

## Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives

Bertrand Labasse

---



**Éditeur**

Centre de recherche sur les médiations  
(CREM)

**Édition électronique**

URL : <http://pratiques.revues.org/3163>

DOI : 10.4000/pratiques.3163

ISSN : 2425-2042

**Référence électronique**

Bertrand Labasse, « Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives », *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 24 mars 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3163> ; DOI : 10.4000/pratiques.3163

---

Ce document a été généré automatiquement le 24 mars 2017.

© Tous droits réservés

---

# Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives

Bertrand Labasse

---

- 1 La théorie des schémas, « briques de base de la cognition » (Rumelhart, 1980), a ouvert des perspectives scientifiques et pédagogiques nouvelles sur les modalités et les problèmes de la co-construction du sens entre rédacteurs et lecteurs. Toutefois, malgré sa puissance explicative (Kellogg, 1999 ; Kucer, 1985 ; Labasse, 2006) et son apparente utilité analytique, opératoire et didactique, cette théorie, ou plutôt cet ensemble de théories, fait l'objet de vifs débats (Alba & Hasher, 1983 ; McVee, Dunsmore & Gavelek, 2005 ; Nassaji, 2007 ; Sadoski, Paivio & Goetz, 1991 ; Whitney, Budd, Bramucci & Crane (1995).
- 2 La question de savoir dans quelle mesure la notion de schéma cognitif demeure pertinente en théorie comme en pratique se pose donc avec acuité, les modalités de l'intercompréhension étant au centre des stratégies de production et de réception des textes.
- 3 Dans cette perspective, le présent article se propose, après avoir rappelé les origines de la notion de schéma cognitif, d'évaluer ses enjeux analytiques, praxéologiques et didactiques dans le champ de la communication écrite, puis d'étudier les problèmes qui ont été soulevés à son propos. Ce triple examen conduira à montrer que le recours à la notion de schéma cognitif, s'il a perdu une partie de sa portée en psychologie expérimentale, demeure scientifiquement fondé et heuristiquement fécond en matière de production discursive, à condition de clarifier ce que cette notion peut ou non recouvrir.

## 1. La construction d'une théorie hétérogène

- 4 Dans son essence, la communication, qu'elle soit médiatique, commerciale, politique, scientifique ou littéraire, est un processus fondé sur la diffusion et la réception de représentations. Dès lors, il n'est guère surprenant que les propriétés et la dynamique de

ces représentations aient constitué un problème psycholinguistique<sup>1</sup> majeur dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Il l'était évidemment bien avant pour la philosophie (voir notamment la conception kantienne du « schématisme de l'entendement »<sup>2</sup>) et avait dès les années 1930 fait l'objet de travaux en psychopédagogie (Piaget, 1923) mais aussi de premières expériences en psycholinguistique, lesquelles suggéraient que l'interprétation des textes reposait sur la mobilisation de structures de connaissances génériques (Bartlett, 1932).

- 5 Ce n'est toutefois qu'à partir des années 1970 que l'essor de la psychologie cognitive, alimenté par les perspectives et budgets de recherche de l'intelligence artificielle, a conduit à la multiplication des études sur les schémas mentaux, mais aussi à leur disjonction, que traduit bien l'éclatement des appellations proposées : « frames » (Minsky, 1975), « scripts » (Shank & Abelson, 1977), « story grammar » (Mandler & Johnson, 1977), parmi d'autres.
- 6 Malgré (ou à cause de) cette diversité, Rumelhart était, dès 1980, en mesure d'élaborer une définition générale des schémas consacrant l'arrivée à maturité de cette théorie :
 

Selon la « théorie des schémas », la totalité de la connaissance est emboîtée dans des unités. Ces unités sont les schémas. Incorporées avec ces groupements de connaissance se trouvent, en plus de la connaissance elle-même, des informations sur la façon d'employer cette connaissance. Ainsi, un schéma est-il une structure de données pour représenter les concepts génériques stockés en mémoire. Il existe des schémas représentant notre connaissance pour tous les concepts : ceux qui sous-tendent des objets, des situations, des événements, des actions et des séquences d'actions. (1980 : 4-5, notre trad.<sup>3</sup>)
- 7 De nombreuses recherches expérimentales avaient conduit au cours de la décennie à mettre en évidence le rôle crucial de ces structures dans le traitement du discours. Ainsi, la description d'une procédure aussi courante que faire la lessive, mais rédigée de façon trop abstraite pour activer un schéma, ne permet-elle pas aux sujets de produire les inférences qu'exige la compréhension d'un texte (Bransford & Johnson, 1972). De même, des ambivalences textuelles, par exemple celle d'un récit pouvant s'appliquer aussi bien à une partie de carte entre amis qu'à la répétition d'un quatuor à vent, sont rarement (n<20%) détectées par ses lecteurs, qui l'interprètent exclusivement en fonction du schéma qu'ils ont sélectionné (Anderson, Reynolds, Schallert & Goetz, 1977). Les schémas activés guident par ailleurs l'attention accordée aux diverses informations contenues dans le texte et conditionnent leur mémorisation et leur oubli (Pichert & Anderson, 1977) ou conduisent même à distordre celles-ci *a posteriori* (Snyder & Uranowitz, 1978).
- 8 L'interprétation de telles expériences a permis de préciser certaines propriétés des schémas (Adams et Collins, 1977 ; Anderson *et al.*, 1977 ; Rumelhart et Ortony, 1977 ; Anderson, Spiro & Anderson, 1978 ; Rumelhart, 1980 ; Anderson et Pearson, 1984).
  - Les schémas sont des assemblages de connaissances plus ou moins informelles (ce ne sont pas des définitions) structurées par enchâssement : le schéma générique de « maison » est par exemple un constituant du schéma générique « village », et il englobe pour sa part les schémas « fenêtre », « cuisine », etc.
  - Ces connaissances sont hiérarchisées, de telle sorte que le niveau le plus élevé d'un schéma correspond aux propriétés les plus symboliques, abstraites et générales de ce qu'il décrit et les niveaux inférieurs à des caractéristiques plus spécifiques.
  - Les schémas comportent des cases (« slots ») qui peuvent rester vacantes, recevoir une valeur par défaut ou accepter des valeurs instanciées par le texte (par exemple, le toit de la maison peut s'avérer « gris », « rouge », « en tuiles », « en tôle », etc., ou rester indistinct).

- Par les variables qu'ils autorisent ou non, les schémas spécifient de façon contraignante les relations probables ou possibles entre leurs composants internes (la porte ne peut pas se trouver sur le toit) ainsi que celles qu'ils peuvent avoir avec d'autres schémas (la maison ne peut pas rentrer dans la voiture). La violation de ces contraintes, si elle est perçue<sup>4</sup>, entraînera un réexamen du texte ou la substitution d'un nouveau schéma, plus compatible que le précédent avec les indications textuelles fournies.
  - Ces spécifications permettent notamment de générer les inférences qui compensent le caractère fondamentalement lacunaire de tout récit : « *Il prit la clef et entra dans la maison* » dispense ainsi de préciser (à un être humain) qu' « *il introduisit la clef dans une serrure à mi-hauteur de la porte, puis la tourna afin de déverrouiller cette dernière avant de la faire pivoter vers l'intérieur* », toutes les informations omises étant implicitement fournies par le schéma actif.
  - Le traitement et la mémorisation sélective des informations tendent normalement à filtrer les propriétés de niveau hiérarchique inférieur et les variables perçues comme non pertinentes (lu : « *il monta dans sa petite voiture japonaise grise* » ; retenu : « *il monta dans sa voiture* »).
- 9 C'est ainsi que Rumelhart (1980) a pu comparer simultanément un schéma à une pièce de théâtre (qui peut être jouée par différents acteurs dans différents décors sans que ces instanciations ne changent sa structure), à une théorie (qui synthétise la conception que le lecteur se fait d'une classe d'objets ou de situations), à une procédure (qui détermine comment associer, interpréter et retenir ce qu'il lit), et enfin à un répartiteur (qui analyse les éléments conceptuels du message et leur attribue un rôle).
- 10 Avec le recul, cependant, il n'apparaît pas que les divers efforts de caractérisation des schémas soient vraiment parvenus à contrecarrer la malléabilité originelle de cette notion. D'un côté, « *le concept de schémas a été un concept théorique central de la psychologie cognitive et développementale* » (Steel, 2012) et il alimente encore aujourd'hui des centaines, voire des milliers de publications<sup>5</sup>. De l'autre, ces publications constituent pour l'essentiel des applications de ce paradigme à des problématiques allant de l'enseignement d'une langue seconde (Al-Issa, 2011 ; Jahangard, Moïnzadeh & Karimi, 2011 ; Zhao et Zhu, 2012) aux erreurs de jugement des pilotes d'avion (Plant & Stanton, 2012) ou à celles des managers (Chung & Lee, 2011), sans pour autant que la théorie des schémas en tant que telle ne se soit sensiblement développée depuis les années 1980 ou qu'elle joue un rôle de premier plan dans les avancées récentes de la psycholinguistique cognitive. Cependant, la recherche en neurologie tend pour sa part à revisiter la théorie des schémas avec un intérêt renouvelé ces dernières années (voir Ghosh & Gilboa, 2014, pour une revue).
- 11 Signalons enfin que la notion de « schéma » est si prégnante que des chercheurs de divers horizons ont pu développer de leur côté des propositions largement convergentes avec celles de la psychologie expérimentale sans se fonder sur celle-ci ni apparemment prendre en compte ses résultats. C'est par exemple le cas d'Estivals, fondateur de la « Société de bibliologie et de schématisation » (voir Estivals, 1993), ou encore de Grize (1996), qui situe la « schématisation discursive » au cœur des logiques communicationnelles.

## 2. Quelques enjeux des schémas en communication écrite

- 12 C'est dans le champ des apprentissages, par exemple en didactique des sciences, que la théorie des schémas s'est prêtée aux développements les plus directs, ce qui ne surprendra pas d'un paradigme portant depuis l'origine sur la compréhension, la mémorisation et la mobilisation des connaissances.
- 13 Toutefois, ses implications sont également importantes en matière de communication écrite professionnelle, ce qui, là encore, se conçoit aisément : dès lors que, à la différence de l'« expression écrite », ce domaine se caractérise par son centrage sur les destinataires (d'où le précepte fondamental d'« écrire pour son lecteur » martelé par tous les manuels), toute avancée concernant les processus de lecture et de compréhension des destinataires constitue récursivement un apport à la compréhension des processus et stratégies rédactionnelles.
- 14 Mais si la théorie des schémas contribue à la connaissance des interactions textuelles, c'est, paradoxalement, parce qu'elle tourne le dos au texte. Elle s'oppose en effet à la traditionnelle conception « atomistique » (Brewer & Nakamura, 1984) focalisée sur le traitement d'unités linguistiques croissantes - mots, syntagmes, phrases...- pour se consacrer aux représentations activées :
- La compréhension des mots, des phrases et du discours ne peut être simplement une question d'application des connaissances linguistiques. (...) On en conclut, dès lors, que les structures de connaissances que le lecteur apporte au texte sont plus importantes que les structures se trouvant, si l'on peut dire, « dans » le texte. (Anderson, Reynolds *et al.*, 1977 : 369)
- 15 En attirant ainsi l'attention sur le signifié plutôt que sur le signifiant (sans nier l'importance de ce dernier), cette théorie paraît offrir une vision renouvelée des conditions de l'intercompréhension.
- 16 C'est, en particulier, le cas du problème de la clarté des messages, qui préoccupe à juste titre les communicateurs et ceux qui les forment. Or, une conception purement lexicale, conduisant à se demander si les lecteurs visés « connaissent ce mot », méconnaît le fait que la connaissance d'un individu ne ressemble pas à celle d'un dictionnaire, mais « reflète la tolérance humaine pour le flou, l'imprécision et les quasi-contradictions » (Rumelhart & Ortony, 1977 : 111). Il importe donc moins de savoir si un lecteur est capable de définir précisément ce qu'est spécifiquement un *teckel* ou un *carburateur* que de s'interroger sur les schémas, plus ou moins vagues et génériques, que ces termes peuvent activer. Le plus souvent, subodorer qu'il doit s'agir d'une *sorte de chien* ou d'une *quelconque pièce de moteur* suffira parfaitement à assurer la compréhension du texte, tout en permettant à des destinataires plus savants de retirer plus d'information de celui-ci.
- 17 Une approche fondée sur les schémas conduit ainsi à préserver de façon naturelle plusieurs niveaux de lecture, à l'opposé des réflexes usuels tendant, soit à sursimplifier les énoncés en les expurgeant de tout terme suspect, soit à multiplier (en vain<sup>6</sup>) les renvois à une liste rébarbative de définitions lexicographiques. Si bien des séries télévisées, qu'elles soient médicales ou d'anticipation, peuvent faire appel à un vocabulaire abscons sans décourager le moins du monde leurs spectateurs, c'est bien parce que la connaissance précise de chaque mot ne conditionne pas forcément le sens du récit.

- 18 À l'inverse, des schémas assez développés seraient souvent requis pour produire les inférences que réclame la compréhension des messages politiques, techniques ou administratifs, ce que leurs auteurs - parce que ces schémas leur sont familiers - ne réalisent pas nécessairement. C'est même le cas d'une grande partie des informations médiatiques (économie, politique, diplomatie, etc.), dont les professionnels de l'actualité sont pourtant censés assurer la clarté pour leur public, mais dont les études montrent qu'elles peuvent poser de sérieux problèmes d'interprétation (Findahl & Hoijer, 1985 ; Höijer, 1992 ; Mathieu, 2009). Il est vrai que les journalistes eux-mêmes peuvent mal percevoir une information en l'interprétant en fonction d'un schéma inapproprié (Labasse, 2004).
- 19 En outre, les prescriptions traditionnelles des formateurs et des consultants enjoignant d'utiliser les termes les plus courts et simples possible pourraient plus dégrader qu'accroître l'intelligibilité des textes. Il suffit de comparer des énoncés comme « un homme a pris une pierre » et « un prospecteur a détéré une améthyste » pour percevoir que les termes courts et simples, souvent très vagues, ont de ce fait une faible capacité à activer des schémas utilisables. Ce ne sont cependant pas les seuls, comme l'illustre par exemple cet article :
- Plusieurs méfaits se sont récemment produits sur l'heure du midi autour de l'école (...). «*Parmi les jeunes qui sortent sur l'heure du midi, quelques-uns commettent des actes incompatibles avec la mission éducative de l'école (vols, vandalisme, attroupements, menaces)*», peut-on lire dans la lettre aux parents. Des plaintes ont été adressées par des commerçants et des citoyens.
- «*Finalement, certains de nos élèves ont commis des gestes imprudents aux abords de la rivière des Prairies*», souligne également le message, signé par le directeur de l'école et une agente sociocommunautaire du Service de police de la Ville de Montréal. Des élèves rencontrés mercredi autour de l'école nous ont expliqué que des jeunes s'amusaient notamment à grimper sur la structure du pont Viau, près de l'école. (*La Presse*, 11.06.2015 : 14, souligné par nous)
- 20 Dans le premier paragraphe, les auteurs du message officiel ont perçu la stérilité cognitive de la mention d'« actes incompatibles... » et l'ont renforcée par des précisions plus évocatrices. Ils se sont en revanche contentés d'une allusion à des « gestes imprudents », bien trop vague pour le journaliste de *La Presse* qui a donc dû aller se renseigner lui-même auprès des élèves.
- 21 Bien entendu, les schémas mobilisés dans la transmission de l'information journalistique (ou autre) ne sont pas des objets figés que l'on diffuserait comme des marchandises : ils se transforment dans leur confrontation avec ceux dont disposent le lecteur et, en retour, peuvent contribuer à modifier ceux-ci (voir notamment McQuail, 2005 ; Graber, 1984). Les schémas préalables jouent par ailleurs un rôle crucial dans la dynamique de l'attention et de l'intérêt : ils guident le regard de l'expert ou du passionné qui distinguera des détails captivants (des disques de freins en carbone, une ganse en satin, etc.) là où le bétotien ne percevra qu'une globalité générique (une voiture, une robe) réduite à ses propriétés schématiques de haut niveau hiérarchique. La même logique alimente le caractère autocumulatif de l'intérêt, en vertu duquel - comme l'illustrent le succès de magazines ou de sites internet de plus en plus spécialisés - les connaissances dans un domaine tendent à faciliter et susciter l'acquisition de contenus supplémentaires sur le même thème, à l'exclusion d'autres champs dont on ne détient pas les « clefs » (ces sujets promettant de ce fait un effort cognitif plus élevé pour un effet cognitif moindre<sup>7</sup>).

- 22 Sur un plan plus théorique, la théorie des schémas peut apporter (et recevoir) d'intéressants éclairages sur des problèmes ou des concepts issus d'autres traditions scientifiques. On évoquera plus loin ses convergences possibles avec des notions telles que celles de stéréotype, de représentation sociale, d'*idéal-type*, de cadre de l'expérience, de paradigme, etc. C'est toutefois sur l'analyse des logiques et effets des formes discursives (poétique, rhétorique, genres) que ses implications sont les plus directes.
- 23 Au-delà de leur interminable taxonomie, les tropes, en particulier, pourraient se comprendre (voire se définir) comme des opérations jouant sur l'activation des schémas cognitifs. Ainsi, les métonymies et figures apparentées exploitent-elles les propriétés de hiérarchisation et d'enchâssement qui seraient, comme on l'a vu, une caractéristique fondamentale de ces schémas. De même, toutes les figures d'analogie (métaphore, comparaison, entre autres) paraissent se réduire à un même procédé fondamental : transférer à un schéma les propriétés d'un autre schéma.
- 24 *A priori*, il n'y a rien là que l'on ne pouvait déjà trouver dans le traité des tropes de Du Marsais (lequel envisageait même le terme... « *schemata* » pour désigner les figures de pensée<sup>8</sup>) :
- « Un des plus fréquens usages des tropes, c'est de réveiller une idée principale, par le moyen de quelque idée accessoire » (Du Marsais 1730 : 26). Mais ce point de départ psychologique n'a pas détourné Du Marsais et ses homologues de considérer les signes mis en œuvre plutôt que les opérations mentales en jeu, cédant à ce que Genette dénonce comme une « *rage de nommer qui est façon de s'étendre et de se justifier en multipliant les objets de son savoir.* » (1966 : 214).
- 25 Or, il pourrait être moins pertinent, tant d'un point de vue analytique qu'opératoire, de se demander comment la figure se classe formellement (synecdoque ou métalepse ? comparaison ou métaphore ? *in praesentia* ou *in absentia* ? etc.) que de s'intéresser à la dynamique cognitive qui la sous-tend. Quel que soit, en effet, le procédé langagier sur lesquelles elles reposent, les figures d'analogie peuvent être caractérisées en fonction de la disponibilité cognitive des schémas qu'elles relient. Il est certes fréquent que l'« *idée principale* » et l'« *idée accessoire* » soient également disponibles, ce qui est généralement le cas des tropes ayant un rôle esthétique ou rhétorique, celui de rendre « *plus vives, ou plus nobles, ou plus agréables (...) les manières de parler* » (Du Marsais, 1730 : 11), mais il est également courant qu'aucune « *idée principale* » ne préexiste à l'« *idée accessoire* », ce qui renvoie à de toutes autres logiques discursives.
- 26 C'est en particulier le cas des textes de vulgarisation, dont on a souvent remarqué la densité d'analogies (par exemple Jacobi, 1986 ; Jeanneret, 1992), mais sans nécessairement en tirer toutes les conséquences, d'où l'échec des tentatives de caractériser ce type de discours : « *La question la plus importante reste posée : "qu'appelle-t-on vulgarisation" ? (...) Les réponses à cette question ne peuvent être que subjectives.* » (Jeanneret, 1994 : 9-10). Il semble cependant possible de définir la vulgarisation - indépendamment de son objet - comme étant toute pratique discursive non curriculaire visant à permettre à ses destinataires de créer de nouveaux schémas cognitifs. Au sein de la production médiatique, par exemple, les textes (ou les passages de texte) « vulgarisateurs » se distingueraient des textes strictement « informatifs » par le fait que les textes informatifs se contentent d'activer et d'instancier - on pourrait dire ici d'*actualiser* - des schémas déjà connus du lectorat (ou supposés tels) quand les textes ayant une dimension vulgarisatrice impliqueraient nécessairement un dispositif favorisant la construction de nouveaux schémas et autant que possible leur mémorisation. Si les textes curriculaires, tels que les manuels scolaires,

quoiqu'ils visent eux aussi à transmettre de nouveaux schémas, ne sont pas inclus dans cette caractérisation, ce n'est pas en vertu de la longue tradition qui distingue ces discours légitimes de l'effrontée vulgarisation, mais bien en raison de leur économie discursive spécifique, dont témoigne justement le fait que ces écrits sont étonnamment dépourvus d'analogies, et en particulier de métaphores.

(...) l'observation des manuels scolaires montre que les métaphores en sont absentes. Par contre, elles sont omniprésentes dans les textes de vulgarisation scientifique à destination des lecteurs appartenant aux mêmes tranches d'âge. Comment expliquer cette différence ? (Béguin, 1996 : 75)

- 27 L'explication se trouve simplement dans l'économie des échanges communicationnels. La construction de nouveaux schémas est une tâche cognitive nettement plus lourde que l'activation de schémas existants (raison pour laquelle la plupart des gens s'intéressent de préférence aux thèmes qu'ils connaissent déjà). Or, le recours aux analogies est la façon la moins coûteuse d'y parvenir, puisque le nouveau schéma s'obtient en adaptant un schéma disponible plutôt qu'en partant de zéro. Mais ce bricolage discursif n'est pas sans conséquences. D'une part, l'analogie est toujours approximative (ce serait, sinon, une identité pure et simple) et donc épistémologiquement imparfaite. D'autre part, la construction du nouveau schéma, même ainsi facilitée, demeure cognitivement coûteuse : il incombe donc au vulgarisateur de justifier un tel effort en offrant un effet cognitif au moins équivalent, d'où le « sensationnalisme » dont sont souvent accusés les textes de vulgarisation (voir Labasse, 2012). Pour leur part, les auteurs de manuels scolaires, qui s'adressent par définition à des lecteurs contraints, n'ont pas besoin de recourir à de tels procédés et n'auraient en tout état de cause pas la latitude requise pour assumer leur approximation épistémologique. Ainsi, la spécificité générique de la vulgarisation, sa posture ambiguë (suspectement journalistique pour les enseignants, suspectement didactique pour les journalistes) et ses stratégies discursives peuvent-elles pareillement s'expliquer par la dynamique des schémas en jeu.
- 28 La nature de la vulgarisation n'est pas le seul de ces problèmes définitionnels persistants auquel la notion de schéma paraît apporter une solution ou, à tout le moins, un éclairage. Il en va ainsi de la connotation, dont « *les linguistes (...) ne sont pas parvenus à préciser de façon entièrement satisfaisante le statut* » (Gandon, 1980). Sous l'angle suggéré par la théorie des schémas, dénotation et connotation n'apparaissent plus comme des dimensions discursives qualitativement distinctes mais essentiellement comme des variations d'étendue et d'effet dans un même processus d'activation schématique.
- 29 On pourrait poursuivre la litanie des éclairages susceptibles de découler de la théorie des schémas, sur des questions aussi variées que les procédés humoristiques (tels qu'activer trompeusement un schéma et lui substituer brusquement un autre schéma), les clichés (qui peuvent être définis comme des tropes n'activant plus aucun schéma source), et, bien sûr, la publicité (champ qui, pour des raisons évidentes, s'est passionné plus que d'autres, et plus tôt, pour cette théorie).
- 30 Deux raisons en dissuadent ici. La première est la place disponible. La seconde, plus fondamentale, est l'examen que réclament les fondements de cette approche : si une hypothèse qui n'apporte rien est facile à écarter, une théorie qui, à l'inverse, semble expliquer si facilement et si bien tant de choses - d'où la multitude de publications appliquées que l'on évoquait plus haut - requiert une vigilance à la mesure de ses promesses, d'autant que la notion de schéma, si elle excelle apparemment à en redéfinir d'autres, n'est pas irréprochable quant à sa propre définition.

### 3. Critiques et limites de la (des) théorie(s) des schémas

- 31 Comme tout candidat au statut de paradigme scientifique, la notion de schéma a, dès son avènement dans les années 1980, suscité son lot de perplexités et de critiques. En l'espèce, celles-ci ne manquaient pas de substance. La plus évidente est le risque tautologique d'une théorie que ses promoteurs, et plus encore ses utilisateurs, tendaient à élargir de façon un peu vague à tous les processus liés à la mémoire humaine :

Bien que les théories des schémas, soit orientent, soit sont utilisées pour expliquer une portion considérable des recherches actuelles, il est largement admis (par ex. Brewer & Treyns, 1981; Taylor & Crocker, 1981), que le terme schéma n'a pas de définition définitive. Il est le plus souvent utilisé pour évoquer la connaissance générale qu'une personne possède d'un domaine particulier. Un schéma permet l'encodage, le stockage et la récupération de l'information liée à ce domaine. (Alba & Hasher, 1983 : 203)

- 32 De ce fait, le terme, lorsqu'il est employé inconsidérément, pourrait être simplement remplacé par « connaissance » sans perdre beaucoup de spécificité dans bien des textes. Même s'il s'est rapidement dilaté à l'usage, le concept était déjà passablement large à l'origine, puisque, selon les cas, il englobait non seulement les agrégats génériques de la mémoire à long terme, tant statiques (comme « maison ») que procéduraux (alias *scripts*, comme « prendre de l'essence ») ou narratifs (alias *grammaires de récits*, comme « conte de fées »), mais aussi la situation particulière que le texte évoque et que le lecteur construit en mémoire de travail<sup>9</sup>. De surcroît, les propriétés de hiérarchisation et d'enchâssement attachées à la notion de schéma ne facilitent pas la détermination de ce qui constitue ou non une telle structure, tout objet sémantique pouvant être considéré comme un cas particulier d'un concept plus générique ou, à l'inverse être divisé en constituants plus restreints ou plus spécifiques.
- 33 Au-delà de ces difficultés définitionnelles manifestes, plusieurs revues critiques ont examiné les inductions communes aux textes fondateurs de la théorie des schémas, ainsi que leurs prédictions et leurs fondements expérimentaux (notamment Alba & Hasher, 1983 ; Fiske & Linville, 1980 ; McVee, Dunsmore & Gavelek, 2005 ; Nassaji, 2007 ; Sadoski, Paivio & Goetz, 1991 ; Thorndyke & Yekovich, 1980 ; Whitney *et al.*, 1995).
- 34 Sans prétendre les résumer, on en retiendra principalement ici, d'une part, que la notion de schéma rend mal compte de toute la richesse des processus mnésiques (par exemple le niveau de détail de certains souvenirs paraît exclure qu'ils aient fait l'objet d'une abstraction schématique<sup>10</sup>) et, d'autre part, qu'aucune des nombreuses expériences sur lesquelles ils se fondent n'est totalement à l'abri d'une contestation méthodologique ou d'une quelconque explication alternative. Dès 1980, Thorndyke & Yekovich remarquaient ainsi :

Les théories récentes, construites sur la notion de schéma, ont expliqué de nombreux résultats concernant la compréhension humaine, le rappel et la condensation de la prose. Bien que la théorie des schémas fournisse un cadre plausible et descriptif pour comprendre le traitement des connaissances humaines, elle est faiblement circonscrite et fournit peu de propositions détaillées sur les processus. Ce manque de contraintes permet assez de souplesse pour s'adapter *a posteriori* à beaucoup de résultats empiriques. Toutefois, en raison de cette

souplesse, la théorie n'a qu'une valeur prédictive limitée et n'est pas testable scientifiquement sous sa forme actuelle. (Thorndyke & Yekovich, 1980 : 23)

- 35 Mais, s'il est clair que la théorie des schémas peine en l'état à remplir les critères de réfutabilité expérimentale de la psychologie moderne, il est d'autant plus frappant de remarquer que beaucoup de ceux qui soulignent ses limites (Fiske & Linville, 1980 ; Thorndyke & Yekovich, 1980 ; Whitney *et al.*, 1995) n'entendent pas renoncer pour autant à cette théorie, et que même ceux qui appellent vigoureusement à son remplacement proposent des alternatives qui ne sont pas foncièrement incompatibles avec la notion de schéma. Alba & Hasher (1983) et Nassaji (2007) se tournent ainsi vers le modèle Construction-Intégration de Kintsch (1988)<sup>11</sup>, Sadoski, Paivio & Goetz (1991) avancent pour leur part une hypothèse de leur cru, la théorie du double encodage, mais, dans les faits, ni les uns ni les autres n'éliminent réellement la possibilité, voire la nécessité, de structures de connaissances génériques. Ce que réfutent surtout leurs textes, c'est la prétention originelle de la théorie des schémas à expliquer seule et totalement la globalité des processus de traitement et de mémorisation de l'information.
- 36 Le débat autour des schémas peut s'interpréter (à l'instar de Whitney *et al.*, 1995) comme l'expression d'un conflit plus vaste mais de moins en moins pertinent, celui qui opposait les conceptions dites « bottom-up » (dirigée par les données) et « top-down » (dirigée par les connaissances) de la compréhension humaine. Comme on l'a vu plus haut, les théoriciens des schémas s'opposaient avant tout à l'idée, jadis prévalente, selon laquelle cette compréhension était dirigée de façon ascendante par les données lexico-syntaxiques contenues dans le texte. D'où leur défense un peu radicale d'une conception essentiellement descendante, dirigée par les connaissances du lecteur. Cependant, la psycholinguistique cognitive moderne et les données qui la soutiennent ne s'accommodent plus d'un choix dichotomique entre ces deux extrêmes, les données langagières et les connaissances contribuant nécessairement à la compréhension du texte. Ainsi, la théorie aujourd'hui dominante, le modèle Construction-Intégration, décrit l'interaction entre les processus top-down et bottom-up dans la compréhension : comment les processus top-down guident la compréhension et comment les processus bottom-up la contraignent. À tous les niveaux d'analyse - depuis le traitement linguistique de base jusqu'à l'intégration des connaissances - les processus top-down et bottom-up déterminent en commun la nature des représentations mentales formées durant la compréhension (Kintsch, 2005 : 125)
- 37 Pour sa part, le modèle également séduisant de « double codage » développé par Paivio et ses collègues « est une théorie interactive, rendant compte des processus bottom-up, dirigés par ce qui est imprimé, et des processus top-down, dirigés par la mémoire. » (Sadoski & Paivio, 2012 : 8).
- 38 La théorie des schémas pourrait-elle, en réduisant ses revendications, s'intégrer à ce nouveau paysage ? Il ne s'agit pas simplement là d'une question de partage d'influence sur les processus de lecture. Sous ses formes originelles, l'assemblage nommé « théorie des schémas » associe des propositions de diverses natures, dont quelques-unes ont perdu leur intérêt quand d'autres semblent préserver toute leur pertinence heuristique. D'un côté, la principale convergence des recherches actuelles sur les processus de lecture, selon laquelle comprendre un texte consiste à construire progressivement une représentation figurée (selon les auteurs<sup>12</sup> un « modèle mental », un « modèle de situation », une « simulation perceptuelle »...) de la situation spécifiquement décrite dans ce texte - diverge de l'hypothèse d'un schéma préalable dominant, qui devrait être activé dès le début du texte pour contrôler assez rigide-ment l'acquisition et l'interprétation du

contenu de celui-ci. Mais d'un autre côté, aucun modèle théorique ne peut se dispenser de considérer que la compréhension du texte implique l'activation de connaissances génériques instanciables<sup>13</sup>. En d'autres termes, s'il est plus que douteux que la lecture du récit d'une partie de pêche soit globalement contrôlée par l'activation initiale d'un schéma global « aller à la pêche » dont le texte ne serait qu'une variation, il est en revanche plus que plausible que la construction d'une représentation du sens de ce texte réclame l'activation de schémas génériques comme « poisson », « barque » ou « rivière » pouvant être enchâssés (comme « écaille » dans « poisson ») instanciés par le texte (« barque rouge », « rivière en crue ») et dont les propriétés typiques permettent une partie des inférences (« les poissons ont probablement fui à cause du bruit »). Si les schémas, structures de connaissances permanentes, ne peuvent pas, ou plus, être assimilés au modèle mental plus ou moins éphémère que le lecteur met en scène à la lecture du texte, ils n'en sont pas moins des constituants essentiels de ce modèle.

Dans cette perspective, la distinction entre les schémas et les modèles de situation peut être conceptualisée comme la différence entre des types (les schémas) et des symbolisations (les modèles de situation). Pour aller plus loin, nous voudrions appuyer la proposition faite par van Dijk & Kintsch (1983) que les schémas peuvent être employés comme des briques pour la construction des modèles de situation. (Zwaan & Radvansky, 1998 : 162)

- 39 La dépréciation de la théorie des schémas en tant que préalable explicatif global n'affecte donc pas la légitimité de la notion de schéma en tant qu'unité de connaissance générique, composante assemblée à d'autres pour contribuer à construire un modèle de ce que dit le texte. De ce point de vue, la plupart des propriétés postulées originellement (voir ci-dessus, section 1) paraissent assez bien s'appliquer à ces composantes cognitives, sauf sans doute la propension systématique à « abstraire » prêtée aux schémas. Les travaux des dernières décennies sur l'imagerie mentale ont en effet établi l'importance de la dimension perceptive (en particulier visuelle) dans la cognition et ce que les pionniers de la théorie des schémas désignaient comme la tendance de ceux-ci à « abstraire » doit plutôt se comprendre comme une tendance à « généraliser », c'est-à-dire à ramener les énoncés à des objets génériques, résumés par leurs caractéristiques typiques les plus saillantes : le terme poisson, par exemple, n'active pas une notion « abstraite » mais une représentation générique, un peu indistincte mais néanmoins figurable.
- 40 Toutefois, selon les normes de la psychologie moderne, le substrat de ces schémas (réseau connexionniste ?), la nature de leur encodage (perceptif ? propositionnel ? verbal ? voire, plausiblement, plusieurs de ces modalités) et les modalités de celui-ci demeurent assez indéterminées et difficiles à tester. Même les recherches en neurologie, dont on a évoqué plus haut l'intérêt renouvelé pour cette notion, n'ont pas – ou pas encore – contribué à établir exactement ce qu'elle recouvre. Il est vrai que, comme le soulignent Ghosh & Gilboa, « les récentes études sur l'infrastructure neuronale des schémas ont émergé de différentes interprétations de ce qui est signifié par le terme schéma » (2014 : 113).
- 41 Dans une perspective appliquée, mentionner cette imprécision n'a cependant qu'un intérêt anecdotique. Outre que beaucoup des théories qui ont cours en sciences humaines et sociales résisteraient infiniment moins bien que les schémas aux stricts critères *poperiens* des sciences expérimentales, il faudrait une certaine candeur épistémologique pour croire – même en sciences de la nature – que la précision absolue des concepts est nécessairement la condition de leur valeur analytique. De même que les équations de Newton demeurent largement utilisées dans l'aérospatiale, que la vieille conception planétaire de l'atome garde toute son utilité en chimie et qu'une terre plate constitue une

approximation souvent admise en géologie, la notion de schéma cognitif peut être considérée comme scientifiquement légitime et opératoire dès lors qu'elle est, à son niveau de précision, compatible avec l'état des connaissances empiriques et théoriques, ce qui est le cas (voir Butcher & Kintsch, 2003 ; Whitney *et al.*, 1995, Zwaan & Radvansky, 1998, Gosh & Gilboa, 2014), et qu'elle rend compte de façon satisfaisante de phénomènes sans se méprendre sur la complexité réelle de ce qu'elle modélise (complexité qui, en tout état de cause, est loin d'être percée par les recherches actuelles).

#### 4. Des « briques de base » de la communication écrite ?

- 42 Paradoxalement, les restrictions apportées à la notion de schéma tendent à accroître - plutôt qu'à réduire - la pertinence de celle-ci dans le champ de la communication, tant d'un point de vue analytique que didactique. En effet, si les théories initiales étaient passablement enchevêtrées, conséquence du postulat selon lequel *tout est schéma*, la distinction entre ces structures cognitives et le modèle mental qu'elle contribuent à construire peut offrir aux acteurs de la production discursive, tant chercheurs et enseignants que praticiens, une approche plus claire des stratégies et contraintes en jeu.
- 43 On a déjà mentionné plus haut (section 2) certaines des conséquences de cette approche, notamment pour l'évaluation de la clarté des textes (« qu'est-ce que ce terme active ? » plutôt que « connaissent-ils ce terme ? ») et la gestion des niveaux de lecture, ainsi que la compréhension du rôle de certaines figures de style (métonymie et, surtout, analogie) et même celle des logiques distinguant spécifiquement - voire définissant - des formes discursives comme celle des textes didactiques, informatifs et de vulgarisation. Confessons incidemment que le choix de ces implications anticipait un peu sur l'examen théorique présenté section 3 : divers développements qui auraient apparemment pu découler de la théorie des schémas originelle n'ont pas été mentionnés parce que leurs fondements semblaient plus fragiles ou leur intérêt pratique plus incertain<sup>14</sup>.
- 44 En revanche, la combinaison des notions de schéma et de modèle mental permet de percevoir d'autant mieux les conditions de l'intercompréhension entre les rédacteurs et leurs destinataires. Le cas de la description de la structure de l'ADN en fournit un exemple presque canonique (voir Labasse, 2015) : si évoquer à son propos « une double hélice enroulée sur elle-même » ne semble plus guère poser de problème aujourd'hui, c'est que cette expression est désormais en mesure d'activer directement un schéma spécifique, acquis à force de répétitions et d'illustrations. La situation était tout à fait différente il y a quelques décennies, où la même description ne pouvait activer, pour le commun des mortels, qu'un schéma usuel d'hélice (bateau, ventilateur). Or, il était impossible de construire à partir de ce schéma un modèle mental de la situation présentée dans le texte, les propriétés typiques d'une hélice ne prévoyant en rien que deux de ces objets puissent être assez souples pour être enroulés sur eux-mêmes.
- 45 Encore la description de l'ADN ne relève-t-elle que d'une tentative - contreproductive en l'espèce - de favoriser la compréhension. Mais une bonne partie des stratégies de communication ne se limite pas à fournir un appui bienveillant aux destinataires. Certaines tendent au contraire, délibérément ou non, à entraver la construction d'un modèle mental explicite, en recourant à des hyperonymes pauvres en typicité et donc en pouvoir évocateur. C'est le cas des formulations visant à marquer la distance ou la

distinction de l'auteur (phraséologie administrative, style dit « soutenu », etc.), dénoncées depuis La Bruyère<sup>15</sup>, qui n'était pas le premier, jusqu'aux promoteurs contemporains du « *plain language* », lesquels ne seront probablement pas les derniers. Une étude récente (Oppenheimer, 2006) a en effet montré que près des deux tiers des étudiants interrogés (n=110) ont répondu affirmativement à la question suivante : « *Quand vous écrivez un essai, cherchez-vous dans un dictionnaire des synonymes plus complexes pour donner l'impression que son contenu est plus valide ou intelligent ?* ». Pourtant la même recherche a montré que des textes de candidature dont la complexité langagière avait été relevée obtenaient expérimentalement un succès nettement moindre (voir cependant Galak & Nelson, 2010, pour des résultats contradictoires en apparence<sup>16</sup>).

- 46 Si les stratégies de distinction - ou d'extension sémantique dans le cas des textes juridiques - ne visent pas nécessairement à brouiller la perception du réel, ce n'est pas le cas des manœuvres d'euphémisation, que leurs intentions relèvent de l'engagement social (l'essor du « politiquement correct ») ou de la gestion de l'opinion par la « langue de bois », justement caractérisée par l'intention « d'imposer, d'une manière stéréotypée, parfois ritualisée, certaines idées, modalités de penser, d'agir, en utilisant des formes verbales spéciales. » (Slama-Cazacu, 1993 : 87). Dans l'un et l'autre cas, la nébulosité des schémas activés et du modèle mental qui en résulte sont des effets directs, et non des conséquences secondaires, des choix discursifs opérés. De brouiller à déformer, il n'y a évidemment qu'un pas, celui franchi par les stratégies militantes ou publicitaires dont la vocation est, par nature, d'établir, renforcer ou transformer les propriétés typiques (les valeurs par défaut) associées aux schémas qu'elles visent.
- 47 Toutefois, ces divers procédés ont rarement autant d'effet que le souhaiteraient les communicateurs. Si la théorie des schémas, comme on l'a relevé plus haut, prend le contre-pied des conceptions, notamment chomskyennes, centrées sur le seul code linguistique, elle diverge tout autant, et pour la même raison, du modèle de la communication de Shanon qui relie par une simple opération encodage-décodage une source et un ou plusieurs destinataires passifs. La vertu des schémas est ainsi de contribuer à substituer à l'image d'une transmission linéaire celle d'un marché des représentations où les chalandes ne sont pas forcément moins stratèges que les producteurs. Ainsi les langues de bois premières, celles de l'ex-Bloc de l'Est, ont-elles été subverties par un humour qui transformait les schémas sur lesquels elles reposaient ou en soulignait la vacuité. De même dans les entreprises, des notions normalement neutres, voire positives, comme celle de « restructuration », ont très vite été dépouillées de leur innocuité pour acquérir des propriétés typiques peu engageantes. Mais l'indocilité des destinataires de la production discursive s'exerce aussi sur les processus de traitement des messages. En effet, les opérations linguistiques et représentationnelles nécessaires à ce traitement présentent toujours un coût, en terme d'attention (qu'il faut retirer à une occupation concurrente) mais aussi d'effort cognitif. Si ce coût ne leur semble pas justifié par l'effet cognitif escompté, les lecteurs se dispensent tout simplement de construire un modèle mental de l'état du monde décrit par le texte. C'est le cas bien connu de ces interminables descriptions que certains auteurs développent « *sans pitié, comptant pour rien la peine du pauvre lecteur, qui se tue à réduire ce que l'auteur a pris tant de peine à amplifier.* » (Montesquieu 1765 : 269-270). De fait, fournir tous les constituants d'un modèle mental détaillé ne garantit en rien que les destinataires consentiront l'effort de construire celui-ci, a fortiori si l'instanciation des schémas est ardue. À l'inverse, l'audiovisuel dispense d'un tel effort en présentant directement le modèle mental de la

situation qu'il évoque, ce qui constitue un gros avantage en termes de pertinence cognitive, mais un sérieux inconvénient en terme d'apprentissage, l'effort de traitement cognitif d'une information contribuant à la qualité et la persistance de sa mémorisation (Salomon, 1984).

- 48 Souligner que les destinataires, loin d'être des machines à décoder, conservent une certaine autonomie sur le marché des schémas discursifs ne signifie pas pour autant qu'ils sont insensibles à l'influence de ces schémas. Ainsi, deux phrases comme : « *Le vagabond prit les gâteaux sur le bord de la fenêtre* » et « *Le pâtissier prit les gâteaux sur le bord de la fenêtre* », strictement identiques d'un point de vue linguistique, conduiront à construire des modèles mentaux très différents, seule la première suscitant l'inférence selon laquelle les gâteaux ont été volés. Le lien entre la notion de schéma et celle de stéréotype, manifeste ici, avait été relevé dès l'origine : « *Les schémas, dans un certain sens, représentent des stéréotypes de ces concepts* » (Rumelhart & Ortony, 1977 : 101). Réciproquement, « *les stéréotypes paraissent fonctionner comme des schémas qui conduisent automatiquement à l'élaboration d'inférences dans la compréhension des textes.* » notent Whitney et al., (1995 : 148), qui évoquent également les « archétypes ». Mais, il paraît tentant, voire inévitable, de rapprocher plus généralement la notion de schéma cognitif de toutes les notions construites au sein d'autres champs disciplinaires pour rendre compte de structures apparemment similaires ou voisines.
- 49 C'est en particulier le cas de la théorie des « représentations sociales » qui, bien que méconnaissant les travaux antérieurs en psycholinguistique<sup>17</sup> paraît converger avec eux par de multiples aspects. Ainsi, le modèle de représentation sociale, développé à la suite de Moscovici, par Abric et ses collègues, suppose-t-il un noyau central invariant, des éléments périphériques plus fluctuants, des relations d'emboîtement, des degrés d'activation plus ou moins prononcés, des réseaux d'activation, etc. Ces analogies ne font évidemment pas de « représentation sociale » un synonyme de « schéma cognitif » : outre que cette notion est loin de se réduire à ces rapprochements approximatifs, elle procède d'une problématique différente (les perceptions partagées par un groupe social plutôt que celles d'un lecteur individuel), d'intérêts différents (les opinions et conceptions plutôt que les processus de traitement psycholinguistique et mnésique) et de méthodes différentes (données déclaratives<sup>18</sup> plutôt qu'expérimentales). Mais justement parce qu'ils n'observent pas la même chose sous le même angle, les travaux sur les représentations sociales et sur les schémas cognitifs semblent en mesure d'échanger des éclairages et des questionnements particulièrement féconds : *telle propriété des représentations s'applique-t-elle aux schémas ?* (et réciproquement). Un tel rapprochement, si les tropismes disciplinaires ne le rendaient pas improbable, serait peut-être l'un des chantiers les plus importants de l'histoire des sciences humaines et sociales, mais il dépasse évidemment de beaucoup l'objet de cet article, de même que les interrogations qui pourraient par la même occasion porter sur des notions moins directement liées telles que les idéaux-types, les cadres de l'expérience et même les paradigmes (qui, comme les schémas cognitifs - et d'ailleurs les cadres de l'expérience - filtrent la perception générique du réel et guident les inférences et questionnements à son propos).
- 50 L'important ici est que les représentations cognitives, tant à l'échelle individuelle (schémas) que collective, marquent un territoire commun, au carrefour des dimensions linguistique, psychologique et sociale de la communication humaine. Elles sont loin de suffire à rendre compte de tout ce que recouvre chacune de ces dimensions, dans la mesure où l'adéquation d'un discours communicationnel repose aussi sur le traitement

d'un code lexico-syntaxique, sur la conformation à des normes sociales d'acceptabilité, etc. (voir Labasse, 2015), mais elles en constituent une composante essentielle.

- 51 Ainsi, que l'on considère ces représentations comme des structures fondamentales de la cognition ou comme des concepts heuristiques, leur intérêt pour l'analyse de la production discursive et son enseignement semble bien réel.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J. C. (2003). « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales ». In: Abrid, J. C. (éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales*. Saint Agne : Érès, p. 59-80.
- ADAMS, M. J. & COLLINS, A. (1977). « A Schema-Theoretic View of Reading ». *Technical Report*, 32, Urbana, Center for the study of reading.
- AL-ISSA, A. (2011). « Schema Theory and L2 Reading Comprehension : Implications for Teaching ». *Journal of College Teaching & Learning (TLC)* 3(7), p. 41-47.
- ALBA, J. W. & HASHER, L. (1983) : « Is Memory Schematic? ». *Psychological Bulletin* 93(2), p. 203-231.
- ANDERSON, R. C, SPIRO, R. J. & ANDERSON, M. C. (1978). « Schemata as Scaffolding for the Representation of Information in Connected Discourse ». *American Educational Research Journal* 15, p. 433-443.
- ANDERSON, R. C. & PEARSON, P. D. (1984). « A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension ». In: Pearson, P. D., Barr, R., Kamil, M. L. & Mosenthal, P. (éds), *Handbook of Research on Reading*. New York : Longman, p. 255-291.
- ANDERSON, R. C., REYNOLDS, R. E., SCHALLERT, D. L. & GOETZ, E. T. (1977). « Frameworks for Comprehending Discourse ». *American Educational Research Journal* 14(4), p. 367-381.
- BARSALOU, L. W. (1999). « Perceptual Symbol Systems ». *Behavioral and Brain Sciences* 22, p. 577-660.
- BARTLETT, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BÉGUIN, A. (1996). « La métaphore absente : une particularité des manuels scolaires ». *Communication et langages* 110, p. 74-94.
- BRANSFORD, J. D. & JOHNSON, M. K. (1972). « Contextual Prerequisites for Understanding : Some Investigations of Comprehension and Recall ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, p. 717-726.
- BREWER, W. F. & NAKAMURA, G. V. (1984). « The Nature and Functions of Schemas », *Technical Report* 325. Urbana : Center for the study of reading.
- BUTCHER, K. R. & KINTSCH, W. (2003). « Text Comprehension and Discourse Processing ». In: Healy, F. & Proctor, R. W. (eds), *Handbook of psychology: Experimental psychology*. New York : Wiley, p. 575-595.
- CHUNG, N. & LEE, K. C. (2011). « Empirical Analysis of Decision Maker's Schema and Cognitive Fit on Decision Performance ». *Asia Pacific Journal of Information Systems* 21(2), p. 19-42.

- DU MARSAIS, C. C. (1730). *Des Tropes ou Des diférens sens dans lesquels on peut prendre un mème mot dans une mème langue*. Paris : Veuve J.-B. Brocas.
- ERICSSON, K.A. & KINTSCH, W. (1995). « Long-term Working Memory ». *Psychological Review* 102, p. 211-245.
- ESTIVALS, R. (éd.). (1993). *Les sciences de l'écrit*. Paris : Retz.
- FINDAHL, O. & HOIJER, B. (1985). « Some Characteristics of News Memory and Comprehension ». *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 29(4), p. 379-396.
- FISKE, S. T. & LINVILLE, P. W. (1980). « What does the Schema Concept Buy us? ». *Personality and Social Psychology Bulletin* 6, p. 543-557.
- GALAK, J. & NELSON, L. D. (2010). « The Virtues of Opaque Prose : How Lay Beliefs About Fluency Influence Perceptions of Quality ». *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), p. 250-253.
- GANDON, F. (1980). « La connotation par C. Kerbrat-Orecchioni ». *Communication et langages*, 47, p. 121-122.
- GENETTE, G. (1966). *Figures I*, Paris, Seuil.
- GHOSH, V. E. & GILBOA, A. (2014). « What is a Memory Schema? A Historical Perspective on Current Neuroscience Literature ». *Neuropsychologia* 53, p. 104-114.
- GRABER, D. (1984). *Processing the News*. New York: Longman.
- GRIZE, J.-B. (1996). *Logique naturelle et conversation*. Paris : Presses universitaires de France.
- HÖIJER, B. (1992). « Socio-cognitive Structures and Television Reception ». *Media, Culture & Society* 14(4), p. 583-603.
- JACOBI, D. (1986). *Diffusion et vulgarisation : itinéraires du texte scientifique*. Besançon : Presses universitaires Franche-Comté.
- JAHANGARD, A., MOINZADEH, A. & KARIMI, A. (2011). « The Effect of Grammar vs. Vocabulary Pre-teaching on EFL Learners' Reading Comprehension : A Schema-Theoretic View of Reading ». *Journal of English language teaching and learning* 8, p. 91-113.
- JEANNERET, Y. (1992). « Le choc des mots : pensée métaphorique et vulgarisation scientifique ». *Communication et langages* 93, p. 99-113.
- JEANNERET, Y. (1994). *Écrire la science : Formes et enjeux de la vulgarisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- JODELET, D. & OHANA, J. (1989). « Bibliographie générale sur les représentations sociales ». In: D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, p. 9-43.
- JOHNSON-LAIRD, P. N. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KANT, E. (1987) [1781]. *Critique de la raison pure*, trad. par J. Barni & P. Archambault. Paris : Garnier/Flammarion.
- KELLOGG, R. T. (1999). *The Psychology of Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. (1978). « Toward a Model of Text Comprehension and Production ». *Psychological Review* 85(5), p. 363-394.
- KINTSCH, W. (1988). « The Role of Knowledge in Discourse Comprehension : a Construction-Integration Model ». *Psychological Review* 95(2), p. 163-182.

- KINTSCH, W. (2005). « An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension : The CI Perspective ». *Discourse Processes* 39(2-3), p. 125-128.
- KUCER, S. L. (1985). « The Making of Meaning Reading and Writing as Parallel Processes ». *Written Communication* 2(3), p. 317-336.
- LA BRUYÈRE, J. de (1818). *Œuvres*. Paris : Belin.
- LABASSE, B. (2004). « Quand le cadre fait le tableau ; référentiels cognitifs et perception de l'actualité ». *Les Cahiers du journalisme* 13, p. 80-107.
- LABASSE, B. (2006). *La communication écrite. Une matière en quête de substance*. Lyon : Éditions Colbert.
- LABASSE, B. (2012). « Sexe, sang et physique des particules : le “sensationnalisme” est-il partout... ou nulle part ? ». *Les Cahiers du journalisme* 24, p. 114-149.
- LABASSE, B. (2015). « Les déterminants cognitifs et sociaux de l'adéquation communicationnelle ». In: Rey-Lafay, V. & Beudet, C. (éds), *Écritures expertes en question*. Marseille : Presses de l'Université de Provence, p. 39-71.
- MCQUAIL, D. (2005). *Mass Communication Theory*. Londres: Sage.
- MANDLER, J. M. & JOHNSON, N. S. (1977). « Rememberance of Things Parsed : Story Structure and Recall ». *Cognitive Psychology* 9, p. 111-151.
- MATHIEU, D. (2009). « Cultural Knowledge in News Comprehension ». *Participations - Journal of Audience and Reception Studies* 6(1), p. 77-117.
- MCVEE, M., DUNSMORE, K. & GAVELEK, J. (2005). « Schema Theory Revisited ». *Review of Educational Research* 75(4), p. 531-566.
- MINSKY, M. (1975). « A Framework for Representing Knowledge ». In: WINSTON, P. H. (éd.), *The Psychology of Computer Vision*, New York, McGraw-Hill, p. 211-277.
- MONTESQUIEU, C.-L. de (1765). *Lettres persanes*. Paris : Arkstée et Merkus.
- NASSAJI, H. (2007). « Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension : A Need for Alternative Perspectives ». *Language Learning* 57(1), p. 79-113.
- OPPENHEIMER, D. M. (2006). « Consequences of Erudite Vernacular Utilized Irrespective of Necessity : Problems with Using Long Words Needlessly ». *Applied Cognitive Psychology* 20(2), p. 139-156.
- PIAGET, J. (1923). *Le Langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- PICHERT, J. W. & ANDERSON, R. C. (1977). « Taking Different Perspectives on a Story ». *Journal of Educational Psychology* 69 (4), p. 309-315.
- PLANT, K. L. & STANTON, N. A. (2012). « Why Did the Pilots Shut Down the Wrong Engine? Explaining Errors in Context Using Schema Theory and the Perceptual Cycle Model ». *Safety Science* 50(2), p. 300-315.
- QUENEAU, R. (1988). « La littérature définitionnelle », in : *La littérature potentielle. Créations, re-créations, récréations*. Paris : Gallimard, p. 115-118.
- RUMELHART, D. E. (1980). « Schemata : the Building Blocks of Cognition ». In: Spiro, R. J. , Bruce, B. C. & Brewer, W. F. (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 33-58.

- RUMELHART, D. E. & ORTONY, A. (1977). « The Representation of Knowledge in Memory », in : Anderson, R.C., Spiro, R. J. & Montague, W. E. (eds), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, p. 99-135.
- SADOSKI, M., PAIVIO, A. & GOETZ, E. T. (1991). « A Critique of Schema Theory in Reading and a Dual Coding Alternative ». *Reading Research Quarterly* 26 (2), p. 463-484.
- SADOSKI, M. & PAIVIO, A.. (2012). *Imagery and Text : A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. New York: Routledge.
- SALOMON, G. (1984). « Television is “Easy” and Print is “Tough” : The Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions ». *Journal of Educational Psychology* 76, p. 647-658.
- SHANK, R. & ABELSON, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- SLAMA-CAZACU, T. (1993). « La “langue de bois” et quelques problèmes de communication ». *Linx* 29 (2), p. 85-97.
- SNYDER, M. & URANOWITZ, S. W. (1978). « Reconstructing the Past : Some Cognitive Consequences of Person Perception ». *Journal of Personality and Social Psychology* 36 (9), p. 941-950.
- SPERBER, D. & WILSON, D. (1989). *La pertinence*. Paris : Éditions de Minuit.
- STEEL, N. M. (2012). « Schema(s) ». In: Seel, N. M. (éd.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. New York: Springer, p. 2933-2936.
- TAFANI, É., & BELLON, S. (2003). « Études expérimentales de la dynamique des représentations sociales ». In: Abric, J. C. (éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales*. Saint Agne : Érès, p. 255-292.
- THORNDYKE, P. W. & YEKOVICH, F. R. (1980). « A Critique of Schema-Based Theories of Human Story Memory ». *Poetics* 9, p. 23-49.
- WHITNEY, P., BUDD, D., BRAMUCCI, R. S. & CRANE R. S. (1995). « On Babies, Bath Water, and Schemata : A Reconsideration of Top-Down Processes in Comprehension ». *Discourse Processes* 20 (2), p. 135-166.
- ZHAO, X. & ZHU, L. (2012). « Schema Theory and College English Reading Teaching ». *English Language Teaching* 5(11), p. 111-117.
- ZWAAN, R. A. & RADVANSKY, G. A. (1998). « Situation Models in Language Comprehension and Memory ». *Psychological Bulletin* 123 (2), p. 162-185.

## NOTES

1. On entend évidemment ici par *psycholinguistique* la psychologie cognitive du langage, et non les avatars de la grammaire générative chomskienne.
2. « *Le concept du chien, par exemple, désigne une règle d'après laquelle mon imagination peut se représenter d'une manière générale la figure d'un quadrupède, sans être astreinte à quelque forme particulière que m'offre l'expérience [...]* » (Kant, 1987 [1781], : 189)
3. Sauf précision contraire, toutes les traductions françaises de travaux originellement publiés en anglais sont de notre fait.
4. Les incohérences mineures peuvent échapper à l'attention, étant masquées par les représentations « normales » imposées par le schéma.

5. Les estimations en pareille matière sont très sensibles aux bases et aux requêtes utilisées. Ainsi, une recherche rapide des documents associant les termes « schema », « Bartlett » (contrôle de la pertinence) et « 2009 » (contrôle du recensement) relève-t-elle « environ 11 000 résultats » sur Google Scholar. Une recherche plus restrictive, cette fois dans la base Scopus, retourne pour sa part 273 publications parues entre 2010 et 2014 et comportant « schema » dans leurs titres, résumés ou mots clés (excluant donc volontairement le corps du texte), ainsi que les noms « Bartlett » ou « Rumelhart » dans leurs références bibliographiques.
6. Un coup d'œil à la « littérature définitionnelle » imaginée par l'OuLiPo (Queneau, 1988) suffira à percevoir ce qu'une telle didactique, bienveillante mais malavisée, infligerait à ses destinataires... si ceux-ci acceptaient de suivre les liens ou les renvois.
7. Voir à ce propos Sperber & Wilson, 1989.
8. « On divise les figures en figures de pensée, *figurae sententiarum, schemata* ; et en figures de mots, *figurae verborum*. » (Du Marsais, 1730 : 30)
9. Plus précisément en « mémoire de travail à long terme » (LTWM) telle que définie par Ericsson & Kintsch (1995).
10. De même que la mémorisation *verbatim* de certaines séquences textuelles (« *Entre ici, Jean Moulin...* ») exclut que le code linguistique soit invariablement oublié au profit des schémas.
11. Léger anachronisme commis au nom de la fluidité du texte : en réalité, Alba & Hasher (1983) se réfèrent à une version plus ancienne (Kintsch & van Dijk, 1978) de ce qui deviendra le modèle de Kintsch.
12. Ces désignations, adoptées respectivement par Kintsch (1988), Johnson-Laird (1983) et Barsalou (1999), ne renvoient pas exactement aux mêmes propriétés - les nuances portent notamment sur le caractère plus ou moins symbolique ou figuratif de cette représentation - mais elles sont suffisamment proches pour que l'on puisse considérer qu'il s'agit du même type de structuration mentale.
13. Même Sadoski et Paivio, les plus vigoureux pourfendeurs de la théorie des schémas, supposent la mise en jeu de « représentations », tant verbales que visuelles.
14. C'est le cas des « schémas épisodiques », incorporation des « grammaires de récit » de Mandler et Johnson, dont le caractère de schéma paraît discutable et dont la valeur ajoutée par rapport à d'autres propositions sur le même thème, par exemple celles de la narratologie structurale, n'est pas manifeste.
15. « *je devine enfin: vous voulez, Acis, me dire qu'il fait froid; que ne disiez-vous, il fait froid : vous voulez m'apprendre qu'il pleut ou qu'il neige; dites, il pleut, il neige [...] il y a en vous une chose de trop, qui est l'opinion d'en avoir plus que les autres: voilà la source de votre pompeux galimatias, de vos phrases embrouillées, et de vos grands mots qui ne signifient rien.* » (La Bruyère, 1818 [1688] : 53).
16. Les résultats de ces deux recherches expérimentales ne s'opposent en réalité nullement si on les analyse dans le cadre de la théorie de l'adéquation, que l'on ne peut développer ici pour des raisons de place (voir notamment Labasse, 2015).
17. Voir sur ce point l'éloquent silence de la longue « Bibliographie générale sur les représentations sociales » publiée par Jodelet et Ohana (1989).
18. « *La quasi-totalité des études de représentation reposent sur la production verbale des individus ou des groupes. Faute de mieux, on demande aux gens de s'exprimer sur l'objet étudié et tout le travail des chercheurs consiste à utiliser les outils les plus appropriés pour permettre aux personnes interrogées de dire ce qu'elles pensent.* » (Abric, 2003 : 61). Si ce champ de recherche particulièrement dynamique et fécond a aussi exploré certaines approches « *expérimentales* » (Tafari et Bellon, 2003), celles-ci ne cherchent pas encore à mesurer le type de variables dépendantes (temps de réaction, taux de rappel) qui ont généralement cours en psychologie expérimentale.

---

## RÉSUMÉS

La théorie des schémas, « briques de base de la cognition » (Rumelhart, 1980), a fourni un éclairage essentiel à la compréhension des processus de communication écrite, à qui elle a ouvert des perspectives nouvelles sur les modalités et les problèmes de la co-construction du sens entre rédacteurs et lecteurs. Toutefois, malgré sa puissance explicative (Kellogg, 1999 ; Kucer, 1995 ; Labasse, 2006) et son utilité didactique, cette théorie, ou plutôt cet ensemble de théories a fait l'objet de débats (McVee et al., 2005 ; Nassaji, 2007 ; Sadoski et al., 1991 ; Whitney et al., 1995).

La question de savoir dans quelle mesure la notion de schéma cognitif demeure pertinente en théorie comme en pratique se pose donc avec acuité, les modalités de l'intercompréhension étant au centre des stratégies de production et de réception des textes.

Dans cette perspective, le présent article se propose, après avoir rappelé les origines et évolutions de la notion de schéma cognitif, d'évaluer ses enjeux analytiques, opératoires et didactiques dans le champ de la communication écrite, puis d'étudier les problèmes qui ont été soulevés à son propos. Ce triple examen conduira à soutenir que le recours à la notion de schéma cognitif, s'il a perdu une partie de son intérêt en psychologie expérimentale, demeure scientifiquement fondé et heuristiquement nécessaire en matière de production discursive.

## INDEX

**Mots-clés** : théorie des schémas, cognition, production discursive, lecture et réception, adéquation communicationnelle

## AUTEUR

**BERTRAND LABASSE**

Université d'Ottawa, Canada