ::: cette visualisation-là et de voir que c'est un mot qui ne t'évoque rien ça te fait ça te force à sortir du texte et à prendre un peu de recul. Et là les euh :: réflexions reviennent la pensée un peu revient c'est ça ?

P4 : C'est ça.

I : Si je comprends bien.

P4 : C'est ça oui.

I : Et ::: donc une fois que tu as ces choses-là tu tu tu remontes un peu plus haut dans la phrase pour regarder et ::: pas très consciemment mais ::: un peu automatiquement tu remontes dans la phrase c'est ça ?

P4 : Oui mais je pense pas que j'ai lu les mots qui venaient avant (...) j'avais- ouais juste les yeux ont bougé.

I : Ziu ziu. C'est ça ?

P4 : Ziu ziu ((rires)) ziu ziu.

I : Et après tu reprends quand même l'ensemble du texte enfin tu relis l'ensemble du texte et là encore une fois euh :: sans consciemment aller chercher- enfin plutôt avant de relire tu te dis que ce mot il a l'air quand même de renvoyer à des choses qui ont été précédemment citées. Donc tu relis l'ensemble du texte sans chercher consciemment à :: repérer quels mots effectivement faisaient référence à à cothurdes mais quand même en cherchant à t'imprégner plus du texte et quand même inconsciemment en cherchant ces éléments-là. C'est ça si je comprends bien ?

P4 : Oui oui je pense que c'est ça. (...) je saurais pas dire tu vois s'il y a un degré entre conscient et inconscient je dirais pas que c'est complètement inconscient parce que je me d- je :: je pressentais que- après quand j'ai tourné la page et que j'ai vu la question je pensais pas que la question allait être sur ce mot ça c'est- je pensais pas que tu l'avais mis là à ce point. Donc je me disais juste euh il faut juste que je comprenne à peu près le texte si jamais ::: et s'il y a un degré entre inconscient et conscient je dirais pas que j'ai totalement inconsciemment relu le texte sans me dire oh cothurdes il faut comprendre. Je pense peut-être quelque part au milieu où je n'étais pas en train de penser activement dans ma tête oh cothurdes c'est tac c'est tac c'est tac c'est juste on ::: je relisais. Et au final quand je suis re-arrivée à cothurdes j'avais compris (...) à quoi il faisait référence.

I : Donc si on revient à ce moment-là justement où tu te dis je je je relis dans un moment un peu :: pas complètement inconscient parce que t'as un peu conscience de pourquoi t'as- tu veux faire cette relecture mais en même temps c'est assez automatique pour que tu te dises bon c'est pas non plus 100

P4 : (...) Déjà la première phrase je l'ai pas relue quatre fois (...) je l'ai juste lue une fois. Je pense que j'ai tout lu d'une traite la deuxième fois. (...) Et ::: oh j'ai pensé à quelque chose et c'est parti (...) j'ai tout lu d'une traite (...)5" je pense que je cherchais à réanimer les souvenirs que ça m'avait fait la dernière fois où je l'ai lu je me suis dit ah là ça va me rester ça réanime l'ambiance.

I : C'est-à-dire ça remet en place les visualisations que tu avais déjà ?

P4 : Ouais rechercher- (...)7" je pense que je pense jamais aussi fort à ce que je fais dans mes (non compris 00 :56 :45) (...) trop intéressant :: euh ::: (...)7" ouais je t'avoue la deuxième fois que je l'ai lu je ne me souviens pas aussi bien que la première fois.

I : Donc tu vois ce mot que tu ne connais pas

P4 : Oui je suis là [se penche sur la table vers l'endroit où était le texte et place ses mains comme si elle allait lire le texte].

I : Tu ::: ça te sort complètement de ton imaginaire que tu as créé ça te provoque une prise de recul et ::: forcément des questionnements qui reviennent avec des pensées un peu intrusives comme au tout début. Et tu remontes vite fait avec tes yeux avant dans la phrase enfin ce qui précédait un peu mais de manière assez automatique pas très consciente. Et tu recommences la lecture de ce texte. Et là euh :: c'est une lecture assez euh :: assez euh :: automatique mais un peu consciente quand même où tu essaies de :::

P4 : Je dirais moins ::: moins passive que la fois où j'ai :: abandonné la première phrase et j'ai commencé à le lire pour la première fois (...) moins passive dans le sens où je savais à quoi m'attendre j'avais compris la thématique générale (...) maintenant il y avait plus qu'à réinvoquer les souvenirs que j'avais eus à ::: quand je le lis pour la première fois mais rajouter je pouvais- fin maintenant la question c'était de remettre plus de détails et puis de comprendre mieux comment ces idées vont ensemble je pense que c'était ça après ça c'est avec le recul sur l'instant je pense pas que je pensais à toutes ces choses (...) mais oui en tout cas.

I : Sur l'instant tu tu lis du coup en essayant de raviver de te remettre les images que tu avais déjà c'est ça ?

P4 : Oui moi quand je lis le but c'est toujours d'avoir une image (...) et si j'ai pas une image je vais pas m'en souvenir.

I : Donc tu lis et tu provoques un peu enfin tu vas chercher de ra- ranimer ces images et tu cherches à ajouter du détail ?

P4 : (...) Chercher à je pense pas c'est juste ça ajoute du détail je comprends mieux je comprends mieux la deuxième fois.

I : Et tu comprends mieux tu le sens comment que tu comprends mieux ? Enfin est-ce que tu le sens ou est-ce que tu te le dis ? Comment tu le sais que tu comprends mieux ?

P4 : Je me le dis pas je pense (...)4" hum comment je sais que je comprends mieux ?

I : À ce moment-là.

P4 : (...)10" Je réfléchis (...) ouais il faut s'y remettre [se repositionne dans sa position de lecture] (...)6" Je pense que les images bougent plus (...) et ça ça fait que il y a plus de continuité ce que je te disais au premier tour ça fait tac tac tac les images [ouvre et ferme très rapidement la main droite devant son visage en même temps qu'elle dit tac tac tac] et je pense qu'au deuxième tour c'est plus lisse (...) quand je le vois (...) ça passe plus lisse et donc c'est plus :: agréable depuis tout à l'heure je suis en train de penser au terme méditation tout ça quand tu médites juste- (...) il y a quelque

chose qui se passe sur toi juste- (...) comme- bon une vague c'est trop fort mais il y a quelque chose qui te passe dessus et ça c'est un peu comme ça et plus c'est lisse mieux je comprends.

I : Quelque chose qui te passe dessus c'est en termes de sensation tu veux dire que c'est un ressenti ?

P4 : Ouais tu ::: dans le sens si tu lâches le côté intellectuel ça fonctionne encore mais sans qu'il y ait toutes les pensées intrusives ce que tu disais tout à l'heure (...) et donc tu as moins l'impression d'être là et que le texte prend plus ta place.

I : Et ça tu dirais que c'est justement ce qui se passe à ce moment-là ?

P4 : Je pense que c'est plus ça qui se passe (...) pas assez fort pour que j'ai l'impression de ne plus être là. Ce qui arrive parfois quand on regarde des films ou des trucs comme ça parfois tu oublies que tu es là tu vois cette sensation. Et ::: pas assez fort pour que ce soit ça (...) mais quand même je sens que c'est plus lisse et une fois que j'arrive au mot qui me gênait tout à l'heure (...) ça me fait plus rien.

I : Ça ne te fait plus rien c'est-à-dire ?

P4 : Pas plus rien mais pas l'effet que ça m'a fait au premier tour.

I : Pas la prise de recul ?

P4 : Non (...) je pense un peu quand même mais vraiment pas aussi fort parce qu'au premier tour je me vois le truc zip-zip avec les yeux je me vois me dire oh ::: (...) parce que j'étais étonnée aussi parce que quand ça- ça m'arrive jamais ça quand je lis les textes euh toute seule donc je me suis dit(...) je pense que c'est le contexte qui fait que si je voyais quelque chose qui me :: faisait tiquer j'allais un peu plus réagir (...) et ::: (...). Mais voilà mais par exemple je me souviens pas du dernier mot du texte alors que souvent je m'en souviens c'est le dernier mot dont je me souviens de ce texte (...) donc c'est quand même l'événement ::: l'événement (...) le mot SAILLANT de la fin du texte parce que je pense que je me souviens des mots d'à peu près tout le texte mais c'est lui le dernier dont je me souviens (...). Ce qui vient après je saurais même pas te dire ce qui vient après (...) ah si paysage (...) hein quelque chose avec le paysage tu ne te souviens pas ? ((rires))

I : Je saurais même pas t'aider.

P4 : Bon c'est pas grave.

I : Mais euh ::: qu'est-ce que je voulais dire ? Pendant cette deuxième lecture il y a une espèce de ::: c'est à la fois euh (...) c'est une lecture qui est différente qui est encore sur un mode encore différent de de de la première lecture et différente de la première phrase de la lecture de la première phrase et du reste du texte. Euh ::: il y a une tentative de essayer de raviver les images et il y a quand même des petits détails qui se rajoutent au fur et à mesure de cette deuxième lecture et par rapport à la première lecture il y a un enchaînement plus rapide euh :: des images qui fait que ça te donne une impression euh d'avoir une image plus lissée dans le temps euh pendant cette lecture et ça se rapproche de ::: ça te permet de t'imprégner du texte euh ::: dans un truc où le texte petit à petit prend un peu ta place même si tu restes toujours consciente d'être là. Le texte t'envahit- en tout cas les images t'envahissent plus que ::: que dans la première lecture si je comprends bien.

P4 : Oui oui (...) c'est vrai ce que tu dis sur un mode encore différent de ::: mode 1-2 qui est première lecture.

I : Après c'est moi qui donne ces termes mais peut-être que c'est pas du tout adapté.

P4 : Mais c'est bien adapté si moi ça m'évoque vraiment quelque chose où c'est plus

euh ::: comme il y a pas la surprise (...) c'est plus rassurant tu sais exactement ce qui est plus ou moins tu sais exactement ce qui vient et donc (...) c'est plus simple de juste lâcher je sais que je dis beaucoup ce mot de ::: de laisser le texte prendre ta place

I : Quand tu dis lâcher ça veut dire-

P4 : (...) c'est laisser le texte bon laisser le texte prendre sa- prendre ta place c'est un peu :::

I : Faire ressortir- laisser la place à ces images-là plus être attentive à ça ? Ça voudrait dire quoi lâcher ?

P4 : Je pense que lâcher c'est pas quelque chose qu'on peut faire consciemment justement (...) et c'est pas évident à atteindre mais je pense que c'est pour ça que la première phrase ça m'a autant gênée. (...) Lâcher c'est arrêter d'autant penser au fait que tu es dans le couloir au fait que je vais devoir dire des choses sur ce texte (...) que je ne sais pas ce que je vais devoir dire sur ce texte.

I : Est-ce que ça voudrait dire un peu (...) laisser partir les pensées euh ::: sur toutes ces réflexions là qui venaient de parasiter peut-être ?

P4 : Oui c'est ça (...) oui parce qu'il y a le monde extérieur il y a le monde intérieur (...) trouver un meilleur équilibre entre euh à quel point tu (...) laisses la place à l'int- bon les pensées c'est à l'intérieur mais ce que je veux dire c'est être conscient du monde extérieur et des choses du monde réel et les choses de ce petit texte qui même si ça parle des choses réelles ça force à créer un monde fictif imaginaire parce que je l'ai jamais vu ce monde là (...) et ::: ouais laisser plus de place- oui tourner le son tu vois quand tu fais du mixing sur des albums ou des choses comme ça tu baisses un peu- mais oui c'est ce que tu dis tu baisses le son sur le monde réel et tu montes le son sur le monde dans le papier.

I : Donc si je comprends bien toi tu montes le volume des images mais tu baisses le volume de tes pensées (...) mais c'est pas conscient.

P4 : Mais c'est ::: impossible de faire si on veut vraiment c'est comme te répéter mille fois endors-toi endors-toi endors-toi ça marche pas donc c'est vrai que sur ce point-là je ne saurais pas dire avec des mots mais peut-être qu'il faut essayer (...). Comment on passe à ce stade où juste le texte (...) il prend plus de place que le monde extérieur (...) mais c'est intéressant.

I : Si ::: ok. Donc on a eu cette première lecture donc tu fais ta première lecture qui commence avec justement on peut dire pas mal de pensées intrusives et le monde extérieur qui est très présent. Et et tu as du mal à t'imprégner justement du sens du du de la première phrase. Tu la relis plusieurs fois puis tu décides de passer à la suite. Et :: là dans la suite du texte justement tu t'imprègnes un peu plus du texte. Là c'est beaucoup plus :: fluide tu es beaucoup plus décontractée. Euh ::: il y a moins cette petite douleur en haut de la tête- douleur le mot est fort mais en tout cas sensation qui est là euh ::: en haut de la tête et qui fait que tu sens que tu te décontractes et il y a plus euh ::: il y a de l'imagination qui entre en jeu donc tu as des visualisations notamment une visualisation d'ambiance d'une ambiance particulière qui va un peu t'accompagner tout le long du texte et d'autres visualisations mais qui sont beaucoup plus brèves et qui sont un peu détachées les unes des autres. Euh et puis tu arrives à ce mot cothurdes qui n'existe pas et là ça te remet en contact avec le monde extérieur ça te sort de cet imaginaire que tu étais en train de te créer euh ::: et ça te force à c'est ça prendre du recul revenir dans le monde réel. Et donc là tu as une sorte de

réflexe de revenir en arrière de regarder vite fait ce qu'il y avait avant puis de relire l'ensemble du texte. Et là cette relecture elle se fait justement tu essayes même si c'est pas extrêmement conscient de quand même te réimprégner du texte et c'est-à-dire du coup recouper avec le monde extérieur donc arrêter de nouveau les pensées qui étaient revenues sur la tâche en elle-même et il faut comprendre et ce genre de choses pour laisser plus de place aux visualisations que tu avais eues pendant la première lecture. Et donc cette lecture elle se fait euh :: sur un mode qui est encore plus euh :: coupé de l'extérieur et il y a les images les visualisations il y a toujours cette ambiance qui revient et ce qui était avant des images un peu brèves restent toujours des images un peu brèves mais qui s'enchaînent mieux et qui sont plus détaillées et qui te donnent une sensation plus continue sur la lecture. Cette deuxième lecture c'est ça ? Et ça fait que tu arrives de nouveau à la fin du texte Et là tu as la sensation d'avoir compris à peu près. Il y a quelque chose qui reste mais de l'ordre de « je n'ai pas tout à fait compris » mais tu as l'impression d'avoir compris c'est ça ?

P4 : Ouais ouais ouais ouais (...) en tout cas il n'y a pas cet effet de « qu'est-ce que c'est que :: » oui.

I : Et à ce moment-là quand tu as fini cette deuxième lecture c'est là que tu retournes le texte pour regarder la question ?

P4 : Je pense que je l'ai relu encore une fois (...) histoire de.

I : Et cette troisième relecture elle se- elle est-

P4 : Je pense que c'était pas :: ça m'a pas apporté quelque chose de beaucoup plus intéressant que la deuxième tu vois (...) que c'était juste euh :: que je l'ai fait parce que je me suis dit (...) écoute je suis là je le fais une troisième fois pour voir. Et oui et puis j'avais vu que ça fonctionnait fin ça fonctionnait c'était fluide il y a pas eu des moments où je me suis dit bon bon ça ça coince et donc je me suis dit je retourne la fin.

I : Et donc là tu vois la question et ça te fait sourire parce que ça porte sur le mot qui s'est provoqué.

P4 : Voilà c'est ça ((rires)) et ouais j'ai pens- je :: je veux pas dire ça pour faire plaisir mais je pensais pas que la question allait être sur ce mot donc je me suis dit elle est forte ((rires)) bravo et ::

I : ((rires)) Et là ?

P4 : Et là je relis le :: la fin du texte je pense je me dis ah qu'est-ce que c'est- bon d'abord j'essaye de me dire cothurdes c'est quoi ? (...) Je me dis c'est (...) le mot qui récapitule tout le texte (...) et je me dis bon il faut relire encore une fois ((rires)) pour être extrêmement sûre. Je relis encore une fois et je me dis oui c'est ça c'est le mot qui résume c'est le mot qui renvoie et là cette fois-ci par contre je regarde les mots différents.

I : Comment tu regardes justement les mots différents ? Comment tu les sélectionnes ces mots différents ?

P4 : C'est les noms (...) qui (...) qui sonnent le mieux avec cothurdes je saurais pas le dire autrement.

I : C'est-à-dire qui sonnent le mieux ?

P4 : Hum (...) je me dis ah oui ça c'est cothurdes mais (...)5'' tu vois relation anaphorique j'avais l'impression que cothurdes ça renvoyait à ça ça renvoyait à ça ça renvoyait à ça et puis après si je- et après peut-être je reviendrai dessus si tu veux que j'explique mieux mais après je me suis juste écartée et j'ai essayé de redéfinir ce que c'était c'est

le truc où je me suis dit je fais la phrase et je me suis dit je fais pas la phrase il y a quelque chose de cothurdes quelque part tu vois ((rires)) et je me suis dit cothurdes c'est les traces c'est les indices et j'ai pensé- bon du coup ça là c'est le contexte qui m'est revenu très très fort j'ai pensé au cours avec XXX je me suis dit ah beh ça (...) je pensais au feu la fumée tu vois l'indice de quelque chose ((rires)) je me suis dit ça cothurdes c'est indice ça parle des indices des symptômes des choses comme ça (...). Ouais et donc vraiment à ce stade-là quand je réfléchissais à la phrase j'ai compris- j'ai juste pris le texte pas pour l'imaginaire qu'il me créait (...) mais pour (...) le sens strict si je peux dire ça comme ça (...) où j'essayais de renouer le sens (...) du mot avec tous les mots que je connais je je :: hum (...) ((rires)) j'oubliais l'histoire de ce que racontait ce texte à peu près donc je me souviens que certes il y a des choses qui passent dans un paysage et qui laissent des traces (...) ça c'est la grande histoire de ce texte pour moi j'ai l'impression que ça parle.

I : Et comment tu sais que c'est la grande histoire ça de ce texte (...) à ce moment-là ?

P4 : De ce texte ? (...) Parce qu'en tout cas c'est ce qui m'est resté (...) parce que tout ce que je vois comme je te disais tout à l'heure ce que je vois c'est pas les gens qui passent c'est les traces des- qui nous- (...) pour moi le texte parlait que (...) du résultat des gens qui passent et pas-

I : Quand tu dis ce qui t'est resté ça veut dire du coup ces visualisations ? Ou c'est pas du tout ça ? Ou c'est plutôt tu te dis ça parlait de ça quoi.

P4 : Oui ça parlait de ça je pense les visualisations et puis (...) pas la morale mais (...) quand tu vis un événement quand tu ::: vis quelque chose de nouveau tu restes souvent avec une sorte de mini-conclusion interne je sais pas comment dire ça c'était ma mini-conclusion de (...) il y a des gens en plus j'ai pensé à l'écologie actuelle j'ai pensé à toutes ces traces qui sont encore plus grandes maintenant je- mais donc (...) ce qui s'est passé c'est que vraiment quand j'ai vu qu'il fallait travailler sur le sens de cothurdes j'ai pensé à des choses qui étaient vraiment pas du tout- pas pas du tout évoquées dans le texte mais j'ai fait une extension du texte avec tout (...) tout ce que je connais dans ma vie.

I : Cette extension-là que tu fais donc tu tu- (...) une fois que tu as vu la question une fois que tu vois la question et que tu te dis « Ah c'est sur ça que ça porte » tu rel- tu retournes vers le texte tu relis un peu la fin et là tu tu tu te dis je vais essayer de me dire « C'est quoi cothurdes ? » et là à ce moment-là tu ::: tu vas chercher dans autre chose c'est ça ? Tu vas chercher dans des choses que tu connais ?

P4 : Oui. J'essaie de rester dans le texte parce que c'est ça que tu m'as dit il faut rest-tu- parce qu'au début il y a écrit dans le papier que sur l'expérience vécue de ton texte mais (...) impossible de rester que dans le texte (...) parce que le texte fait référence à des choses que je connais que parce que (...) j'ai eu une vie pour les connaître tu vois (...) donc euh.

I : Donc c'est- cette extension dans d'autres choses que tu connais ça se manifeste comment ?

P4 : Hum (...) là c'est que des souven- fin ça se manifeste visuellement (...) surtout (...) mais (...) c'est des souvenirs mais c'est dur d'expliquer comment se manifestent les souvenirs c'est pas que visuel c'est aussi des choses où juste tu as l'impression qu'il y a quelque chose qui est là et tu t'en souviens et (...). Mais oui donc des rappels avec ça parce que je savais aussi que tu étais là et il fallait que :: je trouve ma phrase (...) mais (...) quand j'ai dit- quand je me suis dit la phrase je me suis dit est-ce que ces

mots ils étaient dans le texte quand j'ai redit ma définition de cothurdes est-ce que je me- je me suis dit est-ce que ces mots étaient dans le texte ? Là j'ai relu le texte encore (...) pas pour- pas en entier (...) mais juste je cherchais les mots clés tu vois les noms importants qui avaient l'air de ressortir.

I : Comment tu sais que c'est les mots clés cela ?

P4 : Comment je sais que c'est les mots clés ? Hum (...).

I : Quand tu refais- donc tu as ta phrase en tête ça y est à peu près tu te dis je vais regarder si :: ces mots là ils s- ils sont déjà dans le texte du coup tu relis le texte.

P4 : Mais pas :: tu vois quand on fait juste tu sautes sur les mots qui sont dans le texte pas pour le vivre juste sauter entre les mots.

I : Et en :: regardant plus les mots clés du coup ?

P4 : Et en regardant les mots qui me SEMBLent clés en tout cas (...) 6" j'ai envie de dire mais bon j'ai envie de dire que c'est les mots que j'ai juste regardés en premier tu vois c'est les choses que juste en faisant en sautant avec les yeux c'est les choses que j'ai regardées automatiquement.

I : Mmmh mmmh

P4 : C'était :: (...) voilà le seul qui me revient c'est passage mais je ne suis même pas sûre qu'il y avait passage tu vois (...) mais oui c'est comme s'il y avait du relief dans ton texte tu vois tes yeux ils savent où regarder (...) parce que je l'avais déjà lu quatre fois donc ils sav- je savais où ils étaient.

I : Mais c'est comme s'il y avait du relief c'est-à-dire toi tu :: tu vois certains trucs qui sont plus mis en avant que d'autres ou c'est pas vraiment un truc que tu vois ?

P4 : Non non non c'est pas vraiment un truc que je vois (...) mais si j'avais re le texte sous les yeux je pense que je regarderais ici [montre un endroit sur la table où il y avait le texte avant avec son index droit] (...) 6" fin i l y a des endroits où j'ai envie même quand le texte est pas là de regarder tu vois j'ai envie de regarder à ces endroits-là j'ai l'impression que à ces endroits-là les mots-clés ils seront là (...) et je pense que donc à force de le lire (...) j'ai intégré que les mots importants ils étaient à ces endroits-là donc s'il faut que je revoie le texte je vais juste sauter sur ces (...) mots-là.

I : Et donc c'est ce que tu fais à ce moment-là quand tu as ta phrase en tête et que tu relis une dernière fois ?

P4 : Voilà c'est ça mmmh mmmh je pense qu'il y en avait quatre cinq que j'ai lus avant de me dire (...) c'est pas mal enfin en tout cas ça suffit ((rires)) ça me suffit et là (...) j'ai dit- j'ai ouvert la porte.

I : Ok. Donc si on revient à ce moment-là où :: donc tu :: tu :: tu as vu que la question porte sur le mot cothurdes tu reviens dans le texte tu relis la dernière phrase et :: tu réfléchis à ce que peut bien vouloir dire cothurdes. Et là malgré toi entre guillemets il y a quand même des des des souvenirs qui reviennent à toi et qui sont liés plutôt à des expériences vécues par le passé et pas du tout liées au texte en même temps pas pas du tout parce que c'est le texte qui t'amène à l'évocation de ces souvenirs et :: ensuite tu décides de :: de relire le texte ou non tu te fais une phrase ?

