



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service

Services des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

CANADIAN THESES

THÈSES CANADIENNES

NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30.

AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30.

THIS DISSERTATION
HAS BEEN MICROFILMED
EXACTLY AS RECEIVED

LA THÈSE A ÉTÉ
MICROFILMÉE TELLE QUE
NOUS L'AVONS REÇUE

LE RÔLE DE LA REDONDANCE
AU NIVEAU DE LA STRUCTURE TEXTUELLE
EN LECTURE

par
Jean-Yves Boyer

Thèse présentée à l'École des Études
Supérieures en vue de l'obtention
du Ph.D. en Éducation

Université d'Ottawa



Jean-Yves Boyer, Ottawa, Canada, 1987.

Permission has been granted to the National Library of Canada to microfilm this thesis and to lend or sell copies of the film.

The author (copyright owner) has reserved other publication rights, and neither the thesis nor extensive extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her written permission.

L'autorisation a été accordée à la Bibliothèque nationale du Canada de microfilmer cette thèse et de prêter ou de vendre des exemplaires du film.

L'auteur (titulaire du droit d'auteur) se réserve les autres droits de publication; ni la thèse ni de longs extraits de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation écrite.

ISBN 0-315-36470-X



UNIVERSITÉ D'OTTAWA
UNIVERSITY OF OTTAWA

TABLE DES MATIERES

	PAGE
<u>Liste des tableaux</u>	vi
<u>Reconnaissance</u>	viii
<u>Introduction</u>	ix
<u>Chapitre 1: Le modèle de F. Smith</u>	1
1. Sources	2
2. Fondements théoriques	3
2.1 Psychologiques	3
2.1.1 Information et sens	4
2.1.2 Compréhension et prédiction	5
2.1.3 Structure cognitive	9
2.1.4 Traits	11
2.2. Fondements linguistiques	12
2.2.1 Grammaire générative et transformationnelle	12
2.2.2 Sémantique générative	14
3. Le bon lecteur	15
<u>Chapitre 2: La redondance</u>	17
1. Définition	18
2. Taxonomie	18
3. Le lecteur et la redondance	20
4. Le contrôle de la redondance	21
<u>Chapitre 3: Critiques du modèle</u>	22
1. Orientation générale	22
2. Les arguments contre le modèle de Smith	23
2.1 Effet de la structure orthographique	24
2.2 Effet du contexte sur la reconnaissance du mot	25
3. Évaluation des critiques	26

	PAGE
3.1 La reconnaissance du mot	26
3.2 L'utilisation consciente de la redondance	28
3.3 L'observation de lecture à voix haute	28
3.4 Les résultats favorables au modèle de Smith	29
3.5 Compatibilité des modèles	29
4. Vers une vérification conséquente du modèle de Smith	30
<u>Chapitre 4: La structure du texte</u>	33
1. Fondements théoriques du système de B. Meyer	33
1.1 La proposition lexicale	34
1.2 La proposition rhétorique	36
2. Le texte	38
2.1 La grammaire du texte	38
2.2 Structure textuelle et redondance	39
2.2.1 Structures cognitives et textuelles	40
2.2.2 Structures textuelles et schèmes	41
2.2.3 Prévisions, transformations, traits de sens	42
2.3.4 Prévision et structure textuelle	43
3. Le système d'analyse de Meyer	44
<u>Chapitre 5: Le rôle de la structure textuelle en lecture</u>	46
1. Les résultats	46
1.1 Aperçu général	46
1.2 Structure et compréhension	47
1.3 Application au modèle de Smith	50
2. Les techniques utilisées	51
2.1 Le matériel	52
2.2 Les tâches	53
2.3 Évaluation des techniques	56
2.3.1 Critères	56
2.3.2 Le compte rendu	57

	PAGE
2.3.3 Le résumé	59
2.3.4 Le questionnaire	59
2.3.5 Autres techniques	60
3. Le signaling	61
3.1 Les types de signaling	62
3.2 Signaling et redondance	62
3.3 Évaluation du signaling	64
<u>Chapitre 6: Résumé de la problématique et hypothèses de recherche</u>	67
1. Résumé de la problématique	67
2. Les hypothèses	67
2.1 L'hypothèse 1	68
2.2 L'hypothèse 2	68
2.3 L'hypothèse 3	69
2.4 L'hypothèse 4	70
2.5 Les hypothèses 5 et 6	71
<u>Chapitre 7: Méthodologie</u>	73
1. L'échantillon	73
2. Le matériel	75
2.1 Les textes	75
2.1.1 La forme superficielle et les sujets	75
2.1.2 La structure du contenu	76
2.2 Le questionnaire	77
3. Le traitement	78
3.1 Les textes	78
3.2 Les entrevues	78
3.2.1 Répartition des textes	78
3.2.2 Directives et contrôle	79
3.3 La notation et le chronométrage	80

	PAGE
<u>Chapitre 8: Interprétation des résultats</u>	81
1. Caractéristiques générales requises de l'échantillon	81
1.1 La discrimination des groupes fort et faible	81
1.1.1 La représentation des versions dans le traitement des groupes fort et faible	82
1.1.2 Le pouvoir de discrimination du test	87
1.2 La différence entre les textes	91
2. L'hypothèse 1	93
3. L'hypothèse 2	99
4. L'hypothèse 3	101
5. L'hypothèse 4	104
6. L'hypothèse 5	106
7. L'hypothèse 6	106
<u>Chapitre 9: Conclusions</u>	108
1. L'utilisation de la redondance en lecture	108
2. Utilisation de la redondance et structures textuelles	109
3. Utilisation de la redondance et compréhension	109
4. Conclusion générale	110
<u>Bibliographie</u>	111
<u>Appendices</u>	
1. Les textes	122
2. Caractéristiques de la forme superficielle des textes	127
3. Structure propositionnelle des textes	129
4. Les textes avec signaling	140
5. Les questionnaires	145
6. Tableau des rotations	167
7. Directives aux lecteurs participant à l'expérimentation	169

Liste des tableaux

1.	Démarche cognitive du lecteur-prédicteur	8
2.	Processus de lecture: perspective analytique	8
3.	Exemples de propositions lexicale et rhétorique	35
4.	Représentation des versions redondantes (R) et non redondantes (N) dans les sous-groupes de l'échantillon original (N = 288)	74
5.	Représentation des versions R et N dans les sous-groupes de l'échantillon apparié (N = 152)	85
6.	Comparaison des échantillons original (N = 288) et apparié (N = 152): moyennes des scores et des temps de lecture	86
7.	Indices de difficultés des textes et des versions (N = 288)	88
8.	Moyennes des groupes de 5 ^e et 6 ^e années	90
9.	Représentation proportionnelle des élèves de 5 ^e et 6 ^e années dans les groupes supérieurs et inférieurs (N = 288)	90
10.	Temps de lecture et scores moyens des textes	92
11.	Variation du niveau de difficulté des textes expérimentaux: signification des écarts entre les moyennes (N = 288)	94
12.	Signification des écarts entre les temps de lecture des textes (N = 288)	95
13.	Temps de lecture moyen pour les versions redondantes et non redondantes, signification des écarts entre les groupes (N = 288) et différences proportionnelles	96
14.	Signification des différences entre les écarts de temps de lecture des groupes forts et faibles: résultats de l'analyse de variance à deux facteurs avec mesure répétée sur le facteur redondance (hypothèse 1)	98

PAGE

15.	Écarts entre les temps de lecture estimés et observés des versions redondantes (hypothèse 2)	100
16.	Signification des écarts entre les temps de lecture des groupes forts et faibles pour les versions redondantes et non redondantes (hypothèse 3)	102
17.	Écarts entre les temps de lecture observés (TR) et estimés (Tth) pour chacune des versions redondantes	105
18.	Relation entre la redondance et les scores (hypothèse 5)	107

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier, en tout premier lieu, Monsieur le professeur Lionel Desjarlais du département des sciences de l'Éducation de l'Université d'Ottawa. J'attache un grand prix à l'assistance qu'il m'a prodiguée par ses encouragements, ses conseils et ses connaissances au cours de la réalisation de ma recherche doctorale. Je remercie aussi Messieurs les professeurs P. Hauptmann et L. Kelly, membres du jury, qui m'ont transmis des commentaires particulièrement pertinents et intéressants pour la poursuite de ma démarche de recherche. Monsieur Jean-Paul Dionne a joué un rôle particulièrement important par les conseils qu'il m'a dispensés et je tiens à le remercier tout spécialement à ce titre.

Je dois remercier les collègues et le personnel de soutien du département des Arts et sciences de l'Université du Québec à Hull dont la collaboration sous diverses formes m'a été grandement utile au cours du congé d'étude que j'ai consacré à la production de ma thèse.

Ma reconnaissance s'adresse également aux responsables, aux enseignants et aux élèves des commissions scolaires de l'Outaouais dont la bienveillante collaboration a permis la réalisation de l'expérimentation décrite dans les pages qui suivent.

Il me faut enfin signaler la contribution de la Direction générale des études et de la recherche universitaire du ministère de l'Éducation du Québec dont l'apport financier a grandement facilité ma tâche de chercheur.

INTRODUCTION

Frank Smith a résumé dans une formule succincte le portrait du lecteur conforme à son modèle de lecture: "Le bon lecteur est celui qui fait un usage optimal de la redondance" (1971, 213, 220; 1978, 12). Selon lui, cette affirmation s'applique aux lecteurs de tous les âges (1982, 223). Le but de notre recherche est de vérifier expérimentalement un aspect de cet énoncé auprès d'élèves de 5^e et 6^e années. Il s'agit alors de savoir si et dans quelle mesure l'affirmation de Smith s'applique à la redondance correspondant à la structure du texte telle que la définit Meyer.

Dans les chapitres qui suivent nous exposerons les caractéristiques essentielles du modèle de lecture de F. Smith (ch. 1), puis nous expliquerons comment le concept de redondance s'insère dans l'ensemble du modèle (ch. 2) et nous ferons état des critiques concernant ce même modèle (ch. 3). Le chapitre 4 sera consacré à la grammaire du texte proposée par Bonnie Meyer et J.E. Grimes ainsi qu'à la procédure d'analyse propositionnelle de Meyer. Au chapitre 5, on étudiera la relation existant entre le concept de redondance tel que défini par Smith et la notion de structure textuelle présentée par B. Meyer; ce chapitre comportera aussi un résumé des résultats obtenus et des techniques utilisées par la recherche dans le domaine de la structure textuelle. Le chapitre 6 résume la problématique et formule les hypothèses de recherche. Nous décrivons et justifions au chapitre 7 la méthodologie utilisée pour vérifier l'hypothèse de Smith et le chapitre 8 rend compte des résultats obtenus ainsi que de l'interprétation que nous en faisons. Le chapitre 9 résume les conclusions de la recherche.

CHAPITRE 1: Le modèle théorique de la lecture chez Frank Smith

La quantité de travaux consacrés à l'étude des processus mentaux correspondant à l'acte de lire est considérable. Des organisations, telles que l'International Reading Association (IRA), se sont consacrées, à l'échelle internationale, à leur promotion et à leur diffusion. Plusieurs revues sont spécifiquement destinées à la publication des résultats ou des applications de la recherche sur la lecture (Journal of Reading Behavior, Reading Research Quarterly, The Journal of Reading, Reading Teacher, Reading Psychology, pour n'en nommer que quelques-uns). De plus, des centaines de périodiques consacrent, à une fréquence variable, des articles aux questions relatives à la lecture. Pour le seul domaine de la recherche nord-américaine, le Annual Summary of Investigation (1985) en recense plus de trois cents. Enfin, des ouvrages collectifs paraissent périodiquement qui ont pour but de faire le point sur tel ou tel aspect de la recherche dans le domaine de la lecture. On peut donner comme exemples de ces ouvrages parus au cours de la dernière décennie, ceux de Laberge et Samuels (1977), Reber et Scarborough (1977), Freedle (1979), Guthrie (1981), Singer (1982), Flood (1984), Pearson et al. (1984), Singer et Ruddell (1985).

Depuis la naissance de la psycholinguistique, il y a un peu plus d'un quart de siècle, une foule de chercheurs ont contribué à l'élaboration de modèles correspondant à différents aspects de la lecture. Ces chercheurs étaient, au départ, surtout des psychologues; mais, plus récemment, l'intérêt de la recherche, sans délaisser le lecteur, s'est porté de plus en plus vers l'étude de l'autre pôle de la lecture: le texte lu. C'est ainsi que la linguistique a apporté une contribution de plus en plus importante à l'élaboration de modèles rendant compte de l'interaction entre la structure mentale d'un lecteur et la structure du texte lu.

C'est dans ce contexte qu'il faut situer le modèle proposé par Frank Smith. Pour bien le comprendre, après avoir passé en revue la bibliographie des ouvrages de Smith, nous décrirons les sources et les concepts clefs qui ont servi à l'élaboration de ce modèle dont nous ferons une première synthèse en traçant le portrait du lecteur qu'il représente.

1. LES SOURCES CHEZ F. SMITH

Les livres que nous utilisons pour décrire le modèle de lecture de Smith sont: les trois éditions de Understanding reading (1971, 1978 et 1982a), Comprehension and learning (1975a) et Reading without Nonsense (1979c). Nous utilisons également des articles de Smith répartis dans deux ouvrages: Psycholinguistics and reading (1973) et Essays into literacy: Selected papers and some afterthoughts (1983a). Un autre article de Smith dont nous avons tenu compte est contenu dans Awakening to literacy, publié conjointement par Goldman, Oberg et Smith (1984). Le livre que Smith a consacré à l'écriture, Writing and the writer (1982c), contient des chapitres pertinents à notre propos, notamment en ce qui concerne le modèle psychologique utilisé par l'auteur ("The thought behind language", "The learning brain") ainsi que la grammaire et le rôle des structures dans le texte ("Putting meaning into words").

En fait, les ouvrages essentiels sur la lecture sont les trois éditions de Understanding reading. Bien que l'auteur ait considérablement remanié son livre pour la deuxième édition, les changements ont eu surtout pour but de reformuler en termes plus accessibles ou plus explicites le contenu du modèle de 1971 demeuré remarquablement stable au cours des sept années qui séparent les deux livres. Quant à l'édition de 1982, elle se distingue surtout de la précédente par la place qui y est faite au rôle de la structure du discours dans la lecture et c'est surtout en fonction de cette question que nous y ferons référence.

Du point de vue qui nous intéresse plus particulièrement, la notion de redondance joue un rôle de premier plan aussi bien dans les éditions de 1978 et 1982 que dans celle de 1971. On note cependant que dans Reading without nonsense, ouvrage destiné à un public plus large et, d'ailleurs, délesté de l'appareil technique du glossaire, des notes de références et même de la bibliographie, on fait peu de place à la redondance en tant que telle. Par contre, les thèmes habituels reviennent, tels que les limites de la mémoire, l'importance de l'information non visuelle, la théorie du "monde dans la tête", thèmes qui sont tous étroitement reliés à la notion de redondance.

2. LES FONDEMENTS THÉORIQUES DU MODÈLE DE SMITH

Le mot "psycholinguistique" résume les deux grandes composantes du modèle de lecture de Smith. Ce mot qui se retrouve couramment dans ses écrits et dans deux de ses titres (Psycholinguistics and reading et Understanding reading, psycholinguistic analysis of reading and learning to read), renvoie aux deux disciplines où Smith puise les fondements de son modèle: la psychologie et la linguistique.

Au moment où paraît la première édition de Understanding reading, la psycholinguistique, qui existe comme discipline intégrée depuis une quinzaine d'années, et les travaux des psycholinguistes de l'époque, notamment ceux de G.A. Miller dont Smith reconnaît l'influence (1971, X), sont eux-mêmes influencés par la théorie mathématique de la communication. Cette théorie de l'information et de la communication qui joue un rôle important dans le modèle de Smith, semble lui être parvenue par l'intermédiaire des psychologues et des psycholinguistes qu'il donne en référence (1971, 26; 1978, 202) plutôt que des auteurs mêmes de la théorie mathématique de la communication. Ce n'est pas avant 1983 que Smith cite le titre classique de Shannon et Weaver (1949) et si la première édition de Understanding reading ne comporte aucune référence aux auteurs de la théorie mathématique de la communication, la seconde se limite à citer un article de Shannon (1951) sur la redondance de l'anglais écrit. Nous ne rendrons donc compte de cette composante du modèle de Smith relative à la théorie de Shannon et Weaver que dans la perspective où il s'est lui-même situé, c'est-à-dire intégrée à une théorie psychologique cognitiviste et constructiviste de la compréhension.

2.1 Les fondements psychologiques

Dans la première édition de Understanding reading, Smith fait référence au Cognitive psychology de Neisser, en présentant cet ouvrage comme "généralement conforme" à sa propre orientation théorique (1971, 10, 80, 95, 121, 148, 211). Dans l'édition de 1978, il fait référence au Remembering de F.C. Bartlett (pp. 56 et 208) à propos du fonctionnement de la mémoire et à Piaget (p. 210), en ce qui concerne la compréhension.

En fait, F. Smith ne se soucie pas, de son propre aveu, de se conformer à une théorie officielle (1979a, 4). Il se situe simplement dans le courant général de la psychologie cognitive, avec un intérêt marqué pour la psycholinguistique et la théorie du traitement de l'information (1979a, 2). Dans ce dernier cas, il renvoie d'abord à d'autres psychologues comme Pierce, Attneave ou Miller (1978, 202) et aux auteurs de la théorie mathématique de l'information: Shannon (1951 et 1957) (Smith 1973) et Shannon et Weaver (1949) (Smith 1983a).

De 1971 à 1984, la position constructiviste de Smith ne s'est pas démentie. Au contraire, il en vient, dans ses derniers écrits de 1983 et 1984, à accentuer le rôle actif et créateur du cerveau du lecteur et il prend clairement ses distances par rapport aux métaphores empruntées à l'informatique qu'il remplace par les siennes: le cerveau est un "artiste créateur qui crée des univers entiers" plutôt qu'un simple appareil de traitement de l'information (1983a, 119; 1984, 151). Sa lecture devient alors un acte essentiellement intentionnel, "centrally directed" (1983a, 61) dont les modèles de type dit "interactif" ne rendent pas compte de façon adéquate (1983a, 66-68).

Dans les lignes qui suivent, nous décrirons le modèle de lecture proposé par Smith, à partir des définitions et des explications qu'il fournit dans ses ouvrages. Nous étudierons successivement les notions d'information, de compréhension, de structure cognitive et de trait distinctif.

2.1.1 L'information et le sens

La notion d'information joue un rôle clef dans le modèle de Smith. Empruntée à la théorie mathématique de la communication de Shannon et Weaver (1949), elle se définit comme une "réduction de l'incertitude" (Smith 1973, 59, 76 et 1978, 13) ou, de façon équivalente, comme "ce qui permet de prendre des décisions en réduisant l'incertitude (Smith 1983a, 120).

Dans la perspective de l'activité de lecture, Smith distingue deux types d'information: la visuelle et la non visuelle (1973, 6). L'information visuelle correspond au texte imprimé, aux empreintes matérielles qui constituent l'écriture de la page, les lettres, les mots, les phrases en caractère d'imprimerie. L'information non visuelle correspond à l'information déjà acquise par le lecteur: sa connaissance générale du monde, et des connaissances plus particulièrement pertinentes à la lecture comme celle du langage et de la technique de lecture (Smith 1973, 6; 1978, 5, 40). Cette information non visuelle est, selon Smith, la plus importante, celle sur laquelle repose essentiellement l'activité de lecture (1978, 40-41, 178). Elle est tout ce qui, en dehors du visuel, réduit l'incertitude (id., 20).

Par ailleurs, l'information visuelle et l'information non visuelle occupent, dans la pratique de la lecture, des places corrélatives, en ce sens que plus il y a d'information non visuelle pertinente, moins l'information visuelle est nécessaire et, inversement, moins le lecteur dispose d'information non visuelle, plus il dépend de l'information visuelle fournie par le texte (Smith, 1979c, 14).

Pour Smith, information est synonyme de sens (1973, 59, 76). Il y a sens quand il y a information et, comme dans la lecture, l'information non visuelle, celle qui vient du lecteur, est la plus importante, l'activité de lecture consistera à donner du sens au texte (1978, 70). Par ailleurs, puisque l'information a été définie comme "réduction de l'incertitude", le sens devra être défini de la même manière, c'est-à-dire, comme la réduction du nombre de choix possibles dans une situation de lecture donnée.

2.1.2 La compréhension et la prédiction

Comme la définition de l'information conduit à celle du sens, la notion de sens permet à son tour de définir la compréhension qui est, selon Smith, une "identification du sens" (1971, 186). En fait,

Smith définit aussi la compréhension comme la "réduction de l'incertitude" (1973, 59, 76) ce qui semblerait amener à confondre information, sens et compréhension. Or, bien que la compréhension et le sens soient des notions étroitement reliées, Smith les distingue en en faisant les termes d'une relation de réciprocité: le sens (ou l'information) est ce qui permet de prendre une décision; la compréhension est le résultat de la décision, c'est-à-dire du choix entre les possibilités initiales, antérieures à l'identification du sens (information) (id., 59).

C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre l'expression de Smith: "la compréhension est le degré zéro de l'incertitude" (1979c, 86). Il y a donc compréhension quand l'incertitude a été réduite au point où une décision finale est possible parce que le lecteur a trouvé la réponse à ses questions (id., 85). D'autre part, la réponse aux questions est obtenue par une mise en relation de ce que le lecteur connaît déjà (l'information non visuelle) avec ce qu'il perçoit (l'information visuelle) et cette mise en relation est un processus actif. C'est le lecteur qui prend l'initiative de poser les questions et ces questions sont elles-mêmes des prédictions sur la conformité des éléments visuels avec tel ou tel élément d'information non visuelle qui constitue déjà l'univers cognitif du lecteur.

La prédiction est considérée par Smith comme la base de la compréhension (1978, 7). Elle correspond à l'initiative du lecteur en vue de réduire l'incertitude; elle consiste en l'usage du déjà connu (1979c, 87; 1983a, 64) en vue de l'élimination préliminaire des possibilités improbables (1983a, 28, 30, 64). Elle précède donc l'identification des mots (1973, 7, 8, 63), puisqu'elle contribue à les identifier, de même que, de façon globale, c'est ce processus de prédiction qui donne du sens au langage (1978, 71), en permettant de résoudre notamment les problèmes de polysémie, de prononciation et de surcharge de la mémoire (1983a, 27). C'est

parce qu'il est prédicteur (qu'il possède déjà une grande part de l'information) que le lecteur pourra être rapide, mais surtout qu'il pourra adapter son rythme de lecture à ses propres besoins d'information.

D'après Smith, la prédiction prend la forme d'une suite de formulations-vérifications d'hypothèses allant du plus global au plus spécifique. Le tableau 1 reproduit une représentation graphique proposée par Smith lui-même (1978, 170) de la démarche cognitive du lecteur-prédicteur. On voit alors la prédiction débiter par une hypothèse englobant l'ensemble du contenu du livre, puis celui de chacun des chapitres, celui des paragraphes et ainsi de suite, jusqu'aux plus petits éléments du texte.

Il faut cependant, à la suite de Smith, signaler les limites d'une telle représentation. Le tableau ne rend compte en effet, ni de la genèse des hypothèses à mesure que la lecture progresse et qu'il peut réinvestir les informations acquises ou confirmées; ni surtout, du fait que les différentes parties du texte ne sont pas traitées de façon homogène, le bon lecteur escamotant les passages redondants ou s'appliquant plus minutieusement à ceux qui sont porteurs d'information nouvelle.

Le tableau 2 propose une représentation plus analytique du processus de lecture. Le point de départ en est l'information non visuelle déjà présente dans la tête du lecteur. On a appelé "sens 1" cette information disponible au début du processus. Il s'agit alors du "sens 1" qui sert à fabriquer du "sens 2". La prédiction est la seconde étape du processus. C'est l'activation du sens 1 par des éléments d'information visuelle perçus dans le texte à lire. Cette stimulation visuelle amène le lecteur à prendre une décision sur les différents sens possibles de l'information visuelle. Cette prise de décision correspond à la troisième étape qui est celle de la compréhension et son résultat est le sens 2, c'est-à-dire de l'information nouvelle correspondant à une réduction d'incertitude

Tableau 1

Démarche cognitive du lecteur-prédicteur

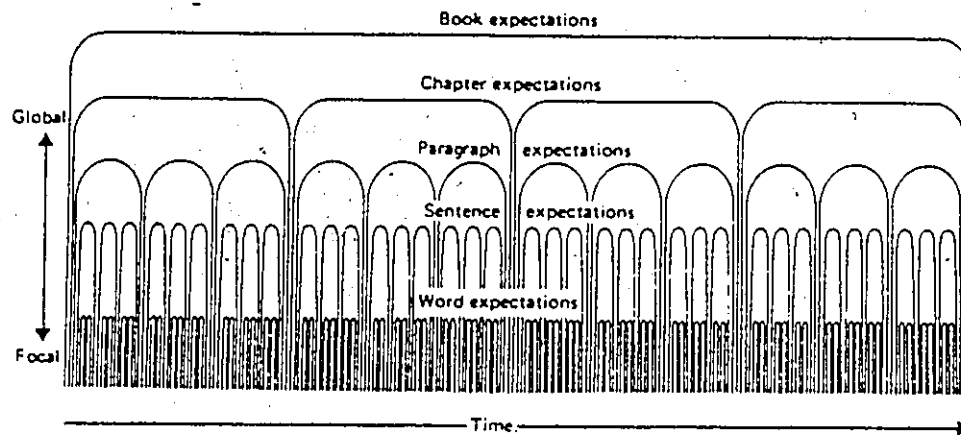
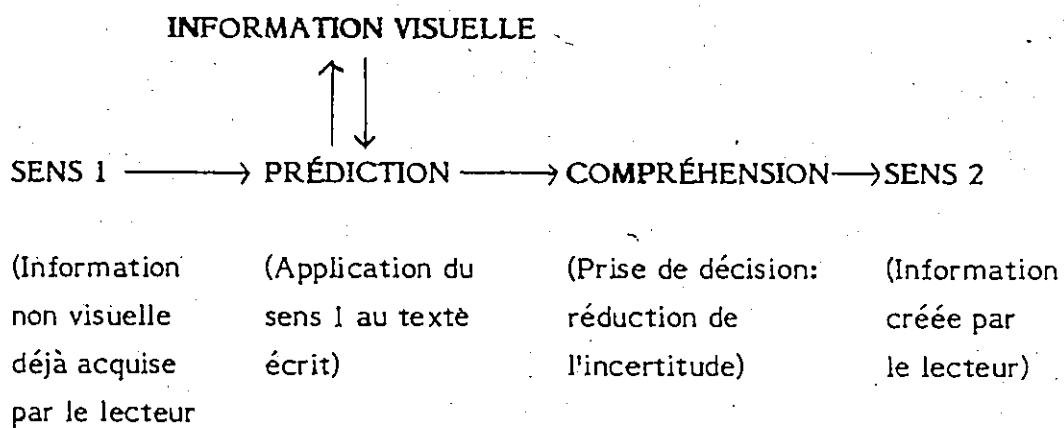


Tableau 2

Processus de lecture: perspective analytique



sur le sens du texte lu. La position de l'information visuelle à l'extérieur du processus central de construction du sens, illustre bien l'expression de Kolers (1969) reprise par Smith: "Reading is only incidentally visual".

2.1.3 La structure cognitive

Les connaissances antérieures du lecteur, l'ensemble des informations non visuelles dont il dispose pour donner du sens au texte, correspondent à ce que Smith appelle la "structure cognitive". L'expression comprend le mot "cognitive" qui évoque le contenu, c'est-à-dire les représentations mentales de l'expérience, et le mot "structure" qui implique l'idée d'organisation. L'ensemble est décrit par Smith (1978, 57) comme un système de connaissances constituant un modèle du monde extérieur, intégré, cohérent, opérationnel, dynamique et interactif.

Par rapport à la notion de "schème" courante chez les psychologues cognitivistes (Smith (1983a, 121) cite Bartlett et Kintsch), la structure cognitive représente l'ensemble du monde intérieur du lecteur, sa "théorie du monde dans la tête" (1978, 59), dont les schèmes sont des aspects particuliers (1983a, 121). En fait, Smith recourt volontiers à la terminologie de la théorie des schèmes pour décrire sa propre conception de la structure cognitive. C'est ainsi qu'il parle de l'activité mentale comme étant "centrally directed" (1983a, 61) et qu'il emploie cette expression, ainsi que les épithètes "interactif" et "intégré", dans un sens semblable à celui que lui accordent Rumelhart (1975), Adams et Collins (1979) et Bobrow et Norman (1975) lorsque ces derniers décrivent le fonctionnement des schèmes dans le processus de lecture.

Le modèle de Smith est aussi parfaitement compatible avec la représentation de l'interaction des schèmes telle que la décrivent Adams et Collins (ibid). Les schèmes s'influencent en effet aussi bien au niveau horizontal que vertical. Ce qui signifie que la

perception d'une lettre donnée active, en plus du schème correspondant à la lettre, le ou les schèmes d'autres lettres associées séquentiellement à celle qui a été perçue; mais aussi, au plan vertical, elle active les schèmes des mots susceptibles d'être "en attente" de cette lettre. Et le schème de mot, à son tour, activera, en plus d'autres schèmes lexicaux, des schèmes de niveaux supérieurs jusqu'au sommet de la hiérarchie. Ce sommet correspond, chez Smith, au niveau de base de la prédiction; chez les théoriciens du schème, il équivaut au niveau interprétatif (Adams et Collins, id., 18); et chez les grammairiens du texte, comme nous le verrons au chapitre 4, il correspond à la superstructure.

Dans le langage de Smith, l'équivalent de l'"activation" est la "prédiction". Cependant, la théorie des schèmes admet aussi bien l'activation ascendante ("bottom up") que descendante ("top down"). Le modèle de Smith est résolument orienté vers une conception descendante de l'activité cognitive qui se fonde sur la structure cognitive, ne laissant que le minimum de place à l'information visuelle.

Par ailleurs, alors que la théorie des schèmes prévoit une hiérarchie homogène de schèmes ne se distinguant entre eux que par leur niveau de généralité et leurs rapports d'inclusions, Smith introduit, en plus, la notion de trait comme élément distinctif des structures cognitives. On en arrive alors à une structure cognitive faite de trois composantes: les catégories elles-mêmes, dont chacune est spécifiée par un ensemble de traits; des relations intercatégorielles et des règles de catégorisation permettant d'assigner un élément du monde extérieur à une catégorie particulière (1978, 59-63). Par rapport à la lecture, Smith insiste sur le caractère dynamique et créatif de la structure cognitive dont les catégories servent constamment à organiser l'univers extérieur (1983a, 118-122).

2.1.4 Les traits

La notion de trait que Smith emprunte à Jakobson et Halle (1956) occupe une place prépondérante dans le processus de la lecture puisque c'est sur cette notion que reposera la notion clef de redondance. Les traits sont définis comme des éléments discernables partagés par plus d'un et moins que la totalité des éléments d'un ensemble (1971, 20).

La phonologie a déjà appliqué la notion de traits aux sons de la langue. Smith l'utilise à tous les niveaux du discours écrit, depuis le graphisme en passant par le mot, la séquence de mots et jusqu'à l'unité de sens. De plus, les mêmes traits qui servent à identifier les unités de niveau inférieur sont réutilisés pour l'identification d'éléments de niveau supérieur. Ainsi les traits des lettres serviront à identifier les lettres, mais aussi les mots et les unités de sens du texte (1971, 7, 8, 190; 1973, 55; 1978, 152; 1979c, 117). Par ailleurs, ces traits visuels correspondent à des traits catégoriels qui permettent au lecteur de prédire et d'identifier les éléments du texte en leur appliquant les catégories appropriées en cours de lecture.

Bien que la conception de Smith sur la question des traits soit cohérente, il faut admettre qu'elle manque de précision. Il reconnaît ignorer la nature exacte des traits des lettres (1971, 120; 1978, 113). À plus forte raison, ceux des mots et du sens ne sauraient être déterminés. À cela, Smith répond qu'il n'est pas nécessaire de connaître la nature exacte des traits des lettres pour en concevoir le rôle dans le processus de la lecture (1978, 114). De plus, ces traits ne seront pas nécessairement les mêmes dans différentes situations et pour différents lecteurs. Ces traits catégoriels sont en effet constitués à partir de l'expérience de l'individu et, selon Smith, le rôle de l'enseignement se limite, pour l'essentiel, à désigner les catégories, l'élève devant se charger lui-même de découvrir et d'établir ses règles de catégorisation personnelle (1978, 62).

Si cette relativité des traits s'applique aux lettres, à plus forte raison elle s'appliquera au niveau des mots et surtout au niveau du sens qui est nécessairement relié étroitement à l'expérience personnelle du lecteur. Sur ce point, d'ailleurs, Smith remarque que, de toutes façons, les traits de sens n'ont pas de référents physiques immédiats et que le lecteur doit plutôt chercher des traits visuels qui ont été associés à des traits sémantiques (1971, 190).

2.2 Les fondements linguistiques

En ce qui concerne les sources linguistiques de son modèle, Smith est tributaire de l'évolution de la linguistique américaine de 1970 à 1984. Dans la première édition de Understanding reading, il cite Chomsky: Syntactic structures (1957) et Aspects of the theory of syntax (1965). À partir de 1975 (chap. 3 de Comprehension and learning) et notamment au chapitre 6 de la deuxième édition de Understanding reading, Smith s'inspire de la sémantique générative et de la grammaire des cas de C.J. Fillmore (1968). Nous tâcherons de résumer la grammaire impliquée par le modèle de lecture en tenant compte des deux influences successives (Chomsky, puis la sémantique générative) et en soulignant les liens qui existent entre la théorie linguistique et la théorie psychologique utilisées conjointement par Smith.

2.2.1 La grammaire générative et transformationnelle

À Chomsky, Smith emprunte sa définition de la grammaire et sa conception de la langue fondées sur la distinction entre la structure profonde et la structure de surface.

La grammaire est conçue comme un ensemble de règles capables de décrire toutes et seulement les phrases grammaticales d'une langue (1971, 39). Il s'agit donc d'une grammaire dont l'unité de base est la phrase. La grammaire de Chomsky est une syntaxe.

Pour décrire l'ensemble des phrases grammaticales, le grammairien est amené à concevoir deux niveaux de langage: la structure superficielle et la structure profonde. Cette dualité est justifiée par le fait qu'il n'y a pas de relations univoques entre les sons de la langue et le sens auquel ils correspondent (1971, 29). Le passage de l'une à l'autre structure se fait au moyen des règles transformationnelles.

Cette distinction fondamentale entre deux niveaux de langage n'est pas sans analogie avec le dualisme déjà introduit par Smith au plan psychologique. Smith lui-même établit de façon explicite des relations d'identité entre la structure de surface et l'information visuelle d'une part, et la structure profonde et l'information non visuelle, d'autre part (1978, 79, 83).

Si l'information visuelle se situe, sans équivoque, au niveau de la structure de surface, en ce qui concerne le sens (que Smith situe dans la structure profonde), il y a ambiguïté. En 1971, en effet, il considère la grammaire comme le pont entre le sens et les sons de la langue (p. 29), ce qui est conforme à la tradition Chomskyenne orthodoxe. La grammaire, selon Chomsky, est en effet constituée des règles qui décrivent les structures profonde et superficielle de la langue avec, en plus, des règles dites d'interprétation qui assignent à ces structures soit des sons (règles d'interprétation phonologique), soit des significations (règles d'interprétation sémantique). Les règles d'interprétation phonologique s'appliquent à la structure de surface et les règles d'interprétation sémantique s'appliquent à la structure profonde. Il ressort de cette conception de la grammaire qu'elle est essentiellement une syntaxe, qu'elle s'établit entre le domaine de la sémantique et celui de la phonologie et qu'en toute rigueur, le sens ne peut pas être situé dans la structure profonde.

2.2.2 La sémantique générative

Smith, pour qui la grammaire est avant tout "un ensemble de règles au moyen desquelles le sens est extrait du langage" (ibid.) sera attiré par la sémantique générative qui réintègre le sens dans la grammaire en faisant de la structure profonde une base sémantique (plutôt que syntaxique) à partir de laquelle les règles transformationnelles permettent de dériver la structure de surface.

Plus spécifiquement Smith (1978, 216; 1982a, 212) s'intéresse à la grammaire des cas de Fillmore qui représente pour lui un "classique" de la sémantique générative. Cette orientation caractérisée par l'utilisation de l'analyse propositionnelle exercera une influence importante sur la recherche relative à la structure du texte. Smith affirme alors clairement que le sens doit précéder l'analyse grammaticale (1978, 76) et que "la sémantique générative offre une meilleure base pour comprendre la compréhension" (1978, 212; 1979a, 104) puisqu'elle s'intéresse précisément au processus de production du langage à partir du sens (1978, 215).



L'analogie déjà existante entre les deux niveaux de structure et les deux types d'information se prolonge alors au point où s'identifient structure cognitive et structure profonde. Smith affirme, en effet, que les propositions du niveau sémantique profond correspondent à l'organisation de la pensée, donc aux structures cognitives (1979a, 106) et que la structure profonde est une partie de la théorie du monde (1982c, 57). Dans cette perspective, le processus de prédiction, si important dans le modèle de Smith, devient un moyen de franchir l'écart entre la structure profonde et la structure de surface. Le lecteur prédit la structure profonde et vérifie la structure de surface. Ou, en d'autres termes, il prédit le sens et vérifie ses manifestations au niveau du signal visuel.

3. LE BON LECTEUR

Le lecteur habile ne se caractérise pas par une performance déterminée de façon absolue et directement mesurable. Bien que Smith estime à un minimum de 200 mots à la minute la vitesse de lecture qui permet la compréhension (1978, 39; 1971, 45), la rapidité n'est qu'un aspect de l'habileté en lecture: en fait, le bon lecteur est celui qui sait adapter son rythme de lecture à la nature du texte et à son intention de lecture (1978, 39). Smith définit plutôt le bon lecteur à partir de ses stratégies cognitives, certaines ayant une incidence perceptible comme la lecture de plusieurs mots en avance (1971, 79) et la quantité de lecture par fixation (1973, 3), mais toutes ces stratégies se ramènent à la manière de traiter l'information visuelle.

En effet, le bon lecteur dépend le moins possible du visuel (1979c, 12), sa perception qui va du cerveau à l'oeil - et non l'inverse - est constructive (1971, 82). C'est en ce sens que Smith cite Kolers (1969): "Reading is only incidentally visual" (1978, 7). Le lecteur utilise au maximum l'information non visuelle et, corrélativement, le moins possible d'information visuelle (1978, 40). En fait, il n'identifie pas normalement les mots isolés (1971, 125), car il comprend avant d'identifier les mots (1973, 63) et c'est lui qui donne du sens aux mots (1978, 70). Le bon lecteur est celui qui a une bonne réserve de connaissances antérieures (pertinente par rapport au texte) et qui l'investit dans sa lecture (1971, 94). Il lit pour le sens (1971, 195), c'est-à-dire qu'il repère directement dans le texte les traits distinctifs qui confirment ses prédictions sans passer par le déchiffrement des lettres ni des mots. C'est pour cette raison qu'il n'accorde d'attention dans le texte qu'à ce qui est le plus pertinent pour son intention de lecture (1979c, 105; 1983a, 61) et qu'il s'arrange pour que l'information visuelle perdue (escamotée de façon fonctionnelle bien qu'habituellement inconsciente) soit la moins importante, toujours par rapport au but de sa lecture (1971, 79).

Le bon lecteur est aussi celui qui sait s'adapter aux conditions de la lecture en ce sens qu'il n'a pas besoin d'une quantité fixe d'information. Il utilise, en effet, toutes les sources disponibles selon ses besoins (1978, 20).

Toutefois, les sources privilégiées seront toujours celles de l'information déjà acquise et disponible dans sa structure cognitive, par opposition à l'information d'origine visuelle fournie par la page écrite. En termes linguistiques, le bon lecteur lit à la fois aux niveaux des structures superficielles et profondes (1971, 207). Mais il se différencie du lecteur débutant par la manière dont il utilise la grammaire qui est le pont entre le sens et le signe visuel (1971, 221). Le bon lecteur part, en effet, du niveau profond, celui du sens qu'il porte déjà en lui, et cherche dans le texte la confirmation de sa prédiction en repérant les traits de sens représentés dans l'information visuelle de la page écrite. Le mauvais lecteur, le décodeur, fait le trajet inverse en cherchant à reconstituer un sens à partir des indices visuels du texte, à atteindre la structure profonde à partir de la superficielle.

La théorie de l'information ainsi que le modèle compréhension-prédiction inspiré de Bartlett, Piaget et Neisser, expliquent le caractère éminemment actif de l'activité de lecture. Le lecteur devient un réducteur d'incertitude (1983a, 61) qui porte en lui l'information, c'est-à-dire le sens, qu'il projette sur son environnement. Quand l'environnement devient la page écrite, c'est sur elle que se concentre la réserve d'information et le dynamisme prédictif des structures cognitives du lecteur.

Du côté de l'environnement, donc de la page de texte, les indices pertinents pour le lecteur et avec lesquels il entre en interaction sont ce que Smith appelle les "traits de sens". Ces traits sont eux-mêmes des configurations visuelles reliées, d'une façon qu'on ne peut préciser avec exactitude, aux traits distinctifs des lettres et des mots. Ces traits de sens renvoient aux catégories de la structure cognitive du lecteur, elles-mêmes constituées de configurations de traits sémantiques.

Quoi qu'il en soit, le lecteur ne peut se dispenser entièrement d'utiliser l'information visuelle. Mais, au centre du modèle de Smith, il y a la conception d'un lecteur idéal, le bon lecteur, qui se passe le plus possible de l'information visuelle dont le traitement accapare trop les ressources cognitives. Et pour se libérer au maximum, ce bon lecteur recourt à une stratégie globale de traitement de l'information visuelle. Cette stratégie consiste à faire un usage optimal de la redondance.

CHAPITRE 2: La redondance

Le mot "redondance" n'est pas apparu souvent dans les pages qui précèdent. Ce n'est pas par hasard. Le présent chapitre fera la synthèse de tout ce qui a précédé et qui traitait des bases ou des composantes de la redondance.

F. Smith reconnaît lui-même que le terme est rare dans le domaine de la recherche sur la lecture (1978, 17). Il a aussi un caractère technique qui a pu amener Smith à l'éviter dans certains de ses écrits s'adressant à un public plus large (notamment 1979c). Néanmoins, le concept de redondance n'est pas marginal dans le modèle auquel nous nous intéressons. Au contraire, Smith en parle comme de l'un des concepts les plus importants (1978, 17).

Le concept de redondance occupe une fonction centrale dans le modèle de lecture de Smith, parce qu'il implique et résume dans sa définition les notions clefs que nous avons étudiées au chapitre 1, soit: l'information-communication, la compréhension par prédiction, la structure cognitive et les traits. Ce concept a d'ailleurs pour origine première la théorie de l'information (1979a, 32) qui occupe une place importante dans l'oeuvre de Smith. Et c'est ainsi que le modèle de lecture de Smith a pu être résumé dans cette affirmation qui se trouve au centre de notre recherche: "Le bon lecteur est celui qui fait un usage optimal de la redondance" (1971, 213, 220; repris sous une autre forme par 1978, 12, 17, 22, 23 et 1982a, 17, 128).

Compte tenu de l'importance de la notion de redondance pour notre propre recherche, nous consacrerons les pages qui suivent à en préciser la définition, mais aussi, à répertorier et à expliquer les différentes sortes de redondance évoquées par F. Smith. Cette taxonomie des redondances sera par la suite applicable au domaine de la structure textuelle dont nous voulons ici vérifier le rôle dans le processus de la lecture et dans le cadre du modèle de Smith. Enfin, nous terminerons ce chapitre en refaisant le portrait du lecteur du point de vue de l'utilisation de la redondance.

1. DÉFINITION DE LA REDONDANCE

Smith définit à plusieurs reprises la redondance, mais ses différentes définitions ou bien sont équivalentes, ou bien situent la notion dans le cadre plus particulier de la lecture.

C'est ainsi qu'au niveau le plus général, la redondance est définie comme "la même information disponible de plus d'une source" (1971, 19, 132; 1978, 17). Si l'on tient compte de la définition déjà donnée de l'information comme d'une réduction de l'incertitude et de ce qui permet de faire un choix entre diverses possibilités (chap. 1), on peut considérer comme équivalent à la précédente cette autre définition de la redondance: "Il y a redondance quand une alternative peut être éliminée de plus d'une façon (1971, 19; 1978, 17) ou encore, "quand il y a plus d'information que nécessaire pour supprimer l'incertitude" (1978, 107).

Appliquée au cas du lecteur, la redondance existe quand l'une des sources d'information est dans le cerveau du lecteur (1978, 19, 242); elle correspond alors à l'information déjà possédée (1978, 19), à l'information non visuelle (id., 242) répétée par l'information visuelle.

2. TAXONOMIE DE LA REDONDANCE

La distinction la plus importante est celle qui qualifie la redondance selon ses sources d'information **visuelles** ou **non visuelles**. Les sources visuelles se trouvent dans le texte écrit; les non visuelles dans le cerveau du lecteur.

Les sources visuelles sont elles-mêmes divisées en niveaux, en fonction de l'unité textuelle à laquelle s'applique l'information: la source peut être la lettre, le mot ou le trait (1971, 219-220). En ce qui concerne le trait, il peut s'agir d'un trait de lettre ou d'un trait de mot (les mêmes traits pouvant servir aux deux niveaux). Quant aux traits de sens, Smith reconnaît qu'ils n'ont pas d'existence physique immédiate, mais qu'ils existent par association de certains traits textuels (de lettres ou de mots) avec certaines unités de sens. Par ailleurs, il signale que c'est au niveau des traits que la redondance se manifeste le plus (1971, 203).

Les sources non visuelles correspondent aux différents niveaux de connaissance ou d'habileté du lecteur. De ce point de vue, la source de la redondance sera orthographique, grammaticale (ou syntaxique), ou sémantique (1971, 20; 1978, 19, 242).

Une autre façon de classer les manifestations de la redondance utilise comme critère le type de contrainte qui les suscite. On parle alors de redondance distributionnelle et de redondance séquentielle.

La redondance distributionnelle est basée sur la fréquence relative (les écarts de probabilité) des apparitions d'un élément dans un texte donné (1971, 21; 1978, 199). Elle réside dans la probabilité, connue du lecteur que tel ou tel élément textuel est susceptible d'apparaître dans le discours écrit. Le lecteur sait, par exemple, que les verbes "être", "faire", "avoir" et les articles "le", "la", "les" ont une probabilité d'apparition supérieure, dans un texte français, aux mots "table", "bilboquet" ou "travestir". Cette forme de redondance correspond à ce qu'on a appelé la "familiarité" du vocabulaire, laquelle équivaut à l'aspect subjectif de la fréquence observée des mots du langage.

La redondance séquentielle a une portée à la fois moins générale et plus précise. C'est surtout à elle que s'intéresse Smith et c'est à son rôle que s'en sont pris les critiques de son modèle. Elle est basée sur l'environnement plus ou moins immédiat (le contexte) d'un élément textuel et se définit comme "la probabilité d'occurrence (d'un mot, d'une lettre ou d'un trait) attribuable à l'environnement dans la séquence"(1978, 200).

Ainsi la connaissance que possède le lecteur de la structure syntaxique de sa langue, lui permet d'éliminer des choix subséquents après chacun des éléments en partant du début de la phrase. De même, la connaissance (généralement implicite) des structures orthographique et lexicale de la langue écrite, permet d'éliminer des choix sur la nature du mot quand la ou les premières lettres sont connues. Quant à la redondance séquentielle d'origine sémantique, elle a une portée plus large. La connaissance grammaticale permet, en général, de prédire à l'échelle de la phrase. La connaissance du contenu permet de prédire, à l'échelle du texte la succession des idées et même la structure générale du contenu. De là l'intérêt manifesté par Smith, dans ses écrits plus tardifs, pour la

redondance reliée aux contraintes textuelles et pour l'analyse propositionnelle qui en explore un aspect important, celui des superstructures et des macrostructures (1982a, 64, 65; 1984, 148).

Par rapport au modèle psychologique de la structure cognitive, aussi bien qu'en regard de la théorie des schèmes, la redondance apparaît donc comme un concept d'une portée très générale. En effet, à chaque fois qu'un schème est activé, qu'il y a attente ou prédiction d'une information à quelque niveau que ce soit, la redondance apparaît. La redondance est égale à la correspondance des traits catégoriels (ou des schèmes) en regard des traits visuels contenus dans le texte et du contenu sémantique qu'ils représentent.

3. LE LECTEUR ET LA REDONDANCE

Comme nous l'avons déjà signalé, la notion de redondance découle des notions d'information, de prédiction et de structure cognitive déjà présentées au chapitre 1. L'utilisation de la prédiction équivaut à utiliser la redondance, à employer l'information non visuelle pour limiter au minimum le recours au texte. En effet, pour le lecteur, l'usage de la redondance est avant tout affaire d'économie: plus il y a de redondance, moins le lecteur a besoin d'information visuelle (1978, 23, 131) et plus sa lecture est efficace. Ceci vaut d'abord pour la redondance séquentielle, mais aussi pour la redondance distributionnelle: plus les mots sont fréquents, moins le lecteur a besoin d'information visuelle (1971, 22).

Le bon lecteur fait usage de la redondance à tous les niveaux, mais il le fait de façon optimale. Le terme optimal implique pour Smith, que le lecteur utilise surtout la redondance au niveau des traits, plutôt qu'au niveau des mots (1971, 220). Ce processus a toujours pour but l'économie. La redondance permet d'organiser les éléments du texte en unités de niveau supérieur, c'est-à-dire en mots plutôt qu'en lettres et en unité de sens plutôt qu'en mots (1971, 201).

À la lumière des dernières considérations de Smith sur les contraintes textuelles de niveau supérieur telles que la structure de l'ensemble du texte (1984, 148), on peut logiquement supposer que le lecteur utilisera de façon privilégiée la

redondance fondée sur la connaissance des structures textuelles (1982a, 167-168), ou si l'on veut, sur sa compétence en grammaire du texte. (Cette connaissance et l'usage de la redondance qui lui correspond, seraient bien sûr, comme le signale Smith, habituellement inconscients (1971, 8)). Bref, le lecteur qui fait usage optimal de la redondance s'attarde le moins possible au niveau des unités inférieures du texte (lettres et mots) et exploite au maximum ce qu'il sait déjà du sens, c'est-à-dire du contenu du texte, et ce contenu comporte à la fois des éléments d'informations et, entre ces éléments, des relations constituant la structure du texte.

4. LE CONTROLE DE L'USAGE DE LA REDONDANCE

On peut distinguer deux aspects essentiels inhérents à l'usage de la redondance: la prédiction et l'économie de décodage qui s'ensuit. Au niveau de la prédiction, la redondance pourrait se vérifier dans la mesure où un lecteur manifesterait qu'il applique au texte lu des connaissances antérieures avant de percevoir l'information visuelle correspondante. Au niveau de l'économie de décodage, il faudrait observer l'élimination ou l'escamotage de l'information visuelle correspondant à l'information prédite. Nous nous limitons ici à mentionner ces deux aspects de la redondance, réservant au chapitre consacré à l'inventaire des procédures expérimentales la décision de recourir à l'un ou l'autre de ces aspects pour vérifier notre hypothèse de recherche.

Au plan opérationnel, l'économie de décodage réalisée, grâce à l'usage de la redondance, se manifeste normalement par une diminution du temps de lecture. En effet, et bien que Smith ne fasse pas de la rapidité un indice absolu de l'efficacité (parce que le bon lecteur adapte son rythme de lecture à la difficulté et à la nature du texte lu: un poème, un article scientifique et un roman ne se lisent pas de la même manière), toutes choses égales d'ailleurs, le bon lecteur lira plus vite un texte plus redondant. La raison en est qu'il parcourt le "pont grammatical" en allant du sens à la structure superficielle dont il ne fait que vérifier la congruence avec ses prédictions, alors que le mauvais lecteur, à l'inverse, s'attarde à déchiffrer l'information visuelle superflue en vue d'accéder au sens.

CHAPITRE 3: Critiques du modèle

I. ORIENTATION GÉNÉRALE

Smith lui-même a proposé son modèle en réponse à une approche de type "Outside-in" (ou "Bottom-up") qui fait de l'information visuelle la source première et principale de la lecture. Il a démontré l'incapacité de cette approche à rendre compte de l'activité de lecture. Il s'appuyait, pour ce faire, sur des données relatives au fonctionnement de la mémoire (1971, 94; 1973, 89-90; 1978, 39; 1979a, 58-59; 1982a, 5, 64), à la rapidité de la lecture (1971, 103, 195) et à la prononciation des mots en lecture à voix haute (1971, 196-197; 1973, 61; 1978, 155).

Les critiques les plus actuelles du modèle de Smith proviennent des psychologues qui préconisent un modèle interactif. Les écrits de Singer (1982) et Stanovich (1980; 1982; Stanovich et West 1983; Stanovich et al. 1981) revêtent un intérêt particulier, puisque ces auteurs se sont attaqués directement au modèle de Smith et au rôle qu'il attribue à la redondance dans la lecture et que, ce faisant, ils ont résumé l'ensemble des arguments et des données déjà publiés à l'encontre du modèle.

De plus, Stanovich qui s'appuie sur le modèle de Rumelhart, s'intéresse précisément, dans les textes auxquels nous venons de faire référence, à la justification des écarts de performance entre les bons et les mauvais lecteurs du même âge, ainsi qu'aux différences entre les lecteurs de niveaux développementaux différents.

Le modèle de Smith est considéré par Stanovich et Singer comme radical (Singer 1982, 47; Stanovich 1980, 37), en ce qu'il attribue la quasi totalité du contrôle de la lecture aux habiletés de niveau supérieur (compréhension, mémoire, formulation d'hypothèses). On lui reproche également de réduire presque à rien le rôle du décodage.

Toujours selon Stanovich et Singer, Smith identifie le bon lecteur à celui qui utilise la redondance à différents niveaux (contexte, syntaxe, sémantique)

(Stanovich, 1980, 52). Le mauvais lecteur de Smith, en contre-partie, serait le décodeur qui lit lentement, alors que le bon lecteur décode le moins possible et lit plus rapidement.

La démarche de Stanovich consiste à démontrer que les bons lecteurs n'utilisent pas plus le contexte et pas moins le texte que les lecteurs plus faibles. En d'autres termes, les expérimentations dont il fait état semblent converger pour démontrer que le bon lecteur serait, au contraire, plus habile à identifier les mots indépendamment du contexte; alors que c'est le lecteur plus faible qui recourt plus au contexte comme source d'information.

Nous allons considérer plus en détail les arguments apportés contre le modèle de Smith car nous voyons deux avantages à cette discussion: une clarification du modèle que nous avons choisi comme cadre de référence et une explicitation de la problématique sous-jacente à notre expérimentation.

2. LES ARGUMENTS CONTRE LE MODÈLE DE SMITH

Au niveau global, Stanovich (1980, 41) s'appuie sur les résultats de Golinkoff (1975-1976) qui, après avoir résumé l'état de la recherche sur le traitement des textes par les lecteurs, conclut que les mauvais lecteurs utilisent plus la redondance orthographique que les bons. Stanovich fait aussi référence (id., 34) aux travaux de McConkie et Rayner (1976), de Samuel, Dahl et Archwamety (1974) et de Wildman et Kling (1978-1979), pour affirmer que le temps requis par le processus de prévision de mots à partir du contexte est trop considérable, ce qui le rend incompatible avec la vitesse de lecture observée chez les bons lecteurs. Il est intéressant de noter ici que Singer emploie contre l'utilisation de la redondance un argument semblable à celui que Smith employait en disant que la lecture par déchiffrement ne pouvait pas rendre compte de la rapidité de la lecture.

De façon plus spécifique, Stanovich rapporte des résultats d'expérimentations portant sur l'utilisation de la structure orthographique du mot (correspondant à l'usage de la redondance orthographique chez Smith) et sur l'utilisation du

contexte pour la prévision de mots (ce qui, chez Smith, implique la redondance syntaxique et la redondance sémantique).

2.1 L'effet de la structure orthographique

Les expérimentateurs qui ont étudié l'effet de la structure orthographique sur la reconnaissance du mot par le lecteur ont procédé de diverses façons. Stanovich et West (1979) ont choisi un groupe d'élèves de 3ème année répartis en deux catégories de lecteurs forts et faibles. On a fait chercher des mots déterminés dans des listes de mots-leurres. Les résultats constatés par les expérimentateurs les amenèrent à conclure que ce sont les faibles qui sont plus sensibles à la structure orthographique du mot et qui n'effectuent pas une analyse détaillée des éléments graphiques constituant le mot. Les variations de détail, comme le changement d'une lettre dans le mot étant mieux perçu par les lecteurs habiles.

Stanovich (1980, 40) cite une communication de Henderson et Chard qui fait état d'une recherche effectuée avec des élèves de 2ème et 4ème années à qui on avait demandé de repérer, dans des listes de mots authentiques, des graphies non conformes aux structures grapho-phonétiques de la langue. Encore ici, ce sont les lecteurs moins habiles (ceux de 2ème année) qui sont apparus les plus affectés par le changement de la structure orthographique.

Stanovich, West et Pollack (1978) ont mené une expérience avec des adultes et des élèves du primaire (1ère et 6ème). La tâche consistait à repérer des mots dans des listes hétérogènes comprenant des graphies structurellement non conformes et des pseudo-mots. A mesure que les textes devenaient plus chargés en mots authentiques ou plus ressemblant à de vrais mots, le temps de recherche augmentait de façon sensiblement égale pour tous les groupes de lecteurs.

Stanovich (1980, 39) fait encore état de l'expérimentation de Krueger, Keen, et Rublevich (1974) qui ont demandé à des adultes et à des élèves de 4ème année de chercher une lettre dans des listes de mots et de non-mots.

L'écart de temps de recherche était équivalent pour les deux groupes de lecteurs, selon qu'ils cherchaient dans des listes de vrais mots ou des graphies non conformes.

Enfin Rosinski et Wheeler (1972) ont demandé à des élèves de 3ème et 5ème années de distinguer des mots prononçables des mots imprononçables. Les chercheurs n'ont pas trouvé de différence significative entre les deux groupes pour ce qui concerne la vitesse de repérage.

L'ensemble des résultats qui précèdent semble donc conduire à la conclusion que l'utilisation de la structure orthographique ne caractérise pas le bon lecteur, et qu'en certains cas, il semblerait même que le lecteur plus faible y recourt davantage.

2.2 L'effet du contexte sur la reconnaissance du mot

Stanovich (1980, 46 et 1982, 95) cite Perfetti, Goldman et Hogaboam (1979) qui ont utilisé deux groupes de 5ème année représentant respectivement des lecteurs doués et faibles. Il est ressorti de cette expérimentation que les lecteurs doués sont moins affectés par le contexte antérieur de la phrase en ce qui concerne le temps de reconnaissance d'un mot donné subséquemment. Des résultats semblables ont été obtenus par Allington et Strange (1977) et Allington et Fleming (1978).

Stanovich (1980, 43, 44) accorde une importance particulière aux travaux de Mitchell et Green (1978) qui ont mis au point un dispositif permettant au lecteur de se présenter lui-même un texte sur écran, mais seulement trois mots à la fois. Les expérimentateurs ont constaté que les parties les plus prévisibles du texte ne sont pas lues plus rapidement et que les fins de phrases sont même lues un peu plus lentement que les débuts. Ils en concluent que le contexte ne facilite pas la reconnaissance des mots.

McConkie et Zola (1981) ont étudié le temps de fixation oculaire pour les mots contenus dans une phrase. Ils ont constaté que les mots les plus prévisibles étaient fixés aussi souvent que les autres bien que moins longtemps.

Plusieurs auteurs ont étudié l'utilisation du contexte pour la reconnaissance des mots en partant de la lecture orale. Biemiller (1970), Weber (1970), Kolers (1975) et Perfetti et Roth (1981) ont tous trouvé avec des populations de lecteurs variant, selon les cas, de la 1ère à la 2ème année, que les bons lecteurs étaient plus sensibles à l'aspect graphique du texte et que les mauvais étaient plus influencés par le contexte quand il s'agit de reconnaître un mot précédé d'un segment de phrase (Stanovich 1980, 48-49).

3. ÉVALUATION DES CRITIQUES

Les résultats expérimentaux et les arguments que nous avons rapportés au point 2 sont représentatifs du point de vue de Stanovich. Ces arguments et ces résultats amènent les cinq considérations suivantes:

1. Les expérimentations dont il est fait mention portent toutes sur la reconnaissance du mot plutôt que sur la compréhension générale du texte.
2. L'argumentation de Stanovich repose sur le postulat que l'usage de la redondance est conscient et requiert plus de ressources cognitives que le décodage.
3. Une partie des données expérimentales proviennent d'observations faites sur la lecture à haute voix.
4. Certains résultats rapportés par Stanovich ou Singer sont favorables au modèle de Smith et les conditions expérimentales dont elles proviennent présentent des caractéristiques significatives.
5. Il y a compatibilité, reconnue par Stanovich, entre le modèle interactif et le modèle de Smith à un certain niveau.

3.1 La reconnaissance du mot

Singer écrit explicitement que l'utilisation du contexte présuppose lui-

même l'habileté à décoder les mots qui le constituent (Singer 1982, 63), et ce faisant il représente le point de vue Bottom-up. Stanovich est plus nuancé, il évoque la possibilité que la rapidité de reconnaissance du mot puisse être un résultat plutôt qu'une cause de l'habileté en lecture (1982, 84).

Mais Smith distingue nettement entre l'identification des mots et la lecture pour la compréhension. Lire pour comprendre et lire pour identifier les mots sont deux processus différents, si bien qu'on peut comprendre sans identifier les mots (1971, 4 et 1971, 9). Or, dans toutes les expérimentations dont les résultats sont apportés comme arguments contre le modèle de Smith, la tâche imposée aux participants relève clairement de l'identification du mot.

Pour Smith, la compréhension, l'accès au sens, précède l'identification du mot (1975, 63) puisque le bon lecteur n'accorde d'attention dans le texte qu'à ce qui est pertinent à son propos (1979c, 105). Il s'ensuit que le lecteur habile normalement n'identifie pas des mots isolés (1971, 125) et qu'il ne lit que dans des contextes significatifs, aucun langage signifiant n'étant indépendant du contexte (1984, 147).

Pour Smith la lecture est un processus hiérarchique qui commence toujours en partant du cerveau du lecteur vers la page imprimée. Ce que les critiques du modèle semblent oublier, c'est qu'on ne peut vérifier la validité d'un tel modèle en le tronquant au départ de sa partie essentielle et en contraignant des "lecteurs" à reconnaître des mots sans contexte significatif. De plus la lecture est aussi un processus hiérarchique en regard du texte lui-même, processus qui débute au niveau le plus large du texte, pour se continuer, selon les besoins, jusqu'aux éléments de niveau inférieur comme le mot ou même la lettre, en passant par les divisions du texte telles que le chapitre ou le paragraphe (Smith 1978, 170). Enfin, Smith précise clairement que si la redondance existe à la fois aux niveaux de la lettre, du mot, de la séquence de mots, c'est au niveau du trait que la redondance est la plus grande et qu'elle est utilisée le plus efficacement (1971, 203, 219, 220).

En fait, toutes les expérimentations portant sur l'utilisation de la structure orthographique privent le lecteur de contexte. Les autres expérimentations se limitent au contexte artificiel d'un segment de phrase. L'expérimentation de Mitchell et Green (1978) est particulièrement représentative à cet égard: leur dispositif de visualisation du texte trois mots à la fois imposé au lecteur, ressemble à ce que Smith considère comme particulièrement néfaste en lecture: la vision en tunnel. Pour reprendre le commentaire de Smith lui-même (1983a, 67), ces expériences suppriment la possibilité pour le lecteur de choisir ses stratégies et d'avoir une intention de lecture qui lui soit propre. Pour vraiment évaluer le modèle de Smith, il est indispensable de tenir compte du rôle éminemment actif et complexe qu'il attribue au lecteur. Il faut donc un contexte assez large pour que la redondance en son sens le plus significatif puisse exister.

3.2 L'utilisation consciente de la redondance

Stanovich (1980, 35) et Stanovich et West (1983, 2) parlent d'utilisation consciente de la redondance. Ces affirmations sont d'importance puisqu'elles sont à la base de l'argument voulant que l'usage conscient de la redondance contextuelle soit un processus trop lent pour rendre compte de la vitesse de la lecture (Stanovich 1980, 34). Or, Smith affirme explicitement et dès le début que le lecteur est inconscient de l'utilisation de la redondance (1971, 8). Smith insiste pour dire que le processus de vérification d'hypothèse qui correspond à l'usage de la redondance est instinctif et inconscient (1978, 89).

C'est d'ailleurs l'opinion de Spiro (1980, 265) qui souligne le fait que les processus impliqués dans la lecture et notamment les processus descendants sont susceptibles d'être automatiques ou automatisés par l'habitude. Les schèmes, en particulier, peuvent être choisis et appliqués rapidement.

3.3 L'observation de lecture à voix haute

Plusieurs des expérimentations citées à l'encontre de la théorie de Smith sur le rôle de la redondance en lecture sont basées sur l'observation de

sujets faisant de la lecture à haute voix. Smith a déjà signalé que la lecture à voix haute est une activité plus complexe et plus difficile que la lecture normale, c'est-à-dire silencieuse (1978, 73). Ce point de vue est tout à fait cohérent par rapport à l'ensemble du modèle. Pour Smith, en effet, l'accès au sens est immédiat et ne passe donc pas par le recodage phonologique (1971, ch. 12; 1978, ch. 10; 1982a, 71).

De plus, la lecture à voix haute, en plus d'impliquer le recodage phonologique, impose évidemment un minimum d'attention allouée expressément à des éléments du texte qu'une lecture silencieuse pourrait esquiver ou seulement vérifier partiellement. Enfin, la lecture à voix haute impose une vitesse de lecture qui n'est pas normalement celle d'une lecture silencieuse.

3.4 Les résultats favorables au modèle de Smith

Stanovich (1980, 46) et Singer (1982, 63) rapportent certains résultats qui paraissent favorables au modèle de Smith et dont ils minimisent l'importance en critiquant la méthodologie employée. Mais, précisément, il semble que ces cas correspondent aux expérimentations où les lecteurs avaient accès à l'ensemble du texte plutôt qu'à des mots ou des phrases isolés. En effet, il s'agit soit de textes auxquels on a appliqué la technique de closure (Bickley, Ellington et Bickley, 1970 et Ruddell, 1965), soit d'une tâche portant sur l'ensemble d'un texte où le lecteur doit découvrir les frontières de mots (Klein, Klein et Bertino, 1974) ou lire sélectivement certaines parties d'un texte à l'exclusion de celles qui ne sont pas cohérentes (Willows 1974).

3.5 Compatibilité des modèles

On peut résumer ce qui précède en disant que le modèle de Smith ne peut être vérifié au niveau du mot isolé, ni même au niveau du contexte étroit d'une seule phrase. Stanovich distingue deux types de contexte: l'un pour la reconnaissance du mot, l'autre pour la compréhension du texte (1982, 96). Smith, de son côté, distingue deux processus distincts: l'identification du mot et celle du sens (1971, 4), le second processus étant celui qui

correspond à la véritable lecture qui est un accès actif au sens. Il semble que le défaut des recherches destinées à vérifier la validité du modèle de Smith ait consisté (dans les cas sur lesquels s'appuient ses détracteurs) à utiliser le contexte de reconnaissance du mot pour l'appliquer au processus d'identification du sens, c'est-à-dire, de la compréhension.

Pour le reste, Stanovich reconnaît la compatibilité de son modèle interactif avec celui de Smith lorsque l'usage de la redondance se fait au niveau de la compréhension. A ce niveau, les deux s'accordent à définir le bon lecteur comme celui qui utilise des stratégies de compréhension supérieures (Stanovich 1980, 59) et ces stratégies consistent essentiellement pour Smith, à utiliser la redondance disponible.

4. VERS UNE VÉRIFICATION CONSÉQUENTE DU MODÈLE DE F. SMITH

La redondance disponible existe, nous l'avons vu, à différents niveaux. Ce que nous prétendons ici, c'est que dans la logique du modèle de F. Smith, la forme la plus fondamentale de la redondance est la redondance sémantique, puisqu'elle est la plus générale, la plus englobante et celle qui est susceptible d'intervenir à tous les niveaux du texte.

En effet, dans le modèle de Smith, la prédiction du lecteur commence au niveau le plus général du texte pour se poursuivre à tous les niveaux subalternes incluant les subdivisions des textes, puis la structure syntaxique et enfin les mots et leurs composantes visuelles (1978, 170). Or, la redondance syntaxique se limite généralement au cadre de la phrase et la redondance orthographique n'intervient qu'à l'intérieur du mot. Par contre, la redondance sémantique intervient dès le départ et vaut aussi bien pour l'ensemble du texte que pour chacune de ses parties.

Il résulte de ces constatations que la validité du modèle de Smith devrait être vérifiée, de façon conséquente, au niveau où elle s'applique de façon privilégiée et inéluctable: celui du sens et de l'ensemble du discours. En fait, nulle part Smith ne mentionne explicitement ce caractère privilégié de la redondance sémantique. Il insiste plutôt sur le fait que le bon lecteur fait usage de toute la

redondance disponible, utilisant une forme ou l'autre selon les caractéristiques propres à chaque situation et à chaque étape de la situation de lecture. D'autre part, la priorité du sens et l'accès direct au sens en lecture est un thème central de ses ouvrages auquel il consacre un chapitre entier dans chacune des trois éditions de Understanding reading (1971, ch.11; 1978, ch.11; 1982, ch.13).

Par ailleurs, il semble que l'intérêt de Smith pour la dimension spécifiquement textuelle de la redondance (par opposition aux niveaux de la phrase et du mot) se soit manifesté au gré des progrès de la recherche dans le domaine de l'analyse du discours. Absente de ses ouvrages jusqu'en 1980, la structure du texte est mentionnée avec une certaine insistance par Smith en 1984. Il y est alors question des contraintes attribuables à des conventions linguistiques telles que la structure du discours (p. 148), de contraintes puissantes dont l'origine est dans le discours même, de contrats sociaux qui font que le lecteur s'attend à ce que les choses soient dites d'une certaine manière et d'aspects plus généraux de l'organisation du texte comme les plans propres à un genre ("genre schemes") (ibid.)

La dernière édition de Understanding reading accorde une plus grande place que les deux précédentes au rôle de la structure textuelle dans la lecture. Il semble que tirant profit des résultats de la recherche relatifs à la grammaire du discours, Smith ait commencé à énoncer de façon plus explicite les conséquences logiques de son modèle. Si la structure du texte résulte de l'analyse propositionnelle de ce même texte et si l'ensemble des propositions et du réseau de relations qui les relie constitue la base sémantique du texte, il est logique que la structure du discours serve de base à la compréhension du texte (1982a, 64). Et cette déduction est d'autant plus conséquente que Smith identifie la structure du texte comme la réplique de "structures dans la tête" correspondant à une partie de la structure cognitive (id., 65).

De façon encore plus explicite, Smith écrit que plus on peut prédire en employant les structures utilisées par l'auteur (et contenues dans le texte), plus on comprend (ibid.). Il en ressort donc, pour le lecteur, ce que Smith caractérise comme deux niveaux de prédiction: la **globale** et la **focale** (id., 171). La prédiction focale est celle qui concerne la zone des plus petits éléments du texte (lettres, mots); la globale porte sur les structures les plus générales du texte,

celles qui assurent sa cohérence, et correspond aux grandes articulations de la pensée de l'auteur et du lecteur. A ce niveau, nous constatons que les critiques de Stanovich ne portent plus, mais c'est aussi le niveau où le modèle de Smith peut être validé ou invalidé de façon décisive.

C'est donc cet aspect central du modèle de Smith dont nous voulons vérifier la validité: le bon lecteur est celui qui fait un usage optimal de la redondance existant au niveau de l'ensemble du texte. Le chapitre qui suit explicitera le lien entre la redondance sémantique et la structure textuelle.

CHAPITRE 4: La structure du texte

Pour vérifier l'hypothèse voulant que le bon lecteur soit celui qui utilise la redondance au niveau de la structure du contenu du texte, il faut d'abord disposer d'un instrument nous permettant de déterminer la structure d'un texte. Depuis une quinzaine d'années, la recherche susceptible d'aboutir à une taxonomie des discours en fonction de la structure de leur contenu, a été active. Nous retenons le système d'analyse du texte proposé par Bonnie Meyer, parce que cet outil nous apparaît convenir à nos besoins à plusieurs titres.

D'abord, le système de B. Meyer repose sur des assises théoriques explicites qui se situent dans la tradition des grammaires de Fillmore et de Grimes. Ensuite, B. Meyer travaille depuis au moins dix ans dans des domaines afférents à l'analyse du texte. Enfin, ses travaux ont conservé, dans l'ensemble, une orientation pragmatique qui l'a amenée à proposer un système efficace d'analyse des textes à partir des taxonomies propositionnelles de Fillmore et de Grimes.

Dans les pages qui suivent, nous exposerons successivement les fondements théoriques du système de Meyer, sa conception de la structure textuelle, puis les grandes lignes de la procédure d'analyse qu'elle propose. Après quoi, nous passerons en revue les résultats des recherches effectuées jusqu'à présent sur les relations entre la structure textuelle et la compréhension en lecture.

1. FONDEMENTS THÉORIQUES DU SYSTÈME DE B. MEYER

Fillmore (1968) évoquait déjà la nécessité de recourir au sens pour retrouver la structure profonde du langage. En d'autres termes, le niveau syntaxique cessait d'être central (comme c'était le cas chez Chomsky) dans la grammaire telle qu'il la concevait. La base du langage était sémantique et son unité devenait la proposition.

Cette proposition est conçue comme un ensemble constitué d'un verbe (le prédicat) et d'un ou plusieurs groupes nominaux (les arguments) reliés par des relations désignées comme des cas (id., 23, 31). Ces cas sont eux-mêmes définis comme des concepts innés, universels, correspondant à des jugements des humains sur les événements (id., 24).

Grimes (1975, 187 et suiv.) rédige les règles de sa grammaire en partant des concepts fondamentaux de Fillmore, mais en se donnant une perspective plus vaste. Il veut élargir ce cadre théorique au delà des limites de la phrase, jusqu'à l'ensemble du discours. Mais, de la phrase au discours, il y a continuité et l'intérêt de la grammaire de Grimes, puis du système de Meyer qui s'y enracine, réside pour une bonne part dans ce fait que la structure du discours est conçue dans le prolongement de celle de la phrase.

1.1. La proposition lexicale

Dans la grammaire de Grimes, il existe deux grands types de propositions: les lexicales et les rhétoriques. Les propositions sont classées en fonction du type de prédicat qui les constitue; celui-ci est précisément lexical ou rhétorique selon le cas.

Le prédicat lexical correspond à un ou des mots qui explicitent les relations entre les arguments de la proposition. Ces relations sont elles-mêmes appelées rôle ou cas (Grimes, 1975, 116; Meyer, 1975a, 16). Dans la représentation sous la forme d'un graphique de la structure propositionnelle d'une phrase, les prédicats lexicaux se trouvent toujours au dessus de leurs arguments. Les rôles sont représentés par la mention de leurs noms spécifiques entre le prédicat et ses arguments. Le tableau 3 donne l'exemple (emprunté à Meyer 1975a, 19) de la représentation graphique d'une proposition lexicale correspondant à la phrase: "Suzanne a fait un cadre avec du bois mort".

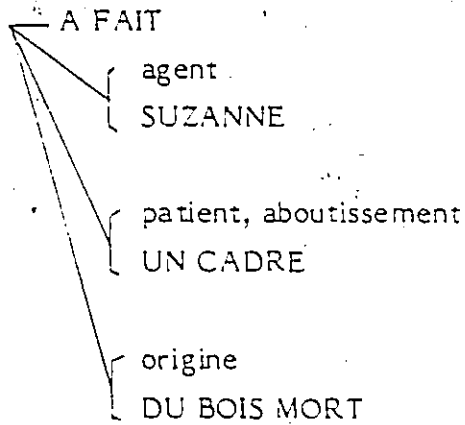
Les rôles ont été classifiés de façons différentes selon les auteurs. Nous adoptons la taxonomie de Meyer (id., 18), qui partant de celle que propose Grimes, établit une liste dite exhaustive de neuf rôles: agent, instrument, force, véhicule (anglais: "vehicle"), patient, bénéficiaire ("benefactive"), aboutissement ("latter"), origine ("former"), étendue ("range").

En ce qui concerne la proposition, l'aspect le plus important, du point de vue de l'analyse structurelle du texte, c'est la possibilité de communication interpropositionnelle. Cette communication se fait à partir des arguments. Un même argument peut, en effet, se retrouver dans deux propositions

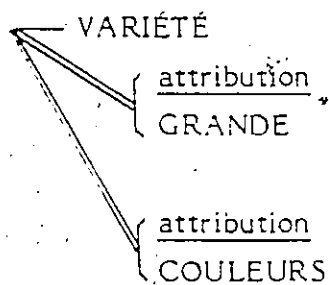
Tableau 3

Exemples de propositions lexicales et rhétoriques

Proposition lexicale: Suzanne a fait un cadre avec du bois mort.



Proposition rhétorique (hypotactique): Une grande variété de couleurs.



différentes et, par ailleurs, l'argument d'une proposition peut être une autre proposition. Des liens de subordination sont ainsi créés d'une proposition à l'autre qui permettent l'analyse d'un texte indéfiniment complexe sous la forme d'une structure hiérarchisée. Les descriptions structurales données à l'appendice 3 sont autant d'exemples de la façon dont les propositions d'un texte peuvent être reliées entre elles.

1.2 La proposition rhétorique

La proposition rhétorique est celle dont les arguments ne sont pas reliés à leurs prédicats par des rôles sémantiques (Grimes, 1975, 207). Le prédicat lui-même est, en ce cas, appelé rhétorique et, contrairement au prédicat lexical, il n'est pas nécessairement représenté dans la structure hiérarchique des propositions par un mot contenu tiré du texte (Meyer 1975a, 28-29). Dans la représentation graphique de la structure du texte, il est désigné par un terme spécifique qui explicite la relation entre les arguments de la proposition. Par ailleurs, alors que le prédicat lexical domine toujours ses arguments dans la représentation de la structure du texte, le prédicat rhétorique peut, en certains cas (les prédicats "hypotactiques"), se retrouver à un niveau inférieur à un de ses arguments. Nous empruntons encore à Meyer (1975a, 33) l'exemple de proposition rhétorique donné au tableau 3. La forme superficielle correspondante est: "(Il existe) une grande variété de couleurs (chez les perroquets)".

Meyer (1975a, 21) propose une taxonomie des prédicats rhétoriques qui diffère sensiblement de celle de Grimes (1975, 207), du moins au niveau de l'étiquetage de certains prédicats. Mais le cadre de référence et la procédure de classement restent essentiellement les mêmes. Ainsi, après deux analyses indépendantes de textes identiques faites par Grimes et Meyer, cette dernière rapporte (1975a, 31) que la concordance entre les deux auteurs est parfaite en ce qui concerne la position hiérarchique des propositions; les divergences minimales entre les deux analyses (de l'ordre de 5%) se situant au niveau de l'étiquetage de certains prédicats.

À la suite de Grimes, Meyer (id., 20) distingue trois types de prédicats rhétoriques: paratactiques, hypotactiques et neutres. Cette distinction est fondée uniquement sur la relation de dominance entre les prédicats et leurs arguments; les paratactiques ont des arguments de niveau égal, les hypotactiques un argument qui domine l'autre (et même le prédicat dans la représentation structurelle) et les neutres peuvent être tantôt paratactiques, tantôt hypotactiques.

Le rôle des propositions rhétoriques est essentiel dans la représentation de la structure du contenu d'un texte. Ces propositions, comme le signale Grimes (1975, 207), ont pour fonction principale d'organiser le contenu de l'ensemble du discours en reliant les propositions lexicales et d'autres propositions rhétoriques qui constituent leurs arguments et en permettant ainsi de dégager à l'intérieur du texte, des ensembles importants de propositions dominées par une même proposition rhétorique.

Plus tard, Meyer (1984, 114; Meyer et al. 1980, 77) regroupera les prédicats rhétoriques en fonction de leurs affinités sémantiques pour constituer cinq modèles fondamentaux de superstructure, correspondant à autant de types de textes. Ces modèles sont: **réponse** (problème/solution), **comparaison**, **causalité** (antécédent/conséquent), **description** et **collection** (en anglais: "response", "comparison", "causation", "description" et "collection"). Meyer (1985b, 270), regroupera encore ces types de textes en trois "plans" généraux sous lesquels les textes peuvent être regroupés. Ces plans sont "Description", "Comparaison" et "Collection-causalité-réponse". À chacun de ces plans correspond une partie des prédicats rhétoriques pouvant jouer le rôle de superstructure et chacun des prédicats représente une réalisation spécifique du "plan" auquel il est rattaché. Ainsi, on aura le plan "comparaison" réalisé avec la superstructure "analogie" ou "alternative", ou encore "opposition" (en anglais: "adversative").

La taxonomie de Meyer ne mentionne pas le texte narratif. Ce dernier est, en fait, le plus accessible aux enfants. Mais du point de vue de la grammaire du discours, Meyer (1980b) le présente comme une catégorie composite qui inclut à la fois les structures "description" et "collection",

pour la partie que Rumelhart (1977b) appelle "setting", puis "causalité" et "réponse" pour la partie appelée "épisode". Nous reviendrons au point 2.1.2 du chapitre 7, sur le problème particulier que soulève le texte narratif dans la perspective de l'expérimentation.

2. LE TEXTE

Le texte, c'est le discours écrit. Les notions que nous venons de présenter permettent de décrire la composition d'un texte et de classer les textes en fonction de la structure de leur contenu.

2.1 La grammaire du texte

Grimes (1975, 6-7) établit explicitement un rapport entre la grammaire de la phrase et celle du texte. Certaines des relations que l'on retrouve entre les phrases sont les mêmes que celles qui existent à l'intérieur d'une même phrase. Du point de vue de l'analyse du texte, il y a continuité entre la représentation graphique de la structure propositionnelle de la phrase et celle qui représente la hiérarchie des propositions dans l'ensemble du texte dont la phrase est tirée. C'est ainsi qu'après l'analyse d'un texte à partir des notions de proposition, de prédicat et d'argument que nous venons de présenter, on peut arriver à une représentation graphique de la structure du contenu du texte caractérisée par son aspect hiérarchique et où on peut distinguer différents niveaux.

Fondamentalement, le texte comme la phrase comporte deux niveaux: la structure de surface et la structure profonde. Chacun de ces niveaux comporte sa propre organisation et ses propres unités constituantes. Certains niveaux d'organisation apparaissent mixtes, au sens où ils concernent à la fois la forme superficielle et l'organisation du contenu. C'est le cas notamment de la cohésion du texte et de la perspective (le "staging", dans la terminologie de Meyer). De notre point de vue, c'est la structure du contenu, c'est-à-dire du sens, qui importe. A son tour, ce

niveau peut être stratifié en fonction de trois unités d'analyse: la microproposition, la macroproposition et la superstructure (la "top level structure", chez Meyer).

La distinction entre macroproposition et microproposition est partiellement arbitraire. Meyer (1984, 116) limite le domaine des macropropositions au tiers supérieur de la structure propositionnelle du texte. Cette partie contient les propositions d'envergure plus générale dont dépendent les micropropositions situées dans la base de la structure. Les micropropositions correspondent, elles, aux détails venant préciser ou compléter le contenu représenté dans le tiers supérieur. La superstructure correspond à la relation, c'est-à-dire au prédicat (rhétorique), qui relie les arguments de la proposition la plus générale du texte, celle à laquelle toutes les autres propositions sont subordonnées dans la hiérarchie structurelle. C'est la superstructure qui détermine le type ou le groupe auquel le texte sera rattaché dans la taxonomie des textes de Meyer.

Le système d'analyse propositionnelle proposé par Meyer a pour résultat de produire une représentation hiérarchisée et caractérisée des relations inter- et intrapropositionnelles pour le contenu d'un texte donné. Cette représentation permet de déterminer quels sont les éléments essentiels du contenu et de l'organisation d'un texte. Dans la perspective d'une expérimentation portant sur l'utilisation de la structure textuelle par les lecteurs, ce système d'analyse permet d'explicitier les données sur lesquelles porte la recherche.

2.2. Structure textuelle et redondance

Nous avons présenté jusqu'ici le système d'analyse du texte de Meyer de façon globale, en le considérant comme un outil susceptible de servir à la vérification de la thèse de Smith sur l'usage de la redondance. Nous sommes parti du fait que l'usage de la redondance sémantique devait impliquer la connaissance et l'utilisation de la structure textuelle dans la mesure où cette structure est celle du contenu, c'est-à-dire du sens du texte. Meyer (1975b, 5) et Meyer et Rice (1984, 319, 320), en effet,

parlent explicitement de "structure des idées" et considèrent comme équivalentes les expressions "structure du contenu" (expression que Meyer privilégie), "structure sémantique" et "structure logique" (1975b, 23).

Cette affinité de base entre le modèle de Smith et celui de Meyer, est fondée sur le recours au sens comme base d'analyse et sur un développement parallèle de la psychologie et de la linguistique en ce qui concerne l'étude de la structure textuelle (Meyer et Rice, 1984, 322-323). Cette affinité peut être vérifiée plus en détail. L'utilisation de la redondance en lecture est, en effet, une activité cognitive qui porte sur un matériel linguistique; il importe alors que les deux pôles du problème, le psychologique et le linguistique, soient décrits en des termes qui permettent la communication entre les deux domaines. Nous reprendrons donc les termes clefs employés par Smith et par Meyer, pour les interpréter les uns en regard des autres.

2.2.1 Structures cognitives et textuelles

Entre la structure cognitive du lecteur et la structure d'un texte, Smith (1984, 147-148) a clairement établi le lien. Selon lui, la structure du texte est d'abord présente dans la tête du lecteur -- comme elle l'était préalablement dans celle de l'auteur -- à titre d'élément de sa structure cognitive. Il n'y a donc rien d'incongru dans cette "insertion" de la structure du texte dans la tête du lecteur puisque les structures mentales ou "schèmes" et les structures textuelles sont faites de la même étoffe: le sens.

Le sens a déjà été défini par Smith comme étant synonyme d'information et l'information équivaut elle-même à une réduction de l'incertitude. Par ailleurs, l'unité de base de l'analyse textuelle, la proposition, est aussi une unité d'information en ce qu'elle correspond, selon Grimes (1975, 31) à une décision qui consiste dans la mise en relation de deux arguments. A son tour, chaque proposition d'un texte est mise en relation avec les autres pour former un ensemble hiérarchisé correspondant à telle ou telle

structure cognitive-du lecteur. En fait, du point de vue de Smith, le lecteur retrouve dans le texte ses structures cognitives parce qu'il les y projette et, en ce sens, le bon lecteur est celui qui dispose d'une organisation cognitive assez riche et assez dynamique pour qu'il puisse y intégrer le contenu des textes-qu'il lit.

2.2.2 Structures textuelles et schèmes

Nous avons déjà explicité, au chapitre 1, les relations existant entre la notion de structure cognitive utilisée par Smith et la notion de schème telle qu'utilisée par Rumelhart et d'autres auteurs. Une équivalence semblable peut être établie entre la notion de schème et celle de structure textuelle.

En fait, il s'agit ici de la structure textuelle telle que représentée dans la structure cognitive du lecteur. En d'autres termes, à la structure textuelle correspond dans la mémoire du lecteur une entité correspondante qui est un schème. Nous rejoignons ici ce que nous avons déjà dit au chapitre 1 de l'équivalence entre prédiction ou hypothèse dans le langage de Smith et activation de schèmes dans celui de Rumelhart.

Cependant Meyer (1985b, 280) ajoute quelques précisions pertinentes en appliquant aux prédicats réthoriques et lexicaux les quatre critères définis par Rumelhart et Ortony (1977) pour la caractérisation d'un schème. Ces critères ou propriétés sont; 1° la capacité de recouvrir différentes variables, 2° d'être insérés les uns dans les autres, 3° de correspondre à des niveaux d'abstraction variables et 4° de représenter des connaissances plutôt que des définitions. Cette correspondance entre la structure cognitive et la structure textuelle constitue le fondement essentiel de la redondance utilisée par le lecteur.

2.2.3. Prévisions, transformations, traits de sens

Du point de vue linguistique, le passage de la structure profonde (c'est-à-dire de la base sémantique, en sémantique générative) à la structure superficielle se fait par les transformations (Grimes 1975, 31). Du point de vue psychologique, c'est la prévision du lecteur qui le fait passer du sens attendu à la forme superficielle (visuelle) correspondante. Smith reste muet sur les rapports qui peuvent exister entre l'activité du lecteur "prévoyant" et les règles transformationnelles. En même temps qu'on arrive ici au coeur de l'activité de lecture, selon le modèle de Smith, les données deviennent moins précises.

Il en va de même des traits de sens dont il a été dit qu'ils ne correspondaient pas à des traits visuels déterminés mais plutôt à des configurations de traits (Smith, 1971, 190) sur lesquelles Smith reste vague. Ce qui apparaît certain, c'est que le sens doit avoir une manifestation visuelle quelconque qui justifie l'existence du texte imprimé. Par ailleurs, il est raisonnable de s'attendre à ce que ces traits ou configurations de traits qui servent de repères au lecteur se situent normalement au niveau supérieur des configurations visuelles, c'est-à-dire au niveau des traits de mot ou même de syntagme, par opposition aux traits de lettres, par exemple. Smith, en effet, a toujours insisté pour distinguer la véritable activité de lecture de celle qui consiste à identifier les lettres.

Il est également plausible que les éléments textuels constituant ce que Meyer (1984, 119) appelle le "signaling" dans un texte, fassent partie du système de traits de sens d'un texte donné. Toutefois, il est clair que ces mots indicateurs de la structure ne suffisent pas à rendre compte de toute la compréhension d'un texte et les résultats obtenus au terme des recherches sur le signaling (ibid.) semblent même indiquer que ces éléments ne sont ni nécessaires, ni même toujours utiles au bon lecteur.

Si, comme nous le verrons dans les pages qui suivent, il est possible d'obtenir une représentation précise de la structure du contenu d'un texte ou, d'un autre point de vue, de classer ou produire des textes ayant des similitudes structurelles identifiables, il en va différemment pour l'activité du lecteur relative à ces structures. Nous devons, en effet, nous en tenir à l'hypothèse générale que le bon lecteur a en mémoire des schèmes analogues à ceux que l'analyse fait ressortir des textes et qu'il utilise son répertoire personnel de structures pour prédire et identifier les structures du texte. Ce qu'il s'agira de vérifier, c'est donc la manifestation chez le bon lecteur, de ces structures utilisées dans le processus prédictif du sens d'un texte et l'habileté à les utiliser.

2.2.4 Prévision et structure textuelle

Nous avons déjà rapporté au chapitre I (tableau I) une représentation graphique que Smith donne à l'appui de sa conception "descendante" du processus de prédiction par formulation d'hypothèses. Selon cette conception, le lecteur prédit le contenu du texte (ou du livre) en commençant par le niveau le plus général et le plus global.

Dans le système de B. Meyer, cette démarche correspond à la représentation structurale issue de l'analyse propositionnelle lorsqu'on la lit du sommet à la base. Au sommet de la structure du contenu, on trouve, en effet, la superstructure, puis les macrostructures les plus générales auxquelles sont subordonnées, de proche en proche, toutes les propositions du texte. On peut donc logiquement interpréter l'illustration de Smith comme représentant les prédictions du lecteur qui portent d'abord sur la macrostructure (incluant la superstructure) du texte, pour s'appliquer ensuite au niveau micropropositionnel, mais toujours dans la perspective des hypothèses plus générales sur la superstructure et les macrostructures dominantes. De ce point de vue, on peut donc affirmer que les prédictions du bon lecteur

portent d'abord sur la macrostructure d'un texte et que ces premières hypothèses sont les préalables nécessaires aux prédictions ultérieures et à l'usage de la redondance qui s'ensuit.

3. LE SYSTÈME D'ANALYSE DE MEYER

Pour dégager la structure du contenu d'un texte, Meyer (1975a, 31-42; 1975b, 43-56) proposait deux procédures possibles: l'une ascendante, l'autre descendante. La première procédure partait de la base du texte, c'est-à-dire, de la liste des propositions représentant le contenu du texte. La démarche consistait alors à retrouver les liens logiques entre les propositions, puis les groupes de propositions. L'analyste identifiait alors les prédicats lexicaux et rhétoriques qui structuraient le texte aux niveaux microstructurel et macrostructurel, pour enfin déterminer la superstructure qui recouvrait l'ensemble du texte.

Cette dernière démarche était qualifiée de "plus sûre" par Meyer, par opposition à la démarche descendante qui partait de la superstructure pour y rattacher le reste du texte. Mais, dix années plus tard, Meyer (1985b, 269) change d'avis. Elle propose la procédure inverse comme plus efficace. Celle-ci consiste à déterminer d'abord la relation la plus générale correspondant à la superstructure, pour descendre ensuite vers les niveaux inférieurs du texte. Bien que cette dernière façon de faire puisse apparaître plus arbitraire, elle est néanmoins encadrée par certaines règles et une taxonomie précise qui la protègent dans une bonne mesure, des écarts de la subjectivité.

La première règle, sert à la détermination de la superstructure. Celle-ci doit correspondre au prédicat qui englobe le plus grand nombre de propositions subordonnées directement ou indirectement. Cette règle permet de déterminer à partir d'une norme simple, de nature quantitative, la structure la plus générale du texte. Cette dernière peut être un prédicat lexical, mais habituellement à ce niveau de généralité, on retrouvera un prédicat rhétorique.

La deuxième règle fixe le moment d'arrêt de l'analyse: quand le niveau de la grammaire des cas (c'est-à-dire de la proposition lexicale) est atteint. Enfin, une règle à valeur indicative incite à tenir compte des indices lexicaux que

constituent les locutions conjonctives, propositionnelles, adverbiales ou autres qui traduisent les relations correspondant aux divers prédicats rhétoriques. Mais, dans ce cas, il est entendu que toutes les relations ne sont pas nécessairement explicitées dans le texte et que la logique du lecteur ou de l'analyste doit à l'occasion suppléer aux ellipses du texte.

Quant à la taxonomie des prédicats, surtout des prédicats rhétoriques, Meyer (1975a; 1975b; 1985a et 1985b) s'est appliquée à maintes reprises à l'expliquer et à la préciser par de nombreux exemples. Son texte le plus complet est sans doute représenté par les deux chapitres complémentaires contenus dans Britton et Black (1985) et qui rassemblent le cadre théorique, la taxonomie et l'application (abondamment illustrée d'exemples) de son système d'analyse textuel.

CHAPITRE 5: Le rôle de la structure textuelle en lecture

Depuis une dizaine d'années, les recherches relatives au rôle de la structure textuelle dans la lecture n'ont cessé de se multiplier. En fait, la mise au point de systèmes d'analyse du genre de ceux qu'ont proposés Kintsch (1974) et Meyer (1975a, 1975b) ont rendu possible des expérimentations inspirées par différents domaines d'intérêt et utilisant une grande variété de techniques pour la manipulation des structures textuelles et l'observation des résultats concomitants.

Pour situer notre propre intervention et en expliciter le sens, il sera utile de faire précéder la description de notre schème d'expérimentation d'une revue des principaux résultats de la recherche impliquant la structure textuelle et les techniques employées en vue d'en vérifier le rôle dans la lecture.

1. LES RÉSULTATS

1.1 Aperçu général

Un grand nombre de recherches ont eu pour aboutissement de mettre en relief l'importance du rôle joué par la structure textuelle dans la lecture. Ces résultats concernent notamment la relation entre le niveau hiérarchique d'une proposition et la probabilité qu'elle soit mentionnée dans une épreuve de rappel suivant la lecture du texte (Kintsch 1977b, 249-250; Meyer 1975b, 13 et 1984, 117). Ils ont également trait à la corrélation positive entre la quantité d'information retenue d'un texte et la qualité de l'organisation structurale de ce texte (Kintsch et Yarbrough 1982, 829; Poulsen et al. 1979, 379). D'autres recherches ont permis de classer les différents types de structures selon un critère de difficulté relative. (Pour un classement général des types de textes: Kintsch 1982, 98-99; Meyer et Freedle 1984, 121; Freedle et Hale 1979, 132-133; pour la facilité du texte narratif par rapport aux autres: Meyer et al. 1980a, 98; Taylor 1982, 323, Spiro et Taylor 1983, 2; pour l'aspect développemental: Bereiter 1978, 12-19; Calfee et Curley 1984, 168-170; Meyer et al. 1980a, 98). Les résultats

les plus pertinents, du point de vue qui nous intéresse, concernent la différence des comportements entre les lecteurs habiles et faibles en rapport avec l'utilisation de la structure.

1.2 Structure et compréhension

Une partie importante de la recherche a consisté à vérifier si les lecteurs forts et faibles avaient des performances différentes en regard de la distinction entre le niveau microstructurel du texte et le niveau macrostructurel; le niveau macrostructurel étant défini comme l'ensemble de propositions qui correspond à la partie supérieure de la hiérarchie structurelle du texte. Meyer (1984, 116) précise, pour sa part: le tiers supérieur.

Sur cette question, Dunn et al. (1982), après expérimentation avec des élèves de quatrième et sixième années auxquels on faisait lire des textes de type documentaire, arrivent aux conclusions suivantes: a) Les élèves forts (ceux de sixième par rapport à ceux de quatrième) se rappellent plus d'idées au niveau de la microstructure. b) Les plus faibles, par contre, se rappellent proportionnellement plus d'idées du niveau macrostructurel.

Par ailleurs, Meyer et al. (1980a) et Palmer et al. (1980) ont trouvé que les étudiants forts de neuvième année, pour la lecture de textes documentaires, utilisent la structure textuelle plus que les faibles et que les étudiants qui utilisent la structure textuelle sont aussi ceux qui retiennent le plus d'information du texte lu. Hormis le fait que le niveau des élèves était différent par rapport à l'expérimentation déjà citée de Dunn et al. et que les textes utilisés n'avaient pas la même structure particulière, on peut estimer que les deux résultats obtenus ne sont pas nécessairement contradictoires. Les résultats de Dunn et al. (1982) relevaient, en effet, une plus grande représentation proportionnelle des éléments macrostructurels chez les lecteurs moins forts. Cela peut simplement signifier que la quantité d'information microstructurelle retenue par les faibles était beaucoup inférieure à celle des forts et que les éléments d'information relevant de la macrostructure, tout en étant inférieurs en quantité, le seraient proportionnellement moins pour les

faibles . On pourrait concilier ces résultats en formulant l'hypothèse que les lecteurs plus faibles saisissent les éléments macrostructuraux explicités ou répétés dans le texte sans pouvoir les utiliser comme éléments intégrateurs du texte. On peut aussi supposer que les macrostructures étant plus familières aux élèves forts, il leur restait plus de ressources cognitives disponibles pour la mémorisation des microstructures.

Taylor (1979) semble, pour sa part, être arrivée à des résultats qui contredisent ceux de Meyer et al. (1980a). Expérimentant avec des élèves de cinquième et des adultes à qui elle demandait de lire des textes destinés à des élèves de troisième année, elle découvre qu'au moment du compte rendu de lecture, les élèves rappellent des détails plutôt que des concepts importants. Encore ici, le matériel utilisé et le mode d'évaluation de la lecture ont pu jouer un rôle décisif. Cette conclusion tendrait cependant à confirmer l'interprétation que nous donnions des résultats de Meyer, à savoir que les lecteurs plus faibles utilisent moins bien la macrostructure et que les éléments macrostructuraux seraient rapportés dans la mesure où ils sont explicités dans le texte et interprétés par le lecteur à la manière d'une proposition comme les autres, indépendamment de sa fonction organisatrice du contenu du texte. En d'autres termes, le lecteur moins habile serait plus dépendant du détail explicité dans le texte, alors que le meilleur serait plus autonome et repérerait d'abord dans le texte les éléments d'organisation générale qu'il connaît à l'avance et qui lui permettraient subséquemment d'intégrer les éléments microstructurels du texte.

Ces dernières considérations semblent trouver un appui dans les conclusions de Tierney et al. (1978-1979) qui affirment que les lecteurs plus habiles rendent mieux compte, à la fois du contenu propositionnel et interpropositionnel du texte. Bien que cette affirmation puisse être interprétée de diverses manières, elle reste compatible avec le modèle de Smith qui privilégie toutefois la lecture au niveau de la structure globale plutôt qu'au niveau du détail, ce qui, traduit en termes d'analyse propositionnelle, signifierait: la prévision de la superstructure suivie de la vérification de sa validité aux niveaux propositionnels inférieurs. Au

niveau des résultats, on aboutit à une bonne compréhension, à la fois de la macrostructure et de la microstructure, mais la première est la condition de l'autre.

Une expérimentation rapportée par Pichert (1980) irait dans le sens de ce que nous venons d'affirmer au sujet de la priorité de la macrostructure dans le processus de compréhension en lecture. Il fait, en effet, état d'une corrélation positive entre un niveau développemental supérieur et un meilleur rendement au test de compréhension, d'une part, et l'habileté du lecteur à classer les idées d'un texte par ordre d'importance, d'autre part. La sensibilité à la structure hiérarchique des idées dans un texte, serait donc l'apanage du meilleur lecteur.

Plusieurs recherches effectuées depuis 1980 semblent converger vers l'hypothèse que les bons lecteurs sont ceux qui utilisent la structure d'un texte et particulièrement la macrostructure, pour en comprendre et en retenir le contenu. Ainsi Taylor (1980) et Taylor et Samuels (1983) arrivent à la conclusion que les élèves du deuxième cycle du primaire capables de se rappeler la plus grande quantité d'information d'un texte après lecture, sont ceux qui utilisent la structure.

Pour leur part, Scardamalia et Bereiter (1984) ont trouvé que les élèves de dixième année produisent quatre fois plus de macro-interprétations du texte que des élèves de sixième année qui leur étaient comparés. La macro-interprétation est, à leur sens, une manifestation de l'activité du lecteur au niveau supérieur de la structure du texte.

Baumann (1983) a constaté que 40% des élèves de sixième année avec lesquels il expérimentait, étaient capables de rédiger un résumé du texte qui tienne compte de la structure de celui-ci; alors que 30% seulement des élèves de troisième année participant à l'expérimentation, ont pu le faire. Dans ce cas, comme dans le précédent, pour autant qu'on associe la qualité du lecteur à son niveau développemental (correspondant au niveau scolaire), il semble que les meilleurs lecteurs soient ceux qui connaissent la structure et en font usage au niveau de l'organisation générale du texte.

Cette conclusion a été vérifiée d'une façon particulière par Hiebert et al. (1983) qui ont demandé à des étudiants du niveau pré-universitaire de prévoir la structure d'un texte à partir des deux premières phrases d'un texte qui leur étaient soumises. L'exactitude de la prédiction était vérifiée par une épreuve au cours de laquelle les sujets devaient choisir parmi un répertoire de phrases, celles qui s'intégraient normalement à la structure.

1.3 Application au modèle de Smith

Tous les résultats dont il est fait état dans les lignes qui précèdent sont compatibles avec le modèle de Frank Smith. Par contre, ils n'en assurent pas la validité. On peut, en effet, les interpréter aussi bien dans le cadre d'un modèle ascendant ou interactif. Que le lecteur qui connaît mieux les structures textuelles et les utilise dans ses comptes rendus de lecture ait une meilleure compréhension, le fait peut très bien se comprendre si on considère que l'habileté à décoder et à identifier les signes graphiques aboutit à une meilleure saisie de la structure du texte, la maîtrise des parties ayant pour résultat celle de l'ensemble, ce qui représente parfaitement l'esprit d'un modèle de type ascendant. Dans la perspective d'un modèle interactif, le lecteur use d'une stratégie mixte qui, selon les besoins de la compréhension, puisera dans les connaissances antérieures ou dans l'information visuelle fournie par le texte. Quant au lecteur de Smith, sa performance plus ou moins bonne s'expliquera presque entièrement par sa capacité à prédire le contenu du texte et particulièrement sa structure d'ensemble. De ce point de vue, il n'y aurait pas de textes plus difficiles que d'autres (comme le voudraient les modèles interactifs ou ascendants qui accordent une importance de premier plan au texte), mais des lecteurs plus ou moins bien informés sur le contenu et la structure du contenu du texte.

L'ensemble de la recherche sur la structure textuelle confirme cependant l'importance du rôle que jouent macrostructure et superstructure dans la compréhension en lecture. Les hypothèses émises et confirmées notamment par Kintsch et Meyer utilisant des systèmes d'analyse sensiblement différents, convergent pour souligner la place importante

qu'occupe la connaissance préalable de la structure par le lecteur dans le processus de compréhension du texte. Nous sommes, à ce point, assez près de la perspective de Smith. Néanmoins, il reste à préciser la question cruciale de la relation entre la connaissance du lecteur et les éléments du texte, relation qui correspond à la forme la plus fondamentale de la redondance en lecture. Or, les travaux relatifs au rôle de la structure dans la compréhension en lecture que nous avons déjà cités, n'ont pas été conçus en vue de vérifier ce point précis. Ils ont été réalisés, au départ, dans la perspective d'un modèle interactif (Kintsch 1974; Kintsch et van Dijk 1978), ou bien interprétés dans le cadre d'une recherche sur un aspect particulier du fonctionnement de la mémoire (Meyer 1975b), ou encore, exécutés en vue d'une application à l'enseignement de la lecture (Meyer 1979, 1984; Meyer et al. 1980a; Taylor 1980; Taylor et Samuels 1983).

Reste donc à résoudre la question précise qui nous occupe et qui a trait aux rôles respectifs que jouent, dans la lecture, l'information déjà possédée par le lecteur et celle que fournit le texte écrit. Le point de vue interactif accorde une importance essentielle aux deux sources d'information, faisant de la compréhension un résultat de la combinaison des deux sources. Du point de vue de Smith, l'information contenue dans la structure cognitive du lecteur est primordiale et nettement privilégiée comme source de la compréhension par rapport aux éléments textuels qui, eux, ne servent qu'à la vérification du sens construit par le lecteur. Lorsqu'il s'agit de la superstructure ou de la macrostructure (c'est-à-dire de l'ensemble hiérarchisé des macropropositions) d'un texte, le lecteur vient, a priori, structurer le texte au moyen de structures cognitives déjà acquises qu'il projette sur le texte. Le recours à l'information visuelle redondante du texte n'intervient qu'au moment de la vérification de la structure projetée au départ à la façon d'une hypothèse à vérifier.

2. LES TECHNIQUES UTILISÉES

Par le terme technique, nous désignons ici l'ensemble des moyens mis expressément en oeuvre dans les expérimentations portant sur la structure textuelle en vue d'en vérifier tel ou tel effet sur la compréhension du texte. Ces moyens ont une importance essentielle. Ils sont en effet les voies d'accès

indirectes à la compréhension qui ne peut pas être observée directement. En fait, la validité d'une hypothèse et de l'expérimentation destinée à la vérifier reposent sur la validité de la technique employée. Dans les lignes qui suivent, nous passerons en revue les principales techniques utilisées par la recherche sur la structure textuelle en les évaluant du point de vue de leur pertinence pour notre propre expérimentation dont le but est de vérifier le rôle de la redondance au niveau de la structure du texte.

Les moyens mis en oeuvre par les divers expérimentateurs peuvent être analysés à partir de deux constituants généraux: le matériel utilisé et la tâche prescrite aux sujets de l'expérimentation. Nous considérerons successivement chacun de ces aspects.

2.1 Le matériel

On peut répartir en deux grandes catégories le matériel expérimental utilisé dans la recherche sur le rôle de la structure textuelle dans la compréhension en lecture: les textes "normaux" et les textes "manipulés". La première catégorie appelle peu de commentaires. Les expérimentateurs utilisent généralement des textes adaptés au niveau des sujets de l'expérimentation qui sont parfois des adultes, mais souvent des élèves provenant des classes de l'élémentaire ou du secondaire, ou encore des étudiants du niveau universitaire ou pré-universitaire. Ces textes seront, selon les intérêts du chercheur, de types narratif ou documentaire; l'opposition entre ces deux types reposant sur le caractère spécifique, relativement simple de la structure narrative. Ainsi, certains auteurs comme Thorndyke (1977), Stein et Glenn (1979), Stein et Nezworski (1978) et Vipond (1980) ont utilisé des histoires comme matériel expérimental. Les autres, ou bien ont combiné histoires et textes documentaires (Dixon 1979; Tierney et al. 1978-1979), ou bien ont employé uniquement des textes documentaires en tenant compte de la diversité structurale propre à ce genre de texte.

La deuxième catégorie recouvre une grande variété d'interventions sur les textes en vue de vérifier tel ou tel aspect de l'influence de la structure sur la compréhension.

Certains auteurs ont fait varier le degré de difficulté du texte pour vérifier les effets que cette variable exerce sur le comportement du lecteur en regard de la structure. Vipond (1980) a utilisé des textes ayant différents niveaux de difficulté générale. Taylor (1979) a fait varier la difficulté du contenu. Scardamalia et Bereiter (1984) ont, pour leur part, introduit dans le texte des difficultés ponctuelles relatives à la cohérence.

D'autres ont manipulé plus directement la structure même du texte. Meyer et Rice (1982) et Meyer et Freedle (1984) ont utilisé des textes de contenus comparables et de structures différentes. Kintsch et Yarbrough (1982) ont comparé les résultats de lectures de textes ayant des structures différentes quant à complexité et à la qualité de la construction (la structure étant jugée bonne lorsqu'elle était conforme à des modèles courants et mauvaise dans le cas contraire).

Certains expérimentateurs ont transformé la structure des textes de différentes façons. Thorndyke (1977), ainsi que Stein et Nezworski (1978) ont utilisé des textes dont la structure avait été altérée à des degrés variables, à partir d'une forme jugée normale, jusqu'au texte tout à fait incohérent. Mandler (1978), Taylor et Samuels (1983), de même que Scardamalia et Bereiter (1984) ont proposé à des lecteurs des textes dont les phrases avaient été mêlées par rapport à la séquence du texte original. Meyer et al. (1980a) ont fait lire des textes comportant deux versions: une avec et l'autre sans "signaling".

Enfin, d'autres chercheurs ont présenté des textes tronqués de diverses manières. Vipond (1980) ainsi que Olson et al. (1981) ont présenté des textes une phrase à la fois de façon à vérifier la réaction des lecteurs après chacune des phrases. Hiebert et al. (1983) ont, pour leur part, soumis à des lecteurs les deux premières phrases d'un texte en les invitant à prévoir la structure de l'ensemble du texte.

2.2 Les tâches

La tâche prescrite aux sujets d'une expérimentation sur la compréhension

du texte peut avoir un impact décisif. À titre d'exemple, nous pouvons citer la recherche de Baumann (1983) sur la compréhension des idées principales par des élèves de troisième année. Cette habileté, mesurée par un résumé produit par les élèves, apparaissait présente chez 30% des candidats. La même habileté vérifiée à l'aide d'un test à choix multiples où l'élève devait choisir le bon résumé, se manifestait alors chez 70% des élèves. Il nous apparaît donc justifié de répertorier les diverses tâches déjà employées pour l'étude de l'utilisation de la structure textuelle, en vue de les évaluer à la lumière de critères déduits du modèle de lecture que nous voulons vérifier.

Les tâches proposées se répartissent en deux groupes: celles qui sont inhérentes à la prise de connaissance du texte et celles qui sont destinées à manifester la compréhension en vue du contrôle. Les premières sont relativement peu variées. Dans la grande majorité des cas, les sujets ont à lire le texte avec l'objectif d'en comprendre le mieux possible le contenu. Toutefois, certains auteurs, travaillant avec de jeunes enfants, ont étudié la structure textuelle à partir de situations d'écoute (Dixon 1979; Stein et Glenn 1979). En dépit de ces quelques cas, nous continuerons, dans la suite de ce texte, d'employer le mot "lecteur" pour désigner les sujets participants à des expérimentations sur l'utilisation de la structure textuelle.

Dans d'autres cas (Scardamalia et Bereiter 1984), on a proposé aux lecteurs un texte découpé en fragments désordonnés de façon à ce qu'une tâche de reconstruction précède celle du compte rendu. Il est aussi arrivé qu'on présente une à une aux lecteurs les phrases du texte en vue de chronométrer le temps de lecture (Olson et al. 1981) ou de recueillir les commentaires du lecteur (Scardamalia et Bereiter 1984).

Parmi les tâches destinées à vérifier la compréhension et le rôle de la structure dans la compréhension, la plus fréquemment utilisée est le compte rendu de lecture. Celui-ci peut être oral (Stein et Glenn 1979; Taylor 1979; Scardamalia et Bereiter 1984) ou, plus généralement, écrit (Dunn et al. 1982; Meyer 1975a; Meyer et al. 1980a; Meyer et Freedle 1984; Stein et Networski 1978; Taylor et Samuels 1983; etc.). Il peut suivre

immédiatement la lecture (Meyer 1975a; Meyer et al. 1980a; Meyer et Freedle 1984; Stein et Glenn 1979), ou bien en être séparé par un intervalle de vingt secondes (Stein et Nezworski 1978), vingt-quatre heures (Dixon 1979) ou une semaine. Le rappel après une semaine est habituellement un second rappel destiné à mesurer la mémoire à long terme (Meyer 1975a; Meyer et al. 1980a; Meyer et Freedle 1984; Stein et Glenn 1979). Le compte rendu peut encore être produit avec ou sans indices pour aider le rappel. Meyer (1975a) a utilisé les mots-contenus du texte pour aider le lecteur dans la rédaction de son compte rendu.

Le résumé constitue une tâche différente du compte rendu. Dans le cas de ce dernier, c'est le correcteur qui a la tâche de vérifier dans le texte produit par le lecteur la présence et la nature d'une structure. La production du résumé impose au lecteur d'explicitier ce qu'il a perçu comme étant la macrostructure du texte qu'il a lu. Le compte rendu implique la restitution aussi complète que possible du contenu propositionnel du texte, incluant notamment la microstructure. Le résumé exige la reconstitution aussi exacte que possible de la macrostructure du texte lu et particulièrement de la superstructure. Le résumé a été employé moins souvent que le compte rendu. Parmi ses utilisateurs, on peut citer Baumann (1983; 1984), Rumelhart (1977b), Scardamalia et Bereiter (1984).

Avec le compte rendu et le résumé, le questionnaire est sans doute l'instrument de vérification le plus souvent utilisé. La tâche du sujet peut alors consister à répondre à des questions centrées sur des aspects importants du texte (Kintsch et Yarbrough 1982) ou sur des points directement relatifs à la structure (Stein et Glenn 1979). Le questionnaire peut aussi revêtir la forme d'une série de questions à choix multiples (Baumann 1983).

D'autres procédés ont été utilisés pour amener les lecteurs à rendre compte de leur utilisation de la structure du texte. Baumann (1983), plutôt que de faire rédiger des résumés, a demandé à ses lecteurs de choisir, entre plusieurs résumés déjà faits, celui qui correspondait au texte qu'ils venaient de lire. Stein et Nezworski (1978) ont fait reconstituer le texte déjà lu en remettant aux lecteurs les phrases en désordre. Olson et al. (1981), de

même que Scardamalia et Bereiter (1984), ont, dans des contextes différents, demandé aux lecteurs de manifester à haute voix leurs réflexions pendant la lecture de chacune des phrases d'un texte. Pichert (1980) a proposé aux sujets de son expérimentation d'attribuer aux idées contenues dans un texte un score correspondant à leurs importances respectives. Kintsch et Yarbrough (1982) ont utilisé la technique de closure en veillant à ce que les trous du texte correspondent à des idées clefs en rapport avec la structure. Hiebert et al. (1983), font lire les deux premières phrases d'un texte et, après avoir invité les lecteurs à prédire la structure de l'ensemble du texte, leur demandent de choisir, dans un répertoire de phrases, celles qui conviendraient le mieux, compte tenu de la structure prédite.

2.3 Évaluation des techniques

Les techniques inventoriées et décrites dans les paragraphes qui précèdent ont été conçues dans le but d'étudier le rôle joué par la structure dans la compréhension du texte. Chacune a été destinée à l'étude d'un aspect particulier de cette question, aucune n'a été élaborée dans la perspective exacte qui nous intéresse, soit le rôle prépondérant de l'utilisation de la redondance au niveau de la structure d'un texte, comme caractéristique du lecteur habile.

Par ailleurs, la fonction de la redondance dans la compréhension en lecture ne peut être détachée de l'ensemble du modèle dont elle représente un aspect essentiel. Ce modèle a des caractéristiques dont nous pouvons déduire des critères pour le choix ou l'élaboration des techniques à employer dans le cadre de la vérification expérimentale de notre hypothèse.

2.3.1 Critères

La première de ces caractéristiques réside dans sa perspective holistique. L'activité de lecture implique à tout moment l'ensemble de la structure cognitive du lecteur, c'est-à-dire sa connaissance de la langue écrite et des formes textuelles, mais

aussi son expérience générale de l'univers dans lequel il vit. C'est ce point de vue qui nous a amené dans notre réfutation des critiques de Stanovich (au chapitre 3), à rejeter les résultats des expérimentations qui isolaient le mot ou la phrase du texte, ou encore, le texte de la situation de lecture où le lecteur l'aborde normalement, avec des attentes, des intérêts et une intention particulière.

En résumé, le ou les instruments utilisés pour vérifier notre hypothèse de recherche doivent satisfaire à deux critères. Le premier est issu de la nature exacte de l'hypothèse à vérifier, soit le rôle prépondérant de la redondance au niveau de la structure textuelle chez le bon lecteur. L'autre provient de l'ensemble du modèle qui soutient l'hypothèse. Le premier nous prescrit d'éviter toute tâche qui impliquerait des habiletés contaminantes et d'élaborer une situation expérimentale qui situerait le lecteur dans des conditions susceptibles de rendre observables de quelque façon l'utilisation de la redondance. Le second critère nous amène à rechercher une situation aussi valide que possible, en regard du modèle de Smith, c'est-à-dire une situation où l'ensemble de l'activité cognitive du sujet et particulièrement l'intentionnalité, pourrait s'exercer librement.

2.3.2 Le compte rendu

La technique du compte rendu après lecture d'un texte semble répondre assez bien au critère de validité. Moyennant qu'on tienne compte, dans le choix des textes et l'aménagement de la situation, des facteurs personnels touchant l'âge, l'habileté et les intérêts du lecteur, on peut s'attendre à obtenir des résultats valables. Plusieurs des expérimentations mentionnées au point 4.1 du chapitre précédent ont d'ailleurs attesté que les bons lecteurs étaient ceux qui utilisaient la structure du texte dans leurs comptes rendus.

Cependant, le compte rendu fournit des données sur les résultats, non sur le processus. On conçoit qu'il permette de constater si le lecteur a compris ou non; mais il n'apparaît pas évident que, comme tel, il permette d'identifier le processus dont il est le produit. Plus précisément, on ne dispose pas de garanties qu'on puisse retrouver dans le compte rendu les vestiges des stratégies cognitives du lecteur en ce qui concerne l'utilisation de la redondance en cours de lecture.

Par ailleurs, certaines réserves peuvent être faites concernant l'équation rappel-compréhension. Est-il absolument sûr, surtout dans le cas de textes courts et de rappels à court terme, que tout ce qui figure dans un compte rendu soit vraiment "compris"? Il n'est pas exclu qu'une partie de ce que le lecteur dit ou écrit soit faite de fragments de structure de surface rappelés mécaniquement et auxquels l'analyse propositionnelle des correcteurs vient donner un sens qu'il n'avait pas pour le lecteur. Inversement, comme le remarquaient Mandler et Johnson (1977, 145), le manque de rappel ne correspond pas forcément au manque de compréhension. La mémoire à court terme peut faire défaut et surtout, il n'est pas évident que les habiletés requises pour produire un texte (compte rendu) soient rigoureusement parallèles aux habiletés présentes dans la compréhension en lecture. Sur ce point, il faut rappeler les constatations de Tierney et al. (1978-1979, 549) à l'effet que la proportion d'information implicite et explicite dans un compte rendu, varie selon que la compréhension est vérifiée avec ou sans questionnaire.

Si l'on ajoute à ce qui précède les facteurs émotifs inhérents au compte rendu oral (timidité, stress, trous de mémoire) ou au compte rendu écrit (habileté à composer, facilité et lisibilité de l'écriture), on peut conclure que le compte rendu comporte des facteurs contaminants importants qui risquent de rendre difficilement décelables les comportements spécifiques visés par l'expérimentation.

2.3.3 Le résumé

Ce qui précède vaut aussi pour le résumé. Au lieu d'avoir à reproduire un texte à partir d'un modèle lu, le lecteur a à en construire un qui explicite la macrostructure du texte. Ici encore, on peut constater le résultat. Mais le fait qu'un lecteur puisse reconstituer la macrostructure d'un texte ne nous instruit pas sur la manière par laquelle il accède à cette macrostructure et en fait usage pour comprendre le texte. De plus, la tâche d'élaboration orale ou écrite du résumé fait appel à des habiletés qui débordent la simple compréhension du texte.

2.3.4 Le questionnaire

Le questionnaire est un outil traditionnel d'exploration de la compréhension. Utilisé après la lecture, il ne permet pas malheureusement (pas plus que le résumé ou le compte rendu d'ailleurs) de vérifier l'activité prédictive qui précisément précède ou accompagne le contact avec le texte. Il ne permet pas non plus de constater l'impact de cette prédiction sur l'utilisation de l'information visuelle qui normalement devrait être réduite en proportion de l'activité prédictive.

Il en va de même des procédés qui consistent à choisir un résumé parmi d'autres ou à faire évaluer par des points l'importance relative des idées d'un texte ou à faire compléter un texte soumis à la technique de closure: ces instruments permettent, dans une certaine mesure, de révéler la saisie de la structure, mais ne renseignent pas sur le processus d'utilisation de cette même structure.

Notons, toutefois, que l'utilisation d'un questionnaire à choix de réponses permettrait sans doute de diminuer les effets contaminants des défaillances de la mémoire ou de l'expression consécutive à la nervosité ou à d'autres problèmes affectifs ayant une incidence sur la communication.

2.3.5 Autres techniques

Les procédés affectant la lecture proprement dite, comme la reconstruction de texte et la lecture phrase à phrase, en dépit de l'intérêt qu'ils peuvent comporter pour l'étude du comportement prédictif, ont l'inconvénient d'être assez éloignés d'une situation de lecture normale. Cette remarque s'étend à la technique de la réflexion à haute voix durant la lecture.

Le procédé qui semble le plus directement orienté vers la vérification du processus prédictif, donc de l'utilisation de la redondance, au niveau de la structure, semble être celui de Hiebert et al. (1983) qui consiste à inviter explicitement les lecteurs à prédire la structure d'un texte après la lecture des deux premières phrases. On pressent cependant le côté artificiel de cette approche et ce qu'il y a d'arbitraire à tronquer un texte après deux plutôt qu'une ou trois phrases. D'ailleurs, le processus prédictif décrit par Smith repose sur une vérification et une adaptation constante en cours de lecture. Le fait d'arrêter si tôt le repère visuel enlève forcément de la validité au procédé, du moins dans la mesure où on veut rendre compte des processus de lecture en situation normale.

De plus, le fait de proposer aux lecteurs, comme l'a fait également Hiebert, des échantillons de structures (sous forme de questions directes, de phrases à intégrer au texte ou de choix de résumés) risque de contaminer la réponse du lecteur en introduisant des éléments structurants susceptibles de se retrouver de façon incontrôlée dans ses réponses. Du reste, il resterait encore à démontrer que le lecteur utilise ces éléments structuraux pour accéder plus efficacement à l'information en situation de lecture.

En effet, en l'incitant explicitement à la prédiction, on risque fort d'influencer le comportement du lecteur à qui on demande de produire précisément le processus vérifié. Le fait qu'un lecteur

puisse prédire sur demande expresse d'un expérimentateur ne prouve pas qu'il exerce effectivement cette capacité en situation de lecture normale. Par ailleurs, dans la perspective de Smith, la prédiction qui permet l'usage de la redondance n'est pas normalement une activité consciente et délibérée.

L'application de nos critères aux techniques décrites au point 2.2, nous amène à conclure qu'aucune ne satisfait entièrement aux exigences et qu'il y aurait lieu ou de concevoir une autre façon de procéder, ou de combiner des procédés complémentaires. Il nous reste toutefois à étudier les possibilités d'un autre procédé déjà utilisé aussi bien pour la présentation des textes d'usage courant que pour la recherche sur le rôle de la structure textuelle dans la compréhension en lecture.

3. LE SIGNALING

Le signaling est un procédé dont nous aurions dû logiquement traiter au point 2. C'est en raison du rôle important que nous lui attribuons dans notre expérimentation que nous lui consacrons une section spéciale.

Le signaling est un procédé dont la fonction originelle est pédagogique. Il consiste à adjoindre à un texte quelconque des éléments qui n'ajoutent rien au contenu, mais qui mettent en relief certains aspects du contenu ou de la structure du contenu (Meyer 1975a; Meyer et al. 1980a, 77; Meyer 1984, 119). Ce procédé a été utilisé par divers auteurs (Meyer 1975b, 1984; Meyer et al. 1980a; Bartlett 1978; McDonell 1978) en vue de vérifier son impact sur la compréhension et la mémorisation du contenu d'un texte par un lecteur.

Le signaling présente l'avantage de pouvoir s'appliquer à n'importe quel texte et à n'importe quel niveau du texte (on peut vouloir souligner un détail ou une idée majeure du texte). Il permet donc d'utiliser des textes dont le contenu et la forme superficielle sont tout à fait normaux, c'est-à-dire conformes aux textes rencontrés par les lecteurs dans des situations de lecture naturelles et relativement fréquentes.

Par ailleurs, les ajouts qu'entraîne le signaling ne créent pas de dérogation à la normalité. Les procédés destinés à faciliter la lecture tels que le soulignement, les résumés préalables, le sous-titrage etc., correspondent à des pratiques usuelles et sont présents dans les situations de lecture courantes. Le fait que ces procédés soient fondés sur une analyse préalable du texte à l'aide d'un système cohérent et justifié linguistiquement comme celui de Meyer, ne change rien à la normalité de la situation de lecture du point de vue du lecteur.

3.1. Les types de signaling

Comme nous venons de le mentionner, les procédés utilisés pour le signaling s'apparentent à des pratiques courantes notamment dans les écrits didactiques et journalistiques. Si on restreint l'utilisation du signaling à la mise en relief de la macrostructure d'un texte, on peut, avec Meyer (1984, 119), ramener à trois types les procédés applicables au texte. Le premier consiste en la formulation explicite du genre de structure qui sous-tend le texte; le second prend la forme d'un résumé préliminaire du contenu du texte faisant ressortir la macrostructure; le troisième confère un relief visuel aux éléments du texte qui correspondent aux macropropositions. Ce dernier type de signaling peut, à son tour, être subdivisé en deux catégories selon que la mise en relief se fait par l'ajout d'éléments linguistiques (sous-titres plus ou moins explicites, indications dans la marge) ou par de simples procédés typographiques (mise en caractères gras ou italiques, soulignement, encadrement).

De ces types ou sous-types, seul le premier nous apparaît présenter des difficultés pour des lecteurs non initiés à la terminologie de la grammaire du discours. Le métalangage employé pour désigner les structures textuelles (collection, description, réponse, causalité, etc.) serait de peu d'utilité pour des élèves de l'élémentaire. Par contre, les autres procédés leur apparaîtraient tout à fait naturels et familiers.

3.2. Signaling et redondance

Du point de vue de l'utilisation de la redondance par le lecteur, le signaling

présente un intérêt certain. Essentiellement, le signaling c'est de l'information visuelle redondante. En effet, puisque, par définition, il n'ajoute aucune information nouvelle au contenu, il ne peut que répéter d'une manière ou d'une autre l'information déjà présente dans le texte. Introduire du signaling dans un texte, c'est accroître la redondance de ce texte. Introduire du signaling relatif à la structure textuelle, c'est augmenter la redondance pour le lecteur du texte déjà capable de prévoir cette structure à partir d'indices déjà présents dans le texte.

La redondance fondamentale, comme il est dit au chapitre 2, existe entre le contenu de la structure cognitive du lecteur et le contenu du texte. La redondance intratextuelle vient s'ajouter à la précédente, puisque toute information répétée dans le texte est aussi répétée par rapport au lecteur. En effet, ou bien ce dernier possédait déjà l'information et, en ce cas, la répétition de cette même information dans le texte ne fait qu'accroître la redondance. Ou bien l'information est nouvelle par rapport à l'état cognitif du lecteur avant la lecture et la redondance apparaît lorsque le lecteur détecte dans le texte une seconde source donnant la même information que la précédente.

Dans un cas comme dans l'autre, le bon lecteur étant celui qui tient compte de la redondance, il fera l'économie de l'information visuelle superflue. En termes pratiques, toutes choses égales d'ailleurs, le bon lecteur accordera proportionnellement moins de temps à la lecture des parties du texte rendues redondantes par le signaling. En raison de la variété des stratégies et des ressources cognitives individuelles, on ne peut pas prédire à coup sûr quels éléments visuels particuliers du texte seront escamotés; néanmoins, on peut prédire globalement que le lecteur expérimenté allouera à l'information redondante tout juste le temps de l'identifier, à partir d'un minimum d'indices, comme non pertinente à la compréhension.

Dans le cas hypothétique où le signaling viendrait allonger la forme superficielle d'un texte de 25% par rapport à la lecture d'un texte équivalent mais sans signaling, le bon lecteur n'allongerait pas son temps de lecture d'une proportion égale. Il lui suffirait du minimum de temps

requis pour repérer la présence des segments textuels redondants. Le lecteur inexpérimenté, par contre, aurait tendance à décoder toute l'information visuelle redondante et, par conséquent, à requérir un temps de lecture supplémentaire proportionnel à la quantité de texte ajouté pour le signaling.

Parce qu'il est très difficile de contrôler les connaissances préexistant dans la structure cognitive du lecteur, il apparaît peu réalisable de prédire exactement la quantité de redondance que ce lecteur pourrait utiliser dans un texte donné en rapport avec la macrostructure du texte. Par contre, il est possible de contrôler, par l'usage combiné du signaling et de l'analyse propositionnelle, les éléments redondants qu'on introduit dans un texte. La mesure de la redondance est alors assurée par le recours à la redondance intratextuelle qui, comme on l'expliquait dans les paragraphes qui précèdent, constitue une partie de la redondance utilisée par le bon lecteur.

On entrevoit alors la possibilité de soumettre à des lecteurs deux textes équivalents en forme et en contenu et ne différant que par les éléments de redondance contrôlés qu'on a ajoutés à l'un d'eux. Si les lecteurs se répartissent en deux groupes constitués respectivement de lecteurs forts et faibles, on devrait être en mesure, en observant le temps de lecture et en tenant compte de la compréhension, de constater les manifestations des stratégies de chaque groupe relativement à la redondance.

3.3 Évaluation du signaling

Globalement, le signaling apparaît comme un moyen d'introduire de la redondance dans un texte. Combiné avec le système d'analyse propositionnel, il permet, en plus, le contrôle des unités d'information redondantes relatives à la macrostructure. On peut, en effet, ajouter au texte des éléments de signaling correspondant à n'importe quel niveau de la structure du contenu d'un texte préalablement soumis à l'analyse propositionnelle.

Par rapport à notre modèle de référence, l'utilisation du signaling répond donc au critère de validité, dans la mesure où elle permet de vérifier l'usage que le lecteur habile fait de la redondance au niveau de la macrostructure d'un texte. Pour ce qui a trait au critère relatif au naturel et à la normalité du matériel utilisé, on a déjà signalé le fait que les lecteurs rencontrent couramment des textes comportant des éléments de signaling, que ce soit dans le matériel scolaire ou les publications d'usage courant.

On peut évaluer séparément les différents types de signaling déjà répertoriés. La désignation directe du type de structure sous-jacente au texte impliquerait l'usage d'un métalangage qui risquerait de susciter des problèmes de compréhension chez les lecteurs non initiés à la terminologie technique. Nous écartons donc cette forme de signaling. Nous retenons, par ailleurs, le résumé préalable, celui-ci consistant en un raccourci du texte constitué des macropropositions, c'est-à-dire, de la macrostructure incluant la superstructure. Ce raccourci permet de mettre en évidence les articulations essentielles (les prédicats rhétoriques) qui structurent le texte. Celles-ci s'y trouvent déjà contenues, mais de façon moins explicite, parce qu'elles sont disséminées dans l'ensemble du texte et parce que certaines relations importantes dans un texte peuvent parfois ne pas apparaître dans la forme superficielle, n'étant accessibles que par voie d'inférence.

Le procédé qui consiste à ajouter des sous-titres équivaut encore à une explicitation de la macrostructure, mais, cette fois, une macroproposition à la fois. Dans un texte court, le sous-titre dominera souvent un seul paragraphe contenant les micropropositions subordonnées à la macroproposition formulée dans le sous-titre. Il peut arriver souvent que la macroproposition elle-même soit explicitée à l'intérieur du paragraphe. En ce cas, la redondance est évidente, puisqu'elle revêt sa forme la plus simple, celle d'une répétition presque littérale.

C'est aussi à ce dernier cas que s'applique le procédé de la mise en relief graphique. La séquence superficielle correspondant à la macrostructure est alors mise en relief par soulignement ou épaississement du caractère. Ce procédé qui fait ressortir visuellement de l'ensemble du texte les éléments structuraux les plus importants, nous apparaît valable. Dans la pratique, on ne verra pas d'objection à l'emploi cumulé des différents types de signaling que nous venons de passer en revue, pour autant qu'on respecte l'allure générale du texte et qu'on lui conserve une présentation visuelle qui ne s'écarte pas de la normalité. Toutefois, dans le cas où on voudrait vérifier, par exemple, l'incidence du signaling sur le temps de lecture, les procédés de mise en relief seraient de peu d'utilité puisqu'ils n'ajoutent pas à la longueur du texte.

CHAPITRE 6: Résumé de la problématique et hypothèses de recherche

1. RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans les chapitres qui précèdent, nous avons présenté le modèle de lecture de F. Smith en soulignant le rôle particulier qu'y tient le concept de redondance et en insistant sur le fait qu'il n'avait jamais été vérifié expérimentalement de façon satisfaisante. Par la suite, nous avons montré comment la technique d'analyse propositionnelle et la taxonomie textuelle de B.J. Meyer fournissaient des outils conceptuels susceptibles de servir à une vérification adéquate de la validité du modèle de Smith. L'analyse propositionnelle offre, en effet, la possibilité de préciser les éléments de la macrostructure d'un texte et de contrôler le niveau de redondance de ce texte par la technique du signaling combinée avec celle de la description de la structure textuelle.

D'autre part, aux chapitre 2 (point 4) et 5 (point 3.2), nous avons expliqué les avantages qu'il y a à contrôler l'utilisation de la redondance à partir de son effet sur le temps de lecture plutôt qu'en essayant de détecter, comme l'ont fait certains expérimentateurs mentionnés au chapitre 5, les processus mentaux de la prévision chez les lecteurs. Ce sera donc en unités de temps de lecture que nous mesurerons et comparerons les performances des lecteurs en regard de l'utilisation qu'ils font de la redondance lorsqu'ils lisent des textes préalablement soumis à l'analyse propositionnelle et à la technique du signaling.

2. LES HYPOTHÈSES

L'hypothèse générale qui sous-tend notre recherche pose que le bon lecteur se distingue du lecteur plus faible par le fait qu'il utilise la redondance au niveau de la macrostructure du texte. Cet usage a pour effet de donner au lecteur un accès plus efficace au sens du texte. Cette efficacité, comme il a été mentionné au chapitre 2, se manifeste par une plus grande rapidité d'accès à l'information contenue dans un texte (Smith 1978, 38-39, 42, 154-155). On peut donc déduire que l'usage de la redondance aura des manifestations observables au niveau du temps de lecture et que notre hypothèse générale peut être opérationnalisée sous la forme d'une hypothèse associant l'usage de la redondance au temps de lecture.

2.1 Hypothèse 1

En définissant le lecteur fort comme faisant partie du tiers supérieur d'un échantillon tel que défini par un test de compréhension en lecture et en identifiant ce lecteur fort au bon lecteur de Smith, nous formulons l'hypothèse suivante:

H1: Pour deux textes équivalents, ne différant que par la présence dans l'un et l'absence dans l'autre d'une quantité déterminée d'éléments superficiels redondants quant au contenu sémantique, le temps de lecture du texte auquel on a ajouté de la redondance sera moins augmenté chez les lecteurs forts que chez les lecteurs faibles. En d'autres termes, le facteur habileté exerce une influence sur la relation entre le facteur redondance et la variable temps de lecture et cette influence joue dans le sens d'une plus grande économie de temps par les lecteurs forts.

Il convient de noter ici le caractère relatif des affirmations qui précèdent et qui s'expriment dans l'hypothèse H1. Lorsqu'on affirme que le bon lecteur est celui qui fait un usage optimal de la redondance, on doit comprendre que le lecteur plus faible utilise aussi la redondance, mais à un niveau moindre.

En effet, Smith lui-même (1971, 224; 1982, 223; 1983, 42; 1978, 6) insiste sur le fait que l'enfant lecteur fait spontanément usage de la redondance et que ses progrès en lecture augmentent dans la mesure où l'accroissement de ses connaissances s'accompagne d'un accroissement dans l'usage des connaissances acquises pour la compréhension du texte. Il en résulte que la différence entre lecteurs forts et faibles consiste en un écart entre deux performances positives plutôt que par l'opposition usage/non usage de la redondance.

2.2 Hypothèse 2

En insistant sur le fait que l'écart entre les lecteurs forts et les faibles, en ce qui concerne l'usage de la redondance, était relatif, nous assumions une

autre hypothèse inhérente au modèle de Smith. Cette hypothèse pourrait être formulée comme suit: si on allonge un texte par l'ajout d'une quantité déterminée de forme superficielle redondante, tout lecteur lira la portion de texte redondant ajoutée en un temps moindre que le temps de lecture théorique équivalant à la proportion de texte ajoutée.

La proportion dont il est question ici correspond à l'équivalence temporelle de la proportion de mots ajoutés au texte. Ainsi, si le texte est allongé de .33, du point de vue du nombre de mots, le temps de lecture théorique supplémentaire (T_{th}) requis sera de 1.33 par rapport au temps du texte non redondant. Pour formaliser l'hypothèse qui précède, nous dirons que

$$H2: \quad T_R < T_{th}$$

où T_R désigne le temps de lecture du texte redondant observé chez un lecteur quelconque et T_{th} le temps de lecture théorique, lui-même égal à $(x)T_n$, c'est-à-dire au temps de lecture du texte avant l'ajout de la redondance (T_n), multiplié par un coefficient correspondant à la proportion de redondance ajoutée au texte original plus 1 (dans le cas présent, $x = 1.33$).

2.3 Hypothèse 3

Par ailleurs, comme on l'a indiqué au chapitre 4, les résultats de la recherche sur les structures textuelles concordent présentement pour affirmer l'existence d'une hiérarchie des types de structures du point de vue de la difficulté. Bien qu'il n'y ait pas une concordance rigoureuse entre les échelles proposées notamment par Bereiter et Meyer, on peut prévoir que le degré de difficulté inhérent à chaque texte influencera l'usage de la redondance qui suppose la connaissance des structures et l'habileté à les utiliser. En effet, on conçoit qu'à la limite, les structures les plus difficiles pourraient ne pas être maîtrisées par les forts et que les plus faciles le seraient par les plus faibles. Dans chaque cas, les résultats produits seraient semblables à ceux d'un test trop difficile ou trop facile qui discrimine mal.

Pour éviter ce phénomène, nous pouvons éliminer les structures qui pourraient se situer aux extrémités de l'échelle. Mais comme nous ne disposons justement pas d'une échelle sûre et que, de toute manière, nous devons utiliser un répertoire de structures aussi représentatif que possible de ce qui existe dans la réalité, nous prévoyons que l'hypothèse H1 ne se réalise pas uniformément pour toutes les structures.

Nous pouvons donc formuler l'hypothèse 3 de la façon suivante:

H3: Pour des textes correspondant aux conditions décrites à l'hypothèse 1, l'influence du niveau d'habileté sur la relation entre la redondance et le temps de lecture variera en fonction de la superstructure particulière de chacun des textes utilisés.

L'analyse des variations entre les différents textes permettra de discerner si la structure textuelle joue un rôle spécifique dans l'utilisation de la redondance. Nous serions en mesure, dans le cas où l'hypothèse serait confirmée, de constater l'existence d'une hiérarchie des structures du point de vue de leur incidence sur l'usage de la redondance. Il nous serait aussi possible de vérifier l'existence de relations entre, notamment, la difficulté du texte et son influence sur l'utilisation de la redondance.

2.4 Hypothèse 4

Il apparaît encore intéressant de réaliser pour chaque texte une comparaison semblable à celle que nous aurons déjà effectuée pour l'ensemble des textes dans le cadre de l'hypothèse 2. En effet, l'universalité de l'utilisation de la redondance peut être vérifiée dans le cas de différents types de textes différant par la structure du contenu. Il s'agira alors de calculer le temps théorique de chacun des textes en partant de sa forme non redondante multipliée par 1.3 et de le comparer au temps de lecture observé pour la forme redondante.

L'hypothèse 4 revêtira alors la même forme que l'hypothèse 2, mais elle s'appliquera à un seul texte à la fois. Elle se formulera alors comme suit: Les temps de lecture observés sont plus courts que les temps de lecture théoriques dans le cas des versions redondantes de chacun des quatre types de textes. Soit:

$$H4: TR_i < T_{thi} \quad ; \quad i = 1, 2, 3, 4$$

2.5 Hypothèses 5 et 6

Les hypothèses 5 et 6 portent sur les rapports existant entre la redondance et la compréhension manifestée par les scores.

L'hypothèse 5 pose que l'ajout de redondance dans un texte ne devrait pas avoir d'impact négatif sur les scores des bons lecteurs.

Du point de vue de notre expérimentation, en effet, l'accroissement de la redondance ne doit pas s'accompagner d'une variation à la baisse de la compréhension manifestée par les scores. En effet, l'utilisation de la redondance est conçue par Smith comme une stratégie efficace en lecture. Sous peine de s'engager dans une définition très complexe de l'efficacité, ou de voir l'hypothèse 1 perdre toute sa signification, il faut supposer que la compréhension reste constante ou s'accroît en même temps que l'utilisation de la redondance.

Ce qui précède, nous amène à formuler l'hypothèse 5 qui porte sur l'influence de la redondance sur les scores et s'énonce comme suit: Le score moyen obtenu par les forts pour les versions redondantes n'est pas inférieur à celui qu'ils ont obtenus pour les versions non redondantes. Soit:

$$H5: S_1 \leq S_{1R}$$

Où S_1 désigne le score moyen des lecteurs forts pour les textes non redondants et S_{1R} le score moyen des textes redondants. Il suffira alors de comparer les moyennes obtenues par les forts aux deux groupes de versions

(redondantes et non redondantes) et d'appliquer à ces deux moyennes un test de signification pour vérifier l'existence d'un écart significatif, dans le cas où la moyenne des versions redondantes serait inférieure. La confirmation de l'hypothèse 5 reviendrait à assurer que l'utilisation de la redondance par les forts ne se peut pas au détriment de la compréhension.

Une autre hypothèse, l'hypothèse 6, peut se formuler en termes plus relatifs: La stratégie d'utilisation de la redondance n'a pas d'influence négative sur les scores des forts par rapport aux scores des faibles⁹. En d'autres termes, l'usage optimal de la redondance, s'il se manifeste par un gain de temps des forts sur les faibles, doit s'accompagner d'une performance en compréhension au moins égale à celle des faibles placés dans les mêmes conditions. Ainsi, si S_1 et S_{1R} équivalent respectivement aux scores moyens des forts pour les versions non redondantes et redondantes et si S_2 et S_{2R} équivalent aux scores correspondant pour les faibles,

$$H6: \frac{S_1}{S_{1R}} \geq \frac{S_2}{S_{2R}}$$

CHAPITRE 7: Méthodologie

L'hypothèse de Smith a une portée très large: elle s'applique à tous les lecteurs, sans égard à leur âge, leur sexe ou leur niveau culturel. En fait, elle est l'application d'une théorie psychologique générale sur le fonctionnement de l'esprit humain. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes limité à une population d'enfants dont l'âge (10 à 12 ans) correspond aux niveaux scolaires des 5^e et des 6^e années.

Par ailleurs, la taxonomie textuelle de Meyer a - explicitement du moins - moins de prétention à l'universalité. Il se pourrait donc que l'influence de tel ou tel type de texte varie selon les milieux culturels et les niveaux d'âge. Nous limiterons donc nos conclusions aux enfants dont le niveau scolaire est équivalent à la 5^e et à la 6^e année et au milieu culturel québécois francophone dont nous présumons que la région outaouaise est suffisamment représentative.

1. L'ÉCHANTILLON

L'échantillon était constitué de 238 élèves de 5^e et 6^e année provenant de 13 classes (6 cinquièmes et 7 sixièmes) réparties dans les commissions scolaires Hull-Outaouais (11 classes) et Aylmer (2 classes). Pour le classement des élèves des motifs de validité nous ont fait rejeter les tests scolaires disponibles sur le marché, en raison du fait qu'ils utilisaient un éventail trop restreint de textes du point de vue structural. Ces élèves ont donc été répartis en deux groupes, l'un fort et l'autre faible, à partir des résultats d'un test de compréhension constitué de quatre textes représentant quatre types de structures différents. Ces groupes de forts et de faibles correspondaient, selon les cas, aux moitiés supérieure et inférieure ou aux tiers supérieur ou inférieur de l'échantillon. Comme ce classement était fait à posteriori, puisque le test de classement utilisait les textes mis au point pour l'expérimentation, il s'est produit que les différentes versions (la redondante ou la non redondante) de chacun des textes étaient inégalement représentées dans les groupes forts et faibles. Le tableau 4 rend compte de ce déséquilibre,

Tableau 4

Représentation des versions redondantes (R) et non redondantes (N)
dans les sous-groupes de l'échantillon original (N = 288)

		Gr50+ *	Gr50-	Gr33+	Gr33-
Cheval	R	68	76	50	51
	N	76	68	51	43
Guépard	R	63	81	42	49
	N	81	63	59	45
Hérisson	R	80	64	60	42
	N	64	80	41	52
Perroquet	R	77	67	50	46
	N	67	77	51	48

* Les symboles Gr50+ et Gr50- désignent respectivement les groupes d'élèves dont le score total se situe au dessus et au dessous de la médiane (et de la moyenne) de l'échantillon. Les symboles Gr33+ et Gr33- ont une signification analogue par rapport aux élèves dont les scores se situent dans les 33% supérieur et inférieur de la distribution.

Pour éliminer les effets hypothétiques dus à ces disparités dans le traitement des groupes comparés, nous avons constitué un nouvel échantillon tiré du premier. Ce deuxième échantillon dit "apparié" a été établi à partir d'un inventaire des permutations identiques dans l'ensemble de l'échantillon. En effet, le cycle de permutation destinée à homogénéiser la répartition des différentes versions de tous les textes quant au rang et à l'environnement, était de 144. Chaque permutation était donc présente deux fois dans l'ensemble de l'échantillon. Nous avons alors relevé les cas où la permutation répétée s'appliquait à la fois à un élève de la moitié forte et à un élève de la moitié faible du groupe. Nous avons relevé 76 paires constituant un nouvel échantillon de 152 élèves et deux groupes parfaitement semblables en ce qui concerne la répartition des versions redondante ou non redondante de chaque texte.

2. LE MATÉRIEL

2.1 Les textes

Quatre textes ont été utilisés. Ces textes ont été rédigés à partir de textes originaux réécrits et adaptés au niveau des élèves de 5^e et 6^e années. On trouvera ces quatre textes à l'appendice I.

2.1.1 La forme superficielle et les sujets

Les textes ont été réécrits de façon à ce qu'ils soient équivalents du point de vue de la lisibilité de la forme superficielle: nombre de mots égal et nombre moyen de mots par phrase égal. On a tenu compte des critères de lisibilité prescrits pour le matériel scolaire de 5^e année par le guide du Ministère de l'Éducation (1982). C'est ainsi qu'on a contrôlé le nombre de mots nouveaux (c'est-à-dire non familiers pour les élèves) pour chacun des textes et qu'on a évité les tournures de phrases et les formes syntaxiques que le guide du MEQ jugeait trop difficiles pour le niveau de cinquième année. En ce qui concerne la familiarité du vocabulaire, nous avons tenu compte du répertoire de Préfontaine (1979).

Chaque texte abordait un sujet différent. Cependant on s'est restreint, dans tous les cas, au domaine de la faune. Ce domaine a l'avantage d'intéresser à peu près tous les enfants de l'âge visé et d'offrir des sujets concrets accessibles à des enfants de 10 à 12 ans. Les textes portent respectivement sur le perroquet (causalité), le cheval (description séquentielle), le guépard (description), le hérisson et le porc-épic (comparaison). On trouvera à l'appendice 2 les données relatives à la forme superficielle de chacun des textes.

2.1.2 La structure du contenu

Au niveau de la structure du contenu, les textes ont été choisis en fonction de trois critères. Le premier concerne les textes: il s'agissait d'être représentatif de la variété de textes d'usage courant. Le second concernait les lecteurs: il fallait tenir compte du niveau développemental des enfants participant à l'expérimentation. Pour le premier critère, notre cadre de référence était la taxonomie de Meyer (Meyer, 1984, 119; Meyer et Freedle 1984, 122-123; Meyer 1985a et 1985b). Pour le second, nous avons tenu compte des résultats de la recherche concernant les textes documentaires et, en raison de l'ambiguïté des données disponibles sur l'échelle de difficulté de ces textes, nous avons tenu compte, pour notre choix, des résultats du projet pilote.

Par ailleurs, nous avons écarté le texte narratif à cause de sa trop grande facilité au niveau structural qui risquait de lui enlever toute valeur discriminante et en raison de son caractère composite qui menaçait de compliquer l'analyse. L'usage de la grammaire du conte aurait, en effet, rendu difficile la combinaison et la comparaison des résultats avec ceux des autres textes analysés avec le système de Meyer. D'autre part, l'application au conte du système de Meyer, possible en soi (Meyer et al. 1980b), fait ressortir la nature hétérogène du genre au niveau structural.

Les résultats de l'expérience pilote ont permis de distinguer les textes de types **causalité**, **comparaison**, **collection** (séquence temporelle) et **description** comme présentant un niveau de difficulté plus près de la moyenne pour des groupes de 5^e et 6^e années. On trouvera la description structurale de ces textes à l'appendice 3. Ces quatre textes sont répartis dans les trois plans généraux distingués par Meyer (1985b). Au terme du projet pilote, un cinquième texte avait été éliminé. Sa superstructure était du type "réponse". Cette superstructure appartient au plan général **collection - causalité - réponse** (voir chapitre 4, point 2). Sa présence aurait donc sur-représenté l'un des trois plans auquel se rattachent déjà deux textes (collection et causalité). Par ailleurs, les résultats obtenus au projet pilote faisait de ce texte à la fois le plus facile et le moins discriminant des cinq expérimentés en regard de l'écart de temps entre les formes redondantes et non redondantes.

2.2 Le questionnaire

À chaque texte correspondait un questionnaire. Quatre questionnaires ont donc été élaborés. Ils comprenaient chacun cinq questions avec quatre choix de réponses pour chaque question et avaient pour but de vérifier la compréhension de la superstructure, de chacune des macropropositions et de certaines micropropositions. La première question portait toujours sur la compréhension de la superstructure.

Le questionnaire avait été soumis à l'examen d'un spécialiste en lecture et de deux spécialistes en mesure et évaluation avant d'être expérimenté auprès de quarante (40) élèves au cours du projet pilote. On trouvera à l'appendice 5, la version définitive des questionnaires avec la liste des bonnes réponses et les indices de difficulté de chaque question.

3. LE TRAITEMENT

3.1 Les textes

Nous avons appliqué à chacun des textes utilisés le procédé du signaling. Chaque texte a été allongé de 33% du point de vue du nombre de mots; les mots ajoutés étant répartis dans le titre, dans un résumé préliminaire et dans des sous-titres encadrés. Nous n'avons pas utilisé d'autres procédés de mise en relief typographiques, puisque ceux-ci apparaissent peu susceptibles d'affecter le temps de lecture dont la variation nous intéresse dans le cas présent. Ces textes sont reproduits à l'appendice 4 et la description quantitative des ajouts textuels qu'on leur a appliqués est donnée à l'appendice 2. Le matériel utilisé comprenait donc en définitive huit textes répartis en quatre paires de versions (redondante et non redondante) pour chaque type de texte.

3.2 Les entrevues

3.2.1 Répartition des textes

Chaque élève se voyait présenter successivement quatre textes portant chacun sur un sujet différent. Deux des textes étaient dans leur forme originelle et les deux autres comportaient le signaling. Par un jeu de permutations représenté à l'appendice 6, chaque texte, sous sa forme normale et sous sa forme redondante (avec signaling), était lu par 144 élèves répartis ultérieurement entre les groupes forts et faibles. On a prévu la rotation des textes de façon à ce que chaque version de chacun des quatre textes occupe un nombre égal de fois chacune des quatre positions représentées occupée par les initiales C, G, H et P dans le tableau (L'astérisque ajoutée à la lettre, désigne la version redondante).

On a surajouté une autre rotation qui, elle, répartissait uniformément l'environnement de chaque version de telle sorte que

chacune soit précédée un nombre égal de fois par chacune des autres. Cette dernière précaution nous a été inspirée par la constatation que des transferts de structures ou de contenu pouvaient se produire sous l'influence d'un texte antérieur (constatation attestée en partie par Freedle et Hale, 1979). Il résultait de l'application du tableau des rotations que chacun des textes était lu sous chacune de ses deux formes (redondante et non redondante) par un nombre égal d'élèves et que chacun des élèves lisait chacun des textes sous une de ses deux formes.

3.2.2. Directives et contrôle

Chaque élève était rencontré individuellement. Au début de chaque entrevue, on expliquait à l'élève le déroulement de la rencontre en soulignant les points suivants: Il devait d'abord lire attentivement les textes qui lui seraient soumis. Aucune limite de temps ne lui était imposée, mais il ne lisait le texte qu'une seule fois. Il devait lire pour comprendre le mieux possible ce qui était dit dans le texte. L'élève était informé qu'on lui demanderait ensuite de rendre compte de sa lecture en répondant à des questions et il devait remettre le texte à l'intervieweur dès qu'il aurait fini de le lire attentivement une fois. Après la lecture de chacun des textes, l'élève était invité à répondre aux questions du questionnaire à choix multiples portant sur le contenu du texte. Le texte des directives données aux élèves est reproduit à l'appendice 7.

La position de l'intervieweur était telle qu'il pouvait commodément contrôler la lecture de l'élève et s'assurer que le texte n'était pas relu. Le temps alloué à la réponse aux questionnaires n'était pas limité. La sûreté des contrôles du temps de lecture avait été établie au cours de l'expérience pilote. Il s'était avéré alors que l'intervieweur pouvait aisément et sans incommoder l'élève, observer le mouvement des yeux, du doigt, de la main, de la tête et

ainsi vérifier que le lecteur ne lisait le texte qu'une seule fois. On présumait que le lecteur utilisait les stratégies de lecture qui lui étaient coutumières lorsqu'il devait faire un effort particulier pour bien comprendre en vue de répondre à des questions.

3.3 La notation et le chronométrage

En remettant le texte à l'élève, l'intervieweur mettait en marche un chronomètre qu'il arrêtait lorsque l'élève lui remettait le texte. Le temps affiché par le chronomètre était enregistré par l'intervieweur, puis transposé ultérieurement en secondes pour le traitement informatique.

Les réponses aux questionnaires étaient évaluées à raison d'un point par bonne réponse. Chaque texte comportant cinq questions, tous les textes étaient présumés équivalents du point de vue de la notation. Le total des points possibles pour les quatre textes était 20.

CHAPITRE 8: Interprétation des résultats

1. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES REQUISES DE L'ÉCHANTILLON

Pour qu'il puisse servir à la l'épreuve de nos hypothèses, l'échantillon devait présenter deux caractéristiques fondamentales: a) Les sujets devaient pouvoir être répartis en deux groupes de lecteurs dont les scores moyens seraient significativement distincts pour l'ensemble des textes (en fonction des hypothèses 1, 5 et 6); b) Les scores de l'ensemble des lecteurs devaient varier de façon à manifester des niveaux de difficulté différents d'un texte à l'autre (en fonction de l'hypothèse 3). La première caractéristique permet de constituer deux groupes qualifiés de "fort" et de "faible" dont les performances seront comparées. La deuxième caractéristique repose sur le postulat que la nature de la structure textuelle a une influence sur la difficulté d'un texte et sur l'utilisation que font les lecteurs forts et faibles de cette structure.

1.1 La discrimination des groupes fort et faible

La première caractéristique correspond à la nécessité de pouvoir opposer deux groupes dont l'un représente les lecteurs forts et l'autre les lecteurs faibles. Cette qualité d'un échantillon paraît, à première vue, simple à obtenir: il suffit normalement d'opposer les moitiés ou les tiers supérieur et inférieur d'un échantillon choisi au hasard dans une population de lecteurs réputée hétérogène, pour obtenir deux groupes dont les performances peuvent être comparées. C'est d'ailleurs pour accroître cette hétérogénéité que nous avons choisi nos sujets dans deux niveaux scolaires différents.

Cependant, deux contraintes venaient compliquer l'obtention de ce résultat. La première avait trait à l'uniformité du traitement auquel les groupes de lecteurs forts et faibles devaient être soumis. Nous traitons, au point 1.1.1 de ce problème et de la solution que nous lui avons apportée. La seconde contrainte tenait à la valeur discriminante de notre test de classement. Nous abordons cette question au point 1.1.2.

1.1.1 La représentation des versions dans le traitement des groupes fort et faible

En vue d'assurer l'uniformité du traitement pour les groupes de sujets comparés dans l'expérimentation, nous avons prévu un système de permutations des versions des quatre textes de façon à ce que l'ensemble des sujets aient lu un nombre égal de fois et dans tous les environnements possibles, chacune des versions R (redondantes) et N (non redondantes) de chacun des textes. Chaque sujet pris individuellement lisait deux versions redondantes et deux versions non redondantes, chaque version représentant un texte différent. Un cycle de permutations complet (épuisant toutes les possibilités de position d'ordre et d'environnement pour chacune des huit versions) impliquait 144 combinaisons. On a pu, en appliquant deux cycles de permutations à l'échantillon de 288, obtenir deux groupes ayant subi exactement le même traitement.

Un des aspects du système de permutations était d'assurer une représentation fréquentielle rigoureusement exacte pour chacune des versions utilisées. Mais, pour des raisons de validité mentionnées au chapitre 7, les textes expérimentaux ont dû être utilisés comme test de classement, ce qui a eu pour effet de répartir *a posteriori* les sujets dans les groupes forts et faible. Il en résultait, deux groupes, celui des forts et celui des faibles, dont le traitement trahissait une hétérogénéité particulièrement difficile à évaluer ou à corriger.

Le tableau 4 décrit la répartition des différentes versions, de chaque texte dans les groupes inférieur et supérieur. La répartition dans les Gr50+ et (groupe supérieur) et Gr50- (groupe inférieur) est faite par rapport à la médiane qui tombe entre les scores 10 et 11. Il en résulte que la moyenne qui est de 10.7, sert aussi à délimiter les deux groupes. Le tableau fait bien ressortir le déséquilibre de la représentation des versions, puisque la somme

étant constante, (le total devant égaier 288), les fréquences sont systématiquement complémentaires d'un groupe à l'autre.

Dans le cas de Gr33+ (groupe fort) et Gr33- (groupe faible), la même symétrie ne se répète pas, les groupes étant légèrement inégaux en nombre ($N = 94$ pour Gr33- et $N = 101$ pour Gr33+) et une partie des fréquences étant répartie dans le tiers médian de l'échantillon.

Le problème se pose en raison du fait que les textes sont différents par le niveau de difficulté et par le temps de lecture. Une sur-représentation, par exemple, de la version du texte le plus difficile dans l'ensemble non-redondant chez les forts, combinée avec une sous-représentation de la même version chez les faibles, pouvait contribuer à rétrécir de façon trompeuse l'écart R - N du temps de lecture chez les forts et à l'accroître chez les faibles, compromettant ainsi l'épreuve de l'hypothèse 1. Le phénomène peut jouer aussi bien en sens inverse. En fait, une première analyse des données du tableau 4 montre que le phénomène se manifeste de façon complexe, les données relatives aux versions du Guépard (texte le plus difficile) et du Hérisson (texte le plus facile) pour les forts, semblant jouer en sens inverse.

Dans le but d'éliminer tout biais provenant de ces disparités de traitement, nous avons établi un second échantillon "uniformisé" à partir de l'échantillon original de 288 sujets. Pour ce faire, nous avons repéré toutes les combinaisons de textes identiques qui avaient été appliquées à des sujets classés subseqüemment dans les groupes opposés de l'échantillon, c'est-à-dire en deça et au dessus de la médiane. Il en est ressorti un nouvel échantillon de 152 sujets, constitué de 76 paires de sujets "forts" et "faibles" au sens que nous venons de décrire.

Nous avons appliqué, par la suite, aux deux moitiés de cet échantillon témoin, les mêmes opérations statistiques qu'aux tiers

supérieur et inférieur de l'échantillon original, à chaque fois que la comparaison des versions R et N étaient impliquées. Dans le cas de l'échantillon original ($N = 288$), puisque nous disposions d'un autre échantillon témoin ($N = 152$) et puisque, de toute façon, les sous-groupes constitués par les 50% supérieur et inférieur n'étaient pas équivalents du point de vue du traitement, nous avons jugé plus intéressant de former des sous-groupes correspondant aux 33% supérieur et inférieur. Cette façon de faire comportait l'avantage d'accroître l'écart de performance entre les groupes comparés et de faire ressortir d'avantage un éventuel écart dans l'utilisation de la redondance.

Le tableau 5 illustre l'uniformité des représentations des versions redondantes et non redondantes dans l'échantillon apparié. Mais on remarque que l'uniformité qui existe entre les groupes (forts et faibles) ne se réalise pas si on compare les textes entre eux à l'intérieur d'un même groupe. On constate, en effet, que dans le tableau 4, les mêmes fréquences (pour les Gr50+ et Gr50-) se répètent en diagonale sur deux rangées voisines; alors que, dans le cas du tableau 5, la même fréquence se répète dans la même rangée.

Ce phénomène reflète le fait que l'échantillon original est équilibré du point de vue du nombre total des versions, chaque texte étant représenté également (144 fois) sous sa forme redondante et sa forme non redondante. Dans le cas de l'échantillon apparié (E152), l'équilibre existe plutôt dans la répartition des versions entre les forts et les faibles, la même version apparaissant un nombre égal de fois dans chacun des groupes. Il faut en conclure que lorsqu'il sera question de comparer les performances des forts et des faibles, l'échantillon apparié sera le plus sûr.

Le tableau 6 permet de comparer les scores et les temps moyens de chaque texte pour les deux échantillons (E288 et E152). L'examen du tableau 6 permet de constater que les moyennes et les écarts-

Tableau 5

Représentation des versions R et N dans les sous-groupes
de l'échantillon apparié (N = 152)*

		E152	Gr50+ **	Gr50-
Cheval	R	68	34	34
	N	84	42	42
Guépard	R	78	39	39
	N	74	37	37
Hérisson	R	72	36	36
	N	80	40	40
Perroquet	R	86	43	43
	N	66	33	33
4 textes	R	76	38	38
	N	76	38	38

* Pour chaque texte, le total R + N est 152 (1ère colonne) ou 76 (colonnes 2 et 3).

** Gr50+ désigne l'ensemble des élèves dont les scores se situent au dessus de médiane et de la moyenne de l'échantillon.

Tableau 6

Comparaison des échantillons original (N = 288) et apparié (N = 152):
moyennes des scores et des temps de lecture

		E288		E152	
		M	E.T.	M	E.T.
Ensemble des textes	temps score	430.00 10.71	154.93 3.97	422.58 10.66	141.20 3.88
Cheval	temps score	105.39 2.92	41.90 1.30	102.30 2.87	39.44 1.37
Cheval redond.	temps score	114.47 3.01	43.08 1.21	113.50 3.07	44.09 1.23
Cheval non red.	temps score	96.32 2.83	38.76 1.38	93.23 2.70	32.78 1.45
Guépard	temps score	112.48 2.26	46.77 1.37	110.61 2.32	43.16 1.30
Guépard redond.	temps score	126.44 2.21	50.00 1.30	120.68 2.40	42.65 1.31
Guépard non red.	temps score	98.53 2.32	38.72 1.43	100.00 2.23	41.37 1.30
Hérisson	temps score	103.05 3.17	41.50 1.40	100.18 3.01	37.35 1.49
Hérisson redond.	temps score	116.51 3.35	45.30 1.44	112.47 3.15	39.89 1.52
Hérisson non red.	temps score	89.59 2.99	31.88 1.34	89.11 2.87	31.22 1.45
Perroquet	temps score	109.08 2.36	43.45 1.40	109.49 2.47	40.67 1.36
Perroquet redond.	temps score	118.61 2.51	47.01 1.42	120.65 2.50	42.85 1.36
Perroquet non red.	temps score	99.55 2.21	37.37 1.36	94.95 2.42	32.60 1.36

types sont voisins. L'écart entre gr50+ et gr50- dans l'échantillon apparié (E152) est naturellement moindre qu'entre gr33+ et gr33- dans E288. De ce fait, il est prévisible que les différences obtenues dans chaque cas, en rapport avec les hypothèses, soient moindres dans le cas de E152. Mais les résultats que nous présenterons subséquemment permettront de constater une convergence constante entre les deux sources de données.

