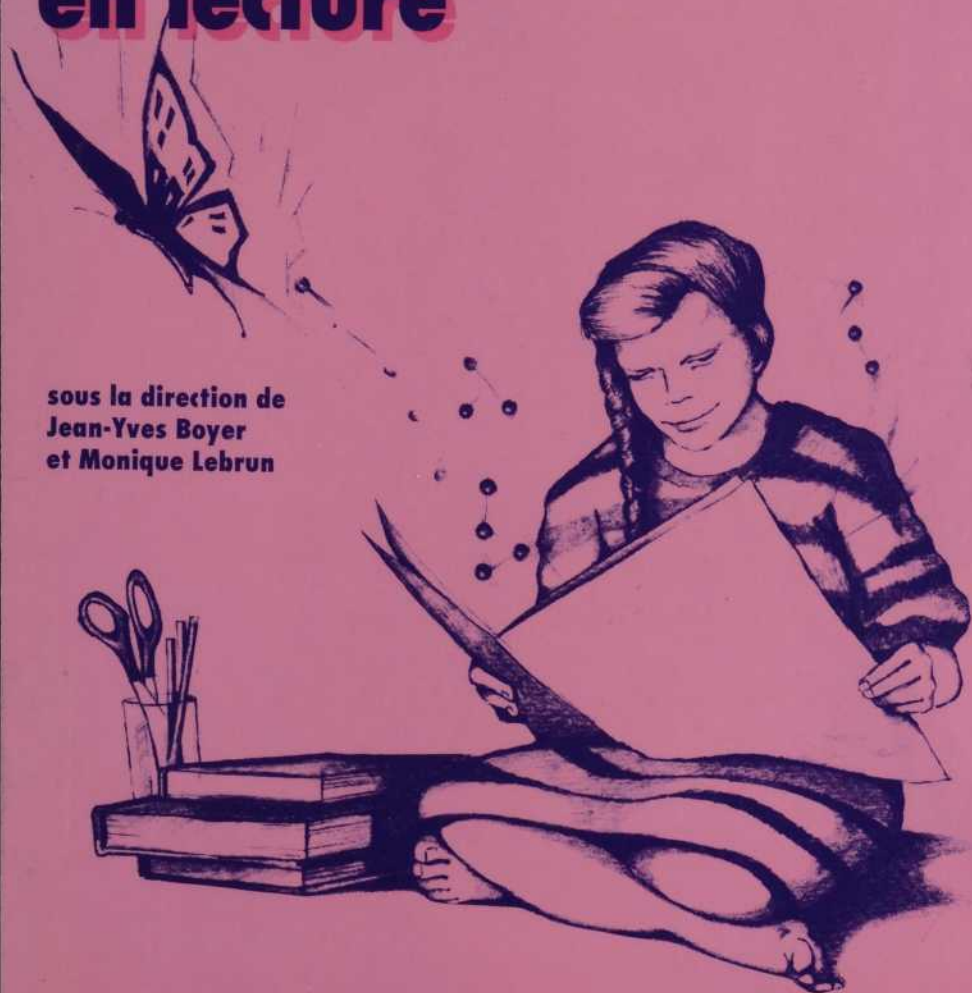


Association
canadienne-française
pour l'avancement
des sciences
1990

Les Cahiers scientifiques

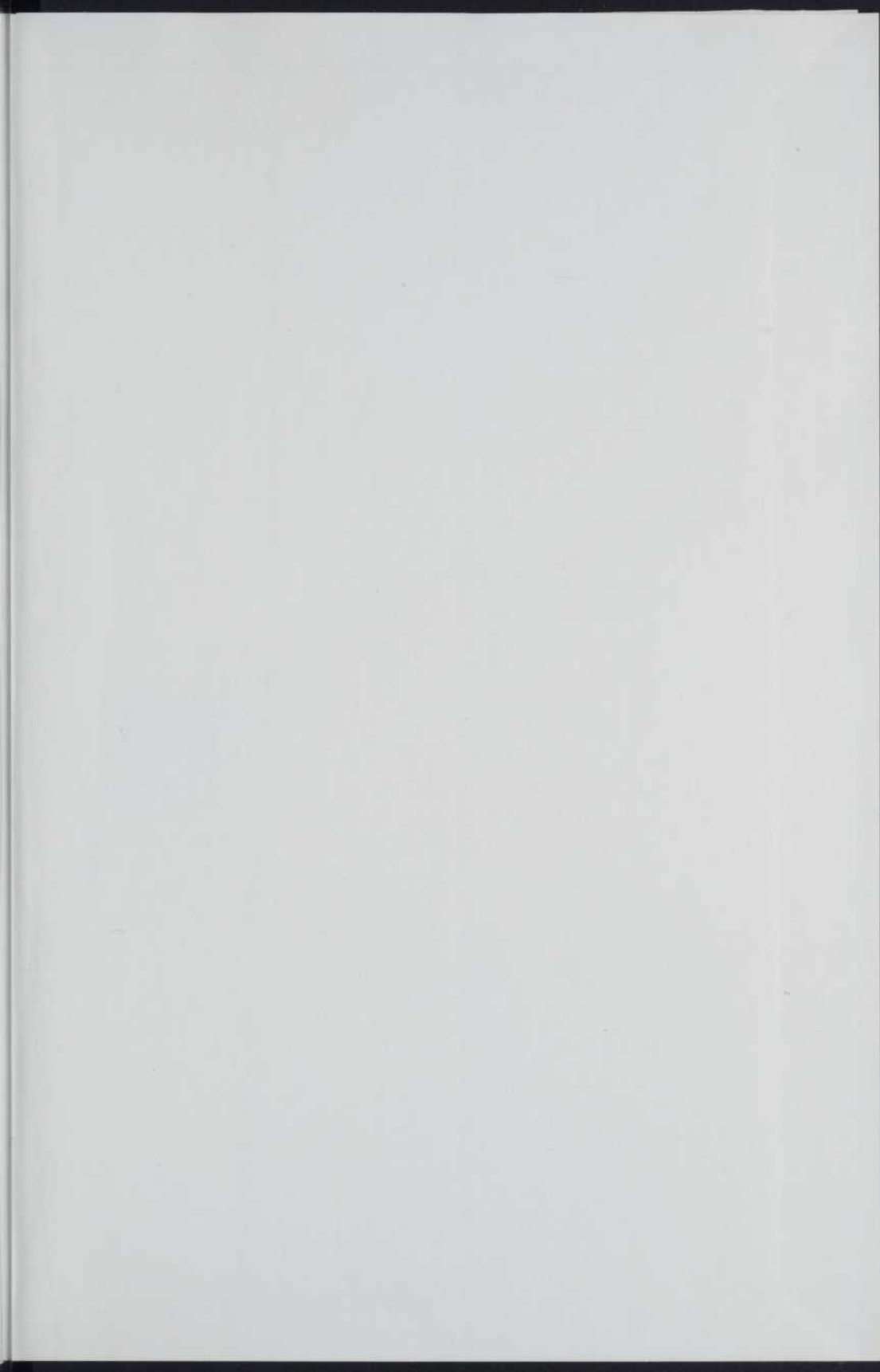
L'actualité de la recherche en lecture

sous la direction de
Jean-Yves Boyer
et Monique Lebrun





Bibliothèque Nationale du Québec







Édition:

Association canadienne-française
pour l'avancement des sciences
2730, chemin de la Côte-Sainte-Catherine
Montréal (Québec) H3T 1B7

Commandes téléphoniques:

ACFAS
(514) 342-1411
Les cartes Master Card et Visa sont acceptées.
Veuillez allouer trois semaines pour la livraison.

Commandes postales:

ACFAS (adresse ci-haut)
(les individus doivent joindre le paiement à leur commande)

Distribution en librairie:

Diffusion Prologue
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7E 4H4
Téléphone: (514) 434-0306 Ext.: 1-800-363-2864
Télécopieur: (514) 434-2627 Ext.: 1-800-361-8088

Saisie et mise en page:

Michelle Le Bot

Graphisme:

Bruno Lacelle
Service de l'information et des relations publiques
Université du Québec à Hull

©1990 ACFAS
Dépôt légal 4e trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-89245-996-6

Association
canadienne-française
pour l'avancement
des sciences
1990

Les Cahiers scientifiques

L'actualité de la recherche en lecture

sous la direction de
Jean-Yves Boyer
et **Monique Lebrun**

LB

1050.6

A28

1990

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN LECTURE

Sous la direction de Jean-Yves Boyer et Monique Lebrun

Actes du colloque
tenu à l'Université du Québec à Montréal
les 16 et 17 mai 1989 dans le cadre du
57^e Congrès de l'Acfas

Cette publication a été rendue possible grâce à la contribution financière:

- de l'Association canadienne-française pour l'Avancement des sciences;
- de l'Université du Québec à Hull;
- et de l'Université du Québec à Montréal.



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
JACQUES TARDIF <i>Les retombées de la psychologie cognitive dans les recherches en lecture</i>	9
MONIQUE LEBRUN <i>La pragmatique: une perspective à récupérer pour les recherches en lecture</i>	33
CHRISTIAN VANDENDORPE <i>Apports de la sémiotique à la recherche en lecture</i>	61
GILLES GAGNÉ <i>Les recherches francophones en didactique de la lecture et leur diffusion</i>	83
MICHEL PAGÉ <i>Considérations méthodologiques sur le testing de l'efficacité en lecture de textes</i>	97
KHADIYATOULAH FALL <i>Qu'est-ce qu'analyser un discours?</i>	123
GHISLAIN BOURQUE <i>Des mesures de lisibilité</i>	137
MICHEL THÉRIEN, LUC DUPUY <i>Lecture automatique des séquences argumentatives dans le roman</i>	161
FLORE GERVAIS, ANDRÉE TOUSIGNANT <i>Expérimentation d'une stratégie de motivation en lecture en 6^e année du primaire: recherche action auprès d'enfants de différents milieux socio-économiques</i>	175
MONIQUE NOËL-GAUDREAULT <i>Codifier son savoir sur les textes</i>	189
JOACHIM REINWEIN <i>L'effet de l'agencement spatio-temporel entre le texte et l'illustration sur le lecteur</i>	207
ANDRÉ-JACQUES DESCHÊNES <i>Compréhension en lecture et télé-enseignement</i>	237

ROGER LAZURE

Bilan descriptif des recherches canadiennes en didactique et en acquisition de la lecture (1970-1988)

267

NICOLE VAN GRUNDERBEECK, GILLES GAGNÉ,
LISETTE GAGNÉ, LOUISE PERRON

L'enseignement de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaire au Québec

293

RÉGINE PIERRE

Réflexions sur les fondements d'une didactique de la lecture

311

INTRODUCTION

HISTORIQUE DU PROJET

Au moment où est né le projet qui a abouti à la création de ce colloque sur l'actualité de la recherche dans le domaine de la lecture au Québec et au Canada français, nous poursuivions plusieurs objectifs.