P4 : Alors je me demande qu'est-ce que c'est et je :: je- alors ça je- tu vois ça commence à faire longtemps là je me souviens plus exactement si j'ai fait une phrase à ce moment-là mais j'ai en tout cas essayé de me le définir vaguement et après oui j'ai relu le texte.

I : Et là dans cette dernière relecture tu fais une sorte de lecture de vérification pour insérer les mots-clés que tu as un peu presque mémorisés visuellement leurs placements

dans le texte si ça correspond à ce que tu disais.

P4 : Je pense que ce que je t'ai dit c'était plus des synonymes de ce qui était vraiment dans le texte.

I : Ok (...) ok je pense qu'on est pas mal. Est-ce que (...) ok je vais faire une petite dernière récapitulation de l'ensemble de l'expérience. Et euh n'hésite pas à euh à m'arrêter si jamais tu penses que c'est pas tout à fait juste. Si jamais il y a autre chose qui te passe par la tête et que tu veux rajouter des éléments c'est possible. Euh ::: donc je te donne le texte tu prends le texte et là tu te penches en avant un peu sur le texte tu mets tes mains sur le texte pour faire en sorte que la lumière des néons te dérange pas. De suite tu vois que le texte il (...) il est censé apparaître après autre chose en tout cas qu'il est coupé parce que notamment la première expression c'est « d'autre part ». Et euh là tu te lances dans la lecture de la première phrase euh ::: et euh tu es dans un mode un peu intellectuel où tu te dis qu'il faut que tu analyses le sens et en même temps tu es concentrée sur le fait que moi je suis juste dehors que tu fais une tâche particulière qu'il faut vraiment que tu comprennes. Et donc tu arrives à la fin de cette première phrase et bon tu te rends bien compte que du coup t'as pas- t'as pas trop compris. Donc tu relis plusieurs fois dans ce mode-là la première phrase. Mais au final ça ne change pas grand-chose donc tu décides de t'attaquer à la suite. Tu commences à lire la suite du texte et là il y a euh ::: une facilité à lire le texte. Et tu as des premières visualisations qui apparaissent donc tu te décontractes euh ::: les pensées qui étaient un peu intrusives disparaissent et tu rentres un peu plus dans le texte et tu coupes un petit peu plus avec l'extérieur et là tu rentres plus dans l'imaginaire (...). Dans ces visualisations on peut un peu distinguer une (...) visualisation qui t'accompagne pendant tout le reste de la lecture qui est qui est sous une espèce d'ambiance dans laquelle euh ::: qui est un peu dans ta tête qui prend pas mal d'espace qui est plutôt sur euh :: (...) les arbres la forêt avec des couleurs dans les tons un peu verts marrons tout ça. Et euh ::: pendant cette lecture aussi de ce passage là il y a à cette première grande visualisation qui s'ajoutent d'autres petites visualisations un peu plus brèves et euh ::: voilà qui se qui s'enchaînent pas très- fin qui sont pas très rapprochées les unes des autres. Et donc tu arrives au mot cothurdes et là ça te ::: ça te provoque un petit euh :: ça te sort de cet imaginaire des visualisations et il y a une visualisation plutôt du mot en gris qui remplace toutes les visualisations. Et là ça te provoque un peu une prise de recul de :: tu retournes tu reprends contact avec le monde extérieur tu sors du texte. Euh ::: et donc tu relis un peu par automatisme pas vraiment consciemment les quelques mots avant que tu remontes dans la phrase. Et ensuite tu décides de relire en entier le texte. Et là euh ::: pour cette lecture tu essaies de reconvoquer euh :: les images les visualisations que tu avais et par contre aussi d'évacuer les questionnements qui étaient revenus du fait de la rencontre avec cothurdes sur la tâche en elle-même etc. Et donc tu ::: te replonges dans cette euh ::: dans ce texte en essayant vraiment de focaliser sur l'imaginaire et sur les visualisations et il y a des petits détails qui s'ajoutent euh ::: aux images et les images qui étaient brèves continuent à être brèves mais s'enchaînent un peu mieux de manière à ce que tu aies une vision un peu plus :: continue en tout cas que ça te donne une sensation aussi de quelque chose de plus continu une lecture plus fluide. Et là quand tu arrives pour la deuxième fois à cothurdes il y a toujours un petit moment de bon c'est un peu bizarre mais tu as quand même la sensation d'avoir compris. Tu regardes la question ça te fait sourire parce que tu ne t'attendais pas du tout à ce que

la question porte là-dessus et tu retournes au texte tu relis la dernière phrase (...) puis tu prends un peu du recul et tu te demandes qu'est-ce que c'est en fait cothurdes ? Et là il y a un peu malgré toi quand même un ::: des souvenirs qui s'imposent à toi et qui sont en partie liés à ce que tu as compris du texte mais qui sont surtout- qui proviennent de ton expérience vécue personnelle. Et puis euh ::: dans cette prise de recul-là il y a aussi tu te dis bon beh en fait euh ::: cothurdes il est à la fin du texte dans une phrase de conclusion il doit forcément reprendre des éléments d'avant donc tu essayes de refaire une phrase enfin de faire une phrase en ayant un peu ces idées-là en tête en te disant que tu ne vas pas créer un nouveau contexte entre guillemets ou une nouvelle phrase pour cothurdes mais en essayant de créer une autre phrase un peu euh :: de définition qui reprend un peu ces éléments dans le texte. Et là euh ::: tu te fais cette phrase et tu te demandes si euh si ces mots que tu as mis dans ta phrase sont présents dans le texte ou pas. Tu refais une dernière lecture euh ::: assez rapide où tu vas vraiment plus t'arrêter presque tes yeux vont s'arrêter que sur les mots qui te semblent être les mots-clés du texte et qui sont des mots que tu as plutôt presque euh tu as presque mémorisé leur emplacement dans le texte. C'est ça ?

P4 : C'est ça.

I : Et... Voilà.

P4 : Et voilà.

I : Ça te paraît euh ::: fidèle ?

P4 : Ça me paraît fidèle et je suis ultra impressionnée ((rires)) parce que (...) waouh ! Ouais ouais ouais ça me semble fidèle.

I : Et comment tu sais que c'est fidèle avec euh

P4 : Alors pendant que tu le disais je me (...) me disais alors ça me semble bien mais maintenant qu'on en a parlé autant je ne suis même pas sûre que ::: que je saurais dire ce qui était vrai mais surtout ce qui était pas vrai ce qui était vrai je saurais le dire je pense (...) mais comment je sais (...) c'est parce que je repense aux étapes et je me dis (...) c'était les grandes lignes ouais.

I : Qu'est-ce que tu as fait pendant que je te racontais un peu que j'essayais de refaire le résumé ?

P4 : J'étais en train de me dire que ((rires)) le truc principal que je me disais c'est que si moi je devais faire ce que tu es en train de faire je pense que j'aurais pas réussi (...) et ::: (...) je me disais tu as une super concentration (...) et bon et après je me suis dit bon j'écoutais quand même ce que tu disais je me disais voilà c'est bon et il y a eu des moments je saurais pas te redire quand et y a des moments où je me suis dit pas exactement et tu t'es reprise et c'était ça et (...) je trouve que ::: ouais la continuité de ce que tu disais était juste. (...) Il y a pas eu un moment où je me suis dit ah ouais ça ça ::: je l'ai dit mais ce n'était pas vraiment ça qui s'est passé. (...) Non il n'y a pas eu ::: je pense que si tu avais dit quelque chose qui avait pas fait sens pour moi dans ce qui avait :: euh pas congruent avec mon souvenir (...) je pense que j'aurais réagi tu vois alors que rien m'a fait trop réagir.

I : Tu n'as pas l'impression d'avoir menti ça va ?

P4 : ((rires)) Non j'ai pas l'impression d'avoir menti si c'est ça la question (...) non menti non.

I : Tu te sens bien ?

P4 : Ça va c'est très étrange fin c'est très étrange, on pense pas souvent autant à ce qu'on fait.

I : Ouais.

P4 : On pense pas souvent autant mais c'était super intéressant.

I : Je vais arrêter l'enregistrement.

Participant.e 7

Interviewer : I

Participant.e 7 : P7

P7 fait partie du groupe de participant.e.s ayant lu le texte narratif, du genre du roman policier. P7 est en licence 1 dans le domaine des Lettres et langues.

I : Je le mets entre nous assez près de toi parce que tu as une petite voix ((rires)) euh ::: ok donc comme tu as pu le lire j'imagine sur le formulaire il va y avoir deux étapes on va dire dans cette expérience. Une première étape où tu vas passer une tâche expérimentale (...) cette tâche expérimentale c'est une tâche de lecture de texte je vais te donner un petit texte il faudra que tu le lises et que tu répondes à une question ok ? Ça c'est la première étape et ensuite on va faire une deuxième étape qui va vraiment être euh l'entretien à proprement parler c'est un entretien qui s'appelle entretien d'explicitation et euh ::: et le but de cet- c'est un entretien qui s'appelle entretien d'explicitation et le but de ce type d'entretien c'est de :: amener une personne à euh donner la description la plus fine possible d'une expérience qu'elle a vécue. Et du coup ici avec l'entretien d'explicitation je vais essayer de t'amener à décrire le plus finement possible l'expérience de lecture de- du texte que tu auras faite ok ? Euh ::: est-ce que expliciter tu comprends ce que ça veut dire ou pas ?

P7 : Oui ça va.

I : C'est-à-dire que du coup parce que tu vois euh ::: une expérience de lecture c'est quelque chose qu'on a ::: l'habitude de faire tous les jours. C'est une activité banale tu vois ? Du coup l'idée de l'entretien ça va être de ::: (...) t'amener à essayer de justement rendre explicites toutes les micro-activités peut-être ou les ::: sensations les choses qu'on vit pendant qu'on lit un texte. Ok ?

P7 : D'accord.

I : Euh... Qu'est-ce que je voulais dire ? (...) Du coup si c'est bon pour ça je te propose qu'on fasse d'abord du coup la tâche de lecture.

P7 : Mmmmh après est-ce que c'est la même chose quand on lit un livre ?

I : Mmmh ::: peut-être c'est la même chose je sais pas là je vais vraiment te poser des questions sur euh ::: ton expérience de lecture du texte que je vais te donner maintenant. Et ::: après en- je pense que ça se rapproche aussi des expériences générales de lecture mais l'idée c'est que justement on ::: là on- je te fais vivre une expérience particulière comme ça tu peux décrire le plus possible cette expérience-là. Ok ? Moi je vais te go- te guider avec mes questions en fait aussi parce que c'est pas évident non plus tout seul de expliciter ça ((rires)). Ok ? Donc le petit texte je vais te le donner il est sur une petite feuille. Au dos de la feuille il y a une question donc ce qu'il faut que tu fasses c'est que d'abord tu lises le texte au moins une fois. Ensuite tu peux regarder la question.

P7 : D'accord.

I : Euh ::: tu as le droit de lire le texte autant de fois que tu veux que ce soit avant ou après avoir vu la question tu peux- une fois que tu as vu la question tu peux revenir

au texte c'est juste qu'il faut que tu aies lu au moins une fois avant de voir la question ok ? Et euh :: quand tu as vu la question fin pour répondre à la question tu as pas besoin d'écrire au coin juste tu peux y répondre dans ta tête.

P7 : D'accord.

I : Et tu me diras ce que c'était ta réponse.

P7 : D'accord.

I : Ok ? Et qu'est-ce que je voulais dire ? Je voulais dire un truc de plus. Oui la lecture euh ::: du texte tu peux la faire- tu es pas obligé de la faire à voix haute tu peux la faire dans ta tête ou pour toi voilà c'est comme tu te mettrais habituellement pour lire ok ? Donc moi je vais te donner le texte je vais sortir juste devant pour te laisser tranquille dans ta bulle et quand tu penses que tu as terminé la tâche tu peux ouvrir la porte et je reviens. Ça te va ?

P7 : Oui ça va.

I : T'as des questions ?

P7 : Euh non.

I : Non c'est bon ? Ok. Je te donne le petit texte. Et je sors.

I : Ça va ?

P7 : Oui.

I : Ok. Je peux récupérer le texte ? (...) Alors (...) c'était quoi ta phrase ?

P7 : Euh Théo est arrivé aux cothurdes de- de euh de son parcours.

I : Théo est arrivé aux cothurdes de son parcours.

P7 : Oui.

I : C'est ça ?

P7 : Oui.

I : Ok. Et ::: donc qu'est-ce que tu as compris de :: de ce mot-là ? Qu'est-ce qu'il veut dire pour toi ?

P7 : Euh (...) euh la fin ? la fin ?

I : La fin ?

P7 : Oui.

I : La fin de quelque chose ?

P7 : Oui du ::: la fin de :: oui de quelque chose.

I : Si tu devais définir ce que veut dire cothurdes tu dirais

P7 : La fin.

I : La fin ok ça marche tu veux rajouter quelque chose ?

P7 : Euh non c'est bon.

I : Ok. Euh ::: donc là on va passer à l'entretien d'explicitation vraiment mais avant de faire cet entretien je vais juste donner une précision sur le texte peut-être pour euh :: te détendre un peu. Le mot « cothurdes » que tu as vu dans le texte il existe pas. D'accord ? Tu es rassurée ?

P7 : Parce que c'est pas très cool je lis beaucoup mais j'ai jamais (...) j'ai jamais vu ni (non compris 00 :11 :22) donc ça m'a paru (...) incroyable (...) surtout vu que c'était un texte euh :: ((rires)).

I : Et donc il existe pas et euh ::: c'est ce qu'on appelle en ::: linguistique on appelle ça un pseudo-mot donc c'est quelque chose qui ressemble à un mot où on pourrait se dire ça pourrait être un mot mais qui a pas de sens donc il est pas dans le dictionnaire il est pas quoi que ce soit et donc moi je l'ai mis dans ce texte pour voir ce que les gens ils en pensent et donc euh j'ai pas d'attente particulière sur le sens à donner ok ? Donc

c'est normal que ce soit un peu perturbant. (...) Ok donc euh ::: on va pouvoir faire l'entretien d'explicitation euh ::: donc je te rappelle le but de cet entretien c'est de ::: c'est que moi j'obtienne de toi la description la plus fine possible de cette expérience-là de lecture. Et donc euh pour ça je vais te demander de presque euh- enfin de reprendre contact avec l'expérience c'est-à-dire presque revivre l'expérience. Donc euh ::: c'est un peu perché mais de presque revivre l'expérience et d'aller rechercher euh les sensations euh :: tout tout ce qui s'est passé en fait pendant cette expérience-là et évidemment je vais t'aider à faire ça en te posant des questions. Euh :: donc dans un premier temps je vais te demander de revivre ce truc-là puis de me donner une première description. Et à partir de là moi je vais commencer à te poser des questions ok ? Euh ::: il y a deux choses à propos des questions que je voulais dire c'est (...) premièrement je vais poser des questions à des moments qui peuvent avoir l'air un peu surprenantes ou étranges ou un peu bizarres. Par exemple si tu me dis euh "beh là du coup à la fin de la phrase je me suis concentrée" je vais peut-être te dire "ça veut dire quoi tu t'es concentrée ? Comment tu t'es concentrée ? Qu'est-ce que tu as fait pour te concentrer ?" tu vois ce genre de questions et deuxième chose je vais beaucoup répéter des choses que tu vas dire et c'est pas du tout pour me moquer ou pour imiter ou quoi que ce soit c'est vraiment euh :: pour vérifier que je suis pas en train de transformer ce que tu me racontes tu vois que je transforme pas ton récit et en plus ça fait que ::: moi en répétant les choses ça te permet toi de vérifier de te dire en fait "mmmh c'était pas tout à fait ça" ou tu vois ce que je veux dire donc ça met une boucle en place un peu de vérification entre nous Voilà. Ça va c'est clair ?

P7 : Oui c'est clair.

I : Euh ::: donc ce que je te propose c'est de te replonger dans cette expérience et :: on va se dire que :: pour t'aider à te replonger là-dedans le début de l'expérience c'est le moment où je te donne la feuille et la fin de l'expérience c'est quand tu décides que tu vas te lever. Ok ?

P7 : Oui.

I : Ça va ?

P7 : Oui ça va.

I : Ok. Tu peux prendre le temps que tu veux pour te replonger là-dedans et tu peux fermer les yeux enfin- ce que tu veux pour euh (...) pour reprendre contact avec cette expérience et quand tu penses que c'est bon tu me fais ci.

P7 : [Ferme les yeux] (...)44" C'est bon (...) euh :: au début quand :: tu m'as tendu la feuille euh :: (...) j'étais un peu sceptique je me disais vu que tu as dit que je devrais d'abord lire le texte avant de tourner pour voir la question et tout je me suis dit "ah mais :: qu'est-ce que je dois faire c'est quoi la question est-ce que ce sera compliqué est-ce que ce sera ::: ?" après j'ai lu le texte la première fois j'ai lu le texte deux fois d'abord parce que je savais pas c'était quoi la question ni euh si euh :: le fait de tourner la feuille avant si ça aurait vraiment un impact sur la lecture et tout et j'ai lu le texte deux fois pour bien comprendre. La première fois quand j'ai lu le texte euh j'ai d'abord pensé que c'était un :: (...) que le texte il parlait d'un :: euh (...) des hist- d'historiens ils sont sur un site de :: pour euh :: ils ont découvert des ossements ou des trucs comme ça et après j'ai relu et c'est :: il parle de meurtre je pense (...) j'espère que je me trompe pas. Après j'ai tourné la feuille je me disais que la question elle aurait euh (...) elle aurait un rapport avec le texte en mode euh ::: euh je sais pas moi peut-être un personnage ou un truc comme ça après j'ai lu :: la la question et tout je me suis

dit "ah un mot que j'ai jamais vu" c'est vrai que je ne suis pas (...) que je suis pas vraiment vraiment calée en lecture je n'ai pas lu tous les livres qui existent sur cette terre et tout ((rires)) après je me suis dit vas-y je- je mémorise bien le mot et tout et après une fois à la maison je vais chercher la signification et tout ((rires)). (...) Après j'ai relu une troisième fois pour comprendre le sens du :: du mot et tout. J'ai relu une quatrième fois mais cette fois-ci c'était juste les deux dernières euh les deux dernières phrases pour comprendre essayer de comprendre pour voir euh (...) le sens du mot et tout et je me suis dit que ça veut sûrement dire la fin.

I : Ok.

P7 : J'ai essayé de ::: de de d'imaginer une phrase et tout d'abord j'ai dit « je » après je me suis dit « je » mettre « je » euh non après j'ai mis un prénom et c'est là où j'ai ouvert la porte et c'est tout.

I : Ok (...) donc j'essaie de récapituler cette description-là. Ok? Du coup euh tu m'arrêtes si je dis :: pas la bonne chose donc je te donne la feuille tu prends la feuille et (...) au tout début t'as plein de ::: avant même de commencer le texte tu as plein de questions tu es un peu sceptique tu t'interroges sur euh :: qu'est-ce que ça va être ce texte qu'est-ce que ça va être la question tu as pas mal de questionnements avant de commencer. Puis tu lis le texte et tu le lis d'abord deux fois et dans ta première lecture t'as l'impression que ça parle plutôt de historien euh y a- ils trouvent des ossements etc.

P7 : Oui.

I : Quand tu fais une deuxième lecture tu te rends compte qu'en fait il y a des histoires de meurtre.

P7 : Oui.

I : Et donc-

P7 : Que c'est plus une histoire de meurtre que ::

I : Que une histoire d'historien quoi. Oui? Et une fois que t'as lu deux fois le texte tu vas voir la question.

P7 : Oui.

I : Et :: là tu te rends compte que c'est sur un mot que tu connais pas.

P7 : Oui.

I : Et donc tu te dis "bon euh :: je vais essayer de mémoriser ce mot parce que quand je rentrerai chez moi je regarderai" puis tu retournes au texte tu relis une fois le texte pour essayer de comprendre le sens de ce mot puis tu relis les deux dernières phrases c'est ça? Et là euh :: tu te dis que ça doit vouloir dire quelque chose comme "la fin" et tu essayes de faire une phrase c'est ça?

P7 : Oui.

I : Ok donc j'aimerais bien si t'es d'accord qu'on revienne au tout début du texte donc tu récupères le texte (...) là quand tu récupères le texte comment est-ce que tu te sens? Par exemple physiquement est-ce que tu fais un truc particulier?

P7 : Euh :: non (...) juste dans tête ça fait "uh" [fait un mouvement de recul sur sa chaise] ((rires))

I : ((rires)) Ça veut dire quoi ça?

P7 : Euh ça veut dire que "Ah je sais pas vraiment à quoi m'attendre".

I : Je sais pas à quoi m'attendre c'est ça?

P7 : Oui oui.

I : Ok donc tu récupères le texte tu te poses ces questions et ensuite tu commences la lecture. Quand tu commences la lecture qu'est-ce qui se passe pour toi ? Ou qu'est-ce que tu fais de ces interrogations par exemple ?

P7 : Euh ::: rien ils sont toujours là et au fur et à mesure que je lis le texte et tout je :: j'essaie de plus me concentrer sur le texte pour mieux le comprendre pour ne pas :: (...) mal répondre à la question ou autre.

I : Donc si je comprends bien donc tu prends le texte tu as tes interrogations puis tu commences à lire et les questionnements sont toujours là mais au fur et à mesure de la lecture tu te concentres plus sur ce que tu lis c'est ça ?

P7 : Sur le texte oui.

I : Quand tu commences ce texte et que tu as toujours un peu ces interrogations c'est des choses que tu te dis ou c'est une sensation plutôt ou tu saurais comment ça se ::

P7 : Euh ::: je pense que c'est plutôt des trucs que je me dis (...) parce que je ne sais pas à quoi m'attendre euh ::: à propos de la question c'est plus des choses que je me dis (...) c'est un peu comme quand tu as un partiel ou un truc comme ça tu te dis à la première lecture tu n'es pas vraiment concentrée parce que tu dis- tu stresses et tout tu te dis peut-être que tu vas pas réussir ou un truc comme ça et c'est ce qui s'est passé là mais je me suis dit que c'est pas un partiel ni un examen et tout c'est juste une activité et c'est là où c'est descendu et j'ai relu et pardon j'ai relu une seconde fois pour mieux comprendre.

I : Ok donc c'est que si je comprends bien quand ta première lecture t'es quand même embêtée par tes pensées et c'est pour ça que tu relis une deuxième fois c'est ça ? Ok. Et donc quand tu attaques la première lecture et que tu as ces choses que tu te dis ces questions comment est-ce que tu sais que tu es quand même en train de lire ? Qu'est-ce qui se passe à ce moment-là à côté des interrogations ?

P7 : Euh ::: je pense comprendre le truc (...) mais je me dis peut-être que j'ai pas vraiment compris le texte (...) et c'est la seconde lecture qui me :: qui me (...) dit oui c'est ça ou c'était pas ça souvent je relis une troisième fois pour être vraiment vraiment sûre avant de commencer le truc ou la question peu importe.

I : Donc là si je comprends bien tu commences le texte avec toutes ces interrogations.

P7 : Oui.

I : Et donc tu as quand même la sensation de comprendre un petit peu le texte.

P7 : Oui.

I : Quand tu dis que tu as la sensation de comprendre comment tu le sais que tu comprends à ce moment-là ? Qu'est-ce qui se passe pendant ta lecture ? Est-ce que tu te dis des nouvelles choses ? Est-ce que tu entends des choses ? Est-ce que c'est plutôt une sensation ? Qu'est-ce qui se passe quand tu attaques la lecture ?

P7 : Euh :: c'est plutôt une sensation (...) parce que les pensées se mélangent ça se bouscule avec ce que je lis quand je lis d'abord la première fois et tout euh :: je vois les mots (...) je- les mots se suivent quand je lis mais c'est pas- j'arrive pas vraiment à comprendre (...) je les lis je vois le mot "parler" "marcher" ça se suit mais je n'arrive pas à lire la phrase sujet verbe complément (...) ça- je lis juste les mots.

I : Donc quand tu dis « je lis les mots » ça veut dire que tu vois les mots ?

