

EFFETS DE LA CHARGE AFFECTIVE DES MOTS ET DE LA PRESENCE D'UNE ILLUSTRATION SUR LA LECTURE ET LE RAPPEL D'UN RECIT DE PRESSE DRAMATIQUE PORTANT SUR LES VIOLENCES SCOLAIRES

Nadia KRACHAI, Denis LEGROS
Université de Paris 8, France
krachainadia@yahoo.fr
legrosdenis@yahoo.fr

Résumé

Notre étude se propose d'évaluer expérimentalement l'effet de la présence et de la place d'une illustration sur la lecture, la compréhension et le rappel d'un récit journalistique décrivant un fait divers dramatique. Le texte est présenté aux participants soit dans une version chargée émotionnellement, avec intensité affective forte des mots (T1), soit dans une version neutre (T2), avec intensité affective faible des mots. Les participants lisent sur un oculomètre l'une des deux versions du texte, accompagné d'une illustration placée avant le texte (G1), après le texte (G2) ou sans illustration. Ils produisent ensuite un rappel du texte à l'aide d'un stylo électronique et les temps de production sont enregistrés. Les résultats montrent que les rappels varient en fonction de la charge émotionnelle des mots, mais aussi de la place de l'illustration.

Abstract

EFFECTS OF THE EMOTIONAL LOAD OF WORDS AND THE PRESENCE OF AN ILLUSTRATION ON THE READING AND RETRIEVAL OF A DRAMATIC PRESS ACCOUNT OF SCHOOL VIOLENCE

The purpose of this study is to evaluate the effect of the presence and place of the illustration on the reading, comprehension and retrieval of a journalistic text describing a dramatic news item. The text may be presented either in an emotionally loaded version, displaying a strong affective intensity of the words (T1), or in a neutral version (T2), with low affective intensity. The participants read one of the two texts on an eye tracker, accompanied by the image placed before the text (G1), after the text (G2) or with no image included. They retrieve the text using an electronic pen, and the production timeframes are recorded. The results show that retrievals vary according to the emotional load of the words, as well as according to the place of the image.

Mots-clés : *Lecture, récit de presse, charge affective, illustration, mémorisation, rappel*
Keywords: *reading, press account, affective load, illustration, memorisation, retrieval*

Introduction

Selon Barthes (1964), au niveau de la lecture, le fait divers est une information totale ou plus exactement immanente, tout est donné dans un fait divers, ses circonstances, ses causes, son passé, son issue (voir Adam, 1997). Vandendorpe, (1992) considère que la lecture d'un fait divers se caractérise par un fonctionnement textuel et des effets cognitifs spécifiques que l'on retrouve dans la plupart des discours médiatiques (voir Charaudeau, 2005). Les travaux conduits depuis une décennie sur le rôle de l'émotion dans le traitement cognitif des textes ont complètement renouvelé le paradigme de la compréhension et de la production de texte (Gigax, et al. 2007 ; Hayes, 1996 ; Ortony et al., 1988 ; Marotto et al. 2011 ; Piolat & Bannour 2011 ; Tétu, 2004). Des études ont montré que la présence dans un texte de mots à forte connotation affective oriente le lecteur dans le traitement de l'information textuelle et favorise la mémorisation de cette information (Blanc & Dulucq ; 2005 ; Guéraud & Tapiero, 2001 ; Legros, 1988).

L'intensité affective des composants textuels contribue ainsi à faciliter l'activité de compréhension du lecteur et peut servir d'aide à la récupération de l'information. Ces études ont permis de mettre en évidence l'effet de l'intensité affective forte des mots sur la mémorisation des mots, des phrases et des textes (voir Denhière & Legros, 1983 ; Legros, 1989 ; Martins, 1984 ; 1993 ; Syssau & Brouillet, 1996). L'utilisation de mots à forte connotation affective augmente la charge émotionnelle du récit et influence sa mémorisation. Nous nous interrogeons sur l'effet de la présence et de la place d'une image illustrative du fait divers sur le traitement des informations de deux versions d'un texte¹.