1.1.2 Le pouvoir de discrimination du test

Idéalement, un test de classement distribue les sujets sur la plus grande étendue possible de façon à ce que la discrimination soit plus aisée. En pratique, on considère qu'une moyenne située entre les indices de difficulté de .40 et .60 favorise au maximum la discrimination, les résultats pouvant alors se répartir sur une étendue maximale.

Cependant, la mesure directe de la discrimination d'un test exige le recours à une norme extérieure au test lui-même. Or, le seul point de repère disponible pour mesurer directement la valeur discriminante de nos textes considérés comme tests, était le classement scolaire, par niveau, des élèves. C'est donc sur les données concernant le niveau scolaire des élèves que nous avons basé la vérification de la valeur discriminante de notre classement.

Le tableau 7 transpose en proportions les moyennes des scores déjà présentées au tableau 6. On constate que la moyenne générale pour tout le groupe et tous les textes (somme des scores individuels divisée par 288) que nous considérons comme l'indice de difficulté du test de classement, se situe à .54. Les textes pris individuellement se distribuent entre les moyennes extrêmes de .63, pour le plus facile (Hérisson), et .45 pour le plus difficile (Guépard), le texte cheval ayant une moyenne de .58 et le texte Perroquet, de .47. Dans la perspective du classement des sujets,

Tableau 7

Indices de difficulté des textes et des versions (N = 288)

	TEXTE	VERSION REDONDANTE	VERSION NON REDONDANTE
Cheval	.58	.60	.57
Guépard	.45	.44	.46
Hérisson	.63	.67	.60
Perroquet	.47	.50	.44
TOTAL	.54	.55	.52

ces moyennes correspondent de très près aux normes idéales que nous décrivions dans les paragraphes qui précèdent.

Les tableaux 8 et 9 permettent de constater comment les résultats de notre test de classement concordent avec le classement scolaire. Ils permettent, en effet, d'observer comment les classes des niveaux supérieur et inférieur (5^e et 6^e) se répartissent par rapport à la moyenne du test. Dans le tableau 8, les chiffres de la première colonne sont des numéros de code qui désignent chacune des classes ayant participé à l'expérimentation. Le no 2 a ceci de particulier qu'il s'appliquait à une aire ouverte de 78 élèves équivalant à peu près à trois classes moyennes. C'est pour cette raison que nous le faisons figurer trois fois dans le tableau.

L'analyse de ce même tableau nous permet de constater qu'en 5^e année, on ne trouve aucun groupe au dessus de la moyenne. Un des six a toutefois une moyenne égale à celle de l'ensemble de l'échantillon (10.7). Pour les sixièmes années, les résultats sont moins nets: on trouve trois classes (1, 8, 9) sous la moyenne de 10.7. Néanmoins, dans le cas du groupe 1, qui se détache d'ailleurs nettement de l'ensemble, l'enseignant responsable du groupe nous avait prévenu que sa classe (qui ne compte que 16 élèves) était considérée comme particulièrement faible pour une sixième année. Nos résultats semblent indiquer que cette classe était même faible par rapport au niveau de 5^e année.

En dépit du cas marginal de la classe 1, si on considère les moyennes générales entre les 5^e et les 6^e, on arrive à un écart significatif à .05 et, si on retranchait la classe no 1 de l'échantillon, l'écart ne pourrait qu'augmenter. Ces résultats tendent donc à confirmer la valeur discriminante de nos textes utilisés comme tests.

Tableau 8

Moyennes des groupes de 5e et 6e années obtenues aux questionnaires de compréhension des quatre textes

N° de classe	Niveau	Moyenne	E.T.	N
1	6e	8.19	2.97	16
6	6e	11.00	3.52	21
7	6e	12.71	3.61	24
8	6e	10.00	4.18	25
9	6e	10.50	4.42	18
10	6e	12.56	3.28	25
11	6e	12.77	4.30	26
2	5e	10.17	3.79	23
2	5e	10.17	3.79	23
2	5e	10.17	3.79	23
3	5e	10.72	3.94	25
4	5e	9.17	3.31	18
5	5e	9.43	4.04	21
	5e	10.02	3.79	133
	6e	11.30	4.03	155
	années			
	t	2.77		
	p <	.006		

Tableau 9

Représentation proportionnelle des élèves de 5e et 6e années dans les groupes supérieurs et inférieurs (N = 288)

	Gr 33+	Gr 33-
6e année	.614	.404
5e année	.386	.596

Les données du tableau 9 confirment celles du tableau précédent. En effet, on peut, en l'adaptant, appliquer aux élèves de 5^e et 6^e la formule généralement employée pour mesurer la discrimination d'un item de test: la réussite étant identifiée au fait de figurer dans la partie supérieure de la distribution des scores (Gr33+), la proportion de réussite du groupe inférieur (ici, les classes de 5^e) est soustraite de la proportion de réussite du groupe supérieur (les 6^e). La soustraction nous donne un indice de discrimination de .228. On admet couramment que la discrimination d'un item de test calculée par cette méthode est jugée bonne à partir de .15 ou .20. Il faut cependant prendre en considération le fait que normalement ce sont les proportions de réussite des 27% supérieur et inférieur du groupe testé qu'on utilise. Or, dans le présent cas, nous utilisons deux groupes contigus et qui même s'interpénètrent au niveau des résultats. L'écart entre les proportions obtenu devient donc d'autant plus significatif.

1.2 La différence entre les textes

La seconde caractéristique requise de l'échantillon concerne la réaction des lecteurs au niveau de difficulté des textes qui leur sont proposés. La vérification de l'hypothèse 3 exige, en effet, que les textes soient distincts du point de vue de la difficulté représentée par le score moyen. Sur ce point, nous nous sommes appuyés sur les résultats de B. Meyer et sur nos propres observations (au cours de la pré-expérimentation) pour prévoir que les différences de structures entraîneraient des différences de compréhension et donc de scores entre les textes.

Le tableau 10 présente les résultats obtenus par l'ensemble des 288 sujets pour chacun des textes (Cheval, Guépard, Hérisson, Perroquet) et pour l'ensemble des textes (Total), puis pour chacune des versions redondantes (R) et non redondantes (N) ainsi que pour les moyennes de chaque groupe de versions (Total R et Total N). La première rangée donne le temps de lecture en secondes. L'écart type de la distribution des temps figure entre

Tableau 10

Temps de lecture et scores moyens des textes (N = 288)

		CHEVAL GUÉPARD HÉRISSON PERROQUET TOTAL					
T O T A L	Temps	M:	105.40	112.50	103.00	109.00	430.00
		E.T.	(41.90)	(46.80)	(41.50)	(43.40)	154.93
	Score	M:	2.92	2.26	3.17	2.36	10.71
		E.T.	(1.30)	(1.37)	(1.40)	(1.40)	(3.97)
R E D O N D	Temps	M:	114.50	126.40	116.50	118.60	476.00
		E.T.	(43.00)	(50.00)	(45.50)	(47.00)	(44.90)
	Score	M:	3.01	2.21	3.35	2.51	11.08
		E.T.	(1.22)	(1.30)	(1.44)	(1.42)	
N O N R E D	Temps	M:	96.30	98.50	89.60	99.50	96.00
		E.T.	(38.80)	(38.70)	(31.90)	(37.40)	(34.80)
	Score	M:	2.83	2.32	3.00	2.21	10.36
		E.T.	(1.39)	(1.43)	(1.34)	(1.36)	

parenthèses sous chacune des moyennes. La troisième rangée donne les scores (sur 5) pour chaque texte et la moyenne (sur 20) pour les quatre textes lus par chaque lecteur. L'écart type des scores figure sous la moyenne qui lui correspond.

Le tableau 11 confirme le caractère significatif des écarts de scores. À la seule exception de la paire constituée par les deux textes les plus difficiles (Guépard et Perroquet), tous les écarts sont significatifs par rapport à un seuil de .05. Quant aux écarts entre les temps de lecture, le tableau 12 montre que les écarts de temps ne sont pas exactement parallèles à ceux qu'on observe dans les scores. La moitié des comparaisons entre paires (3 sur 6) seulement révèlent des écarts significatifs; ce qui laisse supposer qu'en dépit d'une corrélation apparente entre les scores et les temps de lecture, la variation du score serait plus sensible à la structure textuelle que le temps de lecture.

2. **L'HYPOTHÈSE 1: Le facteur habileté exerce une influence sur la relation entre le facteur redondance et la variable temps de lecture et cette influence joue dans le sens d'une plus grande économie de temps par les lecteurs forts.**

Notre première hypothèse suppose qu'un meilleur usage de la redondance se manifeste, chez le lecteur fort, par une plus grande économie de temps par rapport au lecteur faible. Ce qui signifie que la supériorité de départ des forts quant à la vitesse de lecture, s'accroîtra en présence de la redondance ajoutée.

Comme on pouvait le présumer et comme le confirment les indications du tableau 13, le lecteur fort est, au départ (pour les versions non redondantes), plus rapide que le faible. En effet, toutes les moyennes relatives aux groupes forts et faibles des deux échantillons (E288 et E152) témoignent de la plus grande rapidité des forts. Il faut donc pouvoir tenir compte de cette différence initiale si l'on veut vérifier l'influence spécifique exercée par l'utilisation de la redondance. Au chapitre 6, nous avons prévu la possibilité de cette corrélation entre le niveau de compréhension et la vitesse de lecture. C'est pour cette raison que nous avons tenu compte dans la formulation de notre hypothèse, de

Tableau 11

Variation du niveau de difficulté des textes expérimentaux:

signification des écarts entre les moyennes (N = 288)

Textes		C	G	H
G	E*	0.66		
	t	7.63		
	p	.000		
H	E	0.25	0.91	
	t	3.06	10.46	
	p	.002	.000	
P	E	0.56	0.10	0.81
	t	5.83	1.03	8.35
	p	.000	.302	.000

* E désigne l'écart brut entre les scores moyens des textes comparés.

Tableau 12

Signification des écarts entre les temps de lecture des textes (N = 238)

Textes		C	G	H
G	E*	7.10		
	t	3.59		
	p	.000		
H	E	2.40	9.50	
	t	1.24	4.89	
	p	.216	.000	
P	E	3.60	3.50	6.00
	t	1.90	1.78	3.52
	p	.059	.076	.001

* E désigne l'écart brut entre les temps de lecture moyens des textes comparés.

Tableau 13

Temps de lecture moyens pour les versions redondantes et non redondantes,
signification des écarts entre les groupes (N = 288) et différences
proportionnelles

	Versions red. (TR)		Versions non red. (T)		TR/T
	M	ET	M	ET	
E288	119.00	44.86	96.00	34.77	1.24
Gr33+	104.79	36.27	86.32	30.17	1.21
Gr33-	129.48	48.01	102.85	35.50	1.27
E152	117.12	40.76	94.17	32.13	1.24
Gr50+	108.34	36.64	88.70	30.54	1.22
Gr50-	125.91	42.97	99.64	32.93	1.26

l'interaction entre les facteurs habileté et redondance. A titre de première indication, le tableau 13 donne, pour la variable temps, les rapports proportionnels des groupes forts et faibles. On constate que l'hypothèse 1 semble se confirmer, T_1/T_{1R} étant pour les deux échantillons, plus petit que T_2/T_{2R} .

Pour vérifier si l'écart brut $T_1/T_{1R} - T_2/T_{2R}$ correspond à une influence plus grande de la redondance sur la performance des forts, nous avons utilisé l'analyse de la variance qui permet de déceler l'interaction des facteurs par rapport à la variable temps. La variable dépendante étant le temps de lecture exprimé en secondes, les deux facteurs impliqués étaient la compréhension et la redondance. Le premier facteur comportait deux niveaux: fort et faible (Gr^+ et Gr^-); le deuxième facteur avait aussi deux niveaux: (textes) redondant et non redondant. Puisque les mesures portant sur les deux niveaux du deuxième facteur étaient effectuées sur les performances des mêmes sujets, nous avons utilisé l'analyse de la variance avec mesure répétée sur le facteur redondance.

Le tableau 14 fournit les éléments de réponse en rapport avec l'hypothèse 1. Il donne les valeurs de F et les significations correspondantes pour l'analyse des temps de lecture. Comme on s'y attendait, les facteurs compréhension et redondance exercent dans tous les cas une influence significative. En ce qui concerne l'influence du niveau d'habileté, c'est-à-dire de l'appartenance au groupe supérieur ou inférieur, sur le temps de lecture, $F = 15.42$ dans le cas de l'échantillon original et 6.42 dans celui de l'échantillon apparié. Dans un cas comme dans l'autre l'écart est significatif pour $p < .05$. L'influence de la redondance se manifeste ici à travers l'effet de l'allongement du texte sur la variable temps. En ce cas, F a des valeurs très élevées et $p < .000$ pour les deux échantillons.

Les données les plus importantes sont celles qui concernent l'interaction. $F = 8.58$ pour l'échantillon original et $F = 4.24$ pour l'échantillon apparié. Ce dernier résultat, comme nous l'avons déjà indiqué, doit être considéré comme le plus sûr, le traitement des groupes comparés étant uniforme. Néanmoins, les résultats tirés des deux échantillons convergent pour confirmer l'hypothèse 1: le facteur redondance influence de façon significative la relation existant entre le temps de lecture et le niveau d'habileté. Comme le tableau 13 montrait que ce

Tableau 14

Signification des différences entre les écarts de temps de lecture des groupes forts et faibles: résultats de l'analyse de variance à deux facteurs avec mesure répétée sur le facteur redondance (hypothèse 1)

Échantillon		288	152
Groupes		33 ±	50 ±
Valeurs de F	Redondance	259.32 (.000)	203.25 (.000)
	Gr	15.42 (.000)	6.42 (.012)
	interaction	8.58 (.004)	4.24 (.04)

sont les forts qui accroissent le plus leur vitesse de lecture en présence de redondance, il faut en conclure que Smith est en droit d'affirmer que les bons lecteurs se caractérisent par un usage optimal de la redondance.

Si l'on tient compte des considérations faites au point 1.1.1 sur les caractéristiques des échantillons, le résultat le plus sûr serait celui des groupes 50+ et 50- de E152. Il reste que les résultats convergent pour confirmer l'existence d'un écart significatif entre les performances des groupes forts et faibles par rapport au facteur redondance.

Par ailleurs, les données relatives aux groupes 33+ et 33- des deux échantillons semblent indiquer que cet écart de performance temporelle s'accroît de façon cohérente lorsque l'écart d'habileté entre les groupes est accru.

3. L'HYPOTHÈSE 2: $TR < T_{th}$

Après avoir vérifié la différence entre les lecteurs forts et faibles en ce qui concerne l'utilisation de la redondance, on peut se demander si le modèle de Smith sur l'universalité de l'utilisation de la redondance par tous les lecteurs (à des degrés divers) se vérifie à l'intérieur de notre échantillon. Pour répondre à cette question, nous avons créé une variable théorique appelée temps de lecture théorique des textes redondants (T_{th}). Cette variable est égale au temps de lecture des textes non redondants multiplié par un coefficient de 1.33 qui correspond au rapport de longueur texte redondant/texte non redondant. On présume alors que si la redondance n'intervient pas dans le processus de lecture, la vitesse de lecture reste sensiblement constante du début à la fin du texte.

Le tableau 15 montre que, pour l'ensemble des textes, le temps théorique ou estimé (T_{th}) est toujours plus grand que le temps observé (TR) à la lecture des versions redondantes. De plus, l'écart entre les deux variables (temps théorique - temps observé) est significatif, aussi bien pour l'échantillon original (E288) que pour l'échantillon apparié (E152). Si l'on considère maintenant les résultats du rapport t appliqué séparément aux groupes forts et faibles, l'existence d'un écart entre les deux groupes de versions est toujours confirmé. Les lecteurs, dans leur

Tableau 15

Écart entre les temps de lecture estimés et observés des versions redondantes
(hypothèse 2)

		Temps * observé	Temps théorique	t	p
E288	M	119.00	128.00	7.13	.000
	E.T.	44.86	46.36		
Gr33+	M	104.79	115.09	5.79	.000
	E.T.	36.27	40.22		
Gr33-	M	129.48	137.13	3.47	.001
	E.T.	48.01	47.34		
E152	M	117.12	125.56	4.95	.000
	E.T.	40.76	42.84		
Gr50+	M	108.34	118.26	5.13	.000
	E.T.	36.64	40.72		
Gr50-	M	125.91	132.85	2.47	.016
	E.T.	42.97	43.91		

* Le temps observé correspond au temps de lecture des versions redondantes (TR); le temps théorique ou estimé est égal au temps de lecture des versions non redondantes (TN) multiplié par 1.33.

ensemble, font donc un usage de la redondance qui se manifeste par une économie de temps par rapport au temps de lecture théorique des textes redondants.

4. **L'HYPOTHÈSE 3: Pour des textes correspondant aux conditions décrites à l'hypothèse 1, l'influence du niveau d'habileté sur la relation entre la redondance et le temps de lecture variera en fonction de la superstructure particulière de chacun des textes utilisés.**

L'hypothèse 3 vient nuancer les résultats de la première hypothèse. Tout en supposant que les performances des groupes forts et faibles relatives à l'usage de la redondance varient en fonction de l'habileté du groupe, elle précise que cette variation elle-même varie en amplitude selon la structure des textes. Cette troisième hypothèse repose sur le postulat, fondé sur les observations de Meyer et al. (1980, 98) et Bereiter (1978, 12-19), que la nature de la structure textuelle joue un rôle significatif dans le niveau de difficulté du texte.

Le tableau 10 permettait de percevoir des écarts entre les textes expérimentaux, du point de vue de la difficulté manifestée par le score moyen et du temps de lecture requis pour chacun. Le tableau 16 met en évidence les écarts de temps et donne la valeur de F ainsi que sa signification pour chacun des cas. On peut remarquer que, l'influence du niveau d'habileté, correspondant au facteur "Gr" (groupe), est significative dans tous les cas. Toutefois, en ce qui concerne la signification des interactions, les résultats sont, à l'inverse de ce qu'ils étaient pour l'ensemble des textes (dans la perspective de l'hypothèse 1): aucun écart n'est significatif par rapport au seuil $p < .05$.

Compte tenu des résultats relatifs à l'hypothèse 1, les données qui concernent les textes individuels peuvent être interprétées en rapport avec l'influence de deux facteurs qui ont pu jouer de façon complémentaire. Le premier facteur serait la longueur du texte. Puisque l'usage de la redondance joue un rôle discriminant entre les lecteurs forts et faibles quand les quatre textes sont considérés solidairement et que le même phénomène ne se produit pas lorsque que chacun des textes est analysé séparément, on peut supposer que la quantité de texte lu joue un rôle déterminant dans la manifestation des stratégies relatives à l'utilisation de la redondance.

Tableau 16

Signification des écarts entre les temps de lecture des groupes forts et faibles pour les versions redondantes et non redondantes (hypothèse 3)

Texte	Groupe	N	Non red.		Redond.		Rapports F*		
			M	E.T.	M	E.T.	<u>Gr.</u>	<u>Red.</u>	<u>Int.</u>
Cheval	E288	144	96.32	38.76	114.46	43.08			
	33+	51/50	81.24	30.16	105.96	37.36	15.64	11.56	1.30
	33-	43/51	<u>109.51</u>	39.57	<u>121.69</u>	44.95	(.000)	(.001)	(.256)
	E152	84/68	93.23	32.78	113.50	44.09			
	50+	42/34	85.26	28.94	107.59	39.46	5.27	10.80	0.11
	50-	42/34	101.19	34.76	119.41	48.15	(.023)	(.001)	(.740)
Guépard	E288	144	98.53	38.72	126.44	49.10			
	33+	59/42	89.80	35.37	112.24	38.92	11.14	15.51	0.11
	33-	45/49	108.56	44.08	135.04	52.49	(.001)	(.000)	(.745)
	E152	74/78	100.00	41.37	120.68	42.65			
	50+	37/39	91.86	37.65	115.36	39.57	3.90	9.32	0.17
	50-	37/39	108.14	43.78	126.00	45.42	(.050)	(.003)	(.678)
Hérisson	E288	144	89.59	31.88	116.51	45.53			
	33+	41/60	81.71	23.18	99.65	40.00	15.83	26.53	3.66
	33-	52/42	<u>92.60</u>	35.11	<u>131.48</u>	47.64	(.000)	(.000)	(.057)
	E152	80/72	89.11	31.22	112.47	39.89			
	50+	40/36	86.65	26.38	101.39	38.93	5.34	16.94	0.13
	50-	40/36	91.57	35.59	123.56	38.20	(.022)	(.000)	(.131)
Perroquet	E288	144	99.55	37.37	118.61	47.01			
	33+	51/50	91.08	34.73	103.54	35.39	11.48	12.40	1.84
	33-	48/46	102.64	31.86	130.39	52.86	(.001)	(.001)	(.177)
	E152	66/86	94.95	32.60	120.65	42.85			
	50+	33/43	92.00	36.22	108.37	35.65	7.20	17.25	2.27
	50-	33/43	97.91	28.78	132.93	46.22	(.008)	(.000)	(.134)

* Gr correspond au facteur habileté ("groupe"), Red. au facteur redondance et Int. désigne l'interaction. Sous le rapport F, on a mis entre parenthèses le niveau de signification.

Le second facteur serait d'ordre qualitatif et tiendrait à la structure propre à chaque texte. En effet, même si aucun des écarts entre les versions redondantes et non redondantes de chaque texte n'est significatif, on peut observer des différences importantes entre les niveaux de signification relevés. Les cas extrêmes sont ceux du **guépard** et du **hérisson** pour lesquels les valeurs de F sont respectivement de 0.11 et 3.66, cette dernière valeur correspondant à un niveau de signification très près du seuil de .05. On peut, en partant de ces indications, formuler l'hypothèse que certaines structures textuelles (où les niveaux de difficulté qui leur sont spécifiques) sont plus propices à l'exercice de la stratégie de lecture dont nous étudions la manifestation. Pour résoudre cette question, il serait nécessaire de reprendre une expérimentation semblable à la nôtre, mais avec quatre groupes de textes, chacun des groupes rassemblant plusieurs textes de structure identique. On pourrait alors vérifier à la fois le rôle de la longueur et celui de la structure dans l'apparition de l'écart de temps entre les versions redondantes et non redondantes.

Par ailleurs, si on prend en considération les temps moyens soulignés dans le tableau 16, on constate que le rapport entre les groupes forts et faibles est inversé en ce qui concerne la différence entre le temps de lecture des textes redondants (TR) et non redondants (TN). Dans le cas du texte **cheval**, $TR - TN = 24.7$, dans le cas des forts, et $TR - TN = 12.2$, pour les faibles. Tout se passe alors comme si, dans le cas de ce texte, la redondance était mieux utilisée par les faibles.

Le contraire se produit dans le cas du texte sur le **hérisson**. L'écart $TR - TN$ est alors de 17.9 pour les forts, alors qu'il est de 38.9 pour les faibles; ce qui laisse entendre que le texte en question contribue de façon positive au résultat général vérifié par l'hypothèse 1, pendant que le texte **cheval** exercerait alors une influence en sens inverse. Le cas du texte **perroquet** est semblable, de ce point de vue à celui du **hérisson** et le texte sur le **guépard** a une position à peu près neutre, les valeurs $TR - TN$ étant très rapprochée pour les deux groupes comparés.

Les données que nous venons d'utiliser sont empruntées à l'échantillon original (E288), mais, dans l'ensemble, les données issues de l'échantillon apparié convergent avec celles que nous avons analysées. L'ensemble de ces indications concourt à renforcer l'intérêt de recherches subséquentes sur l'influence

spécifique de chaque structure textuelle sur l'utilisation de la redondance par les lecteurs de différents niveaux d'habileté. Il n'est pas exclu, en effet, à la suite de ce qui précède, que les résultats obtenus pour l'hypothèse 1, soient applicables à une partie seulement des textes. La nature de la structure textuelle pourrait en cette matière jouer un rôle déterminant, en ce qui concerne la discrimination entre les lecteurs forts et faibles à partir de l'utilisation de la redondance.

5. L'HYPOTHÈSE 4: $TR_i < T_{th}$

Parallèlement à ce qui a été fait pour l'ensemble des textes à l'hypothèse 2, l'hypothèse 4 prévoit que, pour chacun des textes, l'utilisation de la redondance par tous les lecteurs se manifestera par un écart entre le temps de lecture théorique des textes redondants et le temps observé. Le tableau 17 présente, sur ce point, des résultats mitigés. On observe d'abord que pour l'ensemble de l'échantillon E288, deux textes seulement présentent des écarts significatifs entre les temps comparés. Il s'agit d'un texte appartenant au groupe moins difficile: le cheval et d'un autre faisant partie des textes plus difficiles: Le perroquet.

Par ailleurs, les données produites à partir de l'échantillon apparié (E152) semblent contredire partiellement celles de l'échantillon E288. Dans le cas de l'échantillon E152, en effet, seul le texte sur le cheval présente un écart significatif. Cette apparente contradiction peut être résolue à partir de ce que nous avons déjà prévu au moment d'évaluer les deux échantillons (au point 1.1.1): dans le cas où ce sont les textes et les versions qui sont comparées, plutôt que les groupes fort et faible, l'échantillon E288 est considéré comme le plus sûr, puisqu'au niveau de l'échantillon total, il permet de comparer deux ensembles à la fois égaux et plus nombreux de versions redondantes et non redondantes.

Au niveau des groupes forts et faibles (Gr50 et Gr33), les divergences entre les résultats des deux échantillons peuvent s'expliquer par la différence d'écart entre les groupes, écart qui se trouve plus grand dans le cas de l'échantillon E288. En ce cas, en effet, les données produites à partir des groupes extrêmes (33+/33-) font ressortir deux écarts significatifs, alors que le test t appliqué aux groupes fort et faible (50+/50-) ne révèle aucun écart significatif.

Tableau 17

Écarts entre les temps de lecture observés (TR) et estimés (Tth) pour chacune des versions redondantes (hypothèse 4)

		C		G		H		P	
		Temps		Temps		Temps		Temps	
		Observé	Théorique	Observé	Théorique	Observé	Théorique	Observé	Théorique
E 288	M	114.46	128.42	126.44	131.37	116.51	119.45	113.61	132.73
	ET	43.08	51.68	50.00	51.62	45.53	42.51	47.01	49.82
	t	-2.49		-0.82		-0.57		-2.47	
	p	.013		.411		.571		.014	
33+	M	105.96	108.31	112.24	119.73	99.65	108.94	103.54	121.44
	ET	37.36	40.22	38.92	47.16	40.00	30.91	35.39	46.30
	t	-0.30		-0.87		-1.31		-2.19	
	p	.761		.385		.192		.031	
33-	M	121.69	146.02	135.04	144.74	131.48	123.26	130.39	136.86
	ET	44.95	52.76	52.49	58.77	47.64	46.81	52.86	42.47
	t	-2.38		-0.84		-0.82		-0.65	
	p	.020		.403		.416		.516	
E 152	M	113.50	124.30	120.68	133.33	112.47	118.82	120.65	126.60
	ET	44.09	43.71	42.65	55.16	39.89	41.63	42.85	43.46
	t	-1.51		-1.58		-0.96		-0.84	
	p	.134		.117		.339		.401	
50+	M	107.59	113.68	115.36	122.49	101.39	115.53	108.37	122.67
	ET	39.46	38.58	39.57	50.20	38.93	35.18	35.18	48.29
	t	-0.68		-0.69		-1.66		-1.43	
	p	.501		.496		.102		.159	
50-	M	119.41	134.92	126.00	144.18	123.56	122.10	132.93	130.54
	ET	48.15	46.35	45.42	58.38	38.20	47.45	46.22	38.38
	t	-1.42		-1.51		-0.15		-0.25	
	p	.160		.136		.883		.807	

L'interprétation que nous pouvons faire des résultats mitigés relatifs à l'hypothèse 4 rejoint celle que nous donnions dans le cas de l'hypothèse 3. Une expérimentation permettant de dissocier les facteurs quantitatif (la longueur du texte) et qualitatif (la structure) pourrait permettre de préciser les rôles respectifs de ces facteurs.

6. L'HYPOTHÈSE 5: $S_1 \leq S_{1R}$

L'hypothèse 5 pose que l'ajout de redondance dans un texte ne devrait pas avoir d'impact négatif sur les scores des bons lecteurs.

Les données du tableau 18 permettent de constater que dans tous les cas, la redondance a pour effet d'accroître les scores moyens. Par ailleurs, au niveau de l'échantillon total (E288), on constate que l'accroissement est significatif pour l'ensemble des lecteurs et pour les lecteurs du groupe fort. Toutefois, nous devons prendre en considération le fait que la distribution de chacun des textes dans les catégories redondante et non redondante n'est pas uniforme à l'intérieur du groupe 33+. De ce point de vue, il faut observer que l'échantillon apparié (E152) donne des résultats qui ne sont significatifs ni pour l'ensemble de l'échantillon, ni pour le groupe supérieur. En conclusion, il reste que l'hypothèse 5 doit être retenue, puisque aucun écart négatif n'est observé pour le groupe fort, de sorte que la performance au niveau du temps n'est pas atténuée par une diminution de la compréhension.

7. L'HYPOTHÈSE 6: $\frac{S_1}{S_{1R}} \geq \frac{S_2}{S_{2R}}$

En ce qui concerne l'hypothèse 6, le tableau 18 permet de constater que l'écart entre les accroissements proportionnels des forts et des faibles semble jouer contre les forts dans le cas de l'échantillon total (.11 pour les faibles et .08 pour les forts). Mais l'échantillon apparié qui doit faire autorité ici, puisqu'on compare des versions, fournit un résultat nul. Nous sommes donc en droit de conclure que l'hypothèse 6 doit être retenue, puisque la compréhension des forts n'est pas diminuée par comparaison à celle des faibles, lorsque le facteur redondance intervient.

Tableau 18

Relation entre la redondance et les scores (hypothèse 5)

	Versions redondantes		Versions non redondantes			t	p
	M	E.T.	M	E.T.	Écart brut		
E288 (N=288)	5.54	2.39	5.17	2.88	.07	2.52	.012
Gr33+ (N=101)	7.89	1.33	7.27	1.50	.08	2.85	.005
Gr33- (N=94)	3.28	1.20	2.96	1.23	.11	1.62	.108
E152 (N=152)	5.51	2.30	5.14	2.29	.07	1.85	.066
Gr50+ (N=76)	7.20	1.64	6.70	1.74	.07	1.71	.092
Gr50- (N=76)	3.83	1.48	3.59	1.62	.07	0.87	.384

CHAPITRE 9: Conclusions

L'ensemble des résultats que nous venons de décrire et d'interpréter conduit à des conclusions qui concernent l'usage de la redondance en général, les caractéristiques des textes en rapport avec l'usage de la redondance et les rapports entre l'accroissement de la redondance et la compréhension.

1. L'UTILISATION DE LA REDONDANCE EN LECTURE

Les hypothèses 1 et 2 étaient celles qui reflétaient les aspects les plus fondamentaux du modèle de Smith. La première énonçait que les bons lecteurs faisaient un meilleur usage de la redondance au niveau de la structure du contenu d'un texte que les lecteurs moins habiles et que ce meilleur usage se traduisait par une économie de temps. La seconde affirmait que l'utilisation de la redondance est une stratégie universelle en lecture, la différence entre les forts et les faibles étant une question de degré dans l'habileté à utiliser la redondance.

Les résultats de l'expérimentation ont confirmé l'exactitude de ces premières hypothèses. Ainsi, dans la mesure où l'efficacité en lecture se manifeste par une économie de temps, on peut conclure que les meilleurs lecteurs font un usage plus efficace de la redondance au sens défini par l'hypothèse 1. Par ailleurs, on constate que toutes les catégories de lecteurs, qu'ils soient forts ou faibles, réalisent des économies de temps de lecture lorsqu'ils se trouvent en présence d'éléments redondants au niveau de la macrostructure du texte.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons limité notre expérimentation à un domaine précis: celui de la redondance au niveau macrostructurel, niveau qui représentait, dans la perspective de F. Smith, la cible prioritaire des stratégies de lecture du bon lecteur. D'autres recherches, que nous avons répertoriées au chapitre 3, se sont donné pour objectif de vérifier l'utilisation de la redondance à d'autres niveaux. Cependant, comme nous l'avons signalé au chapitre 3, les conditions d'expérimentation ne correspondaient à peu près jamais aux exigences d'un modèle holistique de la lecture et compromettaient par là-

même la validité des résultats. On entrevoit donc la pertinence de recherches utilisant une approche du type de celle que nous avons employée, mais où le traitement du matériel de lecture serait fait de façon à situer les variables expérimentales aux divers niveaux où peut s'exercer l'utilisation de la redondance.

2. UTILISATION DE LA REDONDANCE ET STRUCTURES TEXTUELLES

Les hypothèses 3 et 4 s'appliquaient à des types spécifiques de textes. Pour ces deux hypothèses, les résultats obtenus sont plus décevants; ils ne permettent pas, en effet, d'en arriver à des conclusions définitives. Dans le cas de l'hypothèse 3, on ne dispose que d'indications qui invitent à vérifier, à l'aide d'un matériel approprié, si l'utilisation de la redondance varie effectivement en fonction de la structure spécifique du texte. Il semblerait alors qu'un facteur quantitatif relatif à la longueur du texte puisse influencer la signification des résultats.

Pour ce qui est de l'universalité de l'utilisation de la redondance prévue par l'hypothèse 4 au niveau de chacun des textes, les résultats sont mitigés et invitent également à des expérimentations ultérieures. Il s'agira alors de vérifier si l'absence d'écart significatif dans plusieurs cas, doit être interprétée comme une manifestation de comportements différenciés des forts et des faibles à l'égard des différents types de textes.

3. UTILISATION DE LA REDONDANCE ET COMPRÉHENSION

Dans la mesure où l'utilisation de la redondance est conçue comme un facteur d'efficacité en lecture, il était important, que la compréhension reste constante ou, du moins, ne diminue pas. Les données obtenues pour les hypothèses 5 et 6 sont rassurantes de ce point de vue. Dans l'ensemble, l'accroissement de la redondance semble s'accompagner d'un certain accroissement des scores, mais cet accroissement ne semble pas avoir d'effet différentiel sur les groupes forts et faibles.

4. CONCLUSION GÉNÉRALE

Le point le plus saillant qui ressort de la présente recherche semble être l'importance du rôle que joue la structure textuelle dans le processus de lecture. De ce point de vue, l'utilisation de l'analyse propositionnelle et d'une taxonomie textuelle ont permis d'étayer l'hypothèse générale de Smith sur l'utilisation de la redondance en lecture. Le lecteur utilise effectivement la redondance au niveau de la structure générale du texte. Toutefois, l'analyse des résultats invite à la prudence en ce qui concerne le rôle de l'utilisation de la redondance comme facteur de discrimination entre les lecteurs forts et faibles.

Sur ce dernier point encore, c'est au niveau de la structure textuelle que s'ouvrent les voies des explorations futures. Les résultats issus de la présente recherche permettent de croire que les différentes structures exercent des influences spécifiques et différenciées à cet égard. Il est en effet possible que, dans certains cas, l'hypothèse de Smith ne se vérifie pas. Les résultats dont nous disposons, invitent, en effet, à penser que la structure textuelle a sur l'usage de la redondance une double influence. D'une part, l'ensemble des lecteurs sembleraient faire un usage significatif de la redondance seulement dans le cas de certains types de structure. D'autre part, il semblerait que certaines structures auraient, plus que les autres, un effet différenciateur sur les stratégies des forts et des faibles en ce qui concerne l'usage de la redondance.

Ce qui paraît se dégager le plus clairement de notre démarche, dans la perspective de recherches ultérieures, c'est la pertinence de considérer les objets de lecture comme différenciés et de tenir compte, dans la description des processus mentaux relatifs à la lecture, de cette diversité des textes à laquelle pourrait bien correspondre une diversité correspondante des stratégies cognitives du lecteur, qu'il soit considéré comme fort ou faible.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMS, M.J., & COLLINS, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. Dans R.O. Freedle (éd.), *New directions in discourse processing*, Volume II (pp.1-22). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- ALLINGTON, R.L., & FLEMING, J.T. (1978). The misreading of high-frequency words. *Journal of Special Education*, 12, 417-421.
- ALLINGTON, R.L., & STRANGE, M. (1977). Effects of grapheme substitutions in connected text upon reading behaviors. *Visible Language*, 11, 285-297.
- ATTNEAVE, F. (1959). *Applications of information theory to psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BARTLETT, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- BARTLETT, J.B. (1978). *Top-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text*. A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy, Arizona State University.
- BAUMANN, J.F. (1983, mai). Children's ability to comprehend main ideas in content textbooks. *Reading World*, 22, 322-331.
- BAUMANN, J.F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 93-115.
- BEREITER, C. (1978). Discourse type, schema, and strategy - a view from the standpoint of instructional design. Paper presented at American Educational Research Association (joint symposium with International Reading Association), Toronto.
- BICKLEY, A.C., ELLINGTON, B.J., & BICKLEY, R.T. (1970). The cloze procedure: A conspectus. *Journal of Reading Behavior*, 2, 232-249.
- BIEMILLER, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.

- BOBROW, D.G., & NORMAN, D.A. (1975). Some principles of memory schemata. Dans D.G. Bobrow & A.M. Collins (éd.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp.131-149). New York: Academic Press.
- BRITTON, B.K., MEYER, B.J., HODGE, M.H., & GLYNN, S.M. (1980). Effects of the organization of text on memory: Tests of retrieval and response criterion hypotheses. *Journal of Experimental Psychology Human Learning and Memory*, 6, 620-629.
- CALFEE, R.C., & CURLEY, R. (1984). Structure of prose in the content area. Dans J.F. Flood (éd.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose* (pp.161-180). Newark, DE: I R A.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: M.I.T.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haye: Mouton.
- DIXON, C.N. (1979). Text type and children's recall. Dans M.L. Kamil & A.J. Moe (éd.), *Reading research: Studies and applications. Twenty-eight yearbook of the National Reading Conference* (pp.82-85). Clemson, SC: National Reading Conference.
- DUNN, B.R., MATHEWS II, SAMUEL, R., & BIEGER, G.R. (1982, décembre). Deviation from hierarchical structure in recall: Is there an optimal structure? *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 371-386.
- FILLMORE, C.J. (1968). The case for case. Dans E. Bach & R.T. Harms (éd.), *Universals in Linguistic Theory* (pp.1-88). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- FLOOD, J. (éd.) (1984). *Understanding reading comprehension: Cognition, language, and the structure of prose*. Newark: I R A.
- FREEDLE, R.O. (éd.) (1979). *New directions in discourse processing, Volume II*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- FREEDLE, R., & HALE, G. (1979). Acquisition of new comprehension schemata for content area prose by transfer of a narrative schema. Dans R. Freedle (éd.), *New directions in discourse processing, Volume II* (pp.121-135). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- GOELMAN, H., OBERG, A., & SMITH, F. (1984). *Awakening to literacy*. Exeter: Heinemann Educational Books.

GOLINKOFF, R.M. (1975-1976). A comparison of reading comprehension processes in good and poor comprehenders. *Reading Research Quarterly*, 11, 623-659.

GRIMES, J.E. (1975). *The thread of discourse*. La Haye: Mouton.

GUTHRIE, J.T. (éd.) (1981). *Comprehension and teaching: Research reviews*. Newark: IRA.

HIEBERT, E., ENGLERT, C.S., & BRENNAN, S. (1983). Awareness of text structure in recognition and production of expository discourse. *Journal of Reading Behavior*, 15 (4), 63-79.

JAKOBSON, R., & HALLE, M. (1956). *Fundamentals of Language*. La Haye: Mouton.

KINTSCH, W. (1977b). Reading comprehension as a function of text structure. Dans A.S. Reber & D.L. Scarborough (éd.), *Toward a psychology of reading. The proceedings of Curry conferences* (pp.227-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

KINTSCH, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

KINTSCH, W. (1982). Text representations. Dans W. Otto & S. White (éd.), *Reading expository material* (pp.87-101). New York: Academic Press.

KINTSCH, W., & VAN DIJK, T.A. (1978, septembre). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

KINTSCH, W., & YARBROUGH, J.G. (1982, décembre). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.

KLEIN, H.A., KLEIN, G.A., & BERTINO, M. (1974). Utilization of context for word identification decisions in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 17, 79-86.

KOLERS, P.A. (1975). Pattern-analyzing disability in poor readers. *Developmental Psychology*, 11, 282-290.

KOLERS, P.A. (1969). Reading is only incidentally visual. Dans K.S. Goodman & J.F. Fleming (éd.), *Psycholinguistics and the teaching of reading*. Newark: DE, IRA.

- KRUEGER, L.E., KEEN, R.H., & RUBLEVICH, B. (1974). Letter search through words and nonwords by adults and fourth-grade children. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 845-849.
- LABERGE, D., & SAMUELS, S.J. (1977). *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MANDLER, J.M. (1978). A code in the node: The use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- MANDLER, J.M., & JOHNSON, M.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- MCCONKIE, G.W., & RAYNER, K. (1976). Identifying the span of the effective stimulus in reading: Literature review and theories of reading. Dans H. Singer & R. Ruddell (éd.), *Theoretical models of processes of reading* (2e édition). Newark, DE: I R A.
- MCCONKIE, G.W., & ZOLA, D. (1981). Language constraints and the functional stimulus in reading. Dans A.M. Lesgold & C.A. Perfetti (éd.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MCDONELL, G.M. (1978). *Effects of instruction in the use of an abstract structural schema as an aid to comprehension and recall of written discourse*. Dissertation submitted to the Graduate Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Supervision. Blackburg, VA.
- MEYER, B.J.F. (1975a). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behavior*, 7, 7-47.
- MEYER, B.J.F. (1975b). *The organization of prose and its effects on memory*. New York: American Elsevier Publishing Company.
- MEYER, B.J.F. (1984). Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension and applications for the classroom. Dans J. Flood (éd.), *Promoting Reading Comprehension* (pp.113-138). Newark, DE: I R A.
- MEYER, B.J.F. (1979). Organizational patterns in prose and their use in reading. Dans M.L. Kamil & A.J. Moe (éd.), *Reading research: Studies and applications* (pp.109-117). Clemson, SC: National Reading Conference.

MEYER, B.J.F. (1985a). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. Dans B.K. Britton & J.B. Black (éd.), *Understanding expository text*, (pp.11-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

MEYER, B.J.F. (1985b). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems (Part II). Dans B.K. Britton & J.B. Black (éd.), *Understanding expository text*, (pp.269-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

MEYER, B.J.F. (1982, février). Reading research and the composition teacher: The importance of plans. *College Composition and Communication*, 33, 37-49.

MEYER, B.J.F. (1985c, juillet). Using text structure to increase reading comprehension: A description of an instructional program and its evaluation. Paper presented as a keynote address at the 11th Australian Reading Association Conference held in Brisbane, Australia. Arizona State University.

MEYER, B.J.F., & BARTLETT, B.J. (1985, printemps). A plan for reading: Strategy to improve reading comprehension and memory for adults. Research Report no.14., Arizona State University.

MEYER, B.J.F., & FREEDLE, R.O. (1984, printemps). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.

MEYER, B.J.F., & RICE, G.E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text*, 2(1-3), 155-192.

MEYER, B.J.F., & RICE, G.E. (1984). The structure of text. Dans P.D. Pearson (éd.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

MEYER, B.J.F., BRANDT, D.M., & BLUTH, G.J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 74-103.

MEYER, B.J.F., HARING, M.J., BRANDT, D.M., & WALKER, C.H. (1980b). Comprehension of stories and expository text. *Poetics*, 9, 203-211.

MILLER, G.A. (éd.) (1964). *Mathematics and psychology*. New York: Wiley.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT (1979, mai). *Programme d'étude, primaire, français*. Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE, DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE (1982, juillet). Document d'information. La lisibilité des textes destinés aux élèves du primaire: guide pratique pour les auteurs de manuels scolaires. Québec.

MITCHELL, D.C., & GREEN, D.W. (1978). The effects of context and content on immediate processing in reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 30, 609-636.

NEISSER, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

OLSON, G.M., MACK, R.L., & DUFFY, S. (1981, juin). Cognitive aspects of genre. *Poetics*, 10, 283-315.

PALMER, R.J., SLATER, W.H., & GRAVES, M.F. (1980). The effect of passage difficulty on good and poor readers' use of author's schema in written recall protocols. Dans M.L. Kamil & A.J. Moe (éd.), *Perspectives on reading research and instruction*. Twenty-ninth yearbook of The National Reading Conference, (pp.38-41). Washington, DC: National Reading Conference.

PEARSON, P.D., BARR, R., KAMIL, M.L., & MOSENTHAL, P. (éd.) (1984). *Handbook of reading research*. New York: Longman.

PERFETTI, C.A., & ROTH, S. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. Dans A.M. Lesgold & C.A. Perfetti (éd.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

PERFETTI, C.A., GOLDMAN, S.R., & HOGABOAM, T.W. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse content. *Memory and Cognition*, 7, 273-282.

PICHERT, J.W. (1980). Sensitivity to importance as a predictor of reading comprehension. Dans M.L. Kamil & A.J. Moe (éd.), *Perspectives on reading and instruction*. Twenty-ninth yearbook of The National Reading Conference, (pp.42-46). Washington, DC: National Reading Conference.

PIERCE, J.R. (1961). *Symbols, signals and noise: The nature and process of communication*. New York: Harper & Row.

POULSEN, D., KINTSCH, E., KINTSCH, W., & PREMACK, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.

PRÉFONTAINE, R.R. (1979). Échelle de langage et d'acquisition orthographique. Québec: Le Sablier.

REBER, A.S., & SCARBOUROUGH, D.L. (1977). Toward a psychology of reading. The proceedings of the Curry conferences. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ROSINSKI, R.R., & WHEELER, K.E. (1972). Children's use of orthographic structure in word discrimination. *Psychonomic Science*, 26, 97-98.

RUDELL, R.B. (1965). The effect of similarity of oral and written patterns of language structure on reading comprehension. *Elementary English*, 43, 403-410.

RUMELHART, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. Dans D.G. Bobrow & A.M. Collins (éd.), *Representation and understanding*. New York: Academic Press.

RUMELHART, D.E. (1977b). Understanding and summarizing brief stories. Dans D. Laberge & S.J. Samuels (éd.), *Basic process in reading: Perception and comprehension* (pp.265-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RUMELHART, D.E., & ORTONY, A. (1977). The representation of knowledge in memory. Dans R.C. Anderson, R.J. Spiro, & W.E. Montague (éd.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp.99-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SAMUELS, S.J., DAHL, P., & ARCHWAMETY, T. (1974). Effects of hypothesis/test training on reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 66, 835-844.

SCARDAMALIA, M., & BEREITER, C. (1984, mars). Development of strategies in text processing. Toronto: OISE.

SHANNON, C.E. (1951). Prediction and entropy of printed English. *Bell Systems Technical Journal*, 30, 50-64.

SHANNON, C.E. (1957). Prediction and entropy of printed English. *Bell Systems Technical Journal*, 36, 497-516.

SHANNON, C.E., & WEAVER, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL: University of Chicago Press.

SINGER, M.H. (éd.) (1982). *Competent reader, disabled reader: Research and application*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SINGER, H., & RUDDALL, R.B. (1985). Theoretical models and processes of reading, 3^e édition. Newark, DE: I R A.

SMITH, F. (1975). Comprehension and learning - a conceptual framework for teachers. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SMITH, F. (1979a). La compréhension et l'apprentissage. Un cadre de référence pour l'enseignement. Montréal: Holt, Rinehart & Winston.

SMITH, F. (1984). The creative achievement of literacy. Dans H. Goelman, A. Oberg, & F. Smith (éd.), *Awakening to literacy* (pp.143-153). Exeter, NH: Heinemann Educational Books.

SMITH, F. (1981, septembre). Demonstration, engagement and sensitivity: The choice between people and programs. *Language Arts*, 58, 634-642.

SMITH, F. (1983a). Essays into literacy: Selected papers and some afterthoughts. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

SMITH, F. (1979b, février). The language-arts and the learner's mind. *Language Arts*, 56, 118-125.

SMITH, F. (1977a). Making sense of reading and of reading instruction. *Harvard Educational Review*, 47, 386-395.

SMITH, F. (1973). Psycholinguistics and reading. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SMITH, F. (1983b, mai). Reading like a writer. *Language Arts*, 60, 558-567.

SMITH, F. (1979c). Reading without nonsense. New York: Teachers College Press.

SMITH, F. (1975). The role of prediction in reading. *Elementary English*, 52 (3), 305-311.

SMITH, F. (1971). Understanding reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart & Winston.

SMITH, F. (1978). Understanding reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- SMITH, F. (1982a). Understanding reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, F. (1982b, septembre). The unspeakable habit. *Language Arts*, 59, 550-554.
- SMITH, F. (1977b, septembre). The uses of languages. *Language Arts*, 54, 638-644.
- SMITH, F. (1982c). Writing and the writer. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SMITH, F., & GOODMAN, K.S. (1977). On the psycholinguistic method of teaching reading. Dans E.E. Ekwall (éd.), *Psychological factors in the teaching of reading* (pp.303-310). Columbus, OH: Merrill.
- SPIRO, R.J. (1980). Constructive processes in prose comprehension and recall. Dans R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.J. Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension* (pp.245-278). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SPIRO, R.J., & TAYLOR B.M. (1983). On investigating children's transition from narrative to expository discourse: Toward a multi-dimensional psychological classification of texts. Dans R. Tierney, J. Mitchell, & P. Anders (éd.), *Understanding reader's understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- STANOVICH, K.E. (1980). Toward an interactive - compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- STANOVICH, K.E. (1982). Word recognition skill and reading ability. Dans M.H. Singer (éd.), *Competent reader, disabled reader: Research and application* (pp.81-102). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- STANOVICH, K.E., & WEST, R.F. (1979). The effect of orthographic structure on the word search performance of good and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 258-267.
- STANOVICH, K.E., & WEST, R.F. (1983). On priming by a sentence context. *Journal of Experimental Psychology*, 112, 1-36.
- STANOVICH, K.E., WEST, R.F., & FEEMAN, D.J. (1981). A longitudinal study of sentence context effects in second-grade children: Tests of an interactive - compensatory model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 185-199.

- STANOVICH, K.E., WEST, R.F., & POLLAK, D. (1978). The effect of orthographic structure on word recognition in a visual search task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 137-146.
- STEIN, N.L., & GLENN, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Dans R.O. Freedle (éd.), *New directions in discourse processing*, Vol.2 (pp.53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- STEIN, N.L., & NEZWORSKI, T. (1978). The effects of organization and instructional set on story memory. *Discourse Processes*, 1, 177-193.
- TAYLOR, B.M. (1979). Children's and adult's recall of general concepts and details after reading. Dans M.L. Kamil, E. Moe & J. Alden (éd.), *Reading research: Studies and applications*. Twenty-eight yearbook of The National Reading Conference, (pp.123-128). Clemson SC: National Reading Conference.
- TAYLOR, B.M. (1980). Children's memory for expository text after reading. *Reading Research Quarterly*, 15, 399-411.
- TAYLOR, B.M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of Educational Psychology*, 74, 323-340.
- TAYLOR, B.M., & SAMUELS, S.J. (1983, hiver). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research Journal*, 20, 517-528.
- THORNDYKE, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- TIERNEY, R.J., BRIDGE, C., & CERA, M.J. (1978-1979). The discourse processing operations of children. *Reading Research Quarterly*, 14, 539-572.
- VIPOND, D. (1980). Micro and macroprocesses in text comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 276-296.
- WALKER, C.H., & MEYER, B.J.F. (1980, automne). Integrating information from text: An evaluation of current theories. *Review of Educational Research*, 50, 421-437.
- WEBER, R.M. (1970). First graders' use of grammatical context in reading. Dans H. Levin & J. Williams (éd.), *Basic studies in reading*. New York: Basic Books.

WILDMAN, D.M., & KLING, M. (1978-1979). Semantic, syntactic, and spatial anticipation in reading. *Reading Research Quarterly*, 14, 128-164.

WILLOWS, D.M. (1974). Reading between the lines: Selective attention in good and poor readers. *Child Development*, 45, 408-415.

APPENDICE I

L'ES TEXTES

LE GUÉPARD

Le guépard au repos est un animal superbe. Sa robe est dorée et parsemée de taches noires. Sa poitrine est étroite et les muscles de son dos sont larges et souples. Cela contribue à lui donner l'allure en flèche des coureurs rapides. Sa mâchoire large et courte est garnie de dents puissantes: douze incisives tranchantes et six canines pointues, en plus des molaires.

Toutes ces qualités sont celles d'un chasseur remarquablement efficace. Sa robe tachetée lui sert de camouflage lorsqu'il cherche à s'approcher sans que sa victime puisse le voir. Mais quand il part à la poursuite d'une gazelle, c'est surtout sur sa rapidité qu'il compte pour l'attraper. On a observé des guépards qui pouvaient, en courant, atteindre une vitesse supérieure à 115 km/h. Cependant, il a moins de résistance que de rapidité. En effet, s'il n'atteint pas sa proie dans les 500 premiers mètres de course, la fatigue le force à abandonner la poursuite.

LE CHEVAL

Il y a environ six millions d'années vivait l'ancêtre du cheval actuel. Sa taille ne dépassait pas celle d'un chien de grande taille moyenne. De plus, il avait quatre doigts à chaque pied.

Au cours des millions d'années qui suivirent, il se transforma beaucoup. Il grandit jusqu'à dépasser, dans le cas des plus grands chevaux, 1,80 mètre à l'épaule. En même temps, ses doigts disparaissaient pour faire place aux sabots que nous connaissons.

Pendant qu'il se transformait, le cheval se répandait un peu partout sur la terre. Il se divisa alors en trois groupes: le cheval des plaines, celui des plateaux et celui de la forêt. Le cheval qui vivait dans les plaines a pratiquement disparu aujourd'hui. Celui des plateaux est l'ancêtre des poneys et des chevaux légers qu'on utilise pour la promenade et la course. Quant au cheval des forêts, il est plus lourd et moins rapide. Ses descendants sont les gros chevaux de travail actuels.

LA COULEUR DES PERROQUETS

On trouve aujourd'hui une grande variété de couleurs chez les perroquets. Des spécialistes ont compté les combinaisons de couleurs en les observant sur les perroquets vendus dans les magasins. Ils sont arrivés au nombre de soixante-dix. Celles-ci incluent le violet et le jaune, en passant par le vert, le bleu, le blanc et le gris.

Ces couleurs sont le résultat d'une série de changements provoqués par l'homme sur des oiseaux captifs. Autrefois, ces oiseaux vivaient en liberté dans leur pays d'origine, l'Australie. Ils avaient tous, alors, le corps vert et la tête jaune. En 1840, un naturaliste en apporta en Europe. C'est en faisant l'élevage de ces oiseaux qu'on remarqua que certains perroquets présentaient des changements de couleur dans leur plumage. Les éleveurs décidèrent donc de les accoupler et, petit à petit, les changements se multiplièrent. C'est ainsi que les éleveurs réussirent à produire la variété de couleurs qu'on observe chez les perroquets aujourd'hui.

LE HÉRISSEON ET LE PORC-ÉPIC

Le hérisson et le porc-épic se ressemblent sur un point: ils ont tous deux le corps recouvert de piquants. Cette armure de piquants tient la plupart de leurs ennemis à distance respectueuse. Mais, pour le reste, il y a entre les deux bêtes de grandes différences.

D'abord, ils n'ont pas la même taille ni le même poids. Le hérisson ne dépasse pas 25 centimètres du museau à la queue et pèse moins d'un demi-kilo. Le porc-épic, lui, peut atteindre un mètre de longueur et pèse dix fois le poids d'un hérisson.

De plus, ces animaux ne se nourrissent pas de la même manière. Les repas du hérisson se composent d'insectes et d'escargots. Quant au porc-épic, c'est un rongeur qui se nourrit de fruits, de racines et d'écorce.

Enfin, si le porc-épic et le hérisson étaient voisins, ils se verraient peu. En effet, le hérisson chasse le soir, alors que le porc-épic sort surtout la nuit.

APPENDICE 2

CARACTÉRISTIQUES DE LA FORME SUPERFICIELLE DES TEXTES

TEXTE DE BASE

	C	G	H	P
Nombre total de mots	167	167	167	167
Nombre de phrases	12	11	11	11
Nombre de mot par phrase (x)	13.9	15.2	15.2	15.2

MOTS AJOUTES POUR
LE SIGNALING

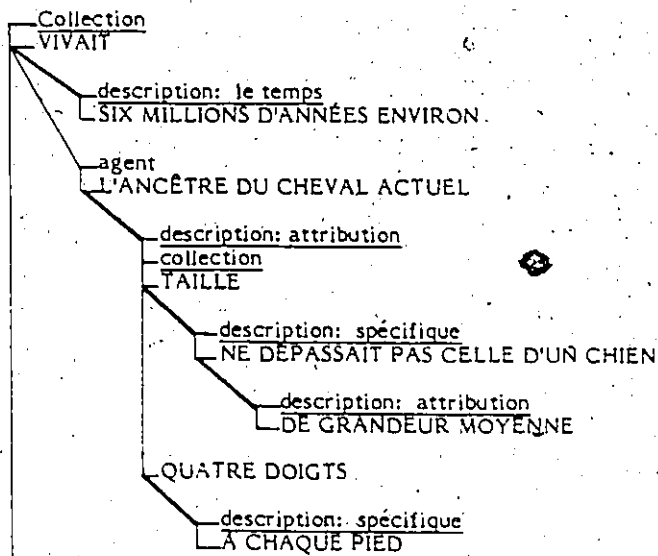
Nombre total de mots ajoutés	55	55	55	55
Nombre de mots dans le sommaire	35	40	29	37
Nombre de mots dans le titre et les sous-titres	20	15	26	18

APPENDICE 3

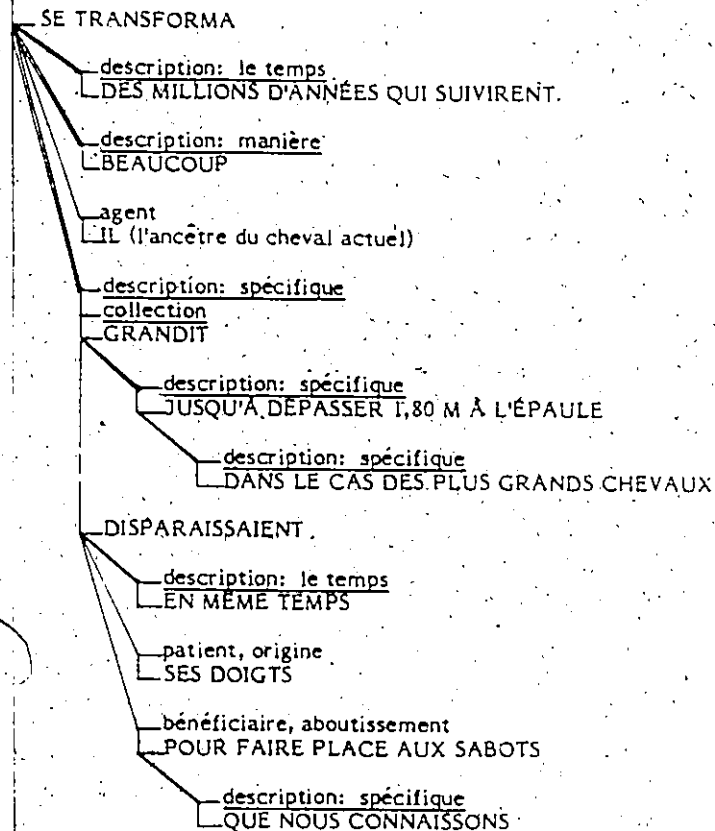
STRUCTURE PROPOSITIONNELLE
DES TEXTES

LE CHEVAL

Signaling:



IL Y A



AU COURS

Signaling:

SE RÉPANDAIT

description: le temps
PENDANT QU'IL SE TRANSFORMAIT

agent
LE CHEVAL

description: le lieu
SUR LA TERRE

UN PEU PARTOUT

SE DIVISA

description: le temps
ALORS

agent
IL (le cheval)

description: spécifique
EN TROIS GROUPE

description: spécifique
collection
LE CHEVAL DES PLAINES

origine
CHEVAL QUI VIVAIT DANS LES PLAINES

aboutissement
A PRATIQUÉMENT DISPARU AUJOURD'HUI

CELUI DES PLATEAUX

origine
EST L'ANCÊTRE DES PONEYS ET DES CHEVAUX LÉGERS

aboutissement
ON UTILISE LES PONEYS ET LES CHEVAUX LÉGERS
POUR LA PROMENADE ET LA COURSE

CELUI DE LA FORÊT

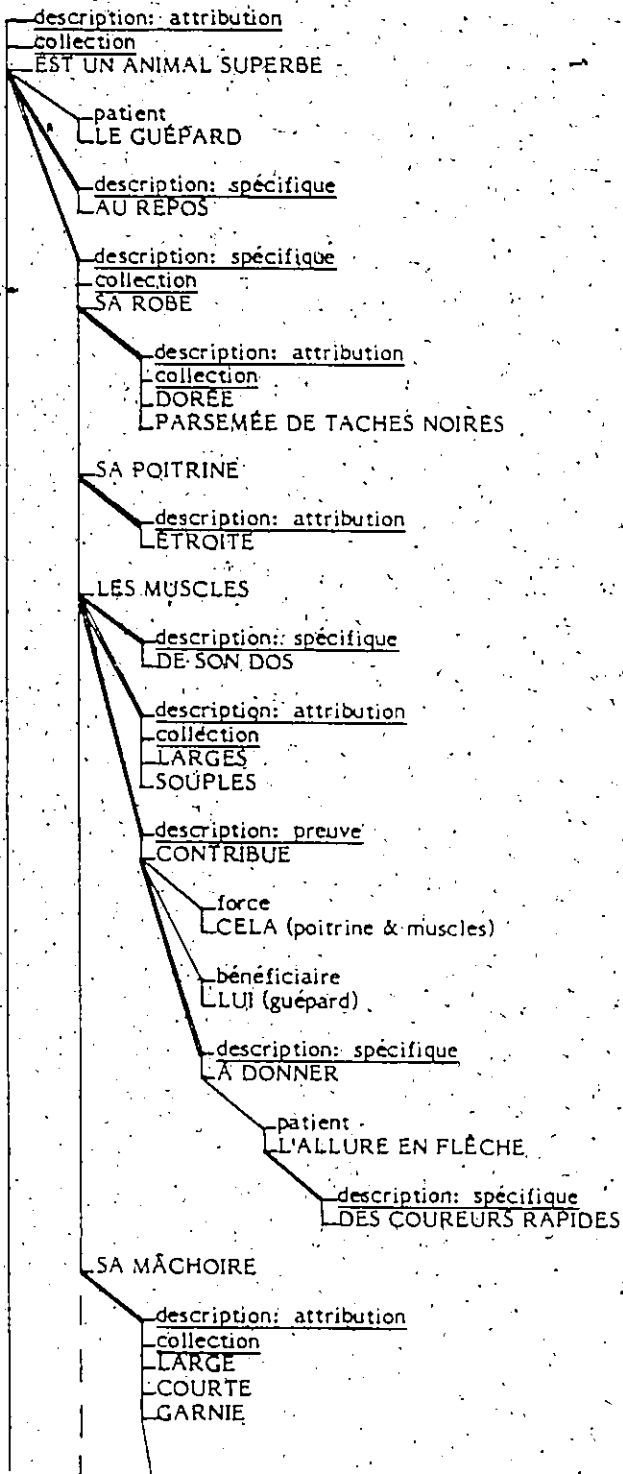
description: attribution, origine
collection
PLUS LOURD
MOINS RAPIDE

aboutissement
SES DESCENDANTS

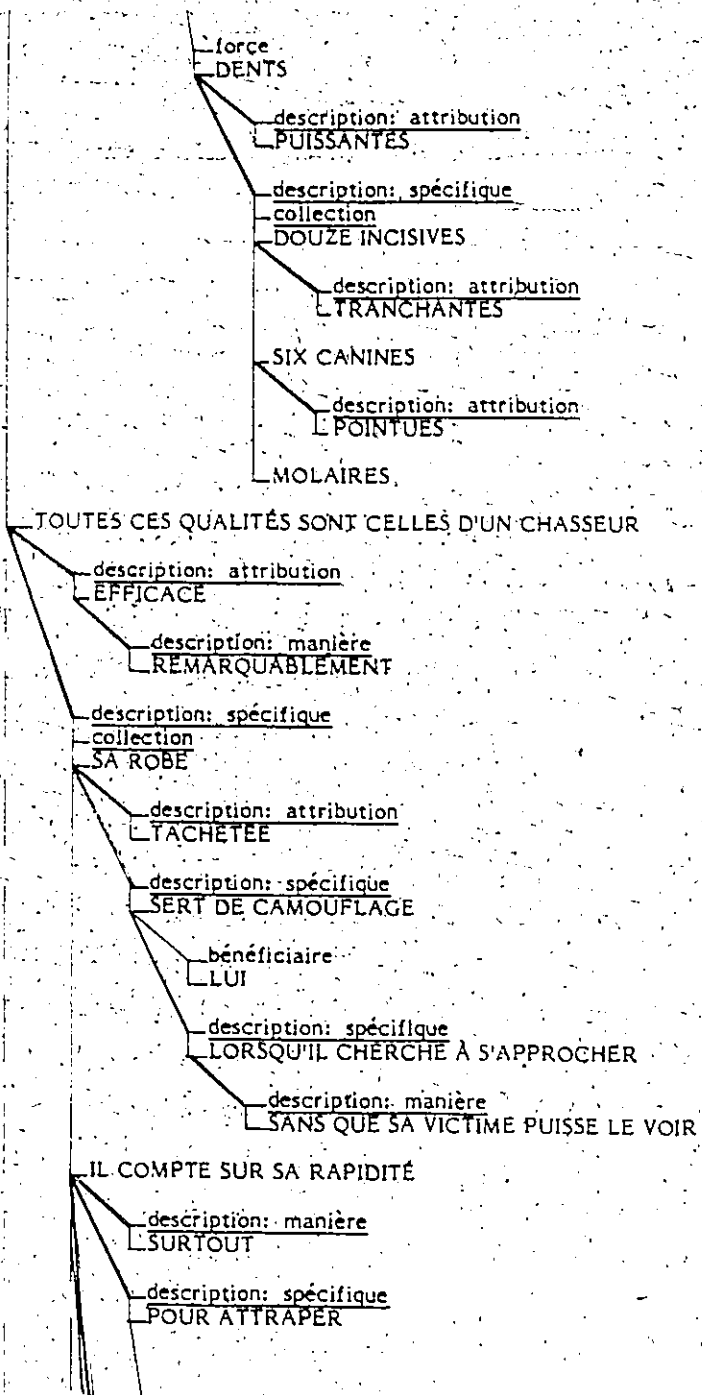
description: équivalence
LES GROS CHEVAUX DE TRAVAIL ACTUELS

LE GUÉPARD

Signaling:



Signaling:



Signaling:

bénéficiaire
L' (gazelle)
description: spécifique
QUAND PART À LA POURSUITE

agent
IL (guépard)

bénéficiaire
UNE GAZELLE

description: preuve
ON A OBSERVÉ

patient
DES GUÉPARDS

description: spécifique
POUVAIENT ATTEINDRE

agent
QUI (guépards)

patient
UNE VITESSE SUPÉRIEURE À 1,15 KM/H.

description: manière
EN COURANT

comparaison: opposition
IL A MOINS DE RÉSISTANCE QUE DE RAPIDITÉ

CEPENDANT

description: explication
causalité: covariance, antécédent
N'ATTEINT PAS

EN EFFET.
S' (si)

agent
IL (guépard)

patient
SA PROIE

description: spécifique
DANS LES 300 PREMIERS MÈTRES DE COURSE

causalité: covariance, conséquent
FORCÉ À ABANDONNER

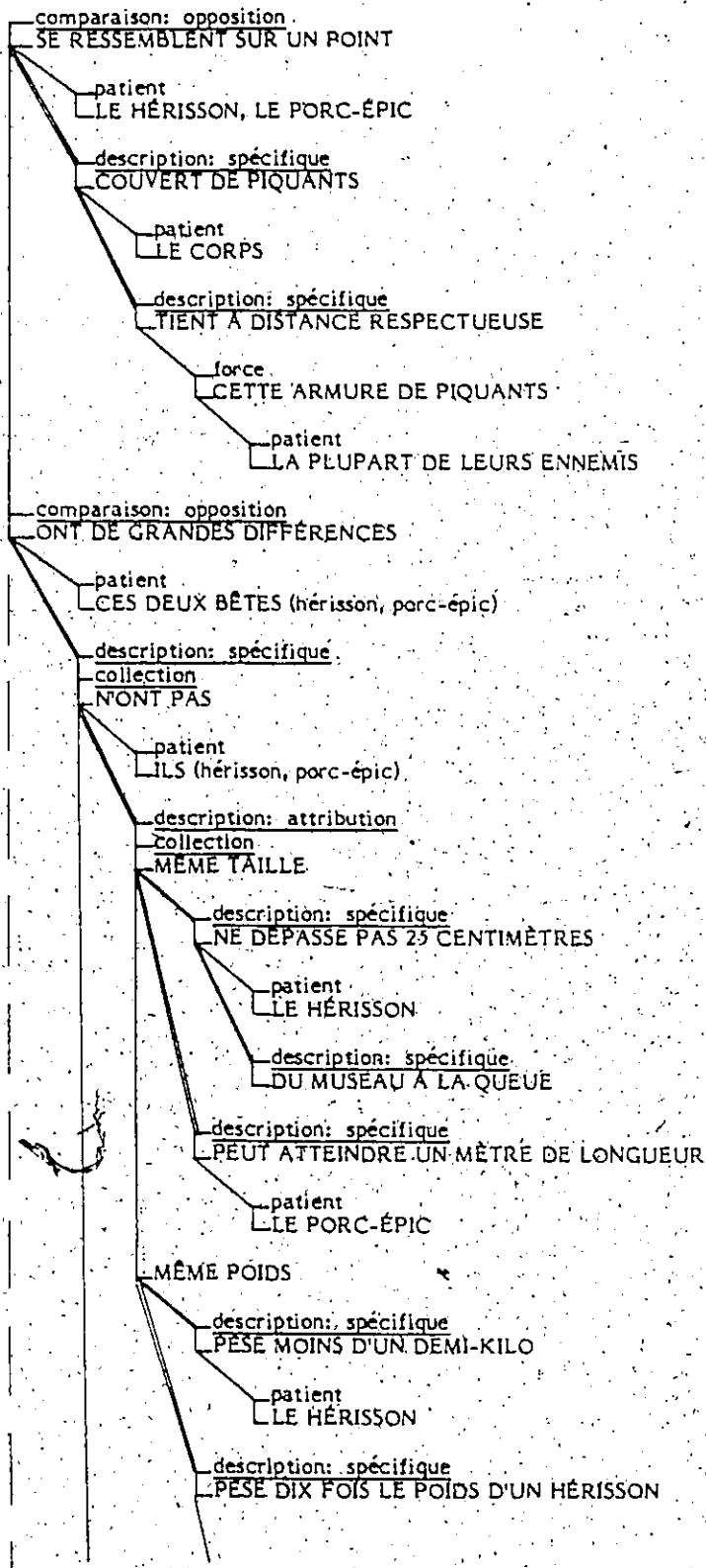
force
LA FATIGUE

patient
LE (guépard)

bénéficiaire
LA POURSUITE

LE HÉRISSON ET LE PORC-ÉPIC

Signaling:



MAIS

D'ABORD

Signaling:

patient
LE PORC-ÉPIC
NE SE NOURRISSENT PAS DE LA MÊME MANIÈRE

DE PLUS

agent
CES ANIMAUX (hérisson, porc-épic)

description: spécifique
collection
SE COMPOSE

agent
LE REPAS

patient
HÉRISSON

instrument
collection
INSECTES
ESCARGOTS

SE NOURRIT

agent
PORC-ÉPIC

description: insertion
UN RONGEUR

instrument
collection
FRUITS
RACINES
ÉCORCE

causalité: covariance, antécédent
ÉTAIENT VOISINS

patient
PORC-ÉPIC, HÉRISSON

causalité: covariance, conséquent
SE VERRAIENT PEU

causalité: explication
CHASSE

agent
LE HÉRISSON

étendue
LE SOIR

comparaison: opposition
SORT

agent
LE PORC-ÉPIC

étendue
SURTOUT LA NUIT

ENFIN

SI

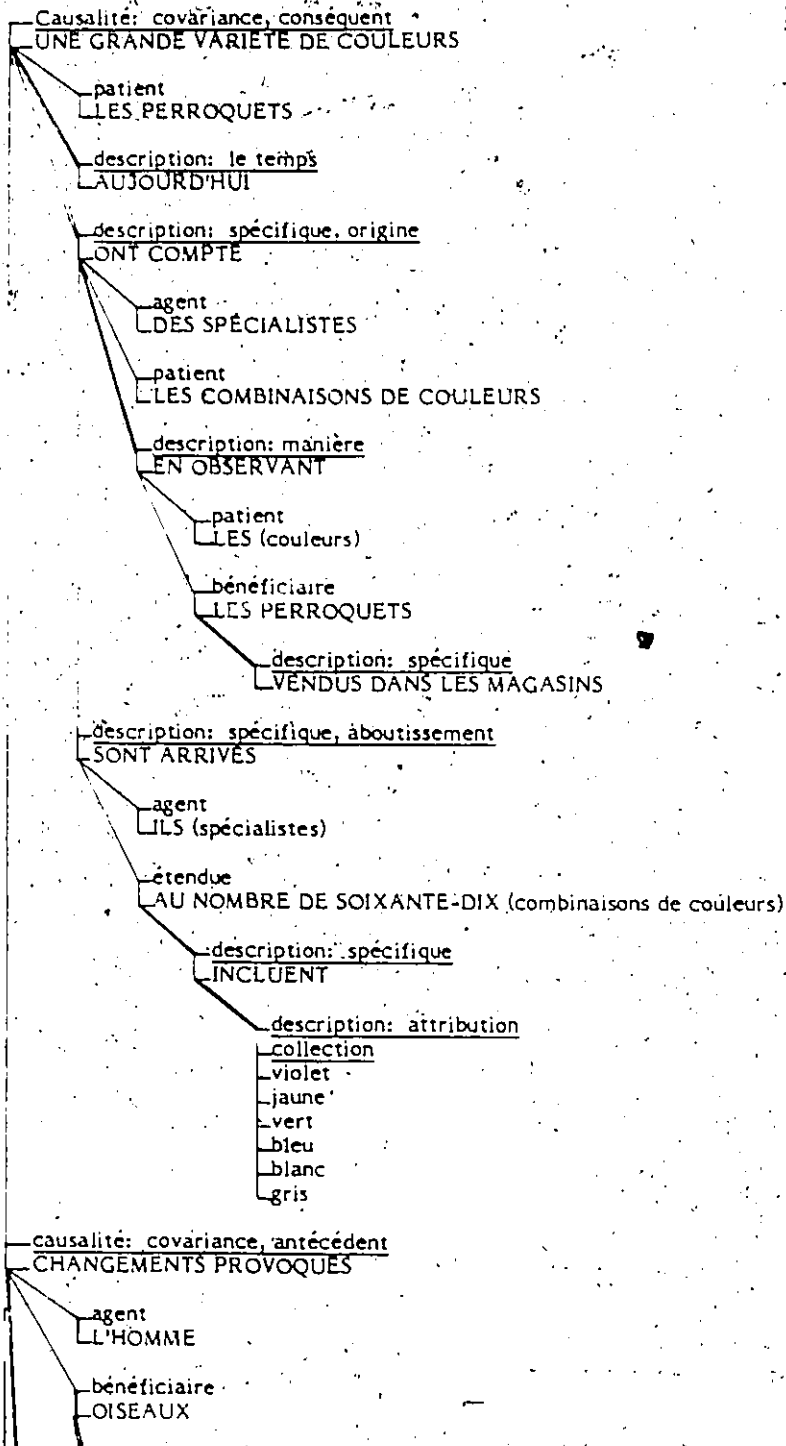
EN EFFET

ALORS QU'É

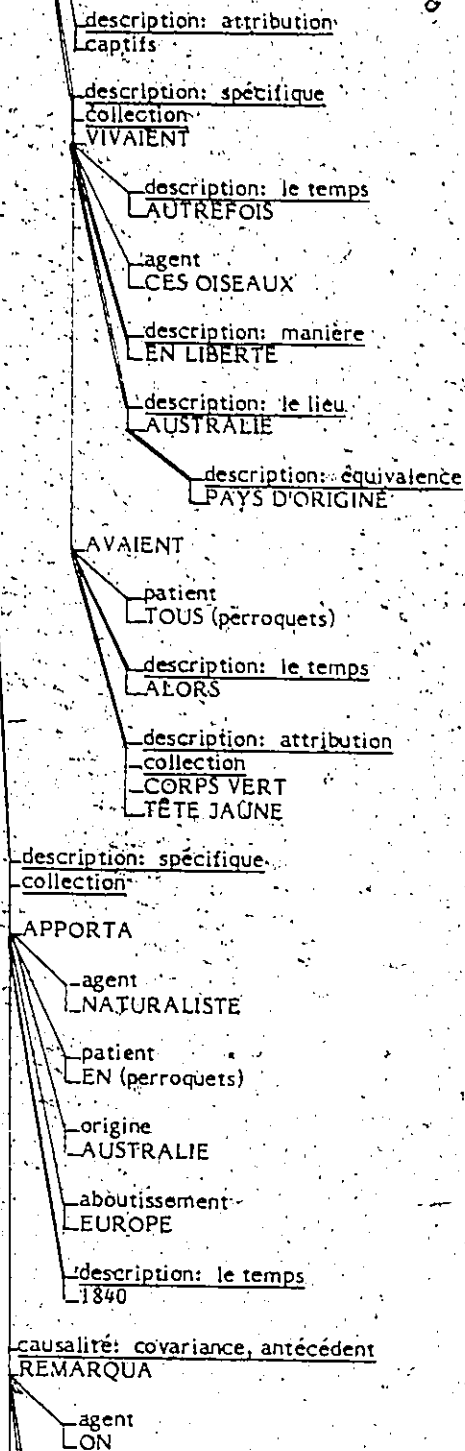
LA COULEUR DES PERROQUETS

Signaling:

LE RÉSULTAT



Signaling:



Signaling:

étendue
EN FAISANT L'ÉLEVAGE DE CES OISEAUX
patient
CHANGEMENTS DE COULEUR
bénéficiaire
CERTAINS PERROQUETS
description: spécifique
DANS LEUR PLUMAGE

causalité: covariance, conséquent, antécédent
collection

DÉCIDÈRENT D'ACCOUPLER

DONC

agent
ÉLEVEURS
patient
LES (certains perroquets mutants)

SE MULTIPLIÈRENT

patient
LES CHANGEMENTS
description: manière
PETIT À PETIT

causalité: covariance, conséquent
REUSSIRENT À PRODUIRE

C'EST AINSI

agent
LES ÉLEVEURS
patient
LA VARIÉTÉ DE COULEURS
description, attribution
QU'ON OBSERVE

patient
LES PERROQUETS
description: le temps
AUJOURD'HUI

APPENDICE 4

LES TEXTES AVEC SIGNALING

L'HISTOIRE DU CHEVAL

Dans le texte qui suit, on décrira comment le cheval était il y a très longtemps. On expliquera ensuite comment il s'est transformé pour donner naissance aux espèces de chevaux que nous connaissons aujourd'hui.

Comment étaient les premiers chevaux

Il y a environ six millions d'années vivait l'ancêtre du cheval actuel. Sa taille ne dépassait pas celle d'un chien de grandeur moyenne. De plus, il avait quatre doigts à chaque pied.

Comment le cheval s'est transformé

Au cours des millions d'années qui suivirent, il se transforma beaucoup. Il grandit jusqu'à dépasser, dans le cas des plus grands chevaux, 1,80 mètre à l'épaule. En même temps, ses doigts disparaissaient pour faire place aux sabots que nous connaissons aujourd'hui.

Le cheval se divise en trois groupes

Pendant qu'il se transformait, le cheval se répandait un peu partout sur la terre. Il se divisa alors en trois groupes: le cheval des plaines, celui des plateaux et celui de la forêt. Le cheval qui vivait dans les plaines a pratiquement disparu aujourd'hui. Celui des plateaux est l'ancêtre des poneys et des chevaux légers qu'on utilise pour la promenade et la course. Quant au cheval des forêts, il est plus lourd et moins rapide. Ses descendants sont les gros chevaux de travail actuels.

PORTRAIT DU GUÉPARD

Dans le texte qui suit, on commence par faire le portrait du guépard. On décrit alors différentes parties de son corps. Ensuite on parle des qualités qui font de lui un bon chasseur. On insiste plus particulièrement sur sa rapidité.

Le guépard est beau à voir.

Le guépard au repos est un animal superbe. Sa robe est dorée et parsemée de taches noires. Sa poitrine est étroite et les muscles de son dos sont larges et souples. Cela contribue à lui donner l'allure en flèche des coureurs rapides. Sa mâchoire large et courte est garnie de dents puissantes: douze incisives tranchantes et six caninés pointues, en plus des molaires.

Il a les qualités d'un bon chasseur.

Toutes ces qualités sont celles d'un chasseur remarquablement efficace. Sa robe tachetée lui sert de camouflage lorsqu'il cherche à s'approcher sans que sa victime puisse le voir. Mais quand il part à la poursuite d'une gazelle, c'est surtout sur sa rapidité qu'il compte pour l'attraper. On a observé des guépards qui pouvaient, en courant, atteindre une vitesse supérieure à 115 km/h. Cependant, il a moins de résistance que de rapidité. En effet, s'il n'atteint pas sa proie dans les 500 premiers mètres de course, la fatigue le force à abandonner la poursuite.

COMPARAISON ENTRE LE HÉRISSEON ET LE PORC-ÉPIC

Dans le texte qui suit, on parle d'abord d'une ressemblance entre le hérisson et le porc-épic; mais surtout, on montre comment ils sont différents de bien des façons.

En quoi ils se ressemblent

Le hérisson et le porc-épic se ressemblent sur un point: ils ont tous deux le corps recouvert de piquants. Cette armure de piquants tient la plupart de leurs ennemis à distance respectueuse. Mais, pour le reste, il y a entre les deux bêtes de grandes différences.

Ils sont différents par la taille et le poids

D'abord, ils n'ont pas la même taille ni le même poids. Le hérisson ne dépasse pas 25 centimètres du museau à la queue et pèse moins d'un demi-kilo. Le porc-épic, lui, peut atteindre un mètre de longueur et pèse dix fois le poids d'un hérisson.

Ils se nourrissent de manières différentes

De plus, ces animaux ne se nourrissent pas de la même manière. Les repas du hérisson se composent d'insectes et d'escargots. Quant au porc-épic, c'est un rongeur qui se nourrit de fruits, de racines et d'écorce.

Leurs heures de sortie

Enfin, si le porc-épic et le hérisson étaient voisins, ils se verraient peu. En effet, le hérisson chasse le soir, alors que le porc-épic sort surtout la nuit.

D'OÙ VIENNENT LES COULEURS DES PERROQUETS?

Dans le texte qui suit, on explique comment des hommes ont produit les nombreuses couleurs des perroquets. On parle d'abord du grand nombre de ces couleurs. On dit ensuite par quel moyen les hommes les ont obtenues.

Les couleurs actuelles des perroquets

On trouve aujourd'hui une grande variété de couleurs chez les perroquets. Des spécialistes ont compté les combinaisons de couleurs en les observant sur les perroquets vendus dans les magasins. Ils sont arrivés au nombre de soixante-dix. Celles-ci incluent le violet et le jaune, en passant par le vert, le bleu, le blanc et le gris.

Ce que les éleveurs ont fait pour multiplier les couleurs

Ces couleurs sont le résultat d'une série de changements provoqués par l'homme sur des oiseaux captifs. Autrefois, ces oiseaux vivaient en liberté dans leur pays d'origine, l'Australie. Ils avaient tous, alors, le corps vert et la tête jaune. En 1840, un naturaliste en apporta en Europe. C'est en faisant l'élevage de ces oiseaux qu'on remarqua que certains perroquets présentaient des changements de couleurs dans leur plumage. Les éleveurs décidèrent donc de les accoupler et, petit à petit, les changements se multiplièrent. C'est ainsi que les éleveurs réussirent à produire la variété de couleurs qu'on observe chez les perroquets aujourd'hui.

APPENDICE 5

LES QUESTIONNAIRES

C-1

Laquelle des phrases suivantes utiliserais-tu pour faire un résumé, aussi complet que possible, du texte que tu viens de lire?

- _____ 1. On parle des différentes espèces de chevaux qu'on peut voir aujourd'hui.
- _____ 2. On explique comment se sont formés les sabots du cheval.
- _____ 3. On décrit la taille du cheval et son apparence quand il est apparu sur la terre.
- _____ 4. On raconte l'histoire du cheval depuis son origine jusqu'à nos jours.

C-2

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

- _____ 1. L'ancêtre du cheval avait 4 doigts à chaque pied.
- _____ 2. L'ancêtre du cheval avait des doigts aux quatre pieds.
- _____ 3. L'ancêtre du cheval avait quatre sabots.
- _____ 4. L'ancêtre du cheval avait 4 doigts à chaque sabot.

C-3

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

- _____ 1. Le cheval de la forêt a presque disparu aujourd'hui.
- _____ 2. Le cheval des plaines est l'ancêtre des chevaux légers d'aujourd'hui.
- _____ 3. Les chevaux légers d'aujourd'hui sont les descendants du cheval des plateaux.
- _____ 4. Les chevaux des plateaux sont devenus les chevaux de travail d'aujourd'hui.

C-4

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

- _____ 1. Depuis six millions d'années le cheval n'a pas tellement changé.
- _____ 2. L'ancêtre du cheval était à peine plus grand que les poneys actuels.
- _____ 3. Le cheval a changé beaucoup depuis six millions d'années.
- _____ 4. Les chevaux légers actuels sont ceux qui ressemblent le plus à l'ancêtre du cheval.

C-5

Dis laquelle des quatre idées qui suivent est présentée la dernière dans le texte que tu viens de lire.

- _____ 1. Le cheval s'est répandu sur la terre.
- _____ 2. Le cheval s'est divisé en trois groupes.
- _____ 3. L'ancêtre du cheval vivait il y a six millions d'années.
- _____ 4. Le cheval se transforma beaucoup.

G-1

Laquelle des phrases suivantes utiliserais-tu pour faire un résumé, aussi complet que possible, du texte que tu viens de lire?

_____ 1. On décrit l'apparence physique du guépard en montrant que c'est un animal superbe.

_____ 2. On décrit l'apparence du guépard et ses qualités de chasseur.

_____ 3. On raconte comment le guépard s'y prend pour attraper la gazelle.

_____ 4. On parle de la rapidité du guépard quand il court après sa proie.

G-2.

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

La robe du guépard

- _____ 1. n'est pas très belle mais elle est utile pour la chasse.
- _____ 2. est parsemée de taches dorées.
- _____ 3. sert à le cacher à la vue de ses ennemis.
- _____ 4. sert à le rendre moins visible pour les animaux qu'il chasse.

G-3

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

Quand il poursuit une gazelle, le guépard compte surtout

- _____ 1. sur le camouflage que lui fournit sa robe.
- _____ 2. sur sa résistance remarquable à la course.
- _____ 3. sur ses qualités de coureur rapide.
- _____ 4. sur la puissance de sa mâchoire.

G-4

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

Quand il part après une gazelle, le guépard

- _____ 1. atteint une grande vitesse après 500 mètres.
- _____ 2. est épuisé après avoir couru 500 mètres.
- _____ 3. poursuit la gazelle jusqu'à ce qu'elle soit épuisée.
- _____ 4. compte sur le fait que la gazelle est rapide mais a peu d'endurance à la course.

G-5

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

Le guépard a

- ☐ 1. la poitrine étroite et les muscles du dos souples.
- ☐ 2. la poitrine large et un dos souple.
- ☐ 3. le corps large et souple.
- ☐ 4. la mâchoire longue et puissante.

H-1

Laquelle des phrases suivantes utiliserais-tu pour faire un résumé, aussi complet que possible, du texte que tu viens de lire?

- _____
1. On parle de la ressemblance entre deux animaux en donnant des exemples précis.
- _____
2. On parle des différences entre deux animaux en donnant des exemples précis.
- _____
3. On montre comment les deux animaux sont différents parce qu'ils n'ont pas la même taille.
- _____
4. On parle surtout des différences et un peu de la ressemblance entre deux animaux.

H-2

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

Le hérisson et le porc-épic se ressemblent

- _____ 1. parce qu'ils tiennent leurs ennemis à distance de la même façon.
- _____ 2. parce qu'ils trouvent leur nourriture de la même manière.
- _____ 3. parce qu'ils ont les mêmes ennemis.
- _____ 4. parce qu'ils ont des poids à peu près égaux.

H-3

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

- _____ 1. Le porc-épic et le hérisson ont la même taille mais pas le même poids.
- _____ 2. Le porc-épic et le hérisson sont différents par la taille et le poids.
- _____ 3. Le porc-épic et le hérisson peuvent avoir le même poids, mais pas la même taille.
- _____ 4. Le porc-épic et le hérisson ont parfois la même taille, mais pas le même poids.

H-4

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

Le hérisson et le porc-épic se nourrissent

- ☐ 1. de nourritures assez semblables.
- ☐ 2. l'un et l'autre d'écorces et de racines.
- ☐ 3. de nourritures différentes.
- ☐ 4. des mêmes aliments.

H-5

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

- _____ 1. Le porc-épic et le hérisson se verraient rarement s'ils étaient voisins.
- _____ 2. Le porc-épic et le hérisson se voient quelquefois.
- _____ 3. Le porc-épic et le hérisson ne peuvent pas se voir parce qu'il fait nuit quand ils sortent.
- _____ 4. Le porc-épic et le hérisson sont des voisins qui ne s'entendent pas.

P-1

Laquelle des phrases suivantes utiliserais-tu pour faire un résumé, aussi complet que possible, du texte que tu viens de lire?

1. C'est à cause des actions des hommes que les perroquets ont aujourd'hui des couleurs si nombreuses.

2. Les combinaisons de couleurs se sont multipliées chez les perroquets jusqu'à atteindre le nombre de 70.

3. Autrefois les perroquets étaient tous de la même couleur.

4. Dans les magasins, on trouve aujourd'hui une grande variété de perroquets.

P-2

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

Avant que les hommes interviennent, les perroquets

- _____ 1. vivaient tous en Europe.
- _____ 2. avaient tous le corps vert et la tête jaune.
- _____ 3. s'accouplaient et produisaient des petits de couleurs variées.
- _____ 4. changeaient peu à peu de couleur dans le pays où ils vivaient.

P-3

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

- 1. Les perroquets qui vivent en Australie présentent une grande variété de couleurs.
- 2. Les perroquets qu'on trouve dans les magasins viennent directement d'Australie.
- 3. On comptait 70 espèces de perroquets en 1840.
- 4. On trouve sur le marché des perroquets de couleurs très variées.

P-4

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

- _____ 1. Pendant que les perroquets vivaient en liberté, leurs couleurs se multiplièrent.
- _____ 2. Les couleurs des perroquets se multiplièrent à cause des accouplements faits par les éleveurs.
- _____ 3. Le fait de vivre en captivité a eu pour effet d'augmenter les changements de couleurs des perroquets.
- _____ 4. C'est dans les magasins surtout que les perroquets se mirent à changer de couleurs.

P-5

Dis laquelle des phrases suivantes est la plus exacte par rapport au texte que tu viens de lire.

Pour produire des changements de couleur chez les perroquets,

- _____ 1. des hommes ont mis en cage des perroquets au corps vert et à la tête jaune.
- _____ 2. des éleveurs ont amené des perroquets dans les magasins en vue de produire de nouvelles couleurs.
- _____ 3. des éleveurs ont accouplé les perroquets chez lesquels apparaissaient des couleurs nouvelles.
- _____ 4. des naturalistes ont multiplié les accouplements de perroquets.

RÉPONSES

	<u>N°</u>	<u>Difficulté</u>
C-1:	4	.72
C-2:	1	.74
C-3:	3	.34
C-4:	3	.66
C-5:	2	.46
G-1:	2	.40
G-2:	4	.40
G-3:	3	.49
G-4:	2	.43
G-5:	1	.56
H-1:	4	.56
H-2:	1	.60
H-3:	2	.73
H-4:	3	.69
H-5:	1	.59
P-1:	1	.43
P-2:	2	.67
P-3:	4	.33
P-4:	2	.48
P-5:	3	.46

APPENDICE 6

TABLEAU DES ROTATIONS

1 A B C D
 2 A B D C
 3 A B C D
 4 A B C D
 5 A B O C
 6 A B D C
 7 A C B D
 8 A C D B
 9 A C B D
 10 A C B D
 11 A C D B
 12 A C D B
 13 A D B C
 14 A D C B
 15 A D B C
 16 A D B C
 17 A D C B
 18 A D C B
 19 A B C D
 20 A B C D
 21 A B D C
 22 A B D C
 23 A B C D
 24 A B D C
 25 A C B D
 26 A C B D
 27 A C D B
 28 A C D B
 29 A C B D
 30 A C D B
 31 A D B C
 32 A D B C
 33 A D C B
 34 A D C B
 35 A D B C
 36 A D C B
 37 B A C D
 38 B A D C
 39 B A C D
 40 B A C D
 41 B A D C
 42 B A D C
 43 B C A D
 44 B C D A
 45 B C A D
 46 B C A D
 47 B C D A
 48 B C D A

49 B D A C
 50 B D C A
 51 B D A C
 52 B D A C
 53 B D C A
 54 B D C A
 55 B A C D
 56 B A C D
 57 B A D C
 58 B A D C
 59 B A C D
 60 B A C D
 61 B C A D
 62 B C A D
 63 B C D A
 64 B C D A
 65 B C A D
 66 B C A D
 67 B D A C
 68 B D A C
 69 B D C A
 70 B D C A
 71 B D A C
 72 B D C A
 73 C A B D
 74 C A D B
 75 C A B D
 76 C A B D
 77 C A D B
 78 C A D B
 79 C B A D
 80 C B D A
 81 C B A D
 82 C B A D
 83 C B D A
 84 C B D A
 85 C D A B
 86 C D A B
 87 C D A B
 88 C D A B
 89 C D B A
 90 C D B A
 91 C A B D
 92 C A B D
 93 C A D B
 94 C A D B
 95 C A B D
 96 C A D B

97 C B A D
 98 C B A D
 99 C B D A
 100 C B D A
 101 C B A D
 102 C B D A
 103 C D A B
 104 C D A B
 105 C D B A
 106 C D B A
 107 C D A B
 108 C D B A
 109 D A B C
 110 D A C B
 111 D A B C
 112 D A B C
 113 D A C B
 114 D A C B
 115 D B A C
 116 D B A C
 117 D B A C
 118 D B A C
 119 D B C A
 120 D B C A
 121 D C A B
 122 D C A B
 123 D C A B
 124 D C A B
 125 D C B A
 126 D C B A
 127 D A B C
 128 D A B C
 129 D A C B
 130 D A C B
 131 D A B C
 132 D A C B
 133 D B A C
 134 D B A C
 135 D B C A
 136 D B C A
 137 D B A C
 138 D B C A
 139 D C A B
 140 D C A B
 141 D C B A
 142 D C B A
 143 D C A B
 144 D C B A

APPENDICE 7

DIRECTIVES AUX LECTEURS
PARTICIPANT À L'EXPÉRIMENTATION

1. Explications préliminaires

La rencontre individuelle de chaque élève avec un intervieweur est précédée d'une rencontre avec l'ensemble de la classe. À cette occasion, les intervieweurs participant à l'expérimentation expliquent au groupe le but de la recherche en cours et le rôle qui est dévolu aux élèves. Pour simplifier, on informe la classe que l'expérimentation est destinée à faire mieux comprendre les raisons qui rendent certains textes plus difficiles à lire pour des élèves de 5^e et 6^e années. Le lien est fait avec les recherches qu'ils réalisent eux-mêmes dans le cadre des classes de sciences.

On demande aux élèves s'ils sont disposés à collaborer à la réalisation d'une recherche à laquelle participent plusieurs écoles et plusieurs centaines d'élèves de leur niveau. Après quoi, on décrit le déroulement des rencontres individuelles avec les intervieweurs en insistant sur deux points: a) Il y aura chronométrage de la lecture; b) Ce chronométrage n'a aucune incidence sur la notation de leurs performances. Le temps est mesuré pour comparer les différents textes et non en vue d'une compétition entre les élèves. On fait voir les chronomètres utilisés et les élèves peuvent les examiner à leur guise.

2. En entrevue

L'intervieweur rappelle globalement les renseignements déjà donnés en classe tout en s'intéressant au point de vue de l'élève de manière à le mettre à l'aise. Après quoi, il lui parle comme suit:

"Je vais donc te demander de lire des textes. Je t'en remets un à la fois. Tu le lis en prenant le temps qu'il faut pour bien comprendre, comme quand tu lis un texte important pour tes recherches en classe. Tu lis le texte une seule fois. Quand tu as fini ta lecture, tu me remets le texte immédiatement. Après que tu m'as remis le texte, je te donne une autre feuille. Sur cette feuille, tu trouveras des questions portant sur ce que tu viens de lire. Nous t'avons déjà dit, en classe, qu'il ne faut pas s'occuper du chronomètre. Il ne sert qu'à comparer les textes, pas les élèves. Tout ce qui compte, pour toi, c'est de comprendre le mieux possible ce que tu lis. As-tu une question à me poser avant de commencer à lire?"

(Après que l'élève a lu le premier texte et que l'intervieweur lui a remis le premier questionnaire:) "Tu réponds aux questions en prenant tout le temps qu'il te faut. Pour répondre à chacune des questions, tu dois choisir entre quatre réponses. Tu fais un X vis à vis le choix qui te paraît le plus exact par rapport à ce qui était dit dans le texte. Tu vois que chaque question est divisée en deux parties: la première partie, en haut, et la deuxième qui est séparée en quatre choix. N'oublie pas de toujours lire la première partie: il arrive qu'elle soit différente d'une question à l'autre. Tu fais ton X sur une de ces lignes, à gauche, vis à vis la réponse qui correspond le mieux à ce qui est dit dans le texte. As-tu des questions sur la façon de répondre?"