P7 : Oui.

I : Ça veut dire vraiment juste avec tes yeux tu les vois ?

P7 : Oui.

I : Mais il n'y a rien de plus qui se passe ?

P7 : Oui.

I : C'est ça ?

P7 : Oui.

I : Donc quand tu les vois par exemple tu te les dis pas ?

P7 : Euh non (...) pas tous (...) par exemple quand je lisais les do- les mots que je n'arrivais pas vraiment à comprendre je les répétais dans ma tête parce que ça :: ça ne sonnait pas dans ma tête parce que par exemple marcher parler quand je le lis je le vois je sais que c'est marcher mais ça ne sonne pas ça ne :: (...) je ne le dis pas dans ma tête (...) et après :: quand je vois un mot que je ne comprends pas bien je reviens sur le mot et je me dis oui c'est euh :: ce mot.

I : Quand tu dis que tu le comprends pas bien ça veut dire que :: tu sais que tu le comprends pas bien parce qu'il sonne pas c'est ça ? Ou c'est autre chose ?

P7 : Parce que je l'ai jamais vu ou juste je- je pense ne pas- ne le- pas l'avoir bien lu.

I : Et donc pendant cette première lecture quand tu commences donc il y a à la fois tes pensées et toi tu essayes de lire le texte c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Et :: tu as la sensation que tu vois les mots qui s'enchaînent mais qui- ça ne résonne pas pour toi ?

P7 : Oui :: çane- ça ne forme pas une phrase (...) une phrase euh pour comprendre- pour que j'arrive à comprendre le tr- le texte.

I : Mmmh. Et donc tu lis sur ce :: sur ce mode-là un petit peu et pendant tout le texte pendant toute la première lecture ça se passe comme ça pour toi ?

P7 : Euh non juste (...) jusqu'à un moment après ça passe (...) jusqu'à un moment donné de la lecture et tout après les pensées ça part et je vois (...) je- je je comprends et je lis vraiment le texte.

I : Et comment justement ça se manifeste que ces pensées elles s'en vont et que là tu sais que tu lis le texte ? Qu'est-ce qui change pour toi ?

P7 : Euh :: (...) je ne me pose plus des questions les questions que je me pose ne se mélangent plus au texte que je lis.

I : Mmmh ok donc au début du texte quand tu commences à lire tu vois les mots tu as tes questionnements tu as aussi des questions par rapport au texte et tu lis pas vraiment le texte c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Et au bout d'un moment au fur et à mesure de la lecture les questions elles commencent à s'en aller c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Du coup tu les entends plus ?

P7 : Euh non.

I : Ok. Et là du coup au moment où tu entends plus les questions (...) tu as la sensation que tu lis vraiment.

P7 : Oui.

I : Et donc ça- tu continues à voir les mots j'imagine ?

P7 : Oui je les vois toujours et je les lis c'est tout si je les lis juste je sais que je suis dans le texte.

I : Hum et là ils résonnent ?

P7 : Oui.

I : Et quand tu dis ils résonnent ça veut dire c'est ::- tu entends ta voix les lire par exemple ?

P7 : Ce sont les questions cette fois-ci.

I : Et c'est ta voix ?

P7 : Euh ((rires)) je saurais pas le dire je pense que c'est ma voix quand même oui c'est comme si je me voyais assise en train de lire (...) en train de lire le texte (...) cette fois-ci.

I : Ok. Donc cette fois-ci au bout d'un moment dans le texte tu as la sensation que tu es dans le texte ?

P7 : Oui.

I : Ok donc il y a un espèce de- (...) il y a un changement au cours du texte de comment tu te sens impliquée dans le texte ?

P7 : Oui oui.

I : Ok et à ce moment-là quand tu sens que tu es un peu plus dans le texte tu as la sensation que tu comprends ?

P7 : Oui.

I : Oui ?

P7 : Oui.

I : Ok. Et est-ce que cette manière-là de lire ça va être comme ça jusqu'à la fin de la première lecture ? (...) Tu vas lire jusqu'à la fin comme ça de manière euh ::

P7 : Oui.

I : Oui ?

P7 : Oui.

I : Et quand tu arrives à la fin de la première lecture sur le mot cothurdes tu ne te dis rien de particulier ?

P7 : Si (...) je me dis- je reviens sur le mot parce que je ne l'ai jamais vu je sais pas ce que ça veut dire je reviens sur le mot d'abord avant de faire une deuxième lecture (...) je me répète le mot plusieurs fois dans la tête et souvent je le répète pas à haute voix mais juste euh :: juste (...) pas très fort ni trop :: bas juste euh (...) comme si je bouge juste les lèvres de sorte à ce que j'entende toute seule juste moi ce que je dis pour voir si c'est comme ça qu'on le lit si c'est comme ça qu'est-ce que ça veut dire ? et puis c'est tout.

I : Donc quand tu tu :: tu lis la :: la fin du texte tu arrives à ce mot-là que tu ne connais pas et du coup tu le relis plusieurs fois et tu le :: dis très très bas tu fais avec les lèvres le mot pour voir aussi comment ça se prononce et comment ça se dit un peu pour te l'approprier ? ou c'est juste peut-être que tu le répètes pour le ::

P7 : Oui pour euh :: pour vraiment le mémoriser (...) pour le mémo- pour le garder et :: peut-être aller faire une recherche pour savoir ce que ça veut dire et autres ((rires)).

I : Et donc quand tu arrives à la fin de ce texte et que tu vois que tu ne connais pas ce mot qu'est-ce que ça fait pour toi ? Qu'est-ce que ça provoque ? Qu'est-ce qui change par rapport à ce que tu faisais jusqu'à présent par exemple ?

P7 : Je me dis que :: (...) je :: (...) que le français a beaucoup de mots ! ((rires)) (...) que du haut de mes dix-neuf ans je connais pas (...) je me dis des trucs- beaucoup de trucs insolites.

I : Donc en fait si je comprends bien au début de ta première lecture t'as plein de questions.

P7 : Oui.

I : Et du coup ça laisse pas trop de place à la lecture.

P7 : Oui.

I : Ensuite ces questionnements petit à petit ils s'en vont.

P7 : Oui.

I : Et quand tu arrives à ce mot les questions elles reviennent.

P7 : Euh :: non c'est pas les mêmes questions.

I : C'est pas les mêmes questions mais d'autres questions reviennent c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Et pendant euh ::: cette première lecture du coup il y a ta voix qui accompagne la lecture c'est ça ? Surtout pendant la deuxième partie fin à partir du moment où il y a moins de questions c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Et (...) est-ce que ::: il y a autre chose que ta voix à ce moment-là quand tu lis le texte ??

P7 : Euh non.

I : Est-ce que par exemple tu as des sensations ? Est-ce que tu entends d'autres sons ? Est-ce que tu vois des choses ?

P7 : Euh :: voir des trucs (...) je me vois en train de lire ((rires)) je sais (...) je sais comment je suis assise (...) je me vois en train de lire le texte comment je me- et en train de le lire à haute voix mais dans ma tête pas euh :: je le lis à haute voix mais juste (...) dans ma tête je me vois en train de le lire à haute voix parce que j'entends une voix.

I : Pendant la lecture ?

P7 : Oui.

I : Et ça c'est pendant tout le long ? Ou c'est qu'à partir du moment où tu sens ?

P7 : Quand je sens.

I : Donc c'est ça à partir du moment où tu rentres plus dans le texte tu te vois en train de :::

P7 : Lire.

I : de lire et ça tu te vois c'est une image euh ::: dans ta tête par exemple ? tu dirais ?

P7 : Oui je pense que c'est une image dans ma tête.

I : Et du coup ça veut dire que tu as le texte devant toi si je comprends bien donc tu vois quand même les mots.

P7 : Oui je vois les mots.

I : Mais tu te vois aussi.

P7 : Oui.

I : C'est ça ?

P7 : Oui.

I : Et tu saurais après situer par exemple euh cette image comment elle est ? Ou me dire si c'est quelque chose qui est plutôt flou ou qui est net ? Tu peux prendre le temps de te replonger dans le moment et de :::

P7 : (...)5'' je me vois assise avec le bleu- le papier à la main (...) en train de lire mais c'est pas ::: (...) c'est en bleu- en blanc ? oui euh la lumière est (non compris 00 :32 :48) plutôt que c'est (...) un peu (...) en noir-blanc (...) je sais pas comment expliquer j'ai jamais expliqué ça ((rires)).

I : Tu peux prendre ton temps hein.

P7 : Si.

I : Donc il y a cette image de tu te vois et c'est plutôt en noir et blanc ?

P7 : Euh non je dirais (...) que je suis sur cette table en train de lire mais juste un peu comme euh :: (...) comme si j'étais au fond d'une salle c'est une grande- autour est noir tout noir mais juste je me vois assise comme ça [mime la scène] avec le papier en main en train de lire et il y a la lumière juste sur moi mais autour il n'y a rien juste moi la chaise la table et le papier en train de lire.

I : Et tu dirais que pendant que tu es en train de lire tu as déjà commencé à lire depuis un petit peu de temps et là tu rentres vraiment dans le texte il y a moins de questionnements. Et du coup d'un coup tu te vois ? Ou c'est quelque chose qui apparaît progressivement ?

P7 : Euh ::: d'un coup (...) je pense (...) oui c'est d'un coup.

I : D'un coup tu te vois ? Et donc tu te vois un peu comme dans cette salle-là en train de lire le papier c'est un peu tout noir autour. Et pendant que du coup tu lis à partir du moment où il y a cette image de toi qui apparaît tu dirais que ton attention est plutôt tournée vers cette image par exemple ou plutôt vers ce que tu es en train de lire ? Est-ce que tu as l'impression que ::: Comment est-ce que tu répartis ton attention ? Est-ce que tu regardes les deux en même temps ?

P7 : Euh (...) euh je ne regarde pas l'autre c'est juste que (...) je dirais que je m'imagine en train de le lire.

I : Donc c'est toi qui provoque un peu l'image tu dirais ou c'est automatique ?

P7 : C'est automatique je pense ((rires)) (...) je ne la provoque pas (...) c'est automatique.

I : Donc tu imagines (...) tu t'imagines en train de lire et tu lis en même temps ?

P7 : Oui. Oui.

I : Ouais ?

P7 : Le fait de lire le fait que je sois euh dans le texte maintenant je le lis dans ma tête mais c'est- je m'imagine en train de le lire.

I : Ok.

P7 : J'arrive pas à l'expliquer (...) à vraiment bien l'expliquer mais :::

I : Donc tu sais ça tu t'imagines et en même temps tu lis le texte.

P7 : Oui je m'imagine en train de le lire.

I : Et c'est ta voix qui est en train de :::

P7 : Oui qui le lit.

I : Et est-ce que ta voix qui lit le texte tu ::: tu tu- est-ce que tu imagines que cette voix elle fait partie de ton image de toi en train de lire ?

P7 : Oui.

I : Oui c'est ça ?

P7 : Oui.

I : C'est comme si t'avais un petit perso- un mini-toi ::

P7 : Oui.

I : Qui te fait la lecture quoi.

P7 : Oui.

I : C'est un peu ça ?

P7 : Oui c'est ça ((rires))

I : J'avais prévenu que les questions elles peuvent être perturbantes.

P7 : Je l'avais jamais imaginé je n'avais jamais pris le temps de m'asseoir moi je me disais que c'était quelque chose que c'est comme ça. Bon après il y a vraiment plein de gens sur cette terre c'est pas forcément ::: tout le monde ne lit pas aussi donc. (...) Mais moi c'est comme ça que ça se passe.

I : Très bien c'est ce qui m'intéresse moi (...) de savoir comment ça s'est passé à ce moment-là donc tout va bien. Donc si on se remet dans ce moment-là donc là au tout début la lecture justement il n'y a pas du tout il n'y a pas cette image il n'y a pas les mots qui résonnent. Il y a juste tes questionnements qui sont là. Au bout d'un moment euh ::: tu rentres un peu plus dans le texte et ça se manifeste pour toi par ta voix intérieure qui lit le texte. Et en fait il y a aussi cette image de toi euh ::: que tu imagines toi-même en train de lire et du coup ta voix intérieure est reprise par ce que tu imagines de toi en train de lire.

P7 : Oui.

I : Donc tu lis la suite du texte comme ça. Et quand tu arrives au mot que tu ne connais pas est-ce que cette image par exemple elle continue ? Est-ce que tu continues de te voir en train de lire ?

P7 : Oui.

I : Oui ?

P7 : Oui et ça arrête quand je m'arrête c'est comme si (...) quand j'arrête je relis le mot je m'arrête et je fais (...) "est-ce que j'ai bien lu ?" d'abord la première fois quand je passe sur le mot "est-ce que j'ai bien lu ?" après je continue et je reviens sur le mot pour bien comprendre et j'essaie de lire.

I : Ok. Et donc là quand tu arrives à la fin (...) tout à l'heure tu expliquais qu'à ce moment-là tu as des questions en disant est-ce que je l'ai déjà vu ou pas et tu le relis plusieurs fois c'est ça ? Et là quand tu le relis plusieurs fois il y a ta voix qui le relie plusieurs fois aussi ? Et tu imagines toi en train de le relire plusieurs fois ?

P7 : Mais au moment où je le dis un peu (...) euh à voix haute juste comme ça ça s'arrête je ne pense plus vraiment à ce qui se passe dans la tête.

I : Là t'es- du coup- quand tu dis que tu ne penses plus vraiment à ce qui se passe dans ta tête ça veut dire que tu ::: tu fais quoi ? Tu t'écoutes en train de :: du coup de dire le mot ?

P7 : Je vais dire que je reviens à la réalité ((rires)) je reviens ici en train de voir mes mains le papier pas euh :: dans ma tête l'image de moi en train de lire.

I : Donc si j'essaie de comprendre et de refaire un peu le l'enchaînement ça veut dire que (...) tu es en train de lire avec cette image et ta voix et tu tu tu t'imagines et tu lis (...) tu es vraiment dans le texte du coup un peu coupée de l'extérieur c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Et tu arrives au mot à la fin du texte que tu ne connais pas (...) et là tu as des premières questions de « est-ce que je l'ai déjà lu ? » tu te vois- tu continues de t'imaginer et puis au bout d'un moment tu décides de le relire plusieurs fois et là par contre ça te sort de l'imagination et tu reviens tu te vois d'un coup en train de lire. C'est ça ?

P7 : Oui.

I : Tu reconnectes avec le monde extérieur.

P7 : Oui.

I : Et tu le relis plusieurs fois.

P7 : Oui.

I : Ok. Et ensuite après ça une fois que tu l'as relu plusieurs fois c'est là que tu décides de relire une deuxième fois le texte ? C'est ça ?

P7 : Oui.

I : Ok. Et donc tu attaques la lecture ? Une deuxième fois ?

P7 : Oui.

I : Et là qu'est-ce que tu fais du coup ? Comment ça se passe ce début de lecture ?

P7 : Comme quand j'avais fini.

I : Mais c'est-à-dire par exemple est-ce que tu te replonges dans le texte ? Est-ce que tu as de nouveau cette image qui apparaît ? Ou est-ce que pareil est-ce que là tu as de nouveau plein de questions et du coup tu n'entends pas ce que tu lis ?? Qu'est-ce qui se passe ?

P7 : Pas du tout euh je me replonge normalement euh :: bon je sais pas si c'est normalement ((rires)) mais je me retrou- je me replonge dans le texte comme quand je vois l'image de moi en train de lire c'est tout.

I : Ok et donc tu commences comme ça à lire pour la deuxième fois le texte ? Tu revois cette image de toi en train de lire et il y a ta voix qui lit le texte ? Et cette deuxième lecture elle se passe tout le long comme ça ?

P7 : Oui mais quelquefois j'essaie d'imaginer la scène (...) d'imaginer ce qui se passe (...) ce qui me permet de comprendre le truc.

I : Et tu fais ça comment ?

P7 : Je sais pas ((rires)).

I : Si on essaie de se replonger dans cette deuxième lecture donc tu as fait une première lecture tu t'es répété le mot de la fin tu recommences tu te plonges dans le texte donc là tu te revois (...) et tu as aussi ta voix qui lit le texte mais il y a des moments où tu essaies d'imaginer la scène c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Quand tu dis que tu essaies d'imaginer la scène ça veut dire que tu fais quoi ? Tu essaies d'entendre les sons ou tu essaies de voir par exemple ?

P7 : De voir (...) ce qui se passe.

I : Ok. Et ça euh ::: quand tu fais ça ::: tu as toujours l'image de toi en train de lire ?

P7 : Euh non.

I : Ok. (...) Et ça se- c'est un peu le même type d'image que tu vois quand tu te vois toi ou quand tu essaies de voir la scène ?

P7 : (...) C'est un peu le même type que quand je me vois en train de lire (...) je vois juste ce qui se passe au moment où je lis la phrase (...) euh.

I : Et c'est quelque chose que tu provoques toi consciemment ou tu as l'impression que dans cette deuxième lecture plutôt ça arrive ?

P7 : Je pense que je la provoque que c'est moi qui provoque ça parce que (...) euh pour mieux comprendre le truc (...) pour mieux comprendre (...) bon ça ne- c'est pas ce que je fais quand (...) ça dépend de ce que je lis en général mais c'est- le texte que tu m'as donné (...) vu que c'était un truc- une scène de crime et tout et j'essaie de voir comment ça se passait comme si j'étais un témoin oculaire.

I : Mmmh ça veut dire que :: (...) donc tu tu tu tu tu essaies de provoquer les images pendant cette lecture pour voir la scène-

P7 : Oui (...) oui (...) pour mieux comprendre.

I : Et vu que c'est une scène de crime tu te places un peu comme un témoin c'est ça ?

P7 : Oui (...) oui.

I : Et ça tu le fais comment ? c'est à dire tu te (...) tu te vois de nouveau dans l'image ?

P7 : Euh non.

I : C'est comme si tu avais une image où tu regardes quelque chose c'est ça ?

P7 : Oui oui oui.

I : Et ça c'est une image que tu (...) t'as l'impression que l'image elle est dans ta tête ou qu'elle est à l'extérieur quand tu essayes de l'imaginer ?

P7 : Je n'ai pas compris.

I : Quand tu es en train de ::: (...) justement de provoquer ces images sur la scène tu dirais que cette image-là c'est quelque chose que tu vois dans ta tête ou c'est plutôt quelque chose que tu vois à l'extérieur où tu saurais pas dire ?

P7 : Euh dans ma tête.

I : Dans ta tête ?

P7 : Oui.

I : Et elle a un endroit particulier où tu la vois apparaître ou c'est juste ?

P7 : C'est juste comme ça (...).

I : Et cette image donc tu es en train de ::: attaquer cette deuxième lecture ? Tu te plonges dans le texte donc tu t'imagines de nouveau en train de lire tu entends ta voix qui lit le texte et de temps en temps tu cherches à provoquer les images de ce que c'est la scène c'est ça ? Et ça enlève l'image de toi en train de lire tu sais devant la scène et tu ::: cette image-là ces images-là que tu provoques c'est des images assez nettes ? ou ::: ou pas du tout ? Tu dirais ?

P7 : (...) Je sais plus trop (...) euh :: je dirais pas net parce que :: je vois pas de visage je vais pas dire que je vois pas mais je :: n'essaye pas d'imag- de mettre un visage sur euh le- ce que je vois juste euh :: comment ça se passe.

I : Ok. Comment ça se passe ça veut dire euh :: tu imagines des éléments du texte ?

P7 : Oui.

I : Oui ?

P7 : Oui.

I : Ok et donc pendant cette deuxième lecture ça arrive plusieurs fois que tu provoques ces images ?

P7 : Oui.

I : Ou c'est une image que tu vas modifier au fur et à mesure ?

P7 : Euh :: non (...) non.

I : Ok. Et du coup quand- donc tu as une image de temps en temps que tu provoques-

P7 : Oui.

I : Ensuite elle s'en va ?

P7 : Euh :: (...) là je dirais oui que c'es- qu'elle est partie mais en fonction de la longueur du texte (...) souvent ça reste comme ça et tout et je suis en plein dedans (...) mais vu que c'était un petit texte et tout c'est venu (...) le début du texte (...) et j'essaye d'imaginer comment ça s'est passé et vers la fin (...) surtout sur le mot que je n'ai pas vraiment compris je me suis dit comment ça se passe ? comment est-ce que (...) qu'est-ce que ça veut dire ? Et :: (...) essayer d'imaginer du coup elle arrive à la fin.

I : Elle c'est qui ?

P7 : Le personnage ((rires))

I : Le personnage ? Non mais j'étais pas sûre c'est pour ça je me posais la question.

P7 : Oui le personnage.

I : Oui le person- ok donc en fait- donc si je comprends bien quand tu attaques cette deuxième lecture tu es vraiment dans le texte et tu vas provoquer une image du début un peu de la scène de comprendre et tu as aussi le souvenir d'une image plutôt vers la fin c'est ça ? Et entre les deux euh ::: c'est tu te vois toi de nouveau en train de lire ?

P7 : Non non.

I : Il y a rien ?

P7 : Rien.

I : Ok et il y a ta voix ou pas ?

P7 : Euh ::: oui (...) en train de lire.

I : Tu l'entends ?

P7 : Euh ::: oui je m'entends en train- oui je m'entends en train de lire.

I : Donc il y a ces images qui apparaissent et vers la fin du coup il y a toujours cette image-là et cette image-là de la scène c'est de ::: du personnage principal qui est en train de :: arriver vers la fin de quelque chose c'est ça ?

P7 : Oui vers la fin de :: oui.

I : Et cette image tu pourrais décrire à quoi elle ressemble à ce moment-là ?

P7 : Mmmh (...) à la fin du texte (...) euh :: (...)6" j'imagine euh j'imagine une femme vu que c'était un truc euh :: (...) une scène de crime et tout je pense (...) je me suis imaginée qu'ils étaient en train de déterrer un corps (...) oui ((sourires)).

I : Ils c'est les autres policiers c'est ça ?

P7 : Oui et ils- (...) ils sont arrivés à la fin du :: (...) à la fin (...) juste euh :: ils ont (...) je sais pas comment expliquer :: (...).

I : Ok. (...) Et donc tu te fais- tu as cette image-là un peu finale de la scène à la fin de ta deuxième lecture.

P7 : Oui.

I : Et quand tu vois le mot de la fin à cothurdes là euh tu essayes du coup de te servir de l'image ? Pour comprendre qu'est-ce que ça veut dire ? Et ça tu le fais comment ? Qu'est-ce que tu fais ? (...) Est-ce que tu regardes l'image ou est-ce que tu la changes ? Est-ce que tu fais quelque chose de particulier ?

P7 : Euh non je saute le mot et je regarde la fin de la phrase pour essayer de (...) de voir ce qui pourrait se passer pour euh (...) comprendre le mot.

I : Et ce qui pourrait se passer ça veut dire est-ce que ça va changer ton image c'est ça ? Ou est-ce que-

P7 : Euh oui je dirais que ça change l'image parce que :: en fonction du mot que je ne comprends pas et tout ça change l'image.

I : Et là du coup une fois que tu as fini cette lecture tu as la sensation que tu as compris ?

P7 : Oui.

I : Oui ?

P7 : Oui même si je suis pas vraiment sûre je pense avoir compris (...) mais j'ai quand même des doutes.

I : Ok. Et ::: du coup là tu regardes ensuite la question. C'est ça ?

P7 : Oui (...) oui.

I : Et tu vois que c'est sur le mot euh :: que tu ne connais pas.

P7 : Oui.

I : Donc tu te dis bon je je le mémorise et ::: et j'essaierai de chercher un peu ::

P7 : Ce que ça veut dire.

I : Et du coup tu retournes au texte c'est ça ?

P7 : Oui oui (...) non ! je euh la phrase (...) je la lis (...) deux fois au moins- non- pour savoir si :: aie

I : Après la question c'est ça ?

P7 : Pardon ?

I : C'est la question que tu relis deux fois ?

P7 : Oui.

I : Oui c'est ça ? Tu relis deux fois la question ?

P7 : Pour avoir- pour être sûre d'avoir bien compris.

I : Et ensuite tu retournes au texte ? Et là tu relis le texte directement ?

P7 : Oui bon je ne le relis (...) ça ne se passe pas vraiment comme ça se passe la première et la deuxième fois la troisième lecture je dirais que (...) je lis (...) mais en sautant des mots je sais pas je- c'est plus une lecture rapide pour être plus sûre.

I : En sautant des mots ça veut dire que tes yeux ils se posent pas dessus ou que tu les entends pas tous ? Tu saurais décrire comment tu sais que tu sautes des mots à cette troisième lecture ?

P7 : (...)5" Un peu comme quand on lit et (...) je sais pas euh (...) je saurais pas expliquer mais tu lis (...) il y a des mots où je lis (...) enfin c'est ma mère qui faisait ça mais je lis (...) par exemple parce que je :: (...) par exemple euh ::: avant d'accepter "la la la la la" je saute des mots comme ça.

I : Ah et du coup tu te dis la la la la la ? Quelque chose un peu comme ça ?

P7 : Oui plus ou moins mais c'est (...) oui mais je ne dis pas la la la la la juste euh.

I : Tu les dis pas quoi.

P7 : Je dis juste hum je sais pas il y a un vide (...) je dirais plutôt qu'il y a un vide.

I : Donc par rapport aux deux autres deux premières lectures cette lecture elle est plus rapide.

P7 : Oui.

I : Et ::: mais tu entends quand même ta voix mais elle saute des mots.

P7 : Oui.

I : C'est ça ?

P7 : Oui.

I : Et :: là est-ce qu'il y a des images à ce moment-là ?

P7 : Euh non pas du tout.

I : C'est très rapide ?

P7 : Oui juste euh :: je vois juste le texte et j'essaie de repérer les mots juste euh ::

I : Tu essaies de repérer les mots ?

P7 : Oui.

I : Lesquels ? Je veux dire qu'est-ce que tu cherches comme mots ? Pourquoi est-ce que tu vas repérer des mots à ce moment-là ?

P7 : Je ne sais pas.

I : Donc tu lis une troisième fois après avoir vu la question très rapidement en sautant des mots et tu fais une sorte de repérage ?

P7 : Oui on va dire ça comme ça.

I : De certains mots ?

P7 : Euh :: pas vraiment des repères (...) juste euh ::

I : Juste il y en a que tu sautes et d'autres que tu sautes pas c'est ça ?

P7 : Oui (...) oui.

I : Ok. Donc vraiment tu lis sur ce mode-là (...) et tu arrives à la fin du texte ? Et qu'est-ce qu'il se passe là ?

P7 : Euh ::: je relis les deux dernières phrases pour voir (...) pour arriver à comprendre le mot.

I : Et qu'est-ce que ça provoque là quand tu lis ces deux dernières phrases ? Encore une fois tu entends ta voix ? Ou là c'est encore différent ?

P7 : Euh :: je j'entends ma voix en train de (...)4" je vois j'essaie de m'imaginer la scène et j'entends ma voix.

I : Et quand tu dis que tu essaies de t'imaginer la scène c'est encore une fois quelque chose de visuel que tu essaies de-

P7 : Oui.

P7 : Ouais dans ta tête tu essaies de :: (...) et ça fonctionne ?

P7 : Euh ::: là ça n'a pas fonctionné donc je me suis dit je pense que ça ne fonctionne pas en fait.

I : Et :: cette image-là c'est la même que celle que tu avais eue avant ? Oui c'est un peu la même ?

P7 : Oui (...) pour essayer de visualiser (...) le truc (...) pour comprendre le mot.

I : Donc c'est ça une fois que tu as relu une troisième fois tu relis juste les deux dernières phrases ? Et sur les deux dernières phrases tu entends ta voix et tu essayes de voir la scène (...) pour t'aider à comprendre le mot. Quand tu dis que c'est pour t'aider à comprendre le mot tu vas faire quoi ? Une fois que tu as la scène en tête qu'est-ce qui se passe pour toi ?

P7 : Euh (...) j'essaie de voir ce qui pourrait se passer pour essayer de comprendre le mot.

I : Ce qui pourrait se passer ça veut dire dans la suite du texte par exemple ?

P7 : Euh ::: non sur le mot sur le- (...) je- j'essaie de mettre d'autres mots (...) plusieurs mots à la place de ce mot pour voir si ça match.

I : Dans la phrase ? Ou dans l'image ?

P7 : Dans la phrase oui (...) le mot je le remplace par un autre mot pour essayer de voir (...) comment est-ce que (...) je le visua- je le visualise.

I : Et par exemple tu te souviens avec quoi tu as essayé ?

P7 : Ah non ((rires)).

I : C'est quoi comme type de mots que tu essayes ?

P7 : C'est juste des mots pour voir si ça match (...) juste des mots au hasard (...) en fonction de la scène (...) de ce qui se passe dans le :: dans le texte (...) je vais pas prendre maison pour euh :: remplacer avec (...) je prends un mot qui est en rapport avec ce qui se passe dans le texte.

I : Donc si je comprends bien tu tu essayes de- donc tu tu as ton image de la scène et là tu essaies de remplacer le mot cothurdes que tu connais pas avec d'autres choses pour tester si ça peut marcher. Mais ces mots-là c'est pas- c'est un peu des mots au hasard mais qui en même temps ont un lien avec le texte. C'est ça ? Donc par exemple pas maison. Maison tu ne pourrais pas le :: Ok. Quel serait un mot que tu pourrais mettre ? qui est en lien par exemple ? C'est juste pour être sûre que je comprends bien ce que tu me dis.

P7 : Oui euh :: par exemple euh :: (...) sur le coup j'ai pas vraiment pensé (...) à ça mais je me dis par exemple des mots "meurtre" "scène de crime" "hiéroglyphe" des

trucs comme ça juste des mots pour mieux euh visualiser la scène (...) et après je vois un mot qui pourrait matcher le mec et je me dis beh pourquoi pas.

I : Comment tu sais que le mot il matche? Ça veut dire il matche il rentre dans l'image? Ou il matche ça te paraît pas- comment tu sais qu'à un moment donné ça matche? Ou comment tu sais que ça matche pas?

P7 : (...) Déjà il faudrait que ce soit si c'est un nom qui est (...) je sais pas (...) je ne- il faudrait que la phrase ait un sens d'abord (...) parce que là dans cette phrase je pouvais pas mettre une maison (...) il faudrait juste que la phrase elle ait un sens quand je la lis (...) et que ça matche avec l'image.

I : Donc y a- si je comprends bien il y a deux choses à la fois tu (...) tu essaies de trouver (...) des mots qui sont en rapport avec le thème du texte.

P7 : Oui.

I : Qui sont aussi des noms.

P7 : Euh non pas forcément.

I : Ok. des mots en rapport avec le thème du texte. Et tu vas regarder si quand tu les utilises dans la phrase ça a du sens?

P7 : Oui.

I : Et si en plus dans l'image que tu as provoquée ça marche aussi?

P7 : Oui (...) c'est un truc qui se ra- qui se fait très rapidement ((rires)) ça ne prend pas tout ce temps ça ne s'ex- ça ne s'explique pas.

I : Oui oui oui moi je- c'est vrai que on on essaye de comprendre tous les enchaînements mais c'est des choses qui se passent sur un temps très très court on est d'accord c'est pour ça que c'est difficile (...). Mais euh :: quand tu regardes si ça marche dans le- dans l'image ça veut dire que tu tu places par exemple le truc dans- tu tu l'imagines? Le mot que tu ::- quand tu testes des mots tu imagines à quoi pourrait ressembler le mot dans l'image c'est ça?

P7 : Oui.

I : Oui?

P7 : Oui.

I : Et là par exemple si t'avais choisi maison ça marcherait pas parce que ça va pas dans la scène c'est ça?

P7 : Non ((rires)) quand j'ai mis "fin" (...) je me suis dit (...) à la toute première lecture (...) je me suis dit (...) je n'avais pas encore vu euh la question et tout mais je me suis dit "qu'est-ce que ça pourrait être le mot" (...) et à la troisième lecture je me suis dit "la fin en creusant et tout pour trouver les :: ossements" oui vu que c'est quelqu'un qui est mort peut-être depuis très longtemps et tout euh :: je me suis dit "la fin" ils sont arrivés au- à la fin du (...)5" [tape sur la table avec son poing] à la limite de :: (...) de pouvoir creuser deb- vu qu'ils avaient déjà découvert ce qu'ils cherchaient (...) je sais pas si c'est :: vraiment ::.

I : Donc les cothurdes ce serait (...) la- quand tu dis la fin ça veut dire les- la limite de jusqu'où ils peuvent plus aller en fait c'est ça? ils sont- tu imagines une scène dans laquelle ils ont fin y a la police qui cherche encore des ossements et du coup ils creusent et là ils arrivent à la limite. C'est ça?

P7 : Oui.

I : Mmmh ok. A peu près?

P7 : Non c'est ça mais je me dis je l'avais imaginé comme (...) quand- quand on imagine- quand la scène le truc se passe quand je lis c'est juste (...) comme ça je me

dis ((rires)) c'est juste ça mais quand je le dis et tout ça paraît un peu fou quand même que- mais qu'est-ce qui se passe dans ma tête quand je lis ? ((rires)) (...) c'est :: c'est trop.

I : Ok donc (...) une fois que tu as fait ces deux dernières euh :: lectures de la- enfin (...) tu as relu deux fois les deux dernières phrases. Tu as eu ces images et tu as cherché potentiellement des mots qui étaient en lien avec le texte et qui pouvaient marcher à la fois avec l'image à la fois avoir du sens avec la phrase. Et tu t'arrêtes un petit peu entre guillemets tu tu décides que la fin ça fonctionne avec les deux c'est ça ? Et là tu essayes de faire une phrase ? À partir de là ou il y a autre chose qui se passe ?

P7 : Oui j'essaie de faire une phrase.

I : Et comment tu t'y prends à ce moment-là quand tu dois faire ta phrase ? (...) Qu'est-ce que tu fais ?

P7 : Je fais comme (...) je lis (...) euh il y a plus dans ma tête et tout (...) mais je le lis euh comme je le fais- comme je le fais avec le mot euh (...) je fais des gestes de bouche.

I : Tu lis c'est-à-dire tu tu lis la dernière partie c'est ça ?

P7 : Je- je lis oui la dernière phrase (...) en remplaçant le mot mais pas ::: (...) ça ne se passe pas dans ma tête genre je le lis euh (...) pas trop fort (...) juste très très bas (...) en remplaçant le mot dans la phrase (...) le mot que j'ai trouvé (...) que je me dis que ça matche.

I : Donc ta phrase c'était euh ::: c'était un prénom arrive à la fin c'est ça ? Je sais plus ce que c'était ta phrase.

P7 : Euh oui.

I : C'était ça ?

Speaker 1 Oui.

I : Donc pour la faire tu (...) cherches des mots qui pourraient aller- aller avec ce- avec cothurdes c'est ça ?

P7 : Oui mais ça c'est pas euh pour euh.

I : Tu as plus d'image à ce moment-là ? C'est ça ?

P7 : Mais :: quand je dis je lis le mot (...) je lis (...) la phrase du texte pas :: (...) pas ce que j'étais censée faire en fait.

I : Tu fais en fait- euh j'essaie de de comprendre mais tu relis du coup une fois que tu as compris tu as une idée de sens pour cothurdes tu te dis bon la fin ça marche bien. Tu relis (...) le mot la phrase un petit peu aussi à voix très basse. (...) Et en fait tu essayes de ::: à partir de cette dernière phrase de faire une nouvelle phrase ?

P7 : Non j'essaie juste de remplacer le mot pour être bien sûre que ça colle.

I : Ah oui tu vérifies encore une fois.

P7 : Et c'est après que je :: je :: j'imagine la phrase.

I : Et pour faire ça tu fais comment ? C'est-à-dire de nouveau tu ::: (...) est-ce que tu fais appel à des images ou est-ce que tu te dis des choses ? Comment tu t'y prends à ce moment-là ?

P7 : (...) 10" Euh ::: (...) 6" je dirais que je remplace les pronoms- euh je remplace les mots de la phrase (...) pour avoir une autre phrase (...) mais je remplace plutôt par des équivalents (...) par exemple il est arrivé à la fin après je me dis il je mets un prénom (...) c'est au fur et à mesure que je remplace (...) à partir de la phrase je remplace d'autres mots qui (...) 5" la phrase était formée à partir de la phrase du texte.

I : En fait tu gardes la même euh structure enfin la même formation et tu regardes ce que tu peux échanger à la place c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Comme ça tu es sûre que ça fonctionne c'est ça ?

P7 : Oui.

I : Très bien. Ok. Et à partir de là tu as une phrase du coup ?

P7 : Oui.

I : Et c'est fini c'est ça ?

P7 : Oui.

I : C'est ça ?

P7 : Oui.

I : Ok. Je vais essayer de récapituler tout ce qu'on a dit.

P7 : Ok oui.

I : Et euh :: tu peux me couper pareil si tu as l'impression qu'il y a un truc qui ne va pas ou si tu veux rajouter aussi quelque chose il ne faut pas :: pas hésiter. (...) Donc quand je te donne le texte tu récupères le texte (...) et euh :: tu es un peu sceptique tu as pas mal de questions qui arrivent sur euh :: qu'est-ce que :: qu'est-ce que ça va être ce texte qu'est-ce que ça va être la question ? T'as plein de questions et puis tu commences à lire le texte et ces questionnements ils sont toujours là ils occupent beaucoup euh :: tes pensées et donc tu lis mais tu vois les mots mais ces mots là ils ne résonnent pas (...) t'as pas la sensation non plus de entrer vraiment dans le texte. Au bout d'un moment pendant cette première lecture tes pensées elles commencent à se calmer et ça s'en va et là tu rentres vraiment dans le texte et donc tu lis et les mots résonnent donc tu as ta voix qui lit les mots. Et euh :: tu :: aussi tu t'imagines tu as une image mentale de toi en train de faire la situation en train de lire le texte. Et donc tu lis comme ça donc tu es vraiment dans le texte à ce moment-là. (...) Quand tu arrives à la fin de cette première lecture tu tombes sur le mot que :: tu ne connais pas. (...) Et là tu as de nouveau des questionnements qui n'ont rien à voir avec ceux d'avant mais tu as de nouveau des questionnements sur est-ce que je le connais est-ce que je le connais pas ? Est-ce que j'ai bien lu ? Du coup tu tu tu relis un petit peu. Puis euh :: (...) là les :: les l'image de toi euh :: non tu continues tu te vois en train de relire plusieurs fois le mot. C'est ça ?

P7 : Euh :: oui (...) non je me revois pas.

I : Tu ne te vois pas juste tu le relis plusieurs fois.

P7 : Oui.

I : Et euh :: tu décides de relire du coup le texte. Tu attaques une deuxième lecture et cette fois-ci directement tu te plonges dans le texte. (...) T'as ta voix qui lit tu te vois (...) tu t'imagines en train de lire le texte mais dans cette deuxième lecture (...) petit à petit il va y avoir des :: tu vas provoquer des visualisations de la scène tu vas essayer de t'imaginer à quoi ça ressemble et donc l'image de toi en train de lire elle elle elle disparaît. (...) Et du coup dans cette deuxième lecture c'est là que tu imagines plus la scène et que tu comprends un peu qu'il y a cette histoire de crime et de :: et de meurtre et donc tu lis tu t'imagines la scène et quand tu arrives à la fin du texte avec ce mot que tu connais pas (...) tu essayes de :: tu as la sensation d'avoir à peu près compris parce que tu vois la scène finale et ça te paraît tu as l'impression d'avoir compris le texte donc tu te poses pas plus de questions. (...) Tu retournes le texte tu regardes la question. Là bon "je ne connais pas ce mot je vais essayer de le mémoriser etc". Tu

relis plusieurs fois la question pour être sûre que tu as bien compris la question. (...) Tu reviens au texte (...) et euh ::: là tu relis le texte mais c'est une lecture qui est beaucoup plus rapide que les deux autres lectures. Et euh :: là là il y a pas d'image. Il y a juste toi qui lis et ta voix qui s'arrête sur certains mots mais pas d'autres. Il y a des mots qui sautent. C'est très rapide. (...) Et ::: quand tu arrives à la fin tu relis deux fois les deux dernières phrases et là cette fois-ci tu relis en essayant vraiment de provoquer les images de la scène parce que tu vas aller chercher à comprendre ce que veut dire le mot cothurdes dans cette scène (...). Une fois que tu as lu deux fois euh ::: tu vas essayer de trouver des mots qui sont en rapport avec le texte qui pourraient fonctionner dans l'image que tu as de la scène et qui aussi donnent du sens à la phrase et il y en a plusieurs et c'est assez rapide comme processus c'est un peu :: (...) et au bout d'un moment tu t'arrêtes sur euh :: "la fin" (...) qui a l'air de correspondre pour toi. Et donc tu relis plusieurs fois la dernière phrase en remplaçant cothurdes par "la fin" pour vérifier que ça :: que ça matche bien et que ça fait sens. Une fois que ça c'est fait (...) tu ::: prends la- tu décides décides du coup de créer la nouvelle phrase et pour faire ça tu prends la dernière phrase du texte (...) et tu remplaces un par un les mots du texte avec des équivalents euh dans la langue euh :: comme ça t'es un peu sûre que ça- au niveau de la structure de la phrase ce sera juste et que ça veut à peu près dire des choses qui qui qui fonctionnent c'est ça ? tu veux rajouter quelque chose ?

P7 : Euh :: pas du tout.

I : Ca te paraît :: est-ce que ça te paraît fidèle ce que je viens de te dire ?

P7 : Euh oui (...) oui.

I : Ok comment tu sais que c'est fidèle ?

P7 : Euh ::: parce que (...) en le disant (...) je me remé- je me remémore le truc comment ça se passe.

I : Quand tu dis tu te remémore le truc c'est-à-dire tu te :: tu te revois en train de :: ou juste tu penses à ce que tu as fait ou ?

P7 : Juste je pense parce que (...) quand on fait le truc on se (...) on ne se dit pas que c'est comme ça parce que ça se passe très vite très rapidement et tout et en disant ce que tu disais et tout après c'est moi qui ai :: (...) j'ai essayé de l'expliquer tu as juste euh (...) dit ce que tu as compris (...) dit comme ça c'est comme s'il y avait une pièce vu que le truc ça se passe très vite quand je le dis et tout c'est comme si la pièce elle (...) comme s'il y avait un téléphone (...) et :: le téléphone je l'imagine en pièce détachée.

I : Oui d'accord.

P7 : En disant le truc c'est comme si le truc se passe comme euh ::: (...) une version 3D des téléphones détachés je sais pas.

I : Oui en fait on décompose en tout petit bout toute l'expérience et du coup on a l'impression qu'elle est beaucoup plus grosse qu'en fait

P7 : Oui c'est juste euh ::.

I : Elle est toute petite.

P7 : Oui voilà.

I : Ok. Très bien. Ça va ?

P7 : Oui jusque-là ça va.

I : Ok ça va je pense qu'on a terminé.

P7 : Ah d'accord c'est bon.

I : Ok. Ça va tu l'as pas mal vécu ?

P7 : Euh non.

I : Bon.

B.3 Extraits d'entretiens

Extrait B.1 : Verbalisation d'une stratégie de lecture avec l'aide de « concepts »
- P2

61. (...) Je pense qu'entre chaque phrase j'ai fait une pause histoire de :: bien savoir si j'avais compris tout ce que j'avais dit (...)3" euh tout ce que j'avais dit tout ce que j'avais pensé plutôt parce que j'ai pas parlé à haute voix.

62. Euh : (...)4" oui j'essaie- j'essaie de me faire- euh : fin je sais pas comment expliquer mais souvent quand je lis des phrases (...) je lis assez rapidement et quand c'est des phrases à rallonge je m'intéresse que vers la fin.

69. Euh :: (...) 3" qu'est-ce qui se passe ? (...) euh :: je pense je viens de terminer (...)3" peut-être que je repasse vite fait je regarde vite fait la phrase avec mes yeux pour être sûre (...) c'est pas très long mais :: enfin c'est vraiment euh je prends le temps de :: de voir si :: (...) si ça a un sens quelque part dans ma tête.

70. Sinon il faut que je recommence à- à à relire.

71. J'essaie de voir si ce que j'ai dans ma tête correspond à ce que :: visiblement ça a l'air de vouloir dire. 72. Euh :: la :: ce que j'ai compris de la phrase.

73. Euh :: non je pense que c'est plus un (..) je pense c'est plus un concept enfin je sais pas comment dire- c'est comme si j'avais lu la phrase.

74. Euh :: par exemple euh :: je ne sais plus vraiment mais il y avait un truc où il y avait les si- les situa- nos sociétés en dessous il y avait notre préhistoire etc et du coup j'imagine un peu cette image-là.

75. Et j'essaie de relire pour voir si ça correspond à :: grosso modo ce que j'ai lu quoi et ce que j'en ai compris ? et ce que je :: (..) ce concept-là est-ce que ça correspond à ce qui est vraiment dit ? Ouais ouais en gros au concept que je me suis imaginé.

77. C'est pas que je le vois mais ouais je- je le ::: c'est plus de la vue que du blabla d'une petite voix à l'intérieur.

78. Plus- plus une image je pense (...)3" qu'une sensation ouais je pense.

81. Ouais je pense que c'est un peu ça c'est bien une vérification je pense.

82. (...) Euh (...)3" oui c'est juste euh ::: enfin c'est une vérification mais c'est aussi savoir si ::: (...) l'idée que j'ai dans ma tête je la comprends quoi est-ce que je comprends ce que je viens de lire ou est-ce que c'est juste un- des mots à la suite et que je n'ai pas trop saisi le sens ? Ça a du sens du coup c'est :: (...) c'est clair enfin- euh :: comment dire ? (...) c'est c'est c'est comme si- ce - comme l'image correspond à quelque chose qui peut être pl-plausible.

83. Enfin comme le concept que j'ai dans ma tête est plausible beh je me dis c'est bon alors c'est- ça doit être ça.

Extrait B.2 : Verbalisation de stratégie de lecture avec images - P1

27. Donc je regarde euh ::: chaque phrase je- je- à chaque point en gros je fais un peu un ::: un résumé de la phrase dans ma tête est-ce que j'ai bien compris ce qu'il se passe avant de passer à l'autre phrase- Voilà fin fin je- je vérifie que ::: comment dire genre (...) c'est comme si je l'ancrais en gros dans ma mémoire ((rires)) pour le reste du texte euh ::: donc je la lis bien euh ::: (...) J'ai pas d'autres mots que consciencieusement et lentement mais euh ::: je lis chaque mot et je me dis beh oui par exemple par rapport à- des fois quand on met pas la virgule ça change le mot en fonction d'avec lequel on l'associe.

28. Donc là je me dis j'ai pas fait de contresens ou quoi que ce soit par rapport à ce que je comprends du texte.

29. Euh après chaque phrase ou groupe de phrases qui vont ensemble comme ça j'ai- je suis sûre un peu que j'ai vraiment euh bien compris.

31. Du coup je me- j'essaie de m'imaginer le truc.

32. Et ensuite à chaque fin de phrase c'est comme si j'ajoutais "Ah il y a un personnage que j'ajoute".

33. Je mets dans l'image en gros que je me fais dans la tête de la scène.

34. Euh oui (...) oui c'est voilà c'est moi qui ::: qui passe pas aux mots d'après trop vite je- je vraiment je- comme si en fait j'analysais la phrase en mode euh ça c'est un sujet ça c'est un verbe et tout.

35. Et donc euh vraiment je me dis- euh enfin séparer un peu les éléments pour euh ::: ensuite après une fois que je les ai bien repérés les remettre en tout pour euh me faire l'image en gros euh de ce qui est expliqué dans la phrase.

ANNEXES C

Analyse thématique - relevés d'isotopies

C.1 Relevé d'isotopies détaillé

TABLEAU C.2 – Tableau des sèmes relevés dans les interprétations du pseudomot *cothurdes* par les participant.e.s.

Echantillon	Groupe	Sujet	Passages	/géologique/	/matérialité	/creux/	/indice de/	/courbé/	/localitif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/social/	/résultatif/	/difficile/
Définitions produites															
	Narratif	1	Euh::: une entrée/accès/ ? ou fin (...)3: le sens c'est l'indice /indice de/ en gros euh qui qui montre/indice de/ qu'il y a une grotte /géologique/ /creux/ ou une cavité /géologique/ /creux/ souterraine euh comme ils le disent	+		+	+			+					
	Narratif	3	Moi je l'avais un peu compris comme vraiment le le début /accès/ des::: des trous /creux/ /matérialité/ qui mènent /accès/ aux souterrains /géologique/.	+	+	+				+					
	Narratif	5	Euh::: bah alors j'ai compris que c'était le signe des /indice de/ cavités souterraines /géologique/ /creux/ donc ça doit être euh::: une sorte de::: renforcement /matérialité/ /creux/. Genre euh::: pour indiquer /indice de/ que c'est là /localitif/ (...) mais j'ai pas trop compris si c'était un élément naturel ou: ou pas (...) en fait c'est surtout ça.	+	+	+	+		+						
	Narratif	7	La fin de::: oui de quelque chose.								+				
	Narratif	9	Euh::: beh je pense c'est une sorte de grotte /matérialité/ /géologique/ /creux/ (...) oui qui est::: qui est un peu cachée /accès/ enfin ouais je sais pas trop ((rîres)).	+	+	+				+					
	Narratif	11	Moi je dirais que c'est en rapport avec la terre /géologique/ (...) et euh::: avec la::: (...) on va dire texture /matérialité/ de la terre /géologique/ quand c'est::: (...) c'est- soit c'est quelque chose qui est creusé /matérialité/ /creux/ soit c'est quelque chose euh::: où il y a de la terre /géologique/ enfin du coup c'est le contraire un peu [limite des formes incurvées /courbe/ devant elle avec sa main]	+	+	+		+							
	Narratif	13	Beh je dirais que c'est hum::: (...) une sorte de::: (...) c'est un recouvrement d'une entrée /accès/ (...) euh::: et là pour le coup c'est des cavités souterraines /matérialité/ /creux/ /géologique/ donc peut-être un truc qui se fond un peu dans le::: (...) dans le paysage /géologique/ dans le::: terrain::: autour (...) qui permet de cacher une entrée /accès/ secrète peut-être.	+	+	+				+					
	Narratif	15	Mmmh::: peut-être euh::: rebords de::: que ce serait les rebords de::: de ces entrées /accès/ justement des cavités souterraines /géologique/ /matérialité/ /creux/ ou des grottes /géologique/ /matérialité/ /creux/. Mmmh::: (...) par rebord j'entends euh coins entre::: la façade /verticalité/ euh (...) d'une falaise /géologique/ /verticalité/ et euh::: (...) le tunnel /creux/ de la grotte /géologique/ /matérialité/ /creux/.	+	+	+				+		+			

Echantillon	Groupe	Sujet	Passages	/géologique/	/matérialité/	/creux/	/indice de/	/courbé/	/localitif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/social/	/résultatif/	/difficile/
	Théorique	2	Pour moi les cothurdes à ce que j'ai compris ce sont euh les formations <i>/matérialité/</i> dans le sol <i>/creux/</i> /géologique/ dans les roches <i>/creux/</i> /géologique/. Des formations <i>/matérialité/</i> dans les roches <i>/géologique/</i> dans les sols <i>/géologique/</i> mais euh sous terre <i>/géologique/</i> /creux/. Et euh et euh:: qui sont créées par l'homme <i>/social/</i> /résultatif/. Par l'homme en tout cas dans les périodes préhistoriques <i>/social/</i> .	+	+	+							+	+	
	Théorique	4	Les cothurdes (...) j'ai pensé que c'était l'indice du <i>/indice de/</i> passage la trace <i>/matérialité/</i> /résultatif/ (...) du passage de quelque chose qu'on peut identifier (...) donc généralement quelque chose de dynamique d'animé sur quelque chose d'un peu moins (...) mouvant (...) dans l'espace quelque chose de plus statique.		+		+							+	
	Théorique	6	ça représentait toutes les euh:: (...) les déformations <i>/matérialité/</i> dans <i>/creux/</i> la roche <i>/géologique/</i> ou les petites cavités <i>/géologique/</i> /creux/ qu'on peut trouver euh:: en montagne <i>/géologique/</i> ou sur les sites préhistoriques <i>/social/</i> comme c'est dans le texte.	+	+	+							+		
	Théorique	8	Pour moi c'est un:: (...) c'est un:: (...) enfin une grotte <i>/matérialité/</i> /géologique/ /creux/ (...) enfin des trous <i>/matérialité/</i> /creux/ dans le sol <i>/géologique/</i> (...) enfin des caves <i>/matérialité/</i> /creux/ ou des caves.	+	+	+									
	Théorique	10	J'imagine cothurde que ça veut dire cavité <i>/creux/</i> /géologique/ alors je me suis dit peut-être qu'on peut dire cothurde buccale pour cavité <i>/creux/</i> /géologique/ buccale voilà ça me fait rire. Ouais en cavité <i>/matérialité/</i> /géologique/ /creux/ ou grotte <i>/matérialité/</i> /géologique/ /creux/ ou euh enfin tu sais un:: (...) comment dire (...) une singularité <i>/matérialité/</i> d'un sol <i>/géologique/</i> ou d'un milieu enfin (...) je sais pas.	+	+	+									
	Théorique	12	Beh:: j'hésitais entre genre euh:: (...) des grottes <i>/matérialité/</i> /géologique/ /creux/ un truc comme ça ou alors des dessins <i>/matérialité/</i> qu'ils <i>/social/</i> auraient fait <i>/résultatif/</i> (...) ouais voilà je pense plus c'est:: des marques <i>/résultatif/</i> /matérialité/ des marques <i>/résultatif/</i> /matérialité/.	+	+	+							+	+	
	Théorique	14	Je pense que ça doit être lié aux perturbations de l'environnement <i>/matérialité/</i> /géologique/ le plus logique possible par rapport au texte euh:: probablement une perturb- euh plutôt axé sur les perturbations <i>/matérialité/</i> euh:: de::: comment la terre <i>/géologique/</i> a été forgée par <i>/résultatif/</i> rapport aux (...) aux anciennes civilisations <i>/social/</i> du coup je crois c'est euh::: un peu quand ça fait des vagues <i>/courbe/</i> comme ça [l'élite une forme courbée avec sa main droite] je sais pas euh.	+	+			+					+	+	
	Théorique	16	j'aurais défini ça comme des traces <i>/matérialité/</i> /résultatif/ de::: anciennes qui peuvent présenter euh::: une double facette dans le sens où il y a un sens premier pour moi dans un:: dans un premier temps mais ça peut être révélateur <i>/indice de/</i> d'autres choses. Pour moi c'est:: des traces anciennes <i>/matérialité/</i> /résultatif/ ou::: des traces <i>/matérialité/</i> /résultatif/ globalement qui sont- (...) qui ont un autre aspect que ceux à quoi elles sont:: associées premièrement.		+		+							+	

Echantillon	Groupe	Sujet	Passages															/géologique/	/matérialité	/creux/	/indice de/	/courbé/	/localitif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/social/	/résultatif/	/difficile/	
			141. Du coup je me suis dit qu'en évitant <i>/matérialité/</i> des trous <i>/creux/ /géologique/</i> elle arrivait <i>/terminatif/</i> vraiment à (...) peut-être la fin- <i>/terminatif/</i> euh l'entrée principale <i>/accès/</i> des trous <i>/creux/ /géologique/</i> ou quelque chose qui se réfère à ce qu'elle évitait sur le chemin <i>/localitif/ /géologique/</i> .	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			145. (...) D'essayer de voir euh:: si euh:: ça peut être euh:: pas comme dans la même famille (...) que je peux le lier au:: au talus <i>/verticalité/ /géologique/</i> au trou <i>/creux/ /géologique/</i> avec- beh euh::: en relisant le contexte de la phrase [...].	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			150. J'ai fait un mélange un peu de un peu de trou <i>/creux/ /géologique/</i> .	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			151. Je pense qu'elle est un peu sur une falaise <i>/verticalité/ /géologique/</i> quelque chose comme ça.	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			152. Du coup je l'ai associée un peu vaguement à la spéléologie.	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			153. Enfin des trous dans le sol <i>/creux/ /géologique/</i> sur lesquels elle pourrait aller <i>/localitif/</i> .	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			157. (...) Du coup je l'ai un peu liée à des trous <i>/creux/ /géologique/</i> un peu de falaises <i>/verticalité/ /géologique/</i> qui pourraient être très pentues <i>/verticalité/</i> .	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			158. (...) En fait je l'imagine- enfin je l'imagine je la vois vraiment descendre <i>/localitif/</i> un talus <i>/verticalité/ /géologique/</i> avec des gros trous <i>/creux/ /géologique/</i> et arriver en bas <i>/localitif/</i> (...) d- de son chemin <i>/localitif/ /géologique/</i> et de voir euh les cothurdes (...) d'imaginer quelque chose <i>/matérialité/</i> vraiment de plus profond <i>/verticalité/ /creux/</i> encore.	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			178. Mais vu que pour moi ça référait vraiment à tout ce qui est terre <i>/géologique/</i> trou <i>/creux/</i> roche <i>/géologique/</i> (...)	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
			54. [...] qu'est-ce qui <i>/matérialité/</i> pourrait y avoir là <i>/localitif/</i> exactement (...) à l'entrée <i>/accès/</i> de la cavité <i>/creux/ /géologique/</i> du coup (...) enfin fin pas forcément à l'entrée mais à côté <i>/localitif/</i> (...) et euh::: et ouais j'étais vraiment pas sûre.	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												
	Narratif	5	55. Ouais (...) fin en fait je- je- j'essaye de faire plein de propositions différentes en me disant qu'est-ce qui pourrait être le signe <i>/indice de/</i> d'une cavité <i>/creux/ /géologique/</i> vu que je connais pas le mot cothurdes (...) et euh::: je sais pas fin du coup je sais toujours pas si c'était un panneau <i>/matérialité/</i> ou un::: un renforcement <i>/matérialité/ /creux/</i> en fait c'était ça c'était le truc vraiment de::: (...) j'arrivais pas à dire si c'était un élément naturel <i>/géologique/</i> ou pas (...) du coup est-ce que c'est un gros caillou <i>/matérialité/ /géologique/</i> ? est-ce que c'est un piquet <i>/matérialité/</i> ? est-ce que c'est un panneau <i>/matérialité/</i> ? est-ce que c'est un (...) un trou <i>/creux/ /géologique/</i> qu'il y a ? est-ce que c'est un trou <i>/creux/ /géologique/</i> ? je sais pas tu vois et euh::: voilà (...).	+	+	+	+		+	+		+	+		+	+		+												

Echantillon	Groupe	Sujet	Passages	/géologique/	/matérialité	/creux/	/indice de/	/courbé/	/localitif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/social/	/résultatif/	/difficile/	
			78. Bah ouais y a beh du coup il y a juste le bout de::: elle descend <i>/localitif/</i> elle voit une cothurde <i>/matérialité/</i> signe de <i>/indice de/</i> la cavité <i>/creux/ /géologique/</i> et euh::: (..) et beh il se passe toujours la même chose en fait et euh::: juste je suis (..) je suis un peu confortée dans l'idée que j'allais pas comprendre.	+	+	+	+		+							
			80. Ouais sans cothurdes c'est ça (..) fin elle arrive- en fait elle arrive vers <i>/localitif/</i> la cavité <i>/creux/ /géologique/</i> elle sait que c'est là <i>/localitif/</i> mais euh:: parce qu'elle elle sait ce que c'est une cothurde.	+		+			+							
			141. Mmmh (...) à la fin du texte (...) euh::: (...) 6 j'imagine euh j'imagine une femme vu que c'était un truc euh::: (...) une scène de crime et tout je pense (...) je me suis imaginée qu'ils étaient en train de déterrer <i>/creux/ /géologique/</i> un corps (...).	+	+	+										
			142. Oui et ils- (...) ils sont arrivés à la fin du <i>/terminatif/</i> ::: (...) à la fin <i>/terminatif/</i> (...) juste euh:: ils ont (...) je sais pas comment expliquer::: (...).								+					
			175. Oui euh::: par exemple euh::: (...) sur le coup j'ai pas vraiment pensé (...) à ça mais je me dis par exemple des mots meurtre scène de crime hiéroglyphe des trucs comme ça juste des mots pour mieux euh visualiser la scène (...) et après je vois un mot qui pourrait matcher le mot et je me dis beh pourquoi pas.													
			183. [...] à la troisième lecture je me suis dit "la fin <i>/terminatif/</i> en creusant <i>/creux/ /géologique/</i> et tout pour trouver les::: ossements" oui vu que c'est quelqu'un qui est mort peut-être depuis très longtemps et tout euh:: je me suis dit "la fin" <i>/terminatif/</i> ils sont arrivés au- à la fin du <i>/terminatif/</i> (...) 5" [tape sur la table avec son poing] à la limite <i>/terminatif/</i> de::: (...) de pouvoir creuser <i>/creux/ /géologique/</i> deb- vu qu'ils avaient déjà découvert ce qu'ils cherchaient (...) je sais pas si c'est::: vraiment:::	+		+					+					
			13. [...] je me suis basée sur le "signe de <i>/indice de/</i> cavité souterraine <i>/creux/ /géologique/</i> " où je me suis dit bon bah ça doit être une sorte de grotte <i>/creux/ /géologique/</i> [...].	+		+	+									
			73. Euh::: bah l'idée que c'est une cavité souterraine <i>/creux/ /géologique/</i> euh::: euh::: dans le sol <i>/géologique/</i> enfin (...) oui.	+		+										
			74. Mmmh (...) oui (..) oui (...) enfin je je:: je vois le::: enfin là:: la femme descendre euh:: par un chemin <i>/localitif/ /géologique/</i> (...) et::: et ça arrive sur <i>/terminatif/</i> le::: (...) mais c'est pas encore certain si c'est une grotte <i>/creux/ /géologique/</i> ou si c'est vraiment un truc <i>/matérialité/</i> sur le sol <i>/géologique/</i> qui accède <i>/accès/</i> à une qualité <i>/matérialité/</i> (...) c'est un peu des deux je crois ((rires)).	+	+	+			+	+	+					
			77. [...] enfin du coup pour moi c'est vraiment une idée de::: il faut rentrer dedans <i>/localitif/ /creux/</i> pour euh accéder <i>/accès/</i> euh complètement à ce- à ce- à cet autre truc [...].			+			+	+						
	Narratif	7														
	Narratif	9														

Echantillon	Groupe	Sujet	Passages	/géologique/	/matérialité	/creux/	/indice de/	/courbé/	/localitif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/social/	/résultatif/	/difficile/
			78. Mmmh je pense qu'au début je réfléchis un peu euh:: je vois le verbe "aboutir"/ <i>terminatif</i> / (...) enfin du coup elle est bloquée/ <i>terminatif</i> / devant quelque chose/ <i>matérialité</i> / etc:: (...) après je vois ces cavités souterraines/ <i>creux</i> / <i>géologique</i> / euh:: (...) donc je::- enfin pour moi du coup cothurdes ça serait l'entrée/ <i>accès</i> / en fait de ces cavités souterraines <i>creux</i> / <i>géologique</i> / [...].	+	+	+				+	+				
			79. [...] et:: ça me donne une sensation que du coup c'est un endroit <i>localitif</i> / où on peut rentrer/ <i>accès</i> / <i>creux</i> / enfin c'est accessible [...].			+			+	+					
	Narratif	11	131. [...] je l'ai classé dans le:: (...) dans la case de la description de l'environnement/ <i>géologique</i> / <i>localitif</i> / du personnage en fait dans quel contexte il se trouve/ <i>localitif</i> .	+					+						
			45. Mais::: voilà dans cette idée là::: euh::: (...) d'une sorte d'entrée/ <i>accès</i> / euh:: cachée par le terrain/ <i>géologique</i> / mais euh::: fait exprès c'est pas juste recouvert avec le temps.	+						+					
			225. Et euh::: comme je pensais à ce site préhistorique <i>localitif</i> / <i>géologique</i> / et euh::: un dinosaure je me suis imaginé:: (rires) pour la phrase ensuite quand j'ai- quand j'ai retourné je me suis dit OK un truc comme une entrée/ <i>accès</i> / secrète à une pyramide/ <i>matérialité</i> / ou un truc comme ça euh::.	+	+				+	+					
	Narratif	13	233. Et donc ce que j'ai imaginé n'avait (...) enfin je- je n'imaginais plus la commissaire et ses collègues et euh::: (...) le travail et le site préhistorique j'imaginais euh::: (...) comme une sorte de colline/ <i>courbé</i> / <i>géologique</i> / de désert (...) avec euh::: (...) un:: explorateur ou une exploratrice (...) genre un peu en mode Indiana Jones qui essaye de::: de découvrir de trouver l'entrée/ <i>accès</i> / secrète.	+				+		+					
			268. Donc il y a une pyramide à l'horizon et euh::: cette exploratrice donc qui euh::: commence à:: à:: (...) enfin qui qui euh::: (...) retire euh:: la- la cothurdes enfin qui dévoile un peu le::: l'entrée/ <i>accès</i> / euh de la cavité/ <i>creux</i> / <i>géologique</i> / euh::: (...) et pour le coup là ça devient une exploratrice (...) peut-être parce que euh::: il y avait la commissaire (...) donc je m'étais imaginé une exploratrice euh parce que avant euh:: j'aurais pas pu dire est-ce que c'est un homme une femme euh::: je- je m'en fichais à ce moment-là.	+		+				+					
			40. Mmmh (...) j'ai d'abord pensé donc euh::: à des:: des failles visibles/ <i>matérialité</i> / <i>creux</i> / <i>géologique</i> / comme si c'était des:: des traits le long de la côte <i>géologique</i> .	+	+	+									
	Narratif	15	41. Puis ensuite j'ai pensé donc euh::: à une limitation/ <i>terminatif</i> / entre euh::: la côte/ <i>géologique</i> / et un tunnel/ <i>creux</i> / <i>géologique</i> / (...) pour euh::: le tunnel étant les cavités <i>creux</i> / <i>géologique</i> / (...) les cavités <i>creux</i> / <i>géologique</i> .	+	+	+					+				
			56. Oui si cet extrait était un extrait d'une nouvelle ou d'un roman policier cette phrase de cothurdes aurait pu être présente euh::: plus tard euh définissant ce qu'est une cothurdes si les personnages euh se retrouvent sur ce lieu/ <i>localitif</i> / une nouvelle fois [...].						+						

Echantillon	Groupe	Sujet	Passages	/géologique/	/matérialité	/creux/	/indice de/	/courbé/	/localitif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/social/	/résultatif/	/difficile/
			94. Et après::: (...) bon après je me suis demandé je me suis dit toutes les choses que::: dont il parle c'est des genres de trous <i>/creux/</i> (...),4 ça ça m'a fait euh bon ça ça m'a fait un peu réfléchir je me suis dit toutes les traces qui restent <i>/matérialité/ /résultatif/</i> c'est DANS le sol <i>/géologique/</i> [mime avec ses mains la courbe <i>/courbé/</i> de ce qu'elle décrit] c'est jamais- bon il y a un talus <i>/géologique/ /courbé/</i> quand même dans mes souvenirs mais un talus c'est bien quelque chose qui monte <i>/verticalité/</i> non ? je sais plus ((rires)) oui quelque chose comme ça mais ça finit par descendre <i>/verticalité/</i> (...) je me disais c'est beaucoup de choses (...) qui prennent de l'intérieur <i>/creux/</i> du sol <i>/géologique/</i> .	+	+	+		+				+		+	
		4	95. Donc je voyais des genres de différents trous <i>/creux/ /géologique/</i> (...) ((rires)) dit comme ça c'est::: voilà.	+	+										
			99. Mais au début je me suis dit (...) cothurdes euh::: je connais pas mais (...) comme ça ça sonne archéologique <i>/géologique/</i> (...) ça sonne euh::: dolmen <i>/géologique/ /social/</i> ça sonne un peu comme ça je me suis dit c'est juste un mot que je connais pas mais-.	+									+		
			158. [...] je pensais au feu la fumée tu vois l'indice de quelque chose <i>/indice de/</i> ((rires)) je me suis dit ça cothurdes c'est indice ça parle des indices des symptômes des choses comme ça (...).				+								
			55. [...] je me pose plutôt des questions donc euh en me redisant ok on parle de préhistoire <i>/social/</i> on parle des reliefs <i>/géologique/ /courbé/</i> on parle de:: les:: les traces <i>/résultatif/ /matérialité/</i> qui sont laissées <i>/résultatif/</i> des anciennes civilisations <i>/social/ hum</i> (...) [...].	+				+					+		
			60. [...] et j'essaie du coup de voir si d'après moi le mot pourrait être mis en relation avec euh les montagnes <i>/géologique/</i> ou::: les reliefs <i>/courbé/ /géologique/</i> ou::: en fonction de ce qui est dit dans le texte [...].	+				+							
		6	68. [...] et après je me dis qu'il me faudrait une phrase en lien avec euh la préhistoire <i>/social/</i> la roche <i>/géologique/</i> la montagne <i>/géologique/</i> quelque chose comme ça.	+									+		
			77. [...] j'essaie de faire la phrase avec cothurdes que j'essaie de me représenter une- une montagne <i>/géologique/</i> avec euh la roche <i>/géologique/</i> ou une cavité <i>/creux/ /géologique/</i> ou quelque chose [...].	+	+										
			80. Oui c'est ça et je les rattache un peu les uns aux autres euh (...) reliefs <i>/courbé/ /géologique/</i> montagne <i>/géologique/</i> et montagne je pense à randonnée <i>/géologique/</i> (...) et après quand je vais essayer de mettre les mots ensemble pour essayer de former la phrase avec cothurdes euh:: là je vais plutôt avoir une image euh:: d'un sentier de randonnée dans une montagne <i>/géologique/ /verticalité/</i> (...) donc c'est plutôt à la fin que l'image elle revient du coup.	+				+							

Echantillon	Groupe	Sujet		/géologique/ matérialité	/creux/ l'indice de	/courbe/ le localité	/accès/ terminatif	/verticalité/ social	/résultatif/ difficile	
			Passages		+					+
			138. Non (...) non non c'est là où j'ai pensé à cavité buccale/creux/ là ((rires)) je me suis dit peut-être que cothurdes ça:: c'est polysémique/difficile/ et il y a plein de choses euh:: enfin on peut l'employer dans plein de contextes.		+					
			127. [...] Mais je crois qu'à la fin j'ai vraiment l'image des grottes/creux/ /géologique/ avec des dessins/matérialité/ de la préhistoire/social/ /résultatif/ (...) mais c'est tout.	+	+			+	+	
			151. Beh:: j'ai pensé aux grottes de Lascaux/creux/ /géologique/ /social/ ((rires)) enfin si je vais là-bas c'est pour euh:: pour aller en vacances quoi et j'y suis jamais allée mais je me suis dit ça du coup j'ai dit cette phrase.	+	+			+	+	
			155. Après je pense que les images que j'ai de grottes/creux/ /géologique/ euh:: avec des trucs c'est les grottes de Lascaux/creux/ /géologique/ /social/ en vrai (...) les trucs qu'on voyait quand on était:: au collège ou quoi:: dans les manuels d'histoire/social/ je pense que c'est:: un peu ces images-là que j'ai ou les trucs que j'ai vus dans les films.	+	+			+	+	
			21. Bah:: j'ai:: (...) j'ai très sou- c'est- du coup que c'est par rapport à comment la terre/géologique/ a été euh modifiée/résultatif/ (...) par l'homme des anciennes civilisations de l'époque/social/ .	+						
			185. [...] que le mot était complexe/difficile/ c'est l'impression que ça m'a donné (...).							+
			186. Ça sonnait légèrement soutenu/difficile/ comme mot mais:: (...) c'est aussi simple que ça.							+
			133. Euh:: (...) et donc la phrase euh où il y a le mot cothurdes (...) tourne un peu dans le sens où:: (...) ce que j'avais compris c'était que voilà c'était un:: une trace/matérialité/ /résultatif/ par exemple qui pouvait avoir deux:: enfin un premier sens et en fait il y a un sens caché où:: un deuxième sens qu'on voit pas forcément au:: premier:: coup d'œil/difficile/ .	+					+	
			138. Et du coup quand je vois le mot « cothurdes » la phrase donne un sens (...) mais pour me le représenter je reviens en arrière et je relis un peu le texte et à chaque fois je me:: remets les images en tête et je me dis ah oui (...) là il y avait ça là il y avait une roche/géologique/ il y avait ça et je me dis OK donc cothurdes là ça peut être par exemple très globalement la dernière phrase me donne une idée de (...) potentiellement quelque chose qu'on:: voit pas:: au premier coup d'œil par exemple.	+						
			180. En fait où je me fais la définition je me dis Ok donc cothurdes pour moi c'est quelque chose qui a en gros deux sens/difficile/ c'est un qui peut être trouvé après par exemple ou un qui est plus évident que l'autre.							+
			203. Et:: en me refaisant l'histoire je me dis ok beh cothurdes les mots-clés que j'avais c'était euh:: un sens évident euh et un deuxième un peu plus euh:: (...) quil- où faut creuser pour un peu l'avoir/difficile/ [...].							+

C.2 Relévés d'isotopies par participant.e.s

TABLEAU C.4 – Tableau des isotopies relevées dans l'ensemble du sous-corpus de travail des interprétations du pseudomot *cothurdes* par les participant.e.s.

Groupe	Sujet	/géologique/	/matérialité apparente/	/creux/	/indice de/	/courbé/	/locatif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/social/	/résultatif/	/difficile /
Phrases Inventées	Narratif 1	+		+	+			+		+			
	Narratif 3	+	+							+			
	Narratif 5												
	Narratif 7								+				
	Narratif 9	+		+				+					
	Narratif 11	+	+				+						
	Narratif 13				+			+			+		
	Narratif 15	+		+				+					
	Théorique 2				+						+		
	Théorique 4				+						+		
	Théorique 6	+	+				+						
	Théorique 8	+	+		+								
	Théorique 10			+							+		
	Théorique 12		+										
	Théorique 14												+
	Théorique 16		+		+								
Définitions	Narratif 1	+		+	+			+					
	Narratif 3	+	+	+				+					
	Narratif 5	+	+	+	+		+						
	Narratif 7								+				
	Narratif 9	+	+	+				+					
	Narratif 11	+	+	+									
	Narratif 13	+	+	+				+					
	Narratif 15	+	+	+				+		+			
	Théorique 2	+	+	+							+	+	
	Théorique 4		+		+						+	+	
	Théorique 6	+	+	+						+			
	Théorique 8	+	+	+									
	Théorique 10	+	+	+									
	Théorique 12	+	+	+							+	+	
	Théorique 14	+	+	+			+			+	+	+	
	Théorique 16		+		+							+	

Groupe	Sujet	/géologique/	/matérialité apparente/	/creux/	/indice de/	/courbé/	/locatif/	/accès/	/terminatif/	/verticalité/	/social/	/résultatif/	/difficile /
Narratif	1	+	+	+	+		+	+					
Narratif	3	+	+	+			+	+	+	+			
Narratif	5	+	+	+	+		+	+					
Narratif	7	+		+					+				
Narratif	9	+	+	+	+		+	+	+				
Narratif	11	+					+						
Narratif	13	+	+	+		+	+	+				+	
Narratif	15	+	+	+			+		+	+			
Théorique	2	+		+	+					+	+	+	+
Théorique	4	+	+	+	+	+				+	+	+	
Théorique	6	+		+		+				+	+	+	
Théorique	8	+	+	+	+					+	+		+
Théorique	10	+		+									+
Théorique	12	+	+	+						+	+	+	
Théorique	14	+								+	+	+	+
Théorique	16	+	+							+	+	+	+

Extraits des entretiens

ANNEXES D

Analyse métalinguistique - relevés de références métalinguistiques

Relevé des références aux connaissances métalinguistiques des participant.e.s

TABLEAU D.2 – Tableau du relevé des références aux connaissances métalinguistiques des participant.e.s dans leurs explication de la mise en sens de *cothurdes*.

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	
Narratif 1	128. Donc du coup je me dis bon en vrai c'est un mot il a l'air assez compliqué.		150. (...) Mais dans cette phrase même-là en fait j'ai réutilisé le mot mais mais...: (...) si on me demandait de l'expliquer en fait euh...: beh...: je je pourrais- Donc c'est pas tant le mot en lui-même que j'ai su réutiliser c'est juste j'ai su en faire une phrase parce que je savais que c'était un nom et que derrière on m'a donné un peu- enfin j'avais une légère explication de ce que c'était.	20. Et euh...: et voilà donc j'ai...: je me suis dit euh...: euh...: vu qu'il y a des des virgules et signes surtout ça m'a dit bon bah ça veut dire que cothurdes c'est lié à signe de...: de cavité souterraine je crois qu'il y avait écrit.	37. Je vois un peu- enfin c'est comme si je vois entre guillemets parce que...: enfin dans ma tête je vois en gros que euh...: par exemple il y a je crois dans la première phrase écrit commissaire Morel je vois bon...: vite fait flou un- un uniforme de de commissaire ou quelque chose comme ça ou une voiture de police ou un truc comme ça donc euh des petits éléments qui me rattachent...: du coup euh à l'histoire.	17. Je comprends vite la scène quel type- enfin à peu près l'histoire qui se passe.
	129. Ça doit être quelque chose de vraiment euh...: un vocabulaire précis.		151. Mais donc j'ai su le réemployer dans une phrase parce que je savais grammaticalement quoi comment on met un...: il y a le sujet il y a le verbe et tout et le nom est accompagné d'un article avant enfin voilà donc c'était pas c'était totalement détaché de tout ce qui est euh...: image euh pour moi [...].	27. [...] des fois quand on met pas la virgule ça change le mot en fonction d'avec lequel on l'associe.	130. Et après du coup je me dis bon c'est peut-être dans tout ce qui est scientifique mais bon là aussi je ne m'y connais pas hyper beaucoup donc je me dis (...) il y a quand même des chances vu qu'on parle de- d'une scène policière et tout euh...: je me dis euh...: peut-être que c'est un terme policier de...: police scientifique ou...: juste de police comme ça.	
Narratif 3	160. Euh...: je me dis en fait pour moi elle est grammaticalement correcte et euh...:		161. Mais en fait le sens si si je connais pas le mot même si la phrase est grammaticalement correcte ça veut pas dire que le sens euh...: y est quoi.	148. Donc euh...: (...) voilà c'est vraiment...: (...) en fait je me suis plus basé sur ça euh vu que...: avec la virgule je me suis dit ça rapporte normalement à cothurdes.	168. Peut-être après l'ambiance un peu euh...: (...) spooky ((rires)).	
					169. Euh...: parce qu'on parle d'un meurtre voilà ou de scènes de crime.	
				185. (...) Là je les ai identifiés comme mots-clés puisque c'était toujours le même vocabulaire euh (...) employé.	33. Euh ma première pensée à la première phrase c'est euh « Oh on dirait que c'est un truc de détective de criminel » ce	77. Mais d'essayer de me faire euh un peu le scénario.

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	
				145. (...) D'essayer de voir euh::: si euh::: ça peut être euh:: pas comme dans la même famille (...) 146. Oui un synonyme ou::: quelque chose qui va (...) dans le sens quoi.	que j'aime bien et du coup j'ai eu cet instinct direct. 37. Du coup dès que j'ai vu la première phrase c'est « Elle doit venir sur les lieux » et directement j'ai pensé à ça. [ça = la série policière à laquelle le participant pense] 44. Parce que j'ai eu l'image en tête directement c'est vraiment le nom Dexter qui m'est apparu à la tête. 140. Avec le contexte de la fin où elle descend pour aller sur le lieu du crime en évitant certaines choses.	111. (...) Je pense que je vois mieux la scène.
Narratif 5	68. Ouais je le laisse parce que euh::: (...) ouais enfin à la fin de la- la- la première fois que j'ai lu le mot (...) euh::: je me suis demandé si ça (...) si ça pouvait::: s'il y avait un truc dans l'étymologie que je pouvais retrouver ou quoi et euh::: vraiment euh::: pas du tout.			16. [...] après j'ai compris que ça- après j'ai pas trop compris de quoi ça allait parler enfin j'ai compris que ça allait être un sujet plutôt policier parce que ça parlait d'un commissaire enfin d'une commissaire en l'occurrence. 17. (...) euh::: après j'ai pas trop compris de quoi il s'agissait (...) euh::: jusqu'à ce qu'il y ait le mot euh enfin la question euh pourquoi le tueur du coup c'est bon bah ok c'est une scène de crime (...).	16. [...] après j'ai compris que ça- après j'ai pas trop compris de quoi ça allait parler enfin j'ai compris que ça allait être un sujet plutôt policier parce que ça parlait d'un commissaire enfin d'une commissaire en l'occurrence. 17. (...) euh::: après j'ai pas trop compris de quoi il s'agissait (...) euh::: jusqu'à ce qu'il y ait le mot euh enfin la question euh pourquoi le tueur du coup c'est bon bah ok c'est une scène de crime (...).	
Narratif 7	176. (...) Déjà il faudrait que ce soit si c'est un nom qui est (...) je sais pas (...) je ne- il faudrait que la phrase ait un sens d'abord			28. Que c'est plus une histoire de meurtre que::: oui.	22. Après j'ai tourné la feuille je me disais que la question elle aurait euh (...) elle aurait un rapport avec le texte en mode euh::: euh je sais pas moi peut-être un personnage ou un truc comme ça [...].	

Groupe	Palier microsémantique			Palier méso­séman­tique		Palier macroséman­tique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	Identification du type de texte
					119. [...] le texte que tu m'as donné (...) vu que c'était un truc- une scène de crime et tout et j'essaye de voir comment ça se passait comme si j'étais un témoin oculaire.	113. Oui mais quelquefois j'essaie d'imaginer la scène (...) d'imaginer ce qui se passe (...) ce qui me permet de comprendre le truc.
			87. Hum (...) oui je pense après il y a des- il y a des mots euh:: (...) je pense que je m'y attarde un peu moins parce qu'ils sont:: (...) je pense que je je m'attarde plus sur les noms euh:: que:: (...) que sur les prépositions ou les trucs comme ça ((rises)) euh:: parce que c'est moins important pour le texte (...) mais:: (...) mais oui je pense que je lis tous les:: tous les:: tous les mots.		17. Oui je voyais- au début je voyais plus une fouille archéologique euh:: (...) voilà je sais pas pourquoi et après et après euh je suis arrivée sur meurtre j'étais genre « Ah oui ok » et j'ai fait lien avec euh avec commissaire aussi que:: je l'avais pas vu au départ on va dire et après je me suis dit oui c'est vrai que commissaire c'est plutôt la police (...) et euh et voilà et après euh::	
Narratif					40. Bah je m'en rends pas forcément compte mais enfin je voyais le:: le vestige euh préhistorique et:: quand je suis arrivée à meurtrier d'un coup euh:: j'ai plutôt vu une une scène de crime quoi [...]. 70. Euh:: non c'est- du coup c'est pas vraiment la première- comme la première image puisque du coup je sais que ça parle d'un meurtre donc pour moi euh:: (...) en fait le site préhistorique c'est un peu- en fait c'est un truc un peu à côté euh (...) mais le:: le:: le point important c'est euh:: c'est le:: (...) c'est la scène de crime (...) et:: (...) oui (...) sinon ça change pas beaucoup je pense.	

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	Identification du type de texte
Narratif	11		131. Euh en fait c'est euh:: vu que c'est pas un nom propre enfin j'ai regardé euh:: j'ai regardé le mot j'ai essayé de le déchiffrer euh:: (...) [...]. 167. Euh:: de voir euh:: en fait euh:: (...) à côté de quel mot il est:: il est écrit il est placé si c'est un adjectif si c'est:: si c'est un nom (...) si il y a un autre mot dans le texte euh:: (...) qui:: (...) qui ressemble à ce moment-là (...) voilà.	168. Oui (...) euh je me suis dit bon tant pis j'ai pas compris mais je sais que ça fait référence (...) c'est dans le même euh on va dire champ lexical que toutes les:: les autres mots (.) euh parce que le texte il est:: en soi logique il est pas en train de:: passer d'un- d'un autre thème à un autre euh:: (...) c'est une suite logique donc euh:: (...) dans ma tête je me suis dit que:: il fait référence à ce qui était mentionné avant déjà donc peut-être que j'essaie justement de faire une phrase.		61. Euh oui c'est euh::: beh je vois le::: direct le:: personnage principal (...) qui est::: détective ou::: (...) qui fait une:: (...) et:: en fait j'arrive à l-l- l'imaginer sur la scène avec tous les personnages autour d'elle. 131. [...] je me suis dit que ça faisait référence un peu- c'était dans la dernière partie où c'était un peu plus la description de ce que fait le personnage et du coup je l'ai classé dans le::: (...) dans la case de la description de l'environnement du personnage en fait dans quel contexte il se trouve. 173. Euh::: (...) en fait euh (...) c'est comme si je visualisais euh::: tous les textes que j'avais lus déjà avant euh (...) plutôt littéraire comme ici.
				224. Euh::: (...) et quand je vois euh::: que juste après cothurdes il y a euh::: donc virgule signe des cavités souterraines (...) euh là je me suis dit je sais plus comment ça s'appelle c'est pas une apposition c'est euh::: mais une épithète euh::: bref je vois cette structure-là cette structure euh (...) euh à côté de cothurdes qui me permet d'en déduire le sens [...].		
Narratif	13					

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	
Narratif						32. (...) Ensuite j'ai lu le texte une::: deuxième fois (...) pour euh:: bien comprendre quels étaient euh les personnages et ou se situa- dans quel ordre se situaient les actions par rapport à l'espace euh du scénario. 33. Euh::: pour ce faire j'ai:: (...) je me suis davantage concentré sur euh:: les noms communs et noms propres dé- définissant les personnes et donc je ne me suis pas beaucoup concentré sur euh:: l'espace du scénario. 35. (...) J'ai euh je me suis cependant sur la troisième lecture plus concentré sur les lieux à savoir à quel moment les personnages étaient en haut à quel moment les personnages étaient en bas parce qu'il semblait justement y avoir euh (...) une action de descendre à la fin et donc au début ils étaient en haut et ensuite à- en tout cas la commissaire était en bas à la fin de l'histoire. 45. (...) Au début je voulais:: définir ce qu'était "cothurdes" dans la phrase et finalement j'ai préféré l'utiliser comme si c'était une phrase du texte pré- présentant où se situaient les cothurdes. 56. Oui si cet extrait était un extrait d'une nouvelle ou d'un roman policier cette phrase de cothurdes aurait pu être présente euh::: plus tard euh définissant ce qu'est une cothurdes si les personnages euh se retrouvent sur ce lieu une nouvelle fois [...].

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	
						176. (...) Je ne suis pas sûr de moi que les cothurdes sont bien le coin donc j'hésite à dire "les cothurdes sont:: les coins de- des cavités rocheuses" mais (...) au début j'avais pensé à une phrase semblable à cela (...) mais:: j'ai préféré changer (...) j'ai préféré changer parce que je me suis dit que (...) dans le sens de la question (...) ça me semblait plus juste de créer une phrase avec le mot "cothurdes" dedans qui pourrait être intégré au texte.
Théorie	2	100. C'est vrai que c'est un mot un peu compliqué dans un sens mais euh:: il n'y avait pas de quoi s'alarmer.		94. Je ne sais pas comment expliquer mais c'est comme si euh::: je ne me souviens plus si dans ce texte il y en a mais ça arrive parfois de lire des textes et il y a des mots qu'on comprend pas mais c'est juste parce qu'on a jamais vraiment été confrontés à ce mot avant donc on se dit bon dans le- dans le::: (...) euh vu tout ce qui a été dit avant ou ce qui va être dit après dans la fin de la phrase on comprend grosso modo ce que ça veut dire et on a pas besoin d'avoir forcément une définition.		23. Je me suis dit c'est normal qu'il soit aussi petit parce qu'il va être un peu plus compliqué qu'un texte de romans de trucs comme ça.
				142. Vu::: Au vu de sa place dans le texte de ce qui est dit avant et::: (...) de ce à quoi elle est reliée parce que la dernière phrase c'est un peu- pas une conclusion mais un peu une définition enfin je sais pas comment expliquer mais euh::: je crois qu'elle dit voilà c'est ça qu'on appelle les cothurdes.		35. C'est pas- un peu bizarre dit comme ça mais::: parfois quand on avait des- enfin moi du coup j'ai plus d'histoire mais:: quand j'avais de l'histoire à l'école je faisais très attention de lire très bien les textes parce que je savais que les questions d'après allaient être tellement pointues qu'il fallait pas:: louper un truc quoi.

Groupe	Palier microsémantique			Palier méso­sémantique		Palier macrosémantique	
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	Identification du type de texte	
						46. C'est j'ai- je faisais pas très attention aux informations et puis je me suis dit ah mais si la question elle est par rapport aux phrases et que dès le début ça commence à sortir des définitions- euh euh bien sympa je vais perdre le fil de tout le reste. 104. Je me suis dit que ce n'était pas le point mais::: (...) fin c'était un texte qui amenait peut-être à ce qu'il y ait une potentielle définition de mot. 105. Parce que il avait l'air assez compliqué souvent les textes comme ça ou même les textes philosophiques ou des trucs comme ça parfois il y a des mots qui sont au milieu on sait pas ce que ça veut dire mais on comprend dans le contexte que::: (...) du coup je suis pas trop alarmée. 142. Vu::: Au vu de sa place dans le texte de ce qui est dit avant et::: (...) de ce à quoi elle est reliée parce que la dernière phrase c'est un peu- pas une conclusion mais un peu une définition enfin je sais pas comment expliquer mais euh::: je crois qu'elle dit voilà c'est ça qu'on appelle les cothurdes.	
Théoriqu ue	4	53. [...] le texte va être soutenu [...]		107. Là j'ai- je- j'ai relu le texte une fois je pense pour me dire (...) parce qu'à ce moment-là j'avais compris que cothurdes ça renvoyait à peu près à toutes les choses qui avaient été listées dans le texte avant et je me suis dit bon cothurdes c'est tout ce qui a été listé.		14. Voilà oui la phrase que j'ai essayé d'imaginer c'était pas tant de l'utiliser dans un cadre euh::: (...) comme si je parlais euh tous les jours mais de le définir c'est ça qui m'est venu:: plus:: vite.	

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	Identification du type de texte
				155. [...] bon d'abord j'essaye de me dire cothurdes c'est quoi ? (...) Je me dis c'est (...) le mot qui récapitule tout le texte (...) et je me dis bon il faut relire encore une fois ((rires)) pour être extrêmement sûre. 156. Je relis encore une fois et je me dis oui c'est ça c'est le mot qui résume c'est le mot qui renvoie et là cette fois-ci par contre je regarde les mots différents. 158. Hum (...) je me dis ah oui ça c'est cothurdes mais (...)5 tu vois relation anaphorique j'avais l'impression que cothurdes ça renvoyait à ça ça renvoyait à ça ça renvoyait à ça [...]. 172. Je pense que ce que je t'ai dit c'était plus des synonymes de ce qui était vraiment dans le texte.		22. [...] Alors quand j'ai levé les mains (...) je me souviens me dire le texte est coupé (...) voir ça tout de suite dans le sens où il manque quelque chose au début. // 23. Parce que ça commence par d'autres parts. 34. Alors je pense que j'ai juste relu la phrase de conclusion où il y a justement écrit « cothurdes » [...]. 53. Et je me suis dit aussi (...) que- (...) non c'est vrai quand j'ai vu ""d'autre part"" je me suis dit c'est soutenu (...) le texte va être soutenu ça va être plus dur que si c'était un petit texte de:: (...) ouais j'étais en train d'évaluer la difficulté de ce qui m'attendait. 116. (...) Et je pense que ça a été d'autant plus::: parce que bon ça m'arrive de lire des textes où je me dis ce mot je connais pas et juste je continue (...) mais là comme c'était la dernière ligne la dernière ligne c'est la conclusion donc (...) je me dis c'était l'introduction et la conclusion donc l'introduction elle m'a::: (...) elle a été difficile et la conclusion je me suis dit c'est reparti je vais pas comprendre la conclusion ((rires)) c'est retour euh::: mais pas dans le même esprit.
Théoriqu ue	66. [...] j'essaie toujours de placer cothurdes euh dans une autre phrase ou euh trouver un synonyme ou quelque chose qui- j'essaie de le rattacher à un autre mot pour essayer du coup de pouvoir le placer dans une phrase.		61. Non je crois que je cible plutôt des noms ou des adjectifs euh::: que je trouve dans le texte.	17. [...] en trouvant des synonymes en me disant qu'est-ce que ça m'évoque en fonction de la phrase la phrase dans laquelle il est ça peut renvoyer à quoi ? [...].		

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	Identification du type de texte
	68. Non ((rires)) dans la forme euh::: dans sa forme je vois pas d'autres mots qui::: pour moi s'y rattachent (...) au niveau de l'orthographe au niveau de la prononciation ou du sens bon parce que cothurdes n'a pas de sens mais (...) euh:: quand je le relis j'arrive à le rattacher à rien du tout (...) donc euh::: et après je me dis qu'il me faudrait une phrase en lien avec euh la préhistoire la roche la montagne quelque chose comme ça.		62. Euh::: (...) beh je relis des phrases où je (...) où j'en vois plusieurs et parfois j'essaye aussi d'interchanger le mot cothurdes avec euh je sais pas un autre nom un autre adjectif pour voir si- Oui du texte mettant cothurde de je sais pas à la place de montagne ou roche ou:: euh pour voir si je- je sais pas voir ce que ça donne dans la phrase en me disant est-ce que ça peut marcher en nom ? Est-ce que c'est en adjectif ? est-ce que- qu'est-ce ça peut être ? est-ce que ça fonctionne euh:::			
	85. Euh:: je crois que c'est en lisant les questions (...) j'essaye de::: (...) je- fin je me dis que ça:: ça a peut-être une racine euh grecque ou latine enfin je:: je me dis pas latine ou grecque mais fin c'est de- j'essaie de revoir j'essais de savoir si:: s'il y a une racine que je peux extraire facilement.	41. C'est (...)j6" hum j'ai l'impression de me dire oui ok c'est- c'est une expérience scientifique euh de psycholinguistique euh (...) c'est pas euh une compréhension de texte (...) parce que:: (...) enfin à ce moment- là je sais pas que le mot existe mais je me dis euh:: (...) oui c'est::: c'est pas un mot qui doit être très connu.	102. Et à un moment je suis allé regarder enfin je suis allé vérifier la question pour voir s'il n'y avait pas::: // 103. si c'était au singulier ou au pluriel.		94. [...] je sais plus si c'est là que je me dis de::: que::: que ça peut être un::: enfin que je me pose la question de::: du contexte de la phrase (...) euh::: avec préhistorique ou scientifique du coup [...].	15. [...] j'ai hésité soit à le placer dans un contexte préhistorique soit dans un contexte scientifique (...) et::: j'ai fait dans un contexte scientifique [...].
Théorie	86. Euh::: (...)j5" je sais pas mais je sais que je vois::: le::: la partie "co" je me dis que ça peut être un peu comme euh "coordination" ou quoi.	105. Du coup les cothurdes j'ai pensé que c'était une généralité. // 106. Je pensais en faire une généralité			97. Hum oui (...) j'ai (...) c'est un (...) ouais c'est un dialogue en fait c'est un peu un débat entre est-ce que::: (...) je fais donc la personne préhistorique ou alors le scientifique ? (...) et::: (...) et à un moment il y a une troisième option qui arrive- non c'est::: non c'est je me dis que c'est ce qu'il y a dans le texte et que du coup il faudrait trouver autre chose (...) et::: en me	98. [...] et:: je crois que ça m'a rappelé un peu les schémas de:: de SVT euh de:: géologie.

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	Identification du type de texte
	87. [...] En fait je pense que je:: j'essaie de voir des parties dans le mot qui peuvent avoir (...) euh fin des sens qui peuvent euh:: être- qui peuvent se retrouver dans d'autres mots en fait euh (...) du coup beh je vois « co » (...) et:: (...)4" en fait je sais pas parce que:: j'ai l'impression que c'est très rapide que:: je l'écarte puisque j'ai vu que derrière c'était:: je sais pas ça avait pas l'air d'aller avec euh la racine (...) enfin d'aller avec euh la partie "co" [...].				concentrant sur les caves ça me enfin (...) ça me vient à l'esprit que c'est des sismologues du coup. 99. Non c'est juste une sensation (...) pour moi c'est un peu lié en fait (...)8" même c'est- beh dès que j'ai revu l'image de- l'image du trou dans le sol ça m'a- enfin j'ai immédiatement fait l'association avec la géologie (...) et:: je sais plus si je me suis:: posé la question de::: (...) de d'impliquer un géo- un géo- un géologue plutôt qu'un sismologue mais:: j'ai très vite trouvé le:: la sismologie (...) et:: (...) après c'est venu assez euh:: (...) assez naturellement la phrase (...) enfin. 115. Plaque tectonique.	
Théoriqu ue	52. [...] j'ai::: enfin identifié les mots-clés et regardé comment ils étaient liés les uns- c'était peut-être moins linéaire que la première fois ou euh::: c'était bon (...) on parle de ça on parle de ça ça a des conséquences de ça et enfin::: // 53. C'est les mots longs et un peu techniques je pense.			134. (...) Beh le::: sentiment donc enfin un truc euh::: un peu::: subjectif que j'avais euh (...) après la première lecture j'ai l'impression de l'avoir confirmé par euh::: l'analyse de::: (...) enfin des champs lexicaux et de::: (...) ouais des liens que j'ai pu faire en relisant encore la fin.	16. [...] et::: après j'ai compris euh::: enfin de quoi ça parlait tout l'aspect un peu géologique au début (...) j'étais rassurée parce que j'ai un peu des bases là-dedans j'étais là bon:: "je vais comprendre la question" (...) après toute la partie un peu anthropologie euh interaction de l'homme et son milieu j'étais là bon "cool aussi ça je connais" [...].	16. [...] j'ai beaucoup tiqué sur le "d'autre part" je me suis dit ça c'est marrant on:: (...) enfin on commence euh:: sans contexte et enfin genre on:: (...) on commence le récit en opposition à un truc antécédent que j'avais pas [...].

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	Identification du type de texte
					65. Beh ce que je sais déjà enfin tu sais là:: ce que je te disais la la porte qui s'est ouverte sur euh:: (...) mes connaissances en géologie et:::	
Théoriqu ue			141. [...] Beh:: je pense que la dernière vu que j'ai déjà lu le texte plusieurs fois (...) beh je le connais un peu donc euh:: il y a des mots qui servent à rien on va dire qui:: que j'enlève (...) du coup je garde les plus importants - enfin c'est pas le mot c'est pas important mais les plus euh:: (...) toutes les conjonctions et tout je les ai enlevées quoi (...) les déterminants:: les trucs comme ça je les ai enlevés.			109. Beh:: parce que::: (...) je sais pas dans un texte généralement la première phrase elle dit ce qui est important et du coup dans la suite on sait du coup beh:: (...) là c'était le lien entre la préhistoire et l'actualité je crois un truc comme ça du coup beh j'ai cherché dans la suite j'ai regardé ce qui était en lien.
						110. Beh l'explication de ce qu'il dit dans la première phrase (...) oui juste l'explication pas forcément les mots non juste l'explication de ce qu'il raconte. 155. [...] les trucs qu'on voyait quand on était:: au collège ou quoi:: dans les manuels d'histoire je pense que c'est::: un peu ces images-là que j'ai [...].
Théoriqu ue		185. [...] que le mot était complexe c'est l'impression que ça m'a donné (...). 186. Ça sonnait légèrement soutenu comme mot mais:: (...) c'est aussi simple que ça.		182. (...) Et du coup il y a le truc que j'ai dit avant où justement euh ça s'associe directement au texte et je me dis c'est forcément une définition euh (...) qui correspond au texte.		

Groupe	Palier microsémantique			Palier mésosémantique		Palier macrosémantique
	Signifié hérité (lexème)	Signifié connotatif	Signifié grammatical	Structure anaphorique	Thème liée au genre	Identification du type de texte
		187. Sonner euh:: (...) ça me faisait penser à des mots qu'à:: qui:: qui sont assez soutenus oui euh en tout cas dans la langue française (...) la manière dont c'était formulé. 209. Fin d'abord c'est plutôt:: je comprends pas ensuite ça me fait penser à un truc un peu soutenu et un petit peu complexe vu comment c'est formulé ensuite c'est plutôt euh:: je fais le lien avec le texte.				
Théorie	16			136. Ouais je lis la dernière phrase (...) et en fait la dernière phrase donne un sens mais p-euh:: (...) en fait la dernière phrase donne un sens au mot:: "cothurdes" mais moi pour me l'imaginer et me le représenter bien (...) il faut que je:: remobilise un peu les images de:: ce que j'avais lu dans le texte avant (...) pour voir si je peux associer ces images du coup à- un peu:: à la définition du mot.		211. Du coup vu que la question se concentre sur ce mot et qu'il fallait que je trouve une phrase ou (...) fallait d'abord que je trouve une définition un peu plus précise et en fait je me suis rendue compte que ma phrase c'était la définition du mot cothurdes ((rires)) mais:: mais:: (...) ouais j'ai essayé de:: revenir et de:: trouver une définition plus précise.

ANNEXES E

Analyse des mouvements interprétatifs - structures diachroniques

E.1 Structures diachroniques individuelles

Ces schémas sont adaptés de ceux proposés par Valenzuela Moguillansky et Vásquez Rosati, 2019. Dans ceux-ci, chaque flèche représente une phase interprétative, un mouvement interprétatif, qui est séparée de la suivante par une ligne en pointillés afin de souligner l'aspect continu de l'expérience vécue. Ces dénominations de mouvement sont parfois accompagnées de commentaires juste en dessous de la dénomination de l'unité. Les encadrés indiquent les sous-phases de ces mouvements - telles que verbalisées par le/la participant.e - et peuvent être ordonnées (selon un ordre a, b, c) ou non. Les lignes verticales pleines à gauche et à droite marquent respectivement le point de rencontre avec le pseudomot et le moment de l'invention de la phrase avec le pseudomot.

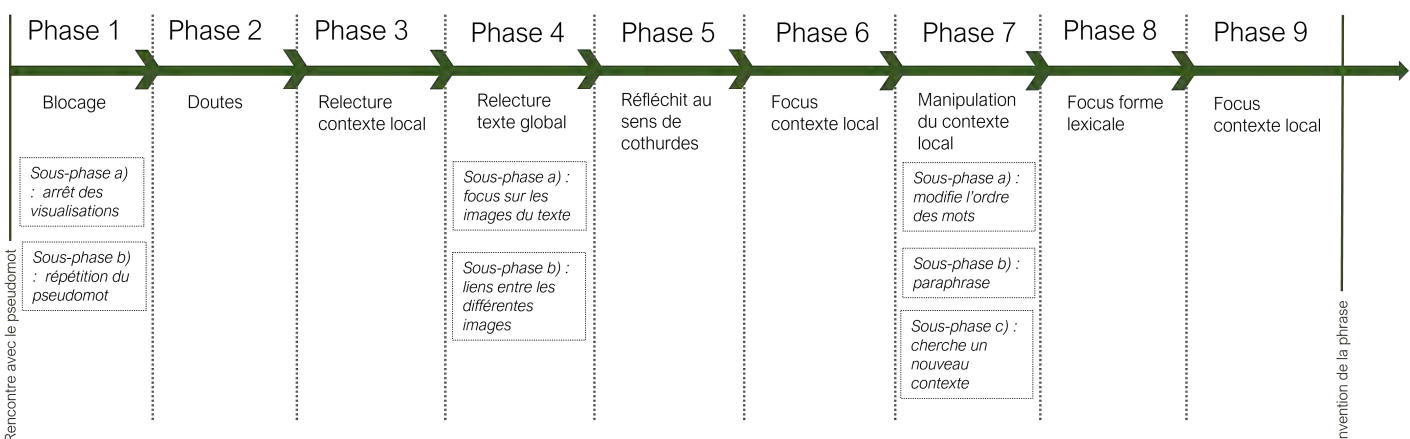


FIGURE E.1 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P1

Annexe E. Analyse des mouvements interprétatifs - structures diachroniques

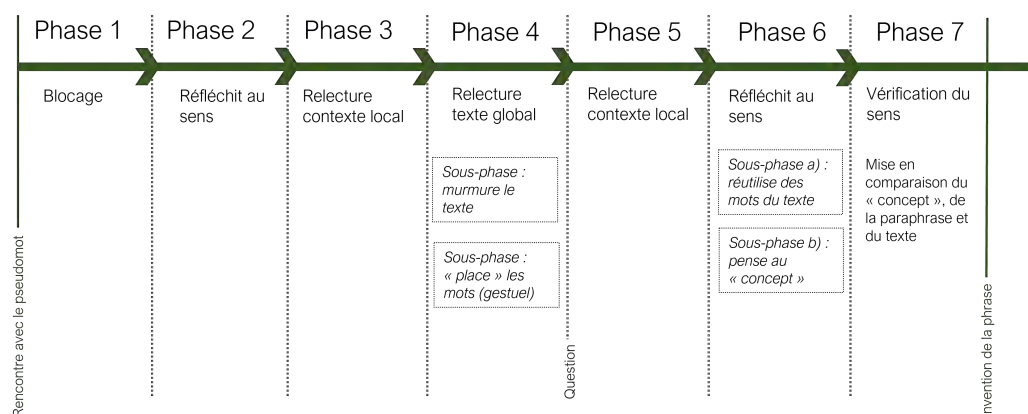


FIGURE E.2 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P2

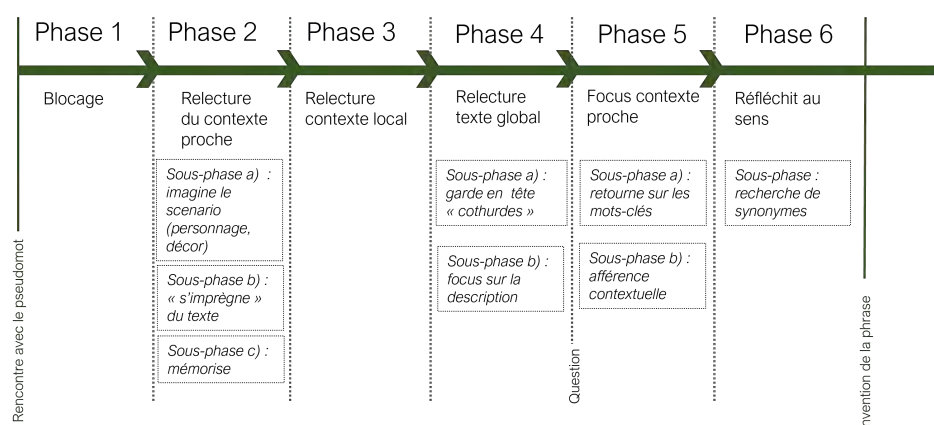


FIGURE E.3 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P3

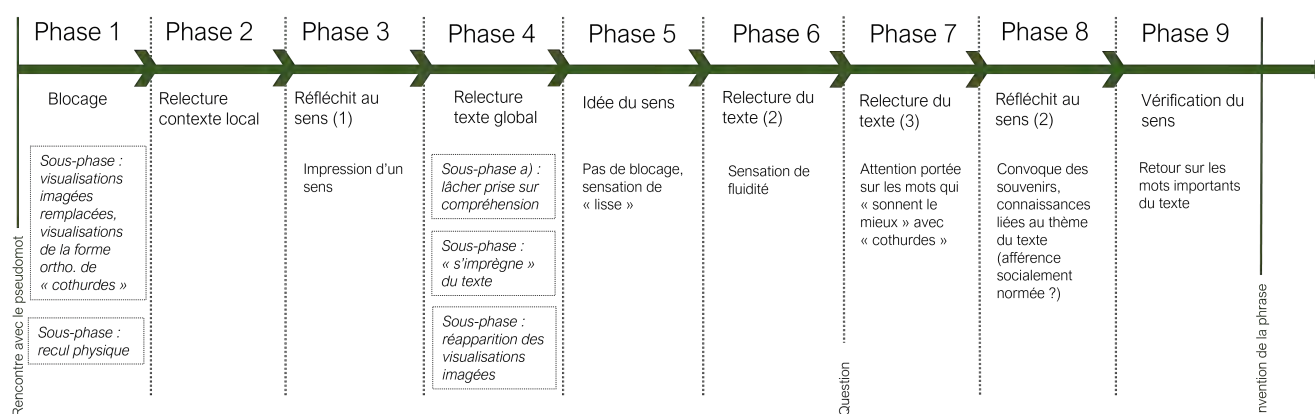


FIGURE E.4 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P4

E.1. Structures diachroniques individuelles

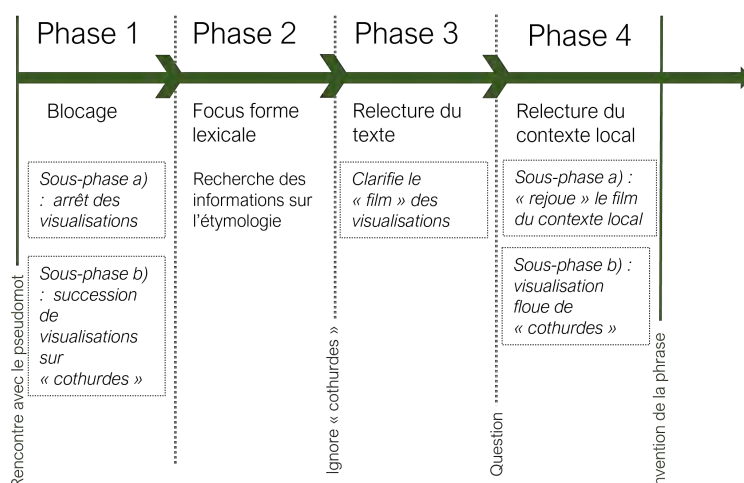


FIGURE E.5 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P5

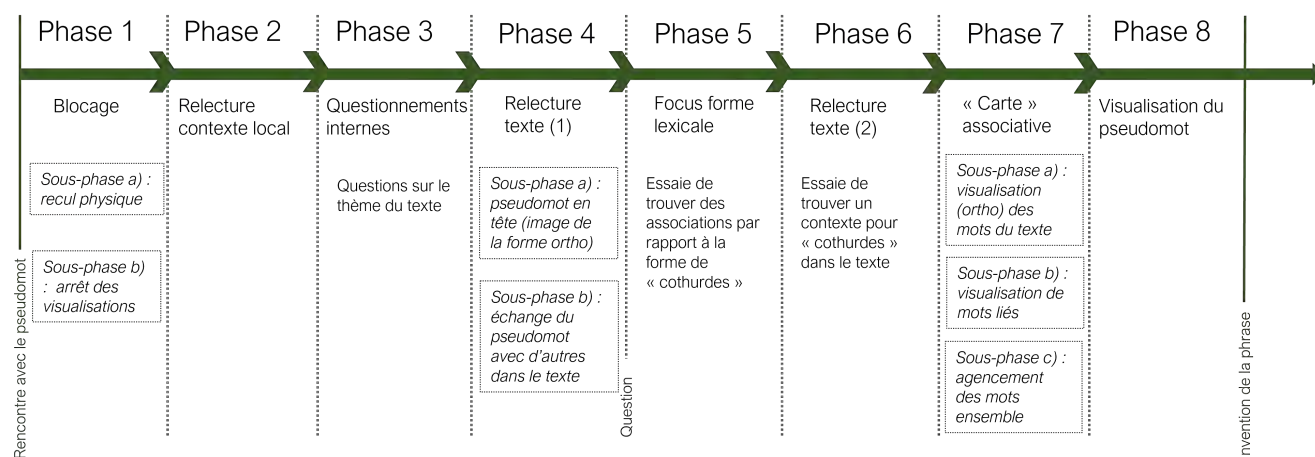


FIGURE E.6 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P6

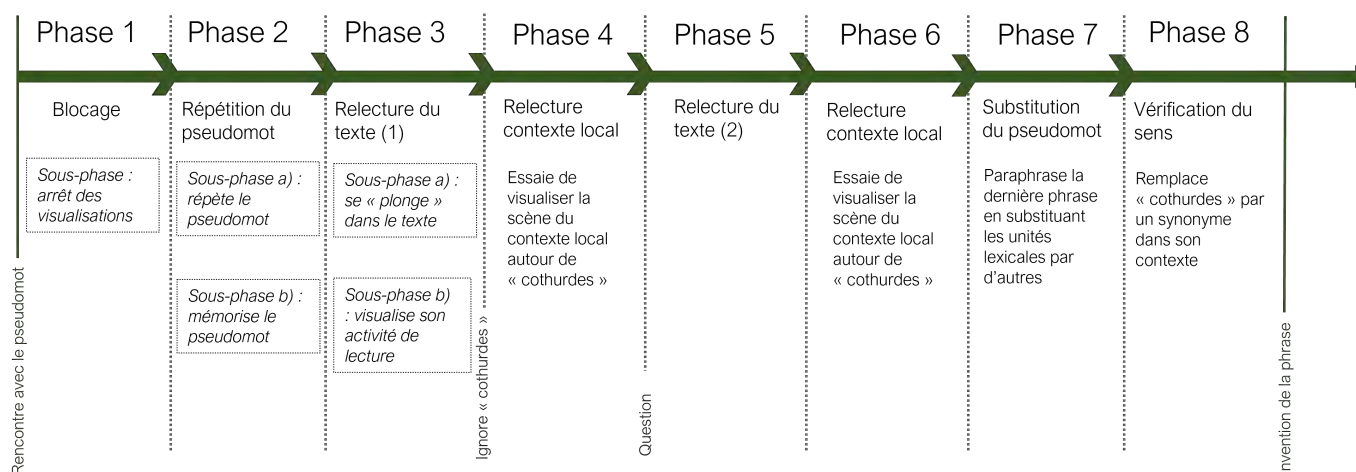


FIGURE E.7 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P7

Annexe E. Analyse des mouvements interprétatifs - structures diachroniques

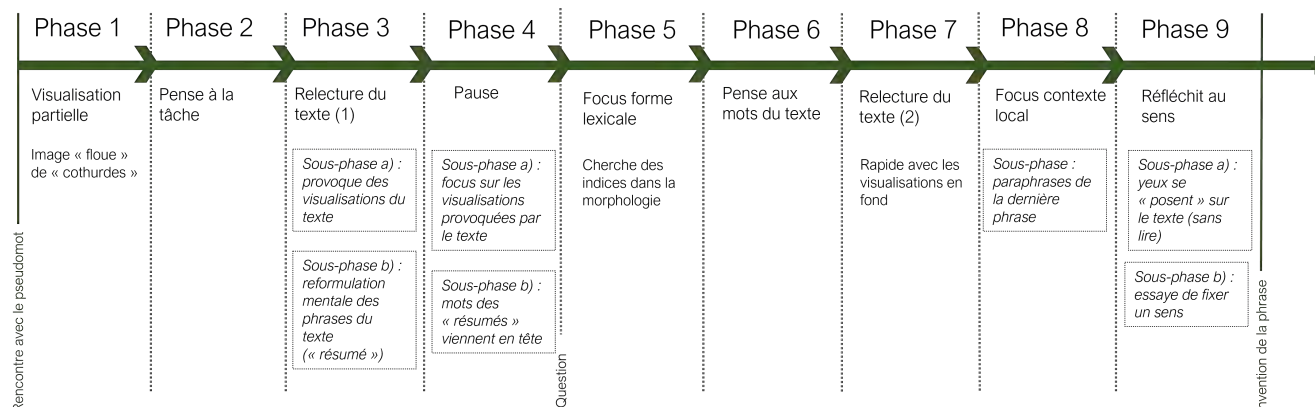


FIGURE E.8 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P8

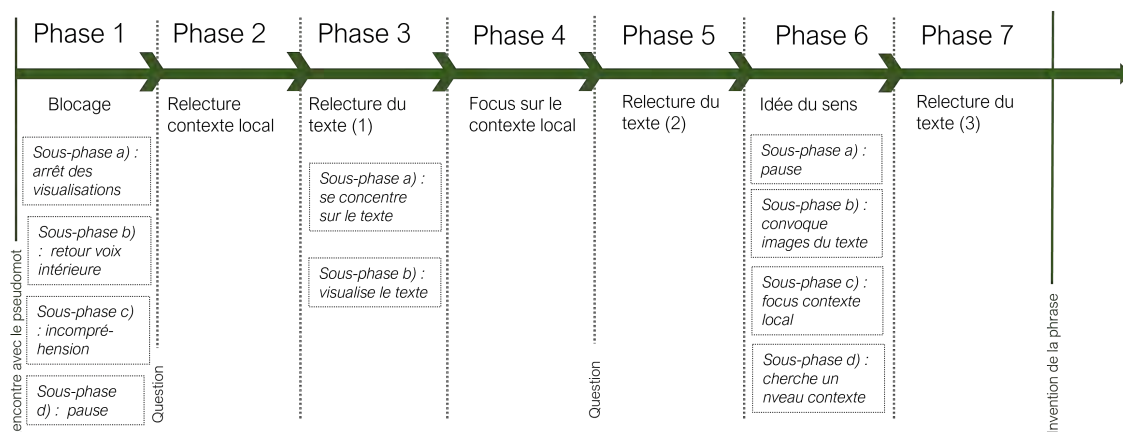


FIGURE E.9 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P9

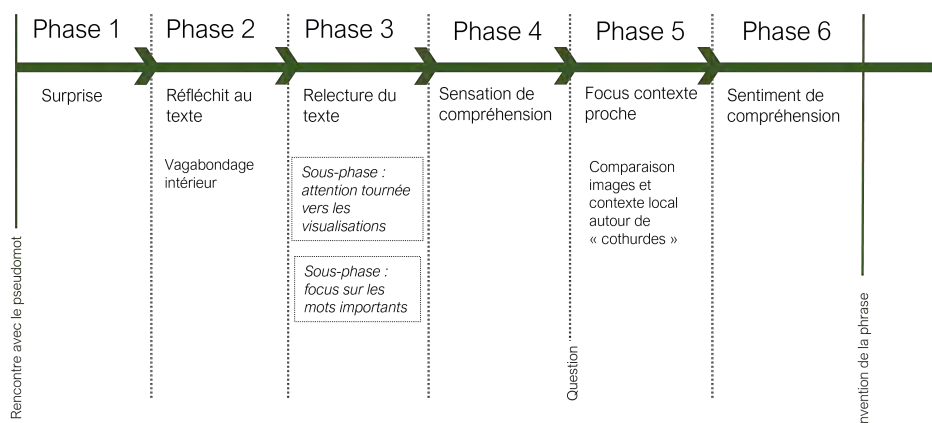


FIGURE E.10 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P10

E.1. Structures diachroniques individuelles

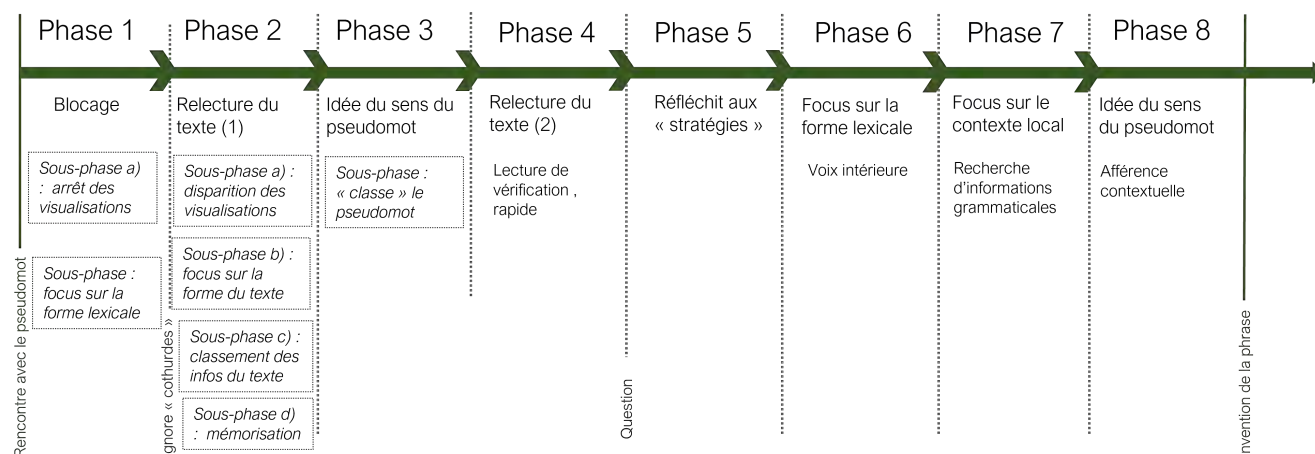


FIGURE E.11 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P11

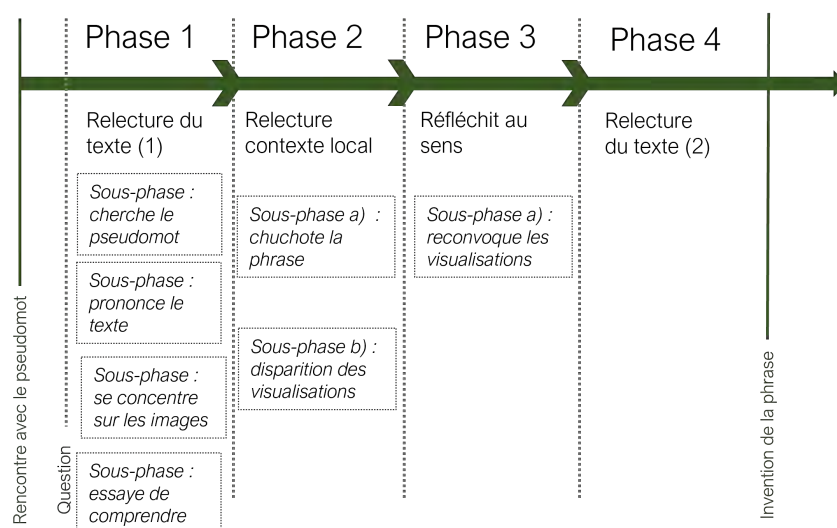


FIGURE E.12 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P12

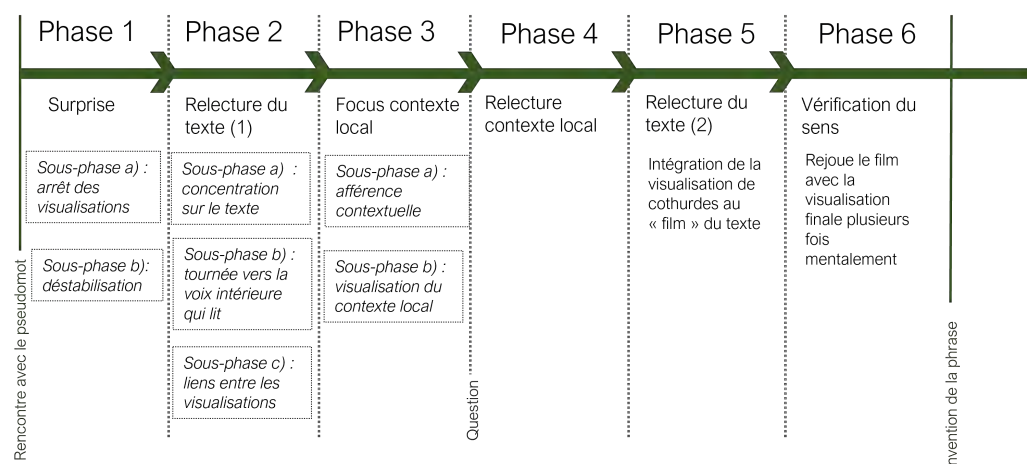


FIGURE E.13 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P13

Annexe E. Analyse des mouvements interprétatifs - structures diachroniques

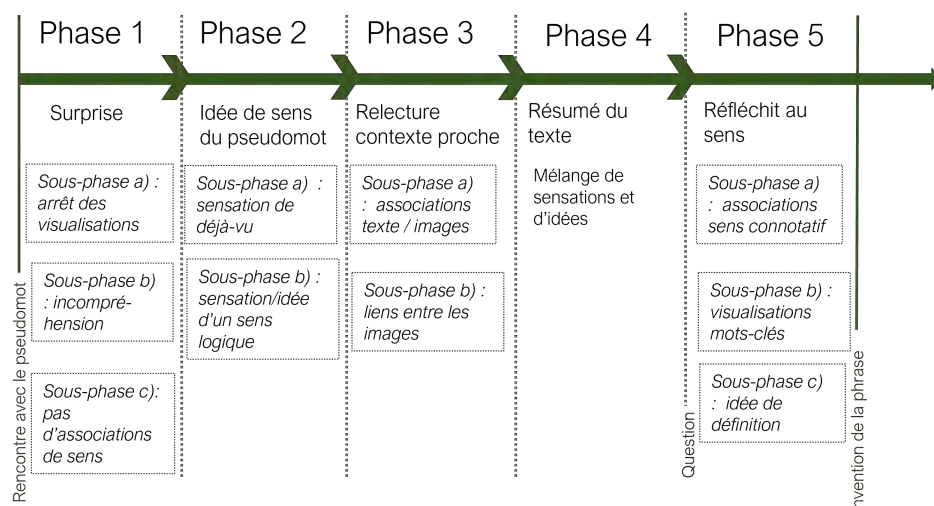


FIGURE E.14 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P14

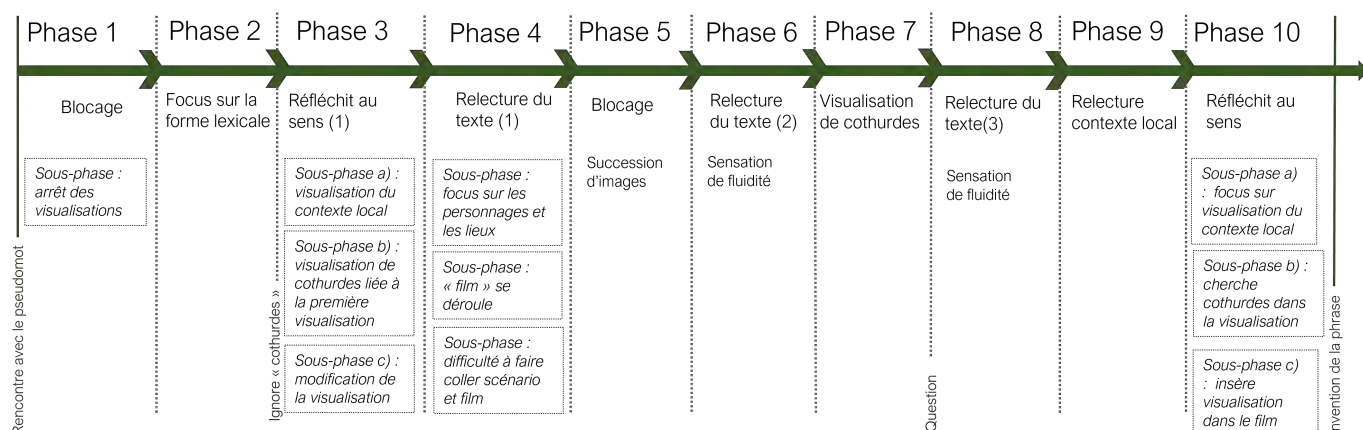


FIGURE E.15 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P15

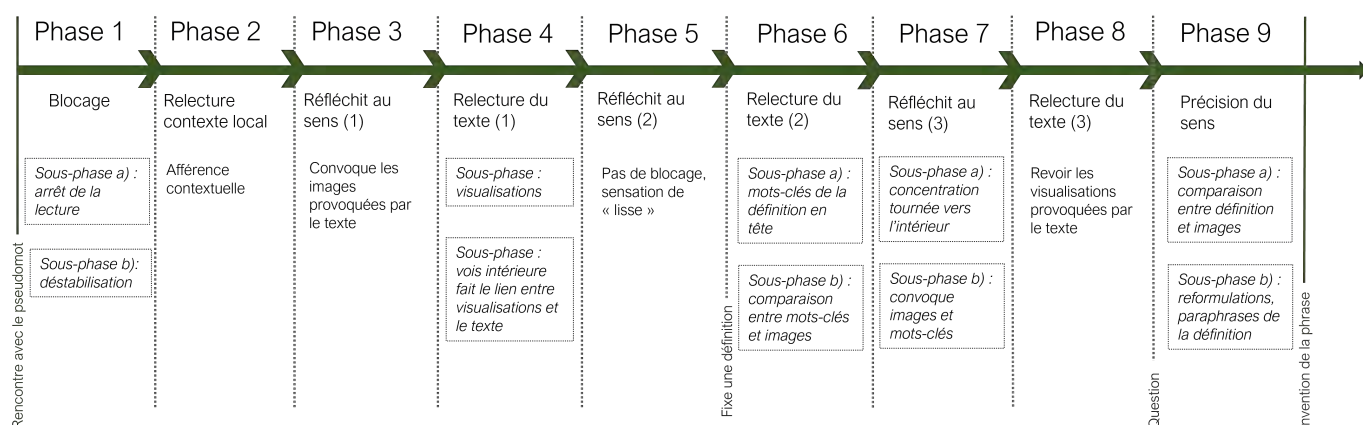


FIGURE E.16 – Structure diachronique du parcours interprétatif de P16

E.2 Alignement des structures individuelles

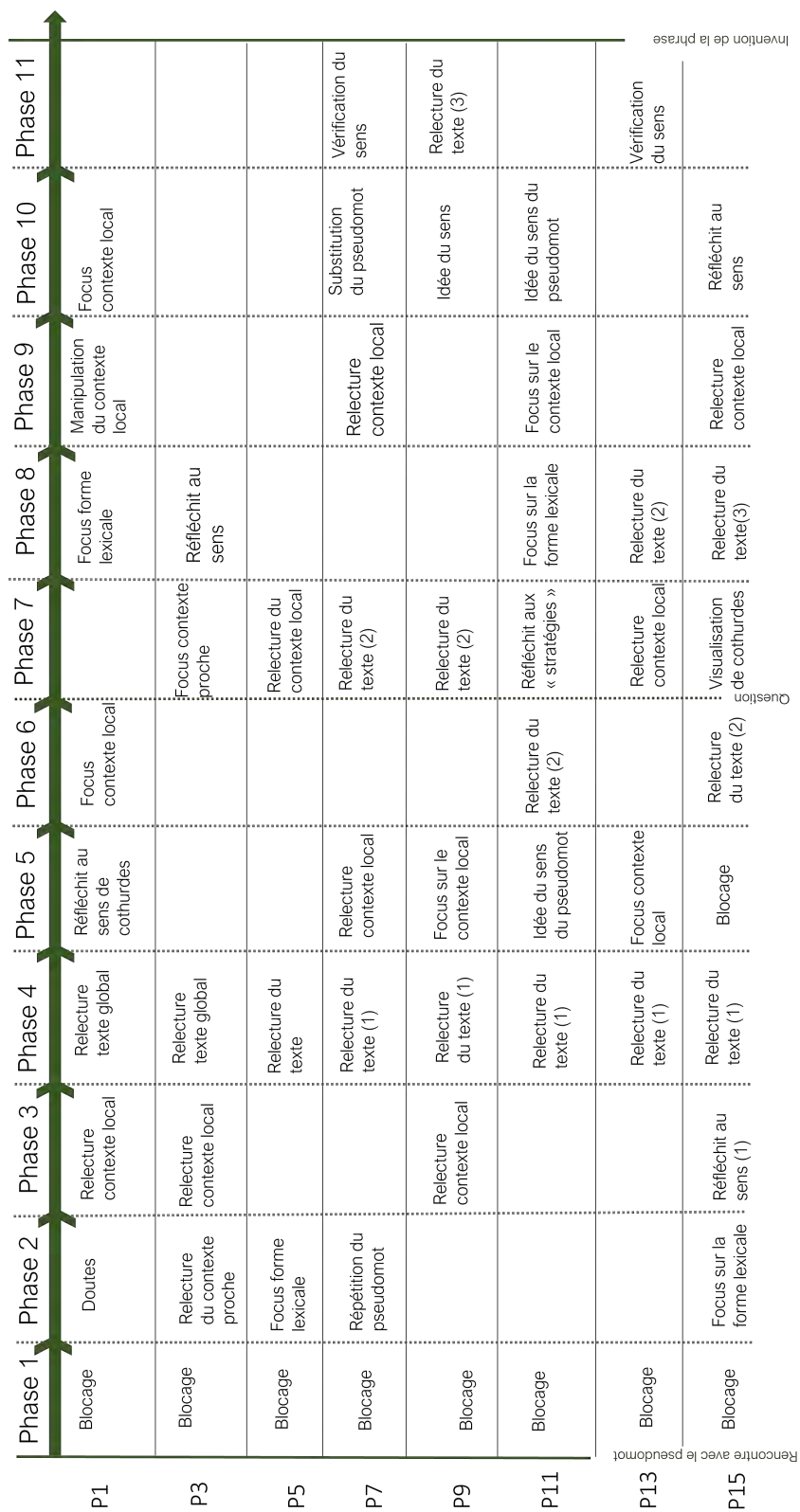


FIGURE E.17 – Alignement des structures diachroniques individuelles du groupe narratif

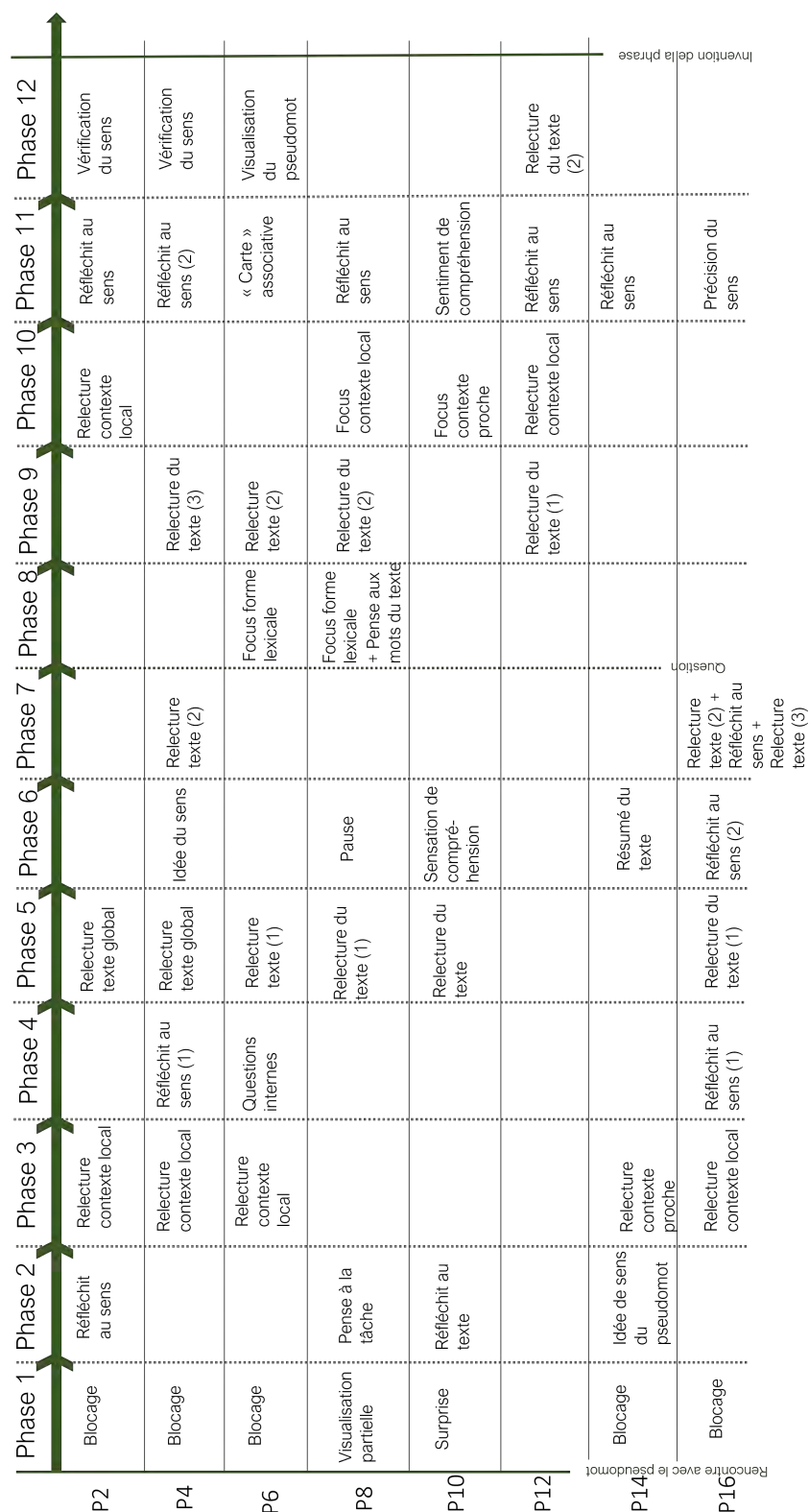


FIGURE E.18 – Alignement des structures diachroniques individuelles du groupe théorique

Titre : Sens et contexte - Etude neuropsycholinguistique des effets contextuels dans la construction du sens

Mots clés : Sémantique textuelle, Psycholinguistique, Contexte, Cotexte, Genres de texte, EEG

Résumé : Cette thèse explore l'incidence des contextes sur la compréhension du sens, à la croisée de la sémantique textuelle (Rastier 2009 ; 2010 ; 2016) et de la neuropsycholinguistique. Elle s'intéresse plus particulièrement aux effets du contexte générique-discursif (relatif à la pratique sociale dans laquelle a lieu la production langagière) (Rastier, 2001 ; Bronckart, 2022) et à ceux du contexte linguistique (régulièrement appelé cotexte) dans la construction du sens. Dans ce travail, les propositions de la sémantique textuelle de description de l'incidence des contextes sont confrontées aux travaux et modèles (neuro)psycholinguistiques sur cette question. Alors qu'en sémantique textuelle, ces contextes sont considérés comme co-instituants du sens, l'activité de compréhension étant toujours contextuelle, dans les modèles (neuro)psycholinguistiques le point de départ de la compréhension est généralement l'unité isolée, à re-contextualiser.

Deux études expérimentales ont été menées, la première se concentrant sur les effets du cotexte et la seconde sur les effets du contexte générique-discursif (mais aussi du cotexte). La première étude, centrée sur l'utilisation de l'électroencéphalographie pour l'étude des processus sémantiques - et notamment le potentiel évoqué N400 associé à la perception d'une incongruité sémantique (Kutas et Hillyard, 1980 ; Kutas et Federmeier, 2011) - avait pour objectif de questionner la notion de congruité sémantique, entendue comme relation sémantique entre une unité lexicale et son cotexte. Dans cette étude nous avons créé une échelle de congruité sémantique, à partir de la typologie des isotopies de la sémantique textuelle, qui fait varier le nombre et le type de ruptures d'isotopies. Nous avons pu observer des variations comportementales (temps de réaction et jugements sémantiques) et électrophysiologiques (N400) en fonction de cette échelle et montrer la pertinence des propositions descriptives de la sémantique textuelle pour décrire la congruité sémantique.

La seconde étude, mêlant tâche d'inférence lexicale (Hu et Nassaji, 2014) et entretien microphénoménologique (Petitmengin, 2001 ; 2006), avait pour objectif de décrire l'incidence du contexte générique-discursif sur les parcours interprétatifs effectués par les locuteurs. La tâche d'inférence avait lieu sur un texte (narratif ou théorique) dans lequel était plongé un pseudomot à sémantiser et était suivie par un entretien microphénoménologique permettant de guider le locuteur vers l'explicitation de son vécu, d'attirer son attention vers les micro-activités implicites de son expérience de lecture et de sémantisation. A partir de cette tâche et de l'entretien, nous avons pu décrire les contraintes prescrites par le contexte générique-discursif (et le cotexte) sur les parcours interprétatifs du pseudomot, ainsi que les connaissances métalinguistiques mobilisées par les participants.e.s dans ces parcours interprétatifs. Nous avons également pu décrire l'enchaînement temporel des mouvements interprétatifs formant l'expérience vécue des parcours interprétatifs, en distinguant les expériences en fonction du genre de texte et type de discours (texte théorique ou narratif).

Ces travaux démontrent que la compréhension du sens gagne à être considérée comme contextuelle et à être étudiée en tant qu'activité, et non pas seulement dans ses produits. Ils valident également expérimentalement des propositions importantes de la sémantique textuelle, telles que la théorie des afférences et la typologie des isotopies. Avec ce travail nous espérons ouvrir la voie à un modèle contextualiste de la compréhension langagière et à des travaux combinant observation de l'activité électrique cérébrale et recueil de données d'expérience vécue (données phénoménologiques) pour l'étude de la compréhension langagière.

Title: Meaning and context - Neuropsycholinguistic study of contextual effects in meaning construction

Key words: Semantics, Psycholinguistic, Context, Cotext, Text genres, EEG

Abstract: This thesis explores the impact of contexts on the understanding of meaning, at the intersection of textual semantics (Rastier, 2009; 2010; 2016) and neuropsycholinguistics. It focuses in particular on the effects of generic-discursive context (relating to the social practice in which language production takes place) (Rastier, 2001; Bronckart, 2022) and linguistic context (often referred to as co-text) in meaning construction. In this work, the proposals of textual semantics for describing contextual effects are examined in relation to (neuro)psycholinguistic models and studies on this issue. While textual semantics considers these contexts as co-constitutive of meaning, with comprehension always being situated, (neuro)psycholinguistic models typically start from isolated linguistic units, which must then be re-contextualized.

Two experimental studies were conducted. The first focused on the effects of co-text and the second on the effects of generic-discursive context (but also co-text). The first study, which focused on the use of electroencephalography to investigate semantic processes—and particularly the N400 evoked potential associated with the perception of semantic incongruity (Kutas & Hillyard, 1980; Kutas & Federmeier, 2011) – aimed to question the notion of semantic congruity, understood as the semantic relationship between a lexical unit and its co-text. In this study, we created a continuum of semantic congruity, based on the typology of textual semantic isotopies, and which depends on the number and type of isotopic breaks. Behavioral measures (reaction times and semantic judgments) and electrophysiological responses (N400) varied along this continuum, supporting the relevance of textual semantics descriptions for understanding semantic congruity.

The second study, combining a lexical inference task (Hu & Nassaji, 2014) and a microphenomenological interview (Petitmengin, 2001; 2006), aimed to describe the effect of the generic-discursive context on participants' interpretive path (and underlying processes). The inference task was based on a text (narrative or theoretical) in which a pseudoword to interpret was embedded, and was followed by a microphenomenological interview designed to guide the speaker toward explaining their experience and drawing their attention to the implicit micro-activities of their reading and interpretation experience. Based on this task and the interview, we were able to describe the constraints imposed by the generic-discursive context (and the co-text) on the interpretive paths of the pseudoword, as well as the metalinguistic knowledge mobilized by the participants in these interpretive paths. Based on the interviews, we were also able to describe the temporal sequence of interpretive movements forming the lived experience of interpretive paths, distinguishing experiences across text genres (narrative or theoretical).

Overall, this work demonstrates that understanding meaning must always be considered contextual and studied as an activity, not solely in terms of its products. It also experimentally validates key textual semantics propositions, such as the theory of afférence and the isotopy presumption. With this work, we hope to pave the way for a contextualist model of language comprehension and for studies combining observation of brain activity and collection of experiential data (phenomenological data) for the study of language comprehension.