1. Objectif et cadre théorique

C'est à partir de ces divers apports que s'est élaborée notre recherche qui a pour but d'étudier l'effet conjoint de la charge émotionnelle des mots d'un texte et de la présence et de la place d'une l'illustration sur les activités de compréhension et de rappel d'un récit de presse dramatique.

La présence d'une illustration devrait favoriser les temps de traitement des informations à forte connotation affective par rapport aux informations moins chargées émotionnellement. Cet effet devrait conduire à une meilleure mémorisation des mots connotés, mais aussi des phrases dans lesquelles ils s'insèrent et de l'ensemble du récit (Blanc & Tapiero, 2002 ; Legros, 1997 ; Maître de Pembroke & Legros, 2001). La principale hypothèse consiste à supposer un effet de la charge affective des mots et des phrases sur l'activité de lecture et du rappel du récit, variable selon la présence et la place de l'illustration (au début ou à la fin du récit).

¹ La notion de « texte » mentionnée ici suit la définition qu'en donne McKenzie (1991), pour qui le terme « texte » inclut « toutes les informations verbales, visuelles, orales et numériques

1.1. Charge affective, compréhension et mémorisation d'un récit dramatique

Des recherches ont permis de montrer que ce type de récit met en œuvre chez le lecteur des activités de traitement spécifiques (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Findahl & Hoijer, 1982 ; Revaz, 1997 ; Thorndyke, 1979). Étudier la compréhension et la mémorisation d'un récit dramatique requiert donc de s'interroger sur les caractéristiques des informations du texte qui sont sélectionnées et intégrées à la représentation mentale élaborée.

Il est aujourd'hui largement admis que l'individu hiérarchise et sélectionne les informations du texte pour ne retenir que celles dont le degré d'importance est élevé (Denhière & Le Ny, 1980). La question est alors de savoir si la charge affective des informations peut intervenir dans cette sélection. A ce propos, Le Ny (1979) suggérait que tout texte possède un « relief sémantique » dépendant à la fois de l'importance des informations qu'il comporte et de l'intensité affective ou émotionnelle éventuellement associée à ces informations. C'est ainsi que les informations émouvantes et/ou intenses renforcent l'activité de sélection et d'élaboration de la macrostructure chez le lecteur, contrairement aux informations moins intenses, et facilitent la compréhension de l'ensemble du texte et donc sa mémorisation. Martins, (1987) a montré que les informations stockées en mémoire après lecture d'un récit dramatique étaient celles dont l'intensité affective était la plus forte.

Nous supposons que la présence d'informations connotées émotionnellement augmente la vitesse du traitement et que la présence d'une illustration accroît l'activité et le traitement de ces informations à forte connotation émotionnelle.

1.2. L'effet de la charge affective des mots sur le traitement et le rappel du récit dramatique

Selon Martins (1993), l'efficacité du traitement et du rappel des propositions dépend du niveau d'importance des informations à traiter, ainsi que de leur intensité affective. La valence affective des mots influence les activités de compréhension et de mémorisation des composants de la phrase en fonction de leur niveau d'importance (Noyau vs Expansion) (Denhière & Legros, 1983 ; Syssau & Brouillet, 1996).

Dans la lignée de ces travaux, Legros (1988) a étudié le rôle des mots affectivement chargés sur le rappel d'un récit journalistique et a manipulé la charge affective des éléments constitutifs des phrases (Noyau vs Expansion). L'auteur supposait que la charge affective des mots qui composent un texte intervient sur le processus de compréhension et de mémorisation des mots, mais aussi des composants de la phrase dans lesquels le mot est inséré ; les « noyaux » sont les composants les plus importants du point de vue du contenu sémantique par apport aux expansions qui sont des éléments plutôt périphériques. Legros a montré que les « noyaux » sont moins sensibles à l'effet de la charge émotionnelle sur leur traitement que les phrases expansions, où un effet de facilitation se révèle sur la récupération des expansions, ce qui favorise par la même occasion le traitement du noyau. Par exemple, dans la première version, des mots fortement connotés

affectivement ont été insérés dans les noyaux alors que des mots faibles affectivement ont été utilisés dans les expansions : « Une bande *surexcitée* a provoqué M. Germain dans le vieil ascenseur *malpropre*. Cette bande faisait du *vacarme* dans la grande cage d'escalier *endommagée* ».

Dans la deuxième version, la manipulation inverse était opérée. Par exemple : « Une bande *agitée* a provoqué Mr Germain dans le vieil ascenseur *crasseux*. Cette bande faisait du *bruit* dans la grande cage d'escalier *saccagée* ».

Les sujets avaient pour tâche de lire le texte et d'effectuer un rappel du texte. Les résultats indiquent que la seconde version du récit est mieux rappelée que la première version. L'oubli très faible des composants du noyau accrédite l'hypothèse d'une meilleure conservation en mémoire des noyaux. Ces résultats permettent de supposer que la charge émotionnelle des mots contenus dans les informations macrostructurales et microstructurales connotées différemment (connotées vs neutres) renforce l'activation et facilite la récupération de l'information traitée. L'utilisation de mots affectivement chargés produirait un renforcement de l'activité d'élaboration, notamment lorsque l'on joue sur les expansions des phrases du récit, et faciliterait la compréhension de l'ensemble du texte et donc sa mémorisation.

1.3. L'effet de la place de l'illustration sur le traitement de la charge affective des mots

Des résultats expérimentaux ont permis de mettre en évidence l'effet des illustrations sur la compréhension lorsque celles-ci sont placées avant le texte. Les résultats de l'expérience de Dean et Enemoh (1983) ont montré que les sujets qui ont lu le texte après avoir visualisé la photo obtenaient des performances de rappel supérieures à celles des sujets qui ont vu la photo après le texte. L'illustration serait donc d'autant plus efficace qu'elle fournit un cadre de connaissances à partir duquel les informations du texte peuvent être instanciées. A partir de ces travaux, nous nous sommes interrogé sur l'effet de la place de l'illustration placée avant le récit ; nous supposons un effet variable selon la charge affective des mots et le niveau d'importance des composants de la phrase (Noyaux vs Expansions) ; Lorsque l'image est placée avant le récit, nous nous attendons à ce qu'elle renforce l'activité du traitement des mots, variable selon la connotation des mots (connotés vs neutres), et le niveau d'importance des composants de la phrase (Noyaux vs Expansions).

Selon Dulucq et Blanc (2005), les illustrations présentées avant la lecture d'un texte chargé émotionnellement (connoté vs neutre) accroissent l'activité de traitement et du rappel des mots connotés, et la mémorisation des informations importantes est meilleure que celle des informations à connotation neutre. Les illustrations placées avant le texte offrent un moyen de recoder le texte sous une forme plus mémorisable (Peeck, 1994 ; Blanc & Tapiero, 2002 ; Dulucq & Blanc, 2005). En revanche, l'illustration placée après le texte serait moins efficace selon Betancourt et Blair (1996). De plus, l'illustration facilite et aide à la compréhension et à la récupération des mots et des informations de façon différente selon la charge affective des mots (Tapiero & Blanc 2001 ; Peeck, 1994 ; Legros, 1989).

1.4. Charge affective et mémorisation de récits dramatiques

L'étude de l'influence de l'intensité affective des informations dans la mémorisation des textes a été abordée par Denhiere et Legros (1983). Les auteurs ont supposé que la présence de termes fortement connotés avait pour effet d'augmenter le caractère dramatique des récits. Dans le but d'étudier l'effet de l'impact de la dimension affective des informations d'un texte sur leur mémorisation, Legros (1988) a comparé le rappel de deux versions d'un même texte, l'une dramatique, l'autre neutre. La version neutre du texte proposée à un groupe de participants se caractérisait par la présence de mots neutres sur le plan affectif :

« La cité était *sombre*. Un accident s'est produit le 6 février vers 10 heures. Une bande de *jeunes* a dérangé un locataire, Monsieur Germain. Cette bande faisait du *bruit* dans la cage d'escalier ».

Dans la version dramatique de ce même texte, proposée à un autre groupe de participants, les informations étaient les suivantes :

« La cité était *sinistre*. Un *drame* s'est produit le 6 février vers 10 heures. Une bande de *voyous* a dérangé un locataire, Monsieur Germain. Cette bande faisait du *vacarme* dans la cage d'escaliers ».

L'introduction de mots à forte charge affective a permis de mettre en évidence une différence dans les rappels des deux versions. La version dramatique était en effet mieux rappelée que la version neutre. Les résultats montrent que l'utilisation de mots d'intensité forte influence l'activité de rappel des différents constituants de la phrase.

La présence de l'illustration dans les médias et les récits de presse facilite l'activation d'un modèle mental facilitateur du traitement du texte (Krulley et al., 1994). Selon Blanc et Tapiero (2002), les illustrations favorisent la représentation des informations du texte congruentes du point de vue de leur connotation. De ce fait, on peut prédire que l'illustration contribue à l'amélioration du rappel des informations et/ou des mots chargés affectivement.

1.5. Analyse à l'aide du stylo électronique de l'effet de la place de l'image et du poids des mots sur la compréhension et le rappel du récit dramatique

Nous avons souligné précédemment que le traitement des informations contenues dans un texte peut être influencé non seulement par le niveau d'importance de ces informations, mais également par l'intensité affective associée à ces mêmes informations. Ces deux éléments participent aux processus de lecture, de compréhension de mémorisation et de récupération des informations (Legros, 1989). Les résultats des expériences de Martins (1982 ; 1984 ; 1993), de Denhiere et Legros (1983) et de Legros (1988) sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les lecteurs hiérarchisent les propositions des textes en fonction de leur niveau d'importance relative et de leur valence affective, ce qui influence le lecteur dans ses activités de compréhension et de mémorisation. Ces auteurs ont montré en effet que

la charge affective des mots facilite non seulement le rappel de ces mots, mais aussi celui des phrases et de l'ensemble du texte. Le fait de manipuler la force émotionnelle des informations (utilisation de mots émotionnellement chargés) contenus dans les deux textes, plus ou moins connotés, accompagnés ou non d'illustrations, peut favoriser l'élaboration d'une représentation cohérente et l'intégration des informations traitées.

Analyser à l'aide du stylo électronique le rappel des informations nous permet de rendre compte des temps de lecture de ces informations rappelées et donc des processus de traitement et des informations retenues. Enfin, pour mieux comprendre la gestion en temps réel de la production écrite, il semble aujourd'hui indispensable d'étudier les pauses conjointement aux variations de débit (nombre de mots produits par minute). Le coût temporel de la production écrite est en fonction non seulement de la planification conceptuelle et linguistique (Piolat & Olive, 2000), mais également de l'importance des informations traitées et de leur intensité affective. Nous pouvons supposer que les mots à forte connotation sont mieux traités que les mots à faible connotation. Associés à des illustrations, la vitesse du traitement devrait augmenter ainsi que le nombre de propositions affectivement connotées rappelées (Denhière & Legros 1983 ; Legros 1987 ; Martins, 1982 ; 1984). Les illustrations se sont en effet révélées bénéfiques pour la compréhension d'un texte (voir la synthèse de Gyselinck & Tardieu 1999), dans la mesure où elles ont pour effet de faciliter la construction d'une représentation mentale cohérente en mémoire et donc une meilleure compréhension et mémorisation de la situation décrite dans le récit.

Questions de recherche

Cette recherche vise à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes. Lors des activités de lecture, de compréhension et de rappel d'un récit de presse sur un fait divers, en l'occurrence la violence scolaire, quels effets peuvent avoir (1) la présence et la place de l'image et l'intensité affective des mots ; et (2) le sexe et l'âge des lecteurs exercent-ils un effet sur le traitement ?

2. Méthode

2.1. Participants

Soixante sujets âgés de plus de 18 ans et de sexe masculin et féminin ont participé à l'expérience. Nous leur avons proposé un questionnaire oral de façon à évaluer leurs compétences dans l'utilisation de l'ordinateur de façon à ne conserver que les sujets qui savaient manipuler le clavier. Les participants ont été répartis en six groupes correspondant aux six modalités de lecture : G1 : texte fortement connoté sans image, G2 : texte faiblement connoté sans image, G3 : texte fortement connoté suivi d'image, G4 : texte faiblement connoté suivi d'image, G5 : texte fortement connoté précédé d'image, G6 : texte faiblement connoté précédé d'image.

Ensuite, nous procédons à une lecture des textes proposée sur l'écran d'un oculomètre, suivie d'un rappel immédiat et indicé (R1), proposés aux sujets avec un stylo électronique.

2.2. Le matériel expérimental :

Le matériel expérimental est forgé à partir d'un récit de presse qui relate un fait divers sur les violences scolaires.

Extrait « Amélie, 16 ans, a été violemment agressée mardi 25 avril 2015 par un groupe de jeunes. A peine sortie du lycée, les jeunes se sont précipités vers elle. Elle a tenté vainement de partir, mais ils l'ont rattrapée et donné des coups ». Amélie a été une élève sérieuse et travailleuse dès le début de sa scolarité. Tous ses enseignants étaient satisfaits par son bon travail. Elle obtenait toujours de bonnes notes dans la plupart des matières ».

Ce récit est présenté sous forme numérique dans deux versions, « fortement connoté » et « faiblement connoté », sans images et avec images placées soit au début du texte soit à la fin. Le récit est composé d'un nombre d'épisodes comprenant chacun une Phrase Noyau (N) présentant une information très importante et une Expansion1 de la phrase Noyau, présentant une information importante, non indispensable, mais utile à la compréhension du texte et qui ne se comprend que par rapport au contenu de la phrase Noyau dont elle dépend et une Expansion 2 présentant une information peu importante, liée à l'Expansion 1 et qui ne se comprend que par rapport à cette Expansion 1.

Le but est de proposer un texte structuré en épisodes composés de phrases de 3 niveaux d'importance et permettant d'évaluer lors de la lecture et du rappel les compétences des sujets à hiérarchiser les informations présentées en fonction de la charge émotionnelle. Chaque phrase est égalisée quant au nombre de propositions sémantiques, de façon à éviter les biais et à égaliser le coût du traitement cognitif des différents niveaux d'importance.

Extrait du texte

Épisode 1

Phrase noyau (N)

N) « Amélie a été une élève sérieuse et travailleuse dès le début de sa scolarité ».

Phrase expansion (E1)

(E1) « Tous ses enseignants étaient satisfaits de son bon travail ».

(E2) « Elle obtenait toujours de bonnes notes dans la plupart des matières ».

2.3. Procédure

Nous proposons individuellement aux sujets une *Tâche de lecture* des textes (stimulus1) avec et ou sans images (stimulus 2) présentés sur un oculomètre (tobii1750) suivi juste après d'une *Tâche de rappel immédiat indicé* ® sur des informations issues des textes lus ; la durée de passation pour les deux tâches (tâche de lecture et tâche de rappel immédiat indicé) est de 45 minutes. Le rappel se fait avec un stylo électronique.

3. Traitement et analyses statistiques des données

Après l'extraction des données des enregistrements oculométriques et des données du stylo électronique, nous avons procédé aux traitements et à l'analyse statistique de ces données.

Les temps de lecture ont été analysés selon le plan d'expérience S10<G6>*P2 dans lequel les lettres S, G, T, P renvoient respectivement aux facteurs Groupe (facteur aléatoire), G1 : texte fortement connoté sans image, G2 : texte faiblement connoté sans image, G3 : texte fortement connoté suivi d'image, G4 : texte faiblement connoté suivi d'image, G5 : texte fortement connoté précédé d'image, G6 : texte faiblement connoté précédé d'image. P2 Type de phrase (P1 = phrase Noyau ; P2 = Expansion) ;

Les informations rappelées ont été analysées selon le plan d'expérience S10<G6>*P2 dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, (facteur aléatoire), G1 : texte fortement connoté sans image, G2 : texte faiblement connoté sans image, G3 : texte fortement connoté suivi d'image, G4 : texte faiblement connoté suivi d'image, G5 : texte fortement connoté précédé d'image, G6 : texte faiblement connoté précédé d'image. Niveau d'importance des phrase (I1 = Phrase très importante (phrase Noyau) ; I2 = Phrase peu importante = Expansion).

3.1. Analyse des temps de lecture

Dans la condition sans illustration, G1 vs G2, les temps de lecture des noyaux (N) et des expansions (E) varient en fonction du niveau d'importance relative des informations et non pas en fonction de leur intensité affective (Martins, 1982).

Dans la condition avec illustration G3G5 vs G4G6, les temps de lecture des Noyaux et Expansions varient en fonction de la présence et de la place de l'illustration. Les participants ont lu les informations importantes (N) plus rapidement que les informations peu importantes (E) du texte précédé d'une illustration.

3.2. Analyse des rappels

Dans la condition sans illustration : G1 vs G2, le rappel des informations varie en fonction du Niveau d'importance et de la charge affective des informations. Les mots chargés affectivement insérés dans les expansions sont mieux rappelés que les mots insérés dans les noyaux. Dans la condition avec et sans illustration : G1G2, G4G6, la présence de l'illustration avant la lecture des textes n'exerce pas d'effet sur les rappels. La charge affective inhibe l'effet sur le rappel de la présence et de la place de l'illustration.

4. Discussion

La charge affective, contrairement aux attentes, n'a pas d'effet sur les temps de lecture du texte dans sa version fortement connotée ; les informations ont été hiérarchisées en fonction de leur Niveau d'importance relative et non pas en fonction de leur intensité affective. La charge affective (forte et faible) des Noyaux n'aurait que peu d'impact sur leur traitement, alors que la charge affective (forte et faible) des Expansions a favorisé le traitement.

La place de l'illustration exerce un effet sur les temps de lecture des informations véhiculées par le récit dans sa version fortement et faiblement chargée affectivement, variables selon leur intensité affective et selon leur niveau d'importance. Les textes précédés d'une illustration sont mieux traités que les textes suivis d'une illustration. L'illustration exerce un effet important sur le traitement des informations dans la mesure où elle aide le lecteur à réorganiser et à rehiérarchiser les informations importantes au cours de l'activité de compréhension du texte.

Les résultats permettent de proposer l'hypothèse interprétative selon laquelle la charge affective des mots inhibe l'effet de l'illustration sur la hiérarchisation et la sélection des informations au cours des rappels. La présence de l'illustration n'a pas d'effet sur le rappel des informations traitées, quelle que soit sa place dans le document multimédia présenté.

Perspectives et conclusion

L'ensemble de nos données montre qu'il est nécessaire de prendre en compte le rôle et la place de l'illustration dans le traitement des textes chargés affectivement puisqu'ils semblent capables d'orienter l'attention du lecteur sur un type particulier d'information (Betancourt & Blair, 1992 ; Blanc, 2002 ; Blanc & Berth, 2002 ; Blanc, & Dulucq. 2005). Cependant, l'étude de l'affectivité en compréhension et mémorisation de récit de presse se révèle être un domaine encore relativement peu exploré et les données que nous avons recueillies nécessitent ainsi d'être approfondies.

Enfin, nous n'avons pas exploité dans ce travail toutes les possibilités de l'oculomètre que nous avons utilisé ici uniquement pour enregistrer les temps de lecture. Il en est de même pour le stylo électronique. Ces résultats intéressants pour la conception des logiciels d'aide dans les environnements d'apprentissage devront cependant être affinés et nous devons travailler plus finement avec des groupes plus homogènes et des populations plus ciblées. En particulier, il sera intéressant aussi de tenir compte du facteur âge (Light & Anderson, 1985 ; Morrell & Park, 1993) et du facteur niveau de compétence en lecture.

Ceci pourrait nous permettre de poser les bases d'expérimentations en contexte numérique qui tiennent compte des contextes locaux et des usages des outils cognitifs internes que sont la langue, l'écriture et les textes, mais aussi les outils externes que sont les NTIC (Legros, 1997 ; 2009). Cette démarche d'adaptation aux valeurs et aux contextes locaux s'inscrit dans les nouveaux « designs pédagogiques en émergence » et les nouvelles littératies en contexte plurilingue (Wolton, 2003 ; Van Dijk, 2006). De plus, les systèmes d'aide au traitement cognitif du texte en

contexte plurilingue imposent de prendre en compte les caractéristiques culturelles et linguistiques des apprenants.

Bibliographie

1. Adam, Jean-Michel (1997), « Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite », in *Pratiques* 94 : 3-18 https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1997_num_94_1_1800 (dernière consultation le 20 juin 2022).
2. Barthes, Roland (1964), « Structure du fait divers », in *Essais Critiques* 189, Paris : Seuil.
3. Betancourt, Hector / Blair, Irene (1992), « A cognition (attribution)-emotion model of violence in conflict situations », in *Journal Personality and Social Psychology Bulletin* 18 (3): 343-350
4. Blanc, Nathalie (2002), « Time course, Quality and Nature of the updating process studied from news text comprehension », in *Twelfth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*, Chicago (United States), 27-30 June.
5. Blanc, Nathalie / Berth, Matthias (2002), «The role of illustrations in news text comprehension», in *Twelfth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*, Chicago (United States), 27-30 June.
6. Blanc, Nathalie & Dulucq, Mélanie (2005), «Processing news: when highly connoted pictures promote the comprehension process», in *Fifteenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*, 6-9 juillet 2005, 2005, Amsterdam, Netherlands. {hal-03076434}.
7. Blanc, Nathalie / Tapiero, Isabelle (2002), « Construire une représentation mentale à partir d'un texte: Le rôle des illustrations et de la connotation des informations », in *Bulletin de Psychologie* 461 : 525-534.
8. Charaudeau, Patrick (2005), *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, De Boeck.
9. Dean, Raymond S. / Enemoh, Peter / Amaechi C. (1983), « Pictorial organization in prose learning », in *Contemporary Educational Psychology*, 8(1) : 20–27. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90031-0) (Dernière consultation le 21 juin 2022).
10. Denhière, Guy / Legros, Denis (1983), « Comprendre un texte : Construire quoi ? avec quoi ? Comment ? », in *Revue Française de Pédagogie* 65 : 19-29.
11. Denhière, Guy / Le Ny, Jean-François (1980), « Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults », in *Poetics* 9: 147-161.
12. Dulucq, Mélanie / Blanc, Nathalie (2005), « Processing news: When highly connoted pictures promote the comprehension process », in *Fifteenth Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*, Amsterdam (Netherlands), 6-9 July.
13. Findahl, Olle / Höijl111er, Birgitta (1982), « The Problem of Comprehension and Recall of Broadcast News », in J.F. Le Ny and W.

- Kintsch (eds), *Language and Comprehension*, Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 261-72.
14. Gygax, Pascale / Tapiero, Isabelle / Carruzzo, Emanuelle (2007), « Emotion inferences during reading comprehension: What evidence can the self-paced reading paradigm provide? », in *Discourse Processes*, 44(1) : 33-50. <https://doi.org/10.1080/01638530701285564>.
 15. Guéraud, Sabine / Tapiero, Isabelle (2001), « Construction d'une représentation cohérente en mémoire : Influence de la valence des informations textuelles sur le processus de résonance », in *Cognito* 23 : 51-60.
 16. Gyselinck, Valérie / Tardieu, Hubert (1999), «The role of illustrations in text comprehension: What, when, for whom, and why?», In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 195-218.
 17. Hayes, John Richard (1996), « A new framework for understanding cognition and affect in writing », in C. M. Levy & S. E. Ransdell (eds), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual differences, and applications*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.
 18. Kruley, Peter / Sciamia, Sonia C. / Glenberg, Arthur M. (1994), « On-line processing of textual illustrations in the visuospatial sketchpad: evidence from dual-task studies », in *Memory and Cognition* 22 (3) : 261-272.
 19. Legros, Denis (1988), « Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit », in *L'Année Psychologique* 88 : 196-214.
 20. Legros, Denis (1989), « Étude de l'effet d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit : Implications pour l'élaboration de matériels de diagnostic cognitif », in *Questions de Logopédie* 21 : 93-103.
 21. Legros, Denis (1997), « Hypermedia et construction des connaissances », in J. Crinon, & C. Gautellier (Eds.), *Apprendre avec le multimédia*, Paris : Retz, 181-191.
 22. Le Ny, Jean-François (1979), *La sémantique psychologique*, Paris : PUF.
 23. Light, Leah L., & Anderson, Patricia A. (1985), « Working memory capacity, age, and memory for discourse », in *Journal of Gerontology* 40 : 737-747.
 24. McKenzie, Donald F. (1991), *La bibliographie et la sociologie des textes*, Éditions du Cercle de la Librairie, 31.
 25. Maître de Pembroke E. / Legros Denis (2001), « Multimédia, multimodalité et construction des connaissances », in J. Crinon et F. Gautellier (Eds), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris : Retz, 193-202.
 26. Molinari Marotto, Carlos / Barreyro, Juan Pablo / Cevasco, Jazmín / Broek, Paul van den (2011), « Generation of emotional inferences during text comprehension: Behavioral data and implementation through the landscape model », in *Escritos de Psicología* 4 (1): 9-17.
 27. Martins, Daniel (1982). « Influence of affect in comprehension of a text », *Text*, 2: 141-154.

28. Martins, Daniel (1984). « Influence de l'importance, de l'intensité affective des paragraphes et de l'émotion ressentie lors de leur lecture dans la compréhension de textes ». *Cahier de Psychologie Cognitive* 84 : 495- 510.
29. Martins, Daniel (1993). « Valeur affective et importance des informations textuelles : leur influence sur la compréhension et la mémorisation de textes », in *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation de textes*, Paris: PUF, 107- 180.
30. Morrell, Roger W./ Park, Denise C. (1993). « The Effects of Age, Illustrations, and Task Variables on the Performance of Procedural Assembly Tasks ». *Psychology and Aging* 8(3) : 389-399
31. Peeck, J. (1994). « The perspective inducing function of text illustration ». In Herre Van Oostendorp & Rolf A. Zwaan (Eds.), *Naturalistic Text Comprehension*. New Jersey.
32. Piolat, Annie / Bannour, Rachid (2011). « Les effets de l'écriture expressive sur la santé physique et psychologique des rédacteurs : Un bilan, des perspectives de recherches » [Effects of expressive writing on physical and psychological well-being of writers : Review and perspective of research]. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 61(2) : 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2010.12.003>.
33. Piolat, Annie / Olive, Thierry (2000). « Comment étudier le coût et le déroulement de la rédaction de textes ? La méthode de la triple tâche : Un bilan méthodologique », in *L'Année Psychologique* 100 : 465-502.
34. Kélllogg, Ronald / Olive Thierry / Piolat, Annie (2007), « Verbal, visual and spatial working memory in written sentence production », in *Acta Psychologica* 124 : 382-397.
35. Ortony, Andrew / Clore Gerard / Collins, Allan (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. New York: Cambridge University Press.
36. Revaz, Françoise (1997). *Les Textes d'action*. Paris : Klincksieck, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37774>.
37. Syssau, Arielle / Brouillet, Denis (1996). Rôle de la valeur affective et de la nature du texte dans la récupération du souvenir chez les personnes âgées. *L'année psychologique* 96 : 85-112.
38. Tapiero, Isabelle / Blanc, Nathalie (2001), « Vers la prise en compte de la caractéristique multidimensionnelle des représentations mentales construites à partir de textes narratifs : apports théoriques, empiriques et questions », in *L'Année psychologique* 101 : 655- 682.
39. Thorndyke Perry (1979), « Knowledge acquisition from newspaper stories », in *Discourse processes* 2: 95-112.
40. Tétu, Jean-François (2004). « L'émotion dans les médias : dispositifs, formes et figures », in *Mots. Les langages du politique*, 75: 9-20, <http://journals.openedition.org/mots/2843> (dernière consultation).
41. Vandendorpe, Christian (1992), « La lecture du fait divers : fonctionnement textuel et effets cognitifs », in *Tangence* 37 : 56-69.

42. Van Dijk, Teun A. (2006), « Discourse, context and cognition », in *Discourse Studies*, 8(1) :159-177.
43. Van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Londres : Academic Press.
44. Wolton, Dominique (2003), *L'autre mondialisation*, Paris : Flammarion.