Tout d'abord, il nous semblait qu'un rassemblement complètement ouvert à toutes les formes de recherches reliées à la lecture représentait un bon moyen de constituer un inventaire des travaux en cours et permettait, du même coup, de constater à la fois la quantité et la qualité des efforts réalisés dans ce domaine. Cet inventaire avait déjà été réalisé l'année précédente, pour le primaire, par Jocelyne Giasson (1988), et entrepris de façon méthodique, mais forcément en situation de recul par rapport à l'actualité immédiate, dans le cadre du DAF de Gilles Gagné et Roger Lazure (et al). Nous souhaitions une rencontre qui permette une mise en commun immédiate des démarches en cours.

L'inventaire que nous désirions voir réaliser devait permettre de répondre à quelques interrogations portant sur les types de recherches, sur leurs méthodologies, sur leurs repères théoriques et sur leurs objectifs. De façon plus spécifique, nous espérions qu'un tel rassemblement de chercheurs favoriserait les échanges multidisciplinaires en même temps que les contacts, à l'intérieur de chaque discipline entre les cadres théoriques d'origines diverses, et, nous l'espérons, peut-être complémentaires. On pouvait, en effet, s'attendre à ce que, dans les universités francophones du Canada, se produise la confluence des courants européens et américains auxquels se rattachent les travaux de nos linguistes, psychologues, psycholinguistes et didacticiens.

Le résultat s'est concrétisé dans les quinze communications dont on retrouve le texte dans les actes qui suivent. Nous reconnaissons volontiers que l'inventaire n'a pas été exhaustif. Il ne pouvait l'être, compte tenu des contraintes qu'impose l'organisation d'un colloque. Néanmoins, la plupart des universités du Québec sont représentées par les auteurs et toutes étaient représentées dans l'auditoire, où l'on retrouvait, aussi, des chercheurs des universités de Moncton et d'Ottawa. Surtout, s'est réalisée cette confluence interdisciplinaire et interécoles que nous recherchions. Et des échanges ont eu lieu, dont on aurait peut-être dû rendre compte dans ces Actes: il faut en tirer des leçons et des projets pour l'avenir.

APERÇU DU CONTENU

Le colloque s'ouvrait sur un symposium auquel participaient quatre conférenciers. A Jacques Tardif, Monique Lebrun et Christian Vandendorpe, on avait demandé de rendre compte respectivement des apports de la psychologie cognitive, de la pragmatique et de la sémiotique aux études sur la lecture. Gilles Gagné, pour sa part, avait pour mission de donner un aperçu général de l'état de la recherche à partir des publications dans le domaine de la lecture. Ces quatre interventions constituent les quatre premiers chapitres des Actes.

Les dix interventions qui suivent ont été regroupées de façon plus ou moins arbitraire, en fonction de leurs caractéristiques disciplinaires ou méthodologiques. Michel Pagé propose une réflexion méthodologique sur les composantes psycholinguistiques de l'évaluation de la compréhension. Khadiyatoula Fall et Ghislain Bourque réfléchissent, quant à eux, dans une perspective sémiolinguistique inspirée de la recherche française.

D'autres auteurs se sont surtout intéressés aux implications didactiques des études sur la lecture. C'est le cas de Michel Thérien et Luc Dupuis, qui décrivent le fonctionnement d'un progiciel inspiré de la théorie du roman de Bakhtine et appliqué à la lecture de séquences argumentatives. C'est également la préoccupation de Flore Gervais et Andrée Tousignant, qui mesurent les intérêts des élèves lecteurs en fonction de leurs milieux socio-économiques et de Monique Noël-Gaudreault, qui vérifie chez les élèves de 6^e année la reconnaissance et la maîtrise des éléments du récit.

Sans perdre de vue la perspective didactique, Joachim Reinwein rend compte d'une démarche expérimentale portant sur les rapports de l'illustration et du texte en regard de la compréhension. Quant à André-Jacques Deschênes, il fait état de trois projets de recherches qui ont en commun de répondre aux questions que soulève l'enseignement à distance. Enfin, Roger Lazure et Nicole Van Grunderbeeck (et al.) prolongent la présentation de Gilles Gagné au symposium, le premier en précisant les résultats obtenus à partir du DAF, et la seconde, en présentant les résultats d'une enquête internationale réalisée auprès d'élèves lecteurs de la Suisse et du Québec.

Dans la conférence de clôture, Régine Pierre s'arrête à réfléchir sur les fondements de la recherche dans le domaine de la lecture en se situant dans le cadre plus global de la problématique de la recherche en éducation. Elle y présente son point de vue sur les conditions de la recherche et de sa scientificité et esquisse les grandes lignes d'un programme de développement qui s'inspire volontiers des modèles d'action concertée américains.

PERSPECTIVES

Depuis la réflexion théorique jusqu'à l'application pédagogique, en passant par l'expérimentation, la recherche descriptive et l'inventaire bibliographique, on trouve de tout dans les Actes, qui sont censés refléter l'état de la recherche chez nous. Une constante se dégage toutefois: dans tous les cas, la préoccupation didactique est présente, au moins en perspective, dans toutes les démarches, les chercheurs en lecture considérant

généralement les sciences de l'éducation comme un champ d'application privilégié.

Notre colloque avait pour but de rendre compte de l'état de la recherche sur la lecture au Québec en 1989. Nous croyons que ce genre d'initiative devrait se répéter périodiquement. Ces rencontres permettent à la fois des bilans et des réflexions sur les activités de recherche. Nous souhaitons au départ que se produise un début d'intégration des différents points de vue théoriques et disciplinaires. On peut penser que le colloque a surtout été une juxtaposition de points de vue, la plupart d'inspiration américaine, quelques-uns de source européenne. Néanmoins, des amorces de discussions et d'échanges ont eu lieu. On peut souhaiter qu'elles se prolongent au cours de rencontres subséquentes qui auront aussi pour tâche de compléter le panorama de la recherche chez nous en faisant appel aux tenants de courants de recherches moins représentés dans les pages qui suivent.

Jean-Yves Boyer

Monique Lebrun



LES RETOMBÉES DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE DANS LES RECHERCHES EN LECTURE

Jacques Tardif

La psychologie cognitive est un sous-ensemble des sciences cognitives et, dans le monde de l'enseignement, c'est un champ de connaissances auquel les pratiques et les écrits réfèrent de plus en plus fréquemment et de plus en plus profondément. Cette branche de la psychologie concerne essentiellement l'étude scientifique des phénomènes mentaux. La psychologie cognitive s'intéresse particulièrement au traitement de l'information par le cerveau au niveau de la réception, de l'interprétation et de la réutilisation. Selon Stillings et al. (1987), la psychologie cognitive conçoit le cerveau humain comme un système complexe qui reçoit, interprète, réutilise, transforme et transmet l'information.

C'est dans cette optique que nous considérons les retombées de la psychologie cognitive dans les recherches en lecture. Cette présentation s'apparente à l'essai. Nous n'avons pas l'intention de citer le plus grand nombre d'auteurs possible, ni de présenter le plus grand nombre de retombées possible. En tenant compte des caractéristiques majeures de la psychologie cognitive, nous voulons plutôt indiquer quatre zones d'influences qui paraissent

très importantes et signaler des chercheurs qui ont plus spécifiquement inventorié ces zones d'influences.

Nous considérerons, dans un premier temps, les retombées de la psychologie cognitive qui sont liées à une conception de la compréhension comme étant une construction personnelle de sens. La psychologie cognitive considère également que la personne traite activement l'information et que, dans cette perspective, elle utilise des stratégies de différents niveaux; cet aspect sera présenté dans un deuxième temps. La psychologie cognitive est très préoccupée par l'acquisition de connaissances et les divers niveaux de maîtrise des connaissances; ce type de préoccupation sera abordé dans un troisième temps. Enfin, quelques grandes questions "sans réponse définitive" seront examinées. Elles concernent plus spécifiquement la transférabilité des procédures de l'expert ainsi que les stratégies d'évaluation.

CONSTRUCTION DE LA COMPRÉHENSION

La psychologie cognitive conçoit que, lorsqu'un interlocuteur se trouve en interaction avec un discours oral ou écrit, il en reconstruit le sens. Il ne photocopie pas ce qui est présenté dans le discours; au contraire, il sélectionne des informations, en élimine un certain nombre, crée de nouveaux liens, ajoute des éléments. Beaucoup de chercheurs croient qu'il en est ainsi pour l'ensemble des phénomènes de perception. Brooks (1978), Fiske et Taylor (1984), Howard (1983) et Posner (1969) représentent très bien cette orientation et en ont démontré la vraisemblance.

Dans cette optique, la lecture est essentiellement une activité de reconstruction de sens dont la finalité la plus fréquente est l'intégration de connaissances en mémoire. Il est certes possible que le lecteur ne lise pas un texte pour intégrer de l'information. À ce sujet, Tardif (1986) identifie la lecture typique des situations de laboratoire ou de salle de classe (dans laquelle le lecteur sait que l'information qu'il traite ne lui sera d'aucune utilité) ainsi que la lecture dont l'objectif principal est centré sur l'appréciation de l'esthétisme. Ces deux types de lecture sont très peu fréquents et, dans cette présentation, nous ne nous préoccupons que de la lecture visant l'enrichissement des connaissances.

Les connaissances antérieures du lecteur déterminent la quantité et la qualité des informations qu'il peut significativement traiter dans un texte et qui, par conséquent, affectent directement sa reconstruction de sens. Les connaissances antérieures du lecteur se partagent en deux grandes catégories: les connaissances générales sur le monde et les connaissances langagières. Selon Ausubel (1968), ce qui peut être traité dépend de ce que l'interlocuteur connaît déjà.

Cette importance reconnue aux connaissances antérieures, dans une perspective de variable significative, a grandement influencé les recherches en lecture. Celles qui se sont préoccupées des connaissances générales sur le monde ont examiné le rôle de la familiarité des informations et de l'organisation des connaissances en mémoire. Celles qui se sont penchées sur les connaissances langagières ont étudié les structures textuelles.

Plusieurs recherches (Baldwin et al, 1985; Davey et Kapinus, 1985; Maria et MacGinitie, 1987; Taft et Leslie, 1985) ont inventorié le rôle de la familiarité des informations présentes dans le texte. Comment différents niveaux de connaissances antérieures peuvent-ils influencer le traitement de l'information, les habiletés inférentielles, le temps de lecture, le rappel, la performance à des questionnaires de compréhension? Dans ce genre de problématique, les recherches quittent de plus en plus le niveau de la description pour s'inscrire dans des objectifs d'explication et d'identification de la causalité. La recherche de Lavoie (1988) illustre bien ce changement de cap.

Les préoccupations en regard des influences des connaissances générales sur le monde par rapport à la lecture sont cependant très marquées par la variable "organisation des connaissances en mémoire". En psychologie cognitive, plusieurs formes d'organisation ont été proposées: script (Schank et Abelson, 1977); schéma (Anderson, 1977, 1985; van Dijk et Kintsh, 1983; Rumelhart et Ortony, 1977; Spiro, 1977); cadre (Charniak, 1975; Frederiksen, 1975a, 1975b; Minsky, 1985). À notre avis, la notion de schéma est privilégiée dans les recherches en lecture. Selon Anderson (1985), six fonctions peuvent être attribuées au schéma:

"A schema provides ideational scaffolding for assimilation text information; a schema facilitates selective allocation of attention; a schema enables inferential elaboration; a schema allows orderly searches of memory; a schema facilitates editing and summarizing; a schema permits inferential reconstruction (p. 376-377).

Les recherches de Adams et Bruce (1982), Anderson (1985), Bridges (1987), Trabasso et al. (1984) s'inscrivent dans cette orientation. Elles tendent à démontrer que le lecteur, dès le début de la lecture, recherche en mémoire un schéma de connaissances qui correspond le mieux possible aux informations présentées dans la base textuelle. Le schéma retenu permettra entre autres aux lecteurs d'émettre des hypothèses sur la suite du texte. Ce schéma sera conservé aussi longtemps que des informations de la base textuelle ne viendront pas infirmer sa vraisemblance.

Les connaissances langagières du lecteur constituent également un thème de recherche très fréquent. C'est le niveau de connaissance des structures textuelles qui a influencé le plus grand nombre de recherches durant la dernière décennie. Beaucoup de recherches ont été conduites en regard des structures narratives (Denhière, 1982; Rahman et Bisanz, 1982) et des structures informatives (Brooks et Dansereau, 1983; Meyer, 1977, 1984a, 1984b, 1987). Ces dernières sont privilégiées dans les démarches les plus récentes. La question principale de recherche concerne l'influence de la connaissance de la structure textuelle sur le niveau de compréhension des informations, sur les habiletés inférentielles et sur les modalités de reconstruction de sens. Les travaux de Meyer et de son équipe sont très significatifs à cet égard.

TRAITEMENT ACTIF DE L'INFORMATION

La psychologie cognitive conçoit que l'interlocuteur, non seulement reconstruit le sens d'un discours, mais qu'il le fait de façon très active. L'interlocuteur met en action diverses stratégies de traitement de l'information. Les psychologues cognitivistes distinguent les stratégies cognitives de bas niveau (lower level) et les stratégies cognitives de haut niveau (higher level). Dans le cas de ces dernières, la très grande majorité des recherches réfèrent aux stratégies métacognitives.

À notre connaissance, les stratégies cognitives de bas niveau (repérer, souligner, résumer, etc.) ont été davantage inventoriées aux ordres postsecondaires qu'aux ordres primaires et secondaires (Anderson et Armbruster, 1982; Brown et al., 1984; Dansereau et al., 1979; Goetz, 1984; Goetz et al., 1987; Weinstein, 1982). Les stratégies métacognitives ont cependant été beaucoup plus fréquemment prises en considération comme problématique de recherche et les lecteurs novices ont été comparés à des lecteurs experts, les lecteurs en difficulté, à des lecteurs habiles.

Selon Baker et Brown (1984), la métacognition réfère, en lecture, à la connaissance et au contrôle que le lecteur a de ses stratégies cognitives. Les stratégies métacognitives assurent la gestion active de la démarche cognitive du lecteur. Dans ce sens, bien que la notion de conscience soit importante dans la définition, la notion de contrôle revêt une importance encore plus grande. Les stratégies métacognitives permettent au lecteur de prévoir les stratégies cognitives requises pour le traitement de l'information compte tenu

du but fonctionnel de lecture, de vérifier la pertinence des informations extraites de la base textuelle en relation avec les schémas de connaissances activés, de revoir les parties du texte jugées ambiguës ou incomprises et d'évaluer constamment la pertinence des stratégies cognitives mises en action pour lire le texte. Les stratégies métacognitives permettent donc au lecteur d'ajuster constamment ses comportements en lecture.

Ann L. Brown et Annemarie S. Palincsar sont deux chercheuses qui ont travaillé énormément dans ce genre de problématique et qui, à notre avis, inspirent de nombreuses recherches. Dans le Yearbook 1989 de l'Association for Curriculum and Supervision Development, Palincsar et Brown résument ainsi les conclusions des recherches sur la métacognition en lecture:

"...There are differences among students on an array of factors that influence the ability to self-regulate reading activities. These differences are reflected in (1) the knowledge that students possess about the demands of reading, (2) their evaluations of the appropriateness of various approaches to reading, (3) how they self-monitor their comprehension of text, and (4) how they actually engage in reading activity. We can observe these differences when comparing children across various ages, suggesting that the acquisition of the knowledge and behaviors are, in part, a function of experience. However, there are also differences when comparing good and poor readers of the same age. In addition to possessing more knowledge, self-regulated readers are motivated to use this knowledge to take control of their learning. The emerging picture of the relationship between these types of knowledge and reading achievement have instructional

implications that have begun to influence the way we conceptualize reading instruction." (p. 26).

La fin de cette longue citation, qui résume très bien l'état des connaissances en regard de la métacognition en lecture, conduit directement à la troisième zone d'influences: l'acquisition de connaissances en lisant.

ACQUISITION DE CONNAISSANCES

La psychologie cognitive a permis de définir très clairement la lecture comme une connaissance procédurale, connaissance qui accroît elle-même les possibilités d'acquisition de connaissances de la personne. Le débat concernant l'apprentissage de la lecture a très longtemps été centré sur la séquence d'enseignement des diverses composantes inhérentes à l'acte de lire: la lettre, le phonème, la syllabe, le mot, la phrase, le texte, etc. Faut-il enseigner la syllabe avant le mot ou inversement? Est-il préférable de privilégier un modèle descendant (top-down) ou un modèle ascendant (bottom-up)? Ce genre de question, dans le contexte de la psychologie cognitive, préoccupe très peu les chercheurs et ils sont orientés vers des problématiques plus directement reliées à la compréhension.

Le développement de la compréhension et surtout le développement des habiletés reliées au "reading to learn" sont explicitement pris en compte par les recherches. Celles-ci, dans ce contexte, sont axées sur les interventions les plus aptes à développer ces habiletés chez les étudiants et, par conséquent, les recherches à caractère expérimental sont privilégiées par

rapport aux recherches à caractère descriptif ou corrélatif. L'ambition à long terme est de proposer des "systèmes d'enseignement" qui assureront que les étudiants, peu importe leur âge, développent les habiletés et les stratégies leur permettant d'apprendre efficacement en lisant.

Lorsque la didactique de la lecture est prise en compte, ces problèmes de recherche relatifs au "reading to learn" s'inscrivent dans deux courants principaux: l'enseignement direct (direct instruction) et l'enseignement stratégique (strategic teaching). Ces courants sont très influencés par la psychologie cognitive puisqu'ils définissent l'objet d'apprentissage qu'est la lecture comme une suite d'actions que l'apprenant doit maîtriser et enchaîner pour que l'apprentissage soit jugé signifiant.

Baumann (1983, 1984, 1986a, 1986b) représente bien le type de recherches réalisées dans la perspective de l'enseignement direct. Il en est ainsi de Rochler et Duffy (1984). Baumann (1986) insiste sur le fait que, dans l'enseignement direct, l'enseignant est au coeur de l'intervention et qu'il ne peut être remplacé par un manuel, une méthode ou un "kit d'apprentissage".

"In direct instruction, the teacher, in a face-to-face, reasonably formal manner, tells, shows, models, demonstrates, *teaches* the skill to be learned. The key work here is *teacher*, for it is the teacher who is in command of the learning situation and leads the lesson, as opposed to having instruction "directed" by a worksheet, kit, learning center, or workbook." (Baumann, 1983, p. 291).

Dans le même sens, mais avec une insistance plus prononcée au niveau des processus cognitifs utilisés, beaucoup de recherches sont conduites au niveau de l'enseignement stratégique. Selon Jones et al. (1987):

"...the concept of strategic teaching focuses mainly on the role of the teacher as model and mediator. As a model, the strategic teacher demonstrates how to think through a given task, how to apply the strategies, and what to do when you don't know what to do." As a mediator, the strategic teacher intercedes between the students and the learning environment to help students learn and grow, anticipates problems in learning and plans solutions to solve them, and guides and coaches students through the initial phases of learning to independent learning." (p. X).

Dans le cadre de l'enseignement stratégique, le "coaching" des processus cognitifs occupe une place extrêmement importante. L'enseignant doit connaître de façon précise les processus cognitifs que les tâches proposées en lecture exigent des élèves dans les différentes phases d'apprentissage. Les recherches essaient d'évaluer l'efficacité de diverses stratégies d'intervention s'inspirant de ce paradigme. De plus, elles considèrent fréquemment le transfert des connaissances et des habiletés.

QUELQUES QUESTIONS "SANS RÉPONSE DÉFINITIVE"

Parmi les problèmes de recherche mentionnés dans les lignes qui précèdent, beaucoup n'ont pas reçu de réponse définitive et il est donc

exagéré de laisser percevoir qu'il n'y a que quelques questions qui partagent cette caractéristique. Les trois questions qui sont retenues dans la présente section le sont parce qu'elles traversent un grand nombre de recherches et, dans le cas des deux premières, elles concernent des éléments méthodologiques de base. Par conséquent, celles-ci sont au coeur même des démarches de recherches planifiées. Glazer et al. (1988) ainsi que Johnson (1983) illustrent très bien la problématique liée à ce genre de question.

Une première question concerne les modalités d'évaluation du niveau de compréhension du lecteur. Est-il préférable de procéder par des questions, des situations de rappel, des productions de carte sémantique, des tâches à réaliser avec des comportements non verbaux? Chacune de ces stratégies d'évaluation présente des forces et des faiblesses et les recherches n'ont pas précisé leur niveau de fidélité et de validité générales. Il est cependant reconnu que ces stratégies sont beaucoup plus complémentaires qu'exclusives.

Les questions sur le texte ont souvent la conséquence d'indiquer au lecteur la portion du texte à laquelle il doit référer et, ainsi, il peut fournir la réponse sans nécessairement s'être approprié significativement l'information. De plus, la formulation même des questions impose l'utilisation de processus cognitifs particuliers et, dans cette optique, un questionnaire doit contenir plusieurs types de formulation pour être représentatif. La situation de rappel exige de la part du lecteur un encodage syntaxique et sémantique qui peut limiter l'insertion des informations intégrées en mémoire dans le rappel

lui-même. Il faut donc prévoir une procédure d'analyse du produit (analyse propositionnelle, analyse de cohérence, analyse structurelle, etc.) qui puisse, dans une certaine mesure, tenir compte de cette limite. La procédure de rappel respecte cependant très adéquatement la reconstruction de sens opérée par le lecteur. Il en est ainsi de la production de carte sémantique. La problématique de cette stratégie d'évaluation se situe plus précisément au niveau de l'analyse des informations retenues et non retenues pour la carte sémantique. De plus, les informations nouvelles acquises à partir du texte semblent plus étroitement imbriquées avec les connaissances antérieures dans ce type de stratégie d'évaluation. Quant aux tâches exigeant des comportements non verbaux, elles ne sont applicables qu'à un nombre très restreint de textes et les chercheurs ont tendance à les délaisser systématiquement comme moyen d'évaluation.

Une deuxième question a trait aux modalités d'identification des stratégies cognitives ou des processus cognitifs utilisés par le lecteur. Cette question est fondamentale en psychologie cognitive puisque les recherches tant au niveau de la description qu'au niveau de l'intervention font constamment référence à des stratégies ou processus. Certaines recherches emploient des stratégies "on-line" ou "protocoles de pensée à voix haute". Dans ce cadre, le lecteur, en cours de lecture, répond à des questions ou exprime à voix haute les décisions qu'il prend. Ces stratégies sont reconnues comme efficaces; cependant les recherches n'ont pas encore permis de préciser les conséquences liées à l'interruption fréquente de la lecture. D'autres recherches emploient des stratégies "ex post facto", c'est-à-dire qu'après avoir complété la lecture du texte, le lecteur manifeste sa

compréhension d'une quelconque façon et à partir de cette production, le chercheur tente d'identifier les stratégies cognitives ou les processus cognitifs qui ont assuré cette production. Dans le cas des stratégies "ex post facto", la difficulté d'identification vient du fait que le chercheur doit sans cesse inférer les processus ou les stratégies employés à partir d'un produit qui ne les révèle que très indirectement.

Une troisième question vise l'exportabilité des procédures utilisées par les experts. Les psychologues cognitivistes, dans différents domaines d'intervention, ont souvent pour objectif d'identifier les procédures assurant l'expertise. Derrière cette démarche, il y a l'hypothèse qui veut que si l'on enseignait les procédures de l'expert au novice, il deviendrait expert plus rapidement. Cette hypothèse, quoique vraisemblable, est audacieuse. Il n'y a pas de "réponse définitive" à deux niveaux. Est-il si exact que le novice doit développer directement les procédures de l'expert pour acquérir l'expertise? N'y a-t-il pas des voies secondaires que tout expert a fréquentées? À un deuxième niveau, il y a la question des conditions qui rendent les procédures utilisées par les experts exportables. Quelles sont les interventions les plus efficaces à ce niveau? Quelles sont les grandes caractéristiques de ces interventions? Quelles démarches pédagogiques sont les plus significatives?

Cette dernière question, étant donné l'état des réponses apportées jusqu'à maintenant, est génératrice de nouvelles recherches et, en ce sens, elle est de nature très différente des deux premières. Alors que les deux premières incitent les chercheurs à la prudence et à la rigueur quant aux démarches de recherche qu'ils mettent en opération, la dernière les invite à

planifier davantage leurs recherches dans cette perspective puisque cette question est de plus en plus considérée dans les pratiques didactiques et pédagogiques.

CONCLUSION

Nous avons voulu faire ressortir le fait que la psychologie cognitive a influencé les recherches en lecture à plusieurs niveaux et de diverses manières. Nous ne souhaitons cependant pas attribuer à la psychologie cognitive des influences qui ne lui reviennent pas et, dans cet esprit, il est important de se représenter les influences décrites comme résultant partiellement, et non en totalité, de l'existence même de la psychologie cognitive.

Il nous semble que la psychologie cognitive a fortement contribué à concevoir la lecture comme un processus actif de reconstruction de sens dans lequel les connaissances antérieures exercent un rôle prépondérant. Il nous semble également que la psychologie cognitive a fortement contribué à la définition des stratégies de bas niveau et de haut niveau et qu'elle influence grandement les recherches qui utilisent les habiletés métacognitives comme variable indépendante ou dépendante. La psychologie cognitive n'a par ailleurs pas inventé que la lecture est une activité d'acquisition de connaissances et elle n'a pas créé l'enseignement direct ni l'enseignement stratégique. Elle a toutefois fortement influencé les paramètres de base de l'enseignement stratégique tant en lecture qu'au niveau des autres disciplines.

La psychologie cognitive a également permis de créer un nouveau secteur de recherches où les connaissances procédurales de l'expert sont identifiées et enseignées pour tenter de développer l'expertise chez le novice. Ce type de recherche est de plus en plus présent en lecture.

Enfin, la psychologie cognitive exerce des influences sur les démarches de recherche elles-mêmes. Elle a permis l'introduction plus systématique des protocoles de pensée à voix haute et des stratégies d'évaluation "on-line". Elle a aussi contribué à proposer, au niveau méthodologique, des instruments d'évaluation qui prennent plus directement en considération la construction active de la connaissance.

RÉFÉRENCES

- ADAMS, M., BRUCE, B. (1982), "Background Knowledge and Reading Comprehension" dans J.A. Langer et M.T. Smith-Burke (Eds.), Reader Meets Author / Bridging the Gap, Newark, Delaware: International Reading Association.
- ANDERSON, R.C. (1985), "Role of the Reader's Schema in Comprehension Learning and Memory", dans H. Singer et R.B. Ruddell (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading, (3e édition), Newark, Delaware: International Reading Association, 372-384.

- ANDERSON, R.C. (1977), "The Notion of Schemata and the Educational Enterprise", dans R.C. Anderson, R.J. Spiro et W.E. Montague (Eds.), Schooling and the Acquisition of Knowledge, Hillsdale, N. J. : Erlbaum, pp. 415-432.
- ANDERSON, T.H. et ARMBRUSTER, B.B. (1982), "Reader and Text. Studying Strategies", dans W. Otto et S. White (Eds.), Reading Expository Material, New York, N. Y.: Academic Press, pp. 219-242.
- AUSUBEL, D.P. (1968), Educational Psychology: a Cognitive View, New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- BAKER, L. et BROWN, A.L. (1984), "Cognitive Monitoring in Reading", dans J. Flood (Ed), Understanding Reading Comprehension, Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 21-45.
- BALDWIN, R.S., BRONCKNER, Z.P. et McCLINTOCK, A.H. (1985), "Effects of Topic Interest and Prior Knowledge on Reading Comprehension", Reading Research Quarterly, 20, 4, pp. 497-504.
- BAUMANN, J.F. (1986a), "Teaching Third Grade Students to Comprehend Anaphoric Relationship: the Application of a Direct Instruction Model" Reading Research Quarterly, 21, 1, pp. 70-90.

- BAUMANN, J.F. (1986b), "The Direct Instruction of Main Idea Comprehension Ability", dans J.F. Baumann (Ed.), Teaching Main Idea Comprehension, Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 133-179.
- BRIDGES, C.A. (1987), "Strategies for Promoting Reader Text Interaction", dans R.J. Tierney, P.L. Anders et J.N. Mitchell (Eds), Understanding Reader's Understanding, Theory and Praticce, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 283-305.
- BAUMANN, J.F. (1984), "The Effectiveness of a Direct Instruction Paradigm for Teaching Main Idea Comprehension", Reading Research Quarterly, 20, 1, pp. 93-115.
- BAUMANN, J.F. (1983), "A Generic Comprehension Instructional Strategy", Reading World, 22, pp. 284-294.
- BROOKS, L.R. (1978), "Nonanalytic Concept Formation and Memory for Instances", dans E. Rosch et B.B. Lloyd (Eds.), Cognition and Categorization, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- BROOKS, L.W. et DANSEREAU, D.F. (1983), "Effect of Structural Schema Training and Text Organization on Expository Prose Processing", Journal of Educational Psychology, 75, 6, pp. 811-820.

- BROWN, A.L., PALINCSAR, A.S. et ARMBRUSTER, B.B. (1984), "Instructing Comprehension Fostering Activities in Interactive Situations", dans H. Mandl, N. Stein et T. Torbasso (Eds.), Learning and Comprehension of Text, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 255-286.
- CHARNIAK, E. (1975), "Organization and Infering in a Framelike System of Common Knowledge", dans Proceedings of Theoretical Issues in Natural Learning Processing: An Interdisciplinary Workshop, Cambridge: Bolt Beranuk and Newman.
- DANSEREAU, D.F., MCDONALD, D.A., COLLINS, K.W., GARLAND, J., HOLLEY, C.D., DICKHOFF, G.M. et EVANS, S.H. (1979), "Evaluation of a Learning Strategy System", dans H.F. O'Neil et C.E. Spielberger (Eds.), Cognitive and Affective Strategies, New York, N.Y.: Academic Press, pp. 3-44.
- DAVEY, B. et KAPINUS, B.A. (1985), "Prior Knowledge and Recall of Unfamiliar Information: Reader and Text Factors", Journal of Educational Research, 78, 3, pp. 147-151.
- DENHIÈRE, G. (1982), "Schémas? Vous avez dit schémas?", Bulletin de psychologie, 35, pp. 717-731.
- FISKE, S.T. et TAYLOR, S.E. (1984), *Social Cognition*, Reading, MA: Addison-Wesley.

- FREDERIKSEN, C.H. (1975a), "Effects of Context-Induced Processing on Semantic Information Acquired from Discourse", Cognitive Psychology, 7, pp. 139-166.
- FREDERIKSEN, C.H. (1975b), "Representing Logical and Semantic Structure of Knowledge Acquired from Discourse", Cognitive Psychology, 7, pp. 371-458.
- GLAZER, S.M., SEARFOSS, L.W. et GENTILE, L.M. (1988), Reexamining Reading Diagnosis: New Trends and Procedures, Newark, Delaware: International Reading Association.
- GOETZ, E.T. (1984), "The Role of Special Strategies in Processing and Remembering Text: a Cognitive Information Processing Analysis", dans C.D. Holley et D.F. Dansereau (Eds.), Special Learning Strategies: Techniques, Applications and Related Issues, Orlando: Academic Press, pp. 47-77.
- GOETZ, E.T., ALEXANDER, P.A. et SCHALLERT, D.L. (1987), "The Author's Role in Cueing Strategic Processing of College Textbooks", Reading Research and Instruction, 27, pp. 1-11.
- HOWARD, D.V. (1983), Cognitive Psychology: Memory, Language and Thought, New York, N.Y.: Macmillan.

- JOHNSON, P.H. (1983), Reading Comprehension Assessment: A cognitive Basis, Newark, Delaware: International Reading Association.
- JONES, B.F., PALINCSAR, A.S., OGLE, D.S. et CARR, E.G. (1987), Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas, Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- LAVOIE, M. (1988), Influence d'activités d'acquisition de connaissances sur la compréhension en lecture de textes informatifs chez des élèves de première année, Thèse de doctorat, inédite, Québec: Université Laval.
- MARIA, K. et MACGINITIE, W. (1987), "Learning from Texts that Refute the Reader's Prior Knowledge", Reading Research and Instruction, 26, 4, pp. 222-238.
- MEYER, B.J.F. (1987), "Following the Author's Top-Level Organization: an Important Skill for Reading Comprehension", dans R.J. Thierney, P.L. Anders, J.N. Mitchell (Eds.), Understanding Reader's Understanding, Theory and Practice, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 59-76.
- MEYER, B.J.F. (1984a), "Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom", dans J. Flood (Ed.), Promoting Reading Comprehension, Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 113-138.

- MEYER, B.J.F. (1984b), "Text Dimension and Cognitive Processing", dans H. Mandl, M.L. Stein, et T. Trabasso (Eds.), Learning and Comprehension of Text, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 3-51.
- MEYER, B.J.F. (1977), "What Is Remembered from Prose? A function of Passage Structure", dans R.O. Freedle (Ed.), Discourse Production and Comprehension, Norwood: Ablex, pp. 307-336.
- MINSKY, M. (1985), The Society of Mind, New York, N.Y.: Simon and Schuster.
- PALINCSAR, A.S. et BROWN, A.L. (1989), "Instruction for Self-Regulated Reading", dans L.B. Resnick et L.E. Klopfer (Eds.), Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research, Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development, pp.19-40.
- POSNER, M.I. (1969), "Abstraction and the Process of Recognition", dans G.H. Bower et J.T. Spence (Eds.), The Psychology of Learning and Motivation, (vol. 3), New York N.Y.: Academic Press.
- RAHMAN, T. et BISANZ, G.L. (1986), "Reading Ability and Use of a Story Schema in Recalling and Reconstructing Information", Journal of Educational Psychology, 78, 5, pp. 323-333.

- ROEHLER, L.R. et DUFFY, G.G. (1984), "Direct Explanation of Comprehension Process", dans G.G. Duffy, L.R. Roehler et J. Mason (Eds.), Com-prehension Instruction: Perspectives and Suggestions, New York, N.Y.: Longman, pp. 265-281.
- RUMELHART, D.E. et ORTONY, A. (1977), "The Representation of Knowledge in Memory", dans R.C. Anderson, R.J. Spiro et W.E. Montague (Eds.), Schooling and the Acquisition of Knowledge, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 99-137.
- SCHANK, R. et ABELSON, R. (1977), Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- SPIRO, R.J. (1977), "Remembering Information from Text: the «State of Schema» Approach", dans R.C. Anderson, R.J. Spiro et W.E. Montague (Eds.), Schooling and the Acquisition of Knowledge, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp 137-167.
- STILLINGS, N.A., FEINSTEIN, M.H., GARFIELD, J.L., RISSLAND, E.L., ROSENBAUM, D.A., WEISLER, S.E. et BAKER-WARD, L. (1987), Cognitive Science: an Introduction, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- TAFT, M.L. et LESLIE, L. (1985), "The Effects of Prior Knowledge and Oral Reading Accuracy on Miscues and Comprehension", Journal of Reading Behavior, 17, 2, pp. 163-179.

TARDIF, J. (1986), "Éléments de la compréhension en lecture", Apprentissage et socialisation...en piste, 9, 2, pp. 87-93.

TRABASSO, T., SECCO, T. et VAN DEN BROCK, P. (1984), "Causal Cohesion and Story Coherence", dans H. Mandl, N.L. Stein, T. Trabasso (Eds.), Learning and Comprehension of Text, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 83-112.

VAN DIJK, T.A. et KINTSCH, W. (1983), Strategies of Discourse Comprehension, New York, N.Y.: Academic Press.

WEINSTEIN, C.E. (1982), "Training Students to Use Elaboration Learning Strategies", Contemporary Educational Psychology, 7, pp. 301-311.



LA PRAGMATIQUE: UNE PERSPECTIVE À RÉCUPÉRER POUR LES RECHERCHES EN LECTURE

Monique Lebrun

Les recherches sur la lecture suivent, grosso modo, deux voies privilégiées, celles qui se centrent sur les caractéristiques du texte et celles qui sondent les capacités et intentions du lecteur. Nous croyons, quant à nous, que la perspective pragmatique peut unifier ces deux voies. Après avoir défini les contours de cette jeune science, nous nous attarderons à l'explication de quelques notions clés, qui telles le contexte, la cohérence, les inférences, les actes de parole, en constituent la base et permettent d'opérer la jonction texte-lecteur.

LES DÉFINITIONS POSSIBLES DE LA PRAGMATIQUE

Comme toute jeune science, la pragmatique a de la difficulté à définir son objet d'étude, ce qui, on le devine, pourrait éventuellement causer quelque flottement dans la précision de ses apports spécifiques à la problématique de la compréhension en lecture. Mentionnons néanmoins quelques prises de position sur le sujet.

C'est à Charles Morris (1938) que l'on doit l'une des premières définitions de la pragmatique. Pour lui, elle est, avec la sémantique et la syntaxe, l'une des branches de la sémiotique: la sémantique s'intéresse aux relations entre les signes et les objets, la syntaxe, aux relations formelles des signes entre eux, et la pragmatique, aux relations entre les signes et leurs usagers.

Depuis Morris, le mot est utilisé dans deux sens, un sens étroit, de type psycho-sociologique, identique à ce que voulait Morris lui-même, et un sens large, de type philosophique, qui recourt davantage à l'utilisateur du langage et fait appel à la déictisation, à la sémantique générative, au contexte.

Pour Latraverse (1988), qui a consacré au sujet un ouvrage complet, il existe aussi une définition large et une définition étroite de la pragmatique. Ainsi, la pragmatique prise au sens large permettrait d'expliquer le fonctionnement du langage en recourant à ses conditions concrètes d'utilisation (ex.: l'appel à la psychologie, à la sociologie, à la théorie de la communication, etc.). La définition étroite entretiendrait des relations avec les théories du sens. On peut ainsi parler de trois traditions. Dans la première, celle de Montague (1974) et de Lewis (1972), la pragmatique récupère l'indexicalité, par opposition à la sémantique, qui n'en tient pas compte. Dans la deuxième, celle de Katz (1982), la pragmatique se démarque encore de la sémantique en récupérant le contexte et l'usage. Dans la troisième enfin, celle de Wittgenstein (1965), d'Austin (1962), de Grice (1975 et 1981) et de Searle (1969), sémantique et pragmatique sont interchangeables. Pour l'auteur, il serait dangereux de réduire la pragmatique aux deux

problématiques de l'indexicalité et des actes de langage, bien qu'elles permettent de préciser la contextualité.

Pour Levinson (1983), il ne suffit pas de dire que la pragmatique étudie les principes de l'usage linguistique ou de la performance en contexte. Le coeur de la difficulté vient de ce que le terme pragmatique recouvre à la fois les aspects de la structure de la langue dépendant du contexte et les principes de l'usage linguistique et de la compréhension qui n'ont que peu à voir avec la structure linguistique. Dans une tentative de regroupement de ces deux aspects, Levinson en vient à définir la pragmatique comme l'étude des relations entre la langue et le contexte qui sont grammaticalisées, c'est-à-dire encodées dans la structure linguistique. Le mot grammaticalisation signifie ici l'encodage du sens dans le lexique, la morphologie, la syntaxe, la phonologie. La pragmatique inclut donc pour l'auteur la déixis, la présupposition, les actes de parole et la linguistique, tout en excluant l'usage linguistique sans répercussion sur la grammaire, comme les implications conversationnelles, du moins généralement. Pour Levinson la pragmatique inclut certains aspects du sens que l'on ne retrouve pas dans la théorie sémantique (ex.: les inférences, les présupposés). De même, elle englobe les caractéristiques culturelles de l'énoncé et les croyances des sujets.

En fonction des recherches sur la lecture, il est important de savoir que la pragmatique se penche non sur des mots isolés ou des phrases hors contexte, mais sur un texte, ou mieux, sur un discours. Beaugrande et Dressler (1981) ont beaucoup étudié le concept de texte en l'opposant à celui de discours. Pour eux, un ensemble de textes concordants constitue un discours, et la

configuration globale de plusieurs discours concordants dans une société donnée, l'univers du discours. La pragmatique peut alors se définir comme le domaine de la planification des textes en tant que véhicules d'action orientés en fonction de buts. On est loin ici des tenants de la grammaire générative et transformationnelle, qui ne voient dans le texte qu'un ensemble de phrases organisées en séquences.

L'école française joint à la notion de texte celle de discours et d'énoncé. Ses travaux de linguistique textuelle ont débouché, dans de nombreux cas, sur des théories littéraires (cf. Bremond, Barthes, Greimas) qui ne sont pas l'objet direct de notre propos. On retrouve, chez Caron (1983), de pertinentes distinctions entre énoncé et énonciation. L'énoncé considère le message comme objet et l'énonciation, le message comme acte. Le discours se définit alors comme une séquence cohérente d'énoncés progressant vers un but. Comprendre un discours, c'est construire une représentation plus ou moins organisée en mémoire à l'aide d'inférences pragmatiques partagées par les locuteurs.

Les propos qui font suite à ces tentatives de définition de la pragmatique et de son objet se grefferont autour de trois notions qui constituent des pôles quant à l'analyse pragmatique du discours, à savoir, le contexte, les inférences et les actes de parole. Faute de temps, nous devons laisser de côté l'analyse de l'argumentation et des marques idéologiques.

LE CONTEXTE ET LES NOTIONS AFFÉRENTES

Le co-texte et le contexte

Selon Levinson (1983), c'est le linguiste britannique Firth qui a été le premier à examiner le contexte social d'un énoncé. Le sociolinguiste Dell Hymes a précisé (1964) la nature des "participants" de Firth, soit l'adresseur, l'adressé et l'audience. Il a spécifié d'autres traits du contexte, à savoir, le topique, le cadre, le canal, le code (ex.: dialecte, niveau de langue), la forme du message (ex.: le débat, le sermon, la lettre d'amour). Les déictiques (voir plus loin) viennent préciser la spécificité d'un contexte. Il existe des règles permettant au lecteur de déduire correctement le contexte. L'une d'elles, le principe d'interprétation locale, suppose que le récepteur ne reconstruit pas un contexte plus large que nécessaire. Une autre, celle de l'extension spatio-temporelle minimale, présume de la constance du même contexte tout au long d'un discours donné. Dès qu'un individu peut généraliser, il devient apte à reconstruire des contextes par induction et déduction. Certaines situations de lecture, par exemple les contes, sont ritualisées, rendant l'interprétation du contexte plus facile.

On doit au philosophe Lewis (1972) d'avoir le premier attiré l'attention sur le discours antérieur à un discours donné. Dans un texte, l'interprétation de chaque phrase est dépendante des phrases qui la précèdent sauf, évidemment, pour la première phrase. C'est à Halliday (1975) que l'on doit le terme "co-texte". Certaines structures temporelles, par exemple, le récit dans

le récit, entraînent l'établissement de contextes enchâssés établis par le co-texte. Ce co-texte suppose l'existence de la référence anaphorique

D'après Slama-Cazacu, il est nécessaire de distinguer contexte et situation. Selon elle, les chercheurs anglo-saxons incorporent la situation à un contexte de type très (trop?) général comprenant à la fois l'entourage du mot, la situation et les connaissances sociales et ethnographiques du scripteur. Pour certains linguistes français dont Mounin (1970), la situation a un sens non linguistique et le contexte, un sens linguistique. Lorsqu'on parle de situation, on se réfère généralement à l'anthropologie linguistique et à l'ethno-méthodologie et on utilise largement les critères socio-culturels et psychologiques.

Les références

Lorsque l'auteur ou le lecteur tissent des liens entre le texte et le contexte, ils établissent des références. Comme un item lexical, une référence a un sens et une dénotation, c'est-à-dire un ensemble d'objets auxquels elle peut s'appliquer. Pour que la référence soit correcte, l'expression du discours sur laquelle elle se base doit être vraie. Cependant, quelle que soit la forme de l'expression de référence, sa fonction référentielle dépend des intentions de l'émetteur. L'être humain ne produit ou ne comprend un discours qu'en fonction de ses propres connaissances et croyances.

On doit à Halliday et Hasan (1976) la première énumération exhaustive des types de référence. Pour eux, la référence est sémantique, alors que la substitution est grammaticale. Grosso modo, on peut classer les références sous deux chefs: les références situationnelles et les références textuelles. Les premières sont dites exophores et les secondes, endophores. Les références endophores sont anaphoriques lorsqu'elles renvoient au texte qui précède et cataphoriques, quand elles renvoient au texte qui suit. Au niveau de l'utilisation de la langue, on peut mentionner les références personnelles (ex.: pronoms personnels, pronoms et adjectifs possessifs), démonstratives (ex.: pronoms démonstratifs et adverbes de temps et de lieu) et comparatives.

Pour Flahault (1978), la désignation indicielle renvoie à la situation et la désignation anaphorique, à un autre segment de l'énoncé. Pour lui, systèmes discursifs et univers sémiologique sont une continuité et une opacité. Ainsi, un énoncé peut être à la fois la réponse à un autre énoncé et la réponse à un contexte non linguistique. Selon Flahault, le concept de connotation permet d'aborder les relation entre le langage et l'univers sémiologique, car il a des valeurs cognitives et affectives (ex.: les liens avec l'inconscient).

Kerbrat-Orecchioni (1980) distingue trois types de mécanismes référentiels: référence absolue, référence relative au contexte linguistique (cf. co-texte), référence relative à la situation de communication (cf. les déictiques). Cette auteure a beaucoup étudié la connotation, qui constitue un aspect particulier de la référence. La connotation recouvre des phénomènes iconiques, phoniques, stylistiques, socio-politiques et idéologiques (Kerbrat-Orecchioni, 1977) et appartient à la parole, contrairement à la dénotation, qui

est du domaine de la langue. Il existe, selon elle, trois types de connotations: sémantiques, stylistiques et énonciatives. Les connotations ont une organisation paradigmatique et syntagmatique très souple qui oblige le récepteur à se fier à son intuition linguistique.

La cohérence et la cohésion

La cohérence est un principe vital pour la réception et l'interprétation des discours. Le récepteur suppose que ce qu'il lit sera cohérent. Halliday et Hasan (1976) font une distinction entre cohérence et cohésion. Un texte est cohérent par rapport à la situation, au contexte, au registre, c'est-à-dire aux configurations sémantiques liées au contexte. Il est cohésif par rapport au co-texte. La cohésion s'exprime en partie par la grammaire et en partie par le vocabulaire; elle fait appel à la référence, à la substitution, à l'ellipse, à la répétition (cf. les synonymes) et à la collocation (ou isotopie).

Selon Beaugrande (1980), la cohésion est la procédure par laquelle les éléments de surface apparaissent en occurrences progressives de façon à ce que leur connectivité séquentielle soit maintenue et recouvrable. Elle touche les phrases, les propositions, les articles, les ellipses, les co-références. Elles s'oppose à la cohérence qui est définie comme la procédure par laquelle les éléments du savoir sont activés de façon que leur connectivité conceptuelle soit maintenue et recouvrable. La cohérence est donc du domaine des relations logiques. Dans une recherche conjointe datant de 1981, Beaugrande et Dressler présentent la cohésion comme la façon dont les composantes de la structure de surface sont reliées en séquences selon les dépendances

grammaticales. La cohérence y est définie comme la façon dont les composantes du texte, c'est-à-dire les concepts et les relations avec la structure profonde, sont mutuellement accessibles et adéquats.

Pour Lundquist (1980), la cohérence thématique équivaut à la cohérence co-référentielle. Celle-ci recourt à la contiguïté sémantique, i.e. à la récurrence de traits sémantiques identiques. Cette auteure distingue deux types de progression de texte selon le thème, à savoir la progression analytique si le thème initial est hyperonyme et la progression synthétique si le thème est hyponyme d'un autre plus général.

Dans leur définition de la cohésion, Brown et Yule (1983) suivent d'assez près Halliday et Hasan: pour eux aussi, la cohésion crée la texture et se manifeste par des marqueurs additifs, adversatifs, temporels... Ils reprochent cependant à Halliday et Hasan de taire les relations sémantiques sous-jacentes, qui créent elles aussi la cohésion.

On retrouve sous la plume de Combettes (dans Francard, 1985) deux types de cohérence. La première, la cohérence micro-structurelle, assure les liens entre les phrases par des procédés linguistiques tels que la substitution, les temps des verbes, la répartition des thèmes et des rhèmes. La seconde, la cohérence macro-structurelle, est liée aux connaissances et aux croyances. Les indices de cohérence sont flous; souvent, les éléments linguistiques sont des indices insuffisants, sans compter que les émetteurs et les récepteurs peuvent avoir des opinions divergentes sur ce qui est cohérent ou non.

L'indexicalité

On présentera ici la déixis comme une façon d'encoder le contexte. Les déictiques ou "shifters" sont, comme les "embrayeurs" de Jakobson (1963) ou les "index" de Peirce (1978), une classe de mots dont la signification varie selon la situation. Pour Levinson (1983), la déixis concerne les façons qu'ont les langues d'encoder ou de grammaticaliser les traits du contexte de l'énoncé ou d'un acte de parole. Lorsqu'on veut interpréter les énoncés, on doit recourir à l'information déictique. Ainsi, quand on considère une phrase isolée comme: "Je reviendrai dans une heure", on ne peut deviner quand elle a été écrite. Levinson nous livre deux approches de la déixis, l'approche philosophique et l'approche descriptive.

L'approche philosophique s'inspire de celle de Peirce. Le sujet de la déixis est l'expression indexée. Pour les tenants de cette approche, cette expression indexée est celle où le référent est déterminé par la relation existentielle entre le signe et le référent. Ainsi, dans la phrase: "Papineau était le chef des patriotes.", il y a une identification du contenu sémantique et des conditions de vérité, i.e. qu'il y a identité entre "Papineau" et "chef". Si je dis: "Je suis la soeur de Papineau.", pour apprécier la véracité de mon assertion, mon interlocuteur devra connaître quelque peu les faits historiques. Parfois, il faut aussi coordonner les indices pragmatiques afin de bâtir une chronologie: on met ainsi de l'ordre dans les points de référence.

L'approche descriptive a surtout été utilisée par Lyons (1977) et Fillmore (1979). Dans ce type d'approche, on s'intéresse à la valeur détaillée de chacun des déictiques, que l'on regroupe sous trois catégories: les déictiques de personne, où il y a encodage du rôle du participant dans le discours (ex.: la première personne est l'émetteur), les déictiques de lieu, qui prennent en charge la localisation des participants, et les déictiques de temps, qui étudient le temps de codage et le temps de réception. Lyons et Fillmore complètent le tableau en ajoutant les déictiques de discours ou de texte, où l'on fait référence à des portions de texte, et le déictique social, où l'on tient compte des distinctions sociales entre les participants (cf. les "honorifiques", dont le "vous" de politesse). Lyons destine les expressions déictiques à deux sortes d'usages, l'usage gestuel, où la référence est audio-visuo-tactile (cf. le "voici") et l'usage symbolique, qui est spatio-temporel au sens large (ex.: "Allons-y maintenant, plutôt que d'attendre à demain."). Un même terme peut être à la fois déictique et anaphorique (ex.: "Je suis née à Montréal et j'y ai toujours vécu.").

On pourrait analyser longuement les cinq types de déictiques ci-haut mentionnés. Ainsi, on doit généralement décider si le "nous" est inclusif ou exclusif. On peut mentionner l'existence des vocatifs, fort utiles pour les appels, les sermons et les adresses. Les indicateurs de temps peuvent être, en plus du temps des verbes, des adverbes, des morphèmes. Les déictiques de lieu sont des locatifs plus ou moins expansibles selon le contexte. Les déictiques de discours jalonnent et orientent la lecture (ex.: "Dans le prochain chapitre, nous verrons que..."). Le déictique social détermine, à l'aide entre

autres des niveaux de langue et des formules de politesse, la situation sociale dans laquelle un énoncé a lieu.

LES INFÉRENCES PRAGMATIQUES ET LES PRÉSUPPOSITIONS

Les implications conversationnelles

Dans une pragmatique de type unifié, l'étude des implications conversationnelles, des présuppositions, de l'argumentation et des actes de parole est nécessairement liée. L'ordre dans lequel nous aborderons certaines de ces composantes est purement arbitraire et ne préjuge pas du degré d'importance réciproque qu'elles ont.

C'est à Grice (1975, 1981) que l'on doit la définition des implications ou maximes conversationnelles. Celui-ci en fait remonter l'origine à ses lectures de Strawson (1970) et de Searle (1969), et même, aux descriptions de Russell (1905). Pour Grice, il est difficile de répondre par l'affirmative ou la négative à la question "Le roi de France est-il chauve?" En fait, la question ne se pose pas, car elle est une description vide de tout contexte. C'est pour contourner des difficultés de ce type que Grice a imaginé les maximes conversationnelles, qui sont en quelque sorte des inférences pragmatiques. Il y a quatre implications ou maximes, qui se ramènent à une maxime plus globale appelée principe de coopération pouvant s'énoncer ainsi: "Faites en sorte que votre contribution conversationnelle aille dans le sens de la conversation."

Voici les quatre maximes de Grice : 1) la maxime de quantité (être assez informatif); 2) la maxime de qualité (dire la vérité); 3) la maxime de pertinence (ne pas s'éloigner du sujet); 4) et la maxime de manière (être clair et ordonné).

Pour Flahault (1978), la maxime de pertinence est la plus importante et la maxime de qualité est située à un plan différent de celui des trois autres maximes, soit celui de la moralité. D'autre part, il faudrait redéfinir le concept de pertinence, une personne ne pouvant se reconnaître seule de la pertinence: c'est une question de connivence avec l'autre. La critique de Caron sur ces maximes (1983) va dans le même sens: il s'agit de règles ne fonctionnant que dans une situation idéale.

Dans l'analyse qu'il fait des implications conversationnelles, Levinson (1983) distingue entre implications standard et complexes d'une part, implications généralisées et particularisées d'autre part. Les implications standard sont dérivées de la simple supposition que l'émetteur observe les maximes, les implications complexes, de la supposition que l'émetteur exploite une maxime (cf. dans ce dernier cas, les métaphores; ex.: "Le professeur est un Staline."). Quant aux implications généralisées, elles surviennent sans contexte particulier, alors que c'est le contraire dans le cas des implications particularisées.

Les présupposés et les sous-entendus

Alors que les implications conversationnelles sont davantage basées sur le contexte, les présupposés et les sous-entendus dépendent plutôt de la structure linguistique. Les bases historiques de la présupposition remontent aux discussions philosophiques du dix-neuvième siècle sur la nature de la référence, du référent, et sur la difficulté à attribuer une valeur de vérité à un énoncé.

Depuis Fillmore, les linguistes ont commencé à s'intéresser aux présuppositions. Ils ont émis des règles sur les propositions, les temps des verbes, les quantificateurs (cf. "Tous les enfants de Paul sont malades."). Pour eux la conséquence logique est définie par des règles d'inférence ou d'assignation de valeurs vraies ou fausses (en termes sémantiques). Toutes les présuppositions ne sont pas sémantiques: ainsi, lorsque j'entends un "tu", par inférence pragmatique, je peux supposer qu'il s'adresse à un enfant, à un intime, à un inférieur, à un animal. Les linguistes ont même dressé une liste de constructions isolées qui servent de sources aux présuppositions. On peut ainsi citer les descriptions définies (ex.: "Jean a vu (n'a pas vu) l'homme à deux têtes."), les verbes fictifs (ex.: "Marthe regrette (ne regrette pas) d'avoir bu le vin maison de Paul.), les questions.

Les travaux de Ducrot (1972, 1978) font apparaître la présupposition comme un acte illocutoire (cf. plus loin, la partie sur les actes de parole, où l'on définit l'illocutoire). Pour lui, elle relève de la langue, et non de la parole, et donc, de l'analyse sémantique, où elle introduit un certain implicite. La

présupposition est pour Ducrot l'implicite linguistique, qu'il oppose à l'implicite discursif, basé sur l'énoncé et l'énonciation. Le présupposé est l'élément sémantique commun à un énoncé *A* et à ses formes interrogative et négative. L'enchaînement des énoncés s'opère à partir du posé. La continuité vient du fait que plusieurs contenus posés se comprennent dans le cadre du même présupposé: ainsi, une question et sa réponse ont le même présupposé. Ducrot met de l'avant une loi d'enchaînement: quand un énoncé *A* est enchaîné implicitement ou explicitement à un énoncé *B*, le lien entre ces énoncés porte uniquement sur le posé, jamais sur les présupposés.

Ducrot (1978) a également tenté de cerner les rapports entre présupposés et sous-entendus. Mentionnons, pour une meilleure compréhension de son explication, que, contrairement à l'usage général, le sens est pour lui dans l'énoncé et la signification, dans la phrase. Examinons le cas suivant: "Pierre a cessé de fumer."; le posé est qu'il ne fume pas, le présupposé, qu'il a déjà fumé, et le sous-entendu, qu'avec du courage, on arrive à cesser. Le présupposé est toujours reporté de la signification vers le sens; le sous-entendu est parfois présent dans l'énoncé, mais pas dans la phrase. Si le sous-entendu est la réponse à une question sur les conditions de possibilités d'énonciation, il est évident qu'il ne peut apparaître qu'au moment de cette énonciation et qu'il ne relève que de l'énoncé, n'appartient qu'au sens, sans être anticipé ou préfiguré dans l'énonciation.

Pour Caron (1983), la loi d'enchaînement de Ducrot se rattache à la théorie de l'information ancienne par rapport à l'information nouvelle (le

"given-new strategy"). Certaines informations de l'énoncé sont mises en relief; celles qui ne le sont pas sont des présuppositions.

Levinson (1983) pense que pour définir la présupposition la constance sous la négation est insuffisante. Il parle d'une propriété de défaisabilité: les propositions sont défaisables dans certains contextes discursifs. Si je dis: "Jean ne sait pas que Pauline est venue.", la présupposition est que Pauline est venue. Si je dis: "Je ne sais pas si Pauline est venue", il n'y a pas de présupposition. Levinson divise les présuppositions en deux catégories, les présuppositions sémantiques et les présuppositions pragmatiques. Les premières se basent sur les conditions de vérité. Considérons les phrases: "Jean est peiné d'avoir été brutal." et " Il est possible (contexte modal) que Jean soit peiné d'avoir été brutal.": les deux ont la même présupposition, à savoir que Jean a été brutal. Les secondes, les présuppositions pragmatiques, utilisent l'appropriation et la connaissance mutuelle. Considérons les phrases suivantes:

1. Jean n'a pas donné de livre à Pauline.
2. Ce n'est pas un livre que Jean a donné à Pauline.
3. Ce n'est pas Jean qui a donné un livre à Pauline.

Dans les trois cas, la présupposition est la même; on peut y ajouter, pour la deuxième phrase, une présupposition additionnelle (ex.: Jean a donné quelque chose à Pauline.), de même que pour la troisième phrase (ex.: Quelqu'un a donné un livre à Pauline.). Dans les phrases clivées des

numéros deux et trois, la présupposition est trouvée après les marqueurs "qui" et "que" accompagnés d'une expression indéfinie.

LES ACTES DE PAROLE

Pour reprendre une analyse de Récanati (1979), les actes de parole (ou actes de langage, ou "speech acts") permettent de voir qu'il existe deux fonctions du langage, une fonction cognitive, ou représentative, et une fonction non cognitive instrumentale et expressive. Dans le premier cas, les énoncés sont utilisés pour exprimer des propositions vraies ou fausses, dans le second cas, ils sont utilisés comme vecteurs de relations intersubjectives.

Les actes de parole ont été décrits par Austin (1962) et systématisés par Searle (1969). Dans "How to do things with words", Austin distingue deux formes fondamentales d'énonciation, les énonciations constatives et les énonciations performatives. Les premières sont relatives à ce qui peut être jugé selon des critères de vérité;elles ne dépendent pas de la situation, donc de la pragmatique. Les secondes accomplissent des actions vouées au succès ou à l'échec: elles sont véritablement pragmatiques.

Austin postule trois types d'actes de parole qui impliquent différents types de performances:

1. l'acte locutoire: ce que nous faisons en disant quelque chose;

2. l'acte illocutoire, à valeur conventionnelle (ex.: commander, informer, avertir...) et dépendant de l'intention du locuteur;
3. l'acte perlocutoire: ce que nous accomplissons par le fait de dire une chose (ex.: convaincre, persuader, empêcher...).

Dans "Dire et ne pas dire"(1972), Ducrot aborde la question de l'implicite discursif sans se prononcer sur le fait qu'il s'agit, ou non, d'un acte illocutoire, étant donné qu'il focalise son attention sur la présupposition. Dans un texte postérieur (1980), pour éclairer la notion de performatif, il la rapproche du phénomène de délocutivité. Soit les deux expressions E1 et E2, formellement apparentées telles que E2 soit dérivée à partir de E1; S1 et S2 sont les valeurs sémantiques respectives de ces deux énoncés. E2 est délocutif de E1 si dans S2 il y a allusion à des actes accomplis en énonçant E1. Ainsi, considérons le S1 "santé" et le S2 "salutation": E2 est dérivé de E1 et cette dérivation est délocutive: elle comprend le salut pour souhaiter à quelqu'un une bonne santé, l'acte lui-même et le performatif.

Dans son essai sur la parole, Flahault (1978) accorde une place importante à l'acte illocutoire. Il rappelle que, pour Austin et Searle, le performatif constitue la voie d'accès vers l'illocutionnaire, ainsi: "viens!" est un illocutoire simple qui correspond au performatif "Je t'ordonne de venir!". L'illocutoire peut être implicite ou explicite. Critiquant Searle, Flahault affirme que les actes illocutoires ne sont pas une forme d'acte juridique, c'est-à-dire qui change deux personnes l'une par rapport à l'autre. On doit plutôt parler, dans le cas de l'illocutoire explicite, de jeux de rôles dans les rapports sociaux.

Pour Kerbrat-Orecchioni (1980), tout énoncé comporte à la fois des dimensions descriptives et performatives que l'on ne peut dissocier que par abstraction. Berrendonner(1981), pour sa part, consacre presque intégralement ses "Eléments de pragmatique linguistique" à expliciter sa conception de l'illocutoire. Pour lui, l'illocutoire fait partie du sens littéral. Si je dis: "Pouvez-vous ouvrir la fenêtre?", il y a une question explicite et une requête implicite. C'est là, dans ces valeurs implicites, que se situe, pour Berrendonner, l'illocutoire. Cet illocutoire se manifeste dans et par l'acte d'énonciation. Berrendonner privilégie une théorie sémantique qui considère l'énonciation comme un événement total, recouvrant les gestes et normes linguistiques, faisant de la langue un ensemble de virtualités dénotatives et supprimant, au bout du compte l'illocutoire. Revenant sur la maxime de qualité d'Austin, Berrendonner préfère parler de validation d'une énonciation: celle-ci se définira par ce qui peut être validé par tel ou tel, par ce qui peut être vrai ou faux pour quelqu'un. En résumé, pour Berrendonner, seul l'acte locutoire, ou d'énonciation, existe vraiment. Pour lui, les performatifs sont des constatifs, des événements futurs décrits au présent, donc transférables au locutoire.

Bach et Harnish (1982) distinguent divers types d'actes illocutoires communicatifs. Ainsi, ils parlent de constatifs (ex.: assertifs, prédictifs, descriptifs...), de directifs (ex.: requêtes, questions), de commissifs (ex.:-promesses, offres), de remerciements (ex.: apologie, souhait). Ils évoquent les actes collatéraux, qui peuvent avoir lieu en conjonction ou à la place des actes illocutoires. Les intentions de ces actes peuvent être reconnues ou pas: ce sont des actes ouverts ou fermés. Voici quelques

exemples d'actes ouverts: les taquineries (dire quelque chose sans le penser vraiment), les calembours, les circonlocutions utilisées pour ne pas peiner ou choquer, les changements de sujet, le "small talk" qui permet d'éviter le silence, les tabous verbaux. Les actes fermés sont accomplis avec l'idée que leur intention ne soit pas reconnue (cf. l'ambiguïté délibérée du jeune garçon demandant à la jeune fille: "Fais-tu quelque chose ce soir?").

Charaudeau (1983), enfin, envisage l'acte de langage comme étant énonciatif et se produisant entre quatre protagonistes:

1. le TUD, qui est le sujet destinataire fabriqué par JE, ou encore, l'interprétation de TUi;
2. le TUi, qui est l'interprétant; il agit hors de l'énonciation de JE;
3. le JEé, qui est le sujet énonçant ou énonciateur; il est construit par JEc et c'est le seul sujet perçu par TUi;
4. Le JEc, opposé au JEé, qui est le sujet communicant ou producteur; ici est l'intentionnalité; il produit l'effet de parole.

Tout acte de langage est affaire de stratégie pour le JEc et de possibilité interprétative pour le TUi. L'acte de langage ne peut être considéré comme un acte de communication: il est le jeu de l'implicite et de l'explicite dans les circonstances du discours. Il ne peut prétendre rendre compte de la totalité des intentions du sujet communicant. Analyser un texte, c'est rendre compte des possibles interprétatifs à la confluence du processus de production et d'interprétation.

Charaudeau parle de quatre ordres d'organisation de la mise en scène discursive déterminant quatre appareils langagiers: les appareils énonciatif, argumentatif, narratif et rhétorique. L'appareil énonciatif organise les protagonistes de l'acte de langage (cf. les énonciatifs polémique, situationnel, textuel et intertextuel). L'appareil argumentatif est tourné vers le IL et les opérations de pensée de type cognitif (cf. les conjonctions, disjonctions, oppositions, plans, chronologies, rappels, synthèses, résumés). L'appareil narratif est aussi tourné vers le IL: il organise l'univers du discours suivant les actions humaines et les qualifications des êtres. L'appareil rhétorique organise des opérations morphosémantiques; il se met au service des trois autres appareils et gère des opérations telles que la substitution, la connexion... On le voit, Charaudeau possède une définition des actes de langage qui ne doit rien à Austin, mais qui vient d'une double approche du langage à la fois comme objet transparent, permettant une activité d'abstraction, et comme objet non transparent, permettant une activité d'élucidation.

LA PLACE DE LA PRAGMATIQUE EN LECTURE

Holec (1983) a déjà dit: "Adopter une orientation pragmatique, signifie donc se poser les problèmes d'enseignement/apprentissage en termes d'usages de la langue.". On retrouve la même position chez Béland (1983), qui considère que l'adoption de la perspective pragmatique permet de vérifier la validité de l'acte de communication, les caractéristiques socio-culturelles de l'élève, le "shared knowledge" comme le dit Labov.

Ce qui nous semble personnellement intéressant, dans l'approche pragmatique, c'est qu'elle fait la part et la conjonction de divers types de compétences, qu'elle module selon le texte et le lecteur, à savoir les compétences linguistique et sémiotique, regroupées en une compétence textuelle, et la compétence discursive, qui relie les notions de pragmatique que nous venons d'évoquer à la compétence textuelle.

On comprend dès lors les choix méthodologiques du ministère de l'éducation du Québec, quant aux objectifs et situations pédagogiques exposés dans les programmes de français du primaire et du secondaire de la cuvée 1979-1980. La notion de texte y est remplacée par celle de discours, ce qui est spécifiquement pragmatique, et les apprentissages linguistiques y sont subordonnés aux apprentissages purement discursifs (ainsi, l'importance accordée à l'intention de l'émetteur). On parle aussi, dans ces programmes, de la nécessité de tenir compte des facteurs socio-culturels, ce qui va bien dans le sens de notre propos.

Il faudra sans doute que se développe, dans les prochaines années, une pragmatique du discours littéraire. En effet, les valeurs idéologiques sous-jacentes à maints discours, et plus spécifiquement au discours littéraire, n'ont pas encore été assez bien définies en fonction des situations de communication. Le problème, comme le dit Bange (1983), est que le texte littéraire est autonome, coupé de son émetteur, et donc polyvalent: le contexte situationnel ne le désambiguise pas tout à fait. En fait, pourrions-nous dire, le texte littéraire est dépragmatisé, ou encore, plus "opaque" que d'autres. Des recherches sur le sujet devrait permettre une utilisation plus fréquente du

texte dit littéraire en classe en plus de venir enrichir la problématique globale de la compréhension de texte.

RÉFÉRENCES

- AUSTIN, J.L. (1962), How to do things with words, Cambridge, Mass.: J.O. Urmson (Ed.).
- BACH, K. et R. HARNISH, (1982), Linguistic Communication and Speech Acts, Cambridge, Mass., Londres: the M.I.T. Press, 327 p.
- BANGE, P. (1983), "Pragmatique et littérature", dans P. BANGE et al., "Logique, argumentation, conversation", Actes du colloque de pragmatique de Fribourg 1981, Berne et Francfort: Peter Lang, pp. 145-165.
- BEAUGRANDE, R. de (1980), "Text, Discourse and Processes", vol. 4 de la série Advances in Discourse Processes, Norwood, N.J.: R.O. Fredle (Ed.), Ablex Publishing Corporation, 351 pages.
- BEAUGRANDE, R. de et W. Dressler eds., (1981), Introduction to Text Linguistics, Londres, New-York, N.Y.:Longman, 270 pages.

- BÉLAND, J.-P., (1983), "Pragmatique et compréhension de textes en classe", dans La classe de langue face aux recherches en pragmatique, Québec: Université Laval, C.I.R.B., pp. 35-43.
- BERRENDONNER, A. (1981), Éléments de pragmatique linguistique, col. Proposition, Paris: Éditions de Minuit, 247 pages.
- BROWN, G. et G. YULE, (1983), Discourse Analysis, Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 288 pages.
- CARON, J. (1983), Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage, Paris: Presses universitaires de France, 255 pages.
- CHARAUDEAU, P. (1983), Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique, (théorie et pratique), Paris: classiques Hachette, 176 pages.
- COMBETTES, B., (1985), "Cohérence textuelle et pragmatiques", dans M. Francard, Pragmatique et enseignement du français, Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain, Louvain-la-Neuve: Cabay, pp. 39-60.
- DUCROT, O. (1972), Dire et ne pas dire, Paris:Herman.
- DUCROT, O. (1978), "Présupposés et sous-entendus", dans Stratégies discursives, Lyon: Presses universitaires de Lyon, pp. 33-43.

DUCROT, O. (1980), Les échelles argumentatives, Paris: Éditions de Minuit, (coll. Propositions), 96 pages.

FILLMORE, C.J. (1979), "A Grammarian Look to Sociolinguistics", dans J.B. PRIDE, Sociolinguistics Aspects of Language Learning and Teaching, Oxford: University Press, pp. 2-16.

FLAHAULT, F. (1978), La parole intermédiaire, Paris: Seuil, 234 pages.

GRICE, H.P., (1975), "Logic and conversation", dans Syntax and Semantics 3: Speech Acts, ed. P. Cole and J. Morgan, New-York, N.Y.: Academic Press.

GRICE, H.P. (1981), "Presupposition and Conversational Implicature", dans Radical Pragmatics, P. Cole (Ed.), Londres, Toronto, Ont.: Academic Press, pp. 183-198.

HALLIDAY, M.A.K., (1975), "Learning how to mean", dans Foundations of Language Development, a Multidisciplinary Approach, New-York, San Francisco, Londres: E.H. Lennenberg and E. Lennenberg (Eds.), Academic Press, pp. 239-265.

HALLIDAY, M.K.A. et R. HASAN, (1976), Cohesion in English, English Language Series, New-York, N.Y.: Longman, 374 pages.

- HOLEC, H. (1983), "La classe de langue face aux recherches en pragmatique", dans La classe de langue face aux recherches en pragmatique, Québec: Université Laval, C.I.R.B., pp. 9-18.
- HYMES, D. (1964), "Toward Ethnography of Communicative Events", dans P.P. Giglioli (Ed.), Language and social context, Harmondsworth, Middx: Penguin Books.
- JAKOBSON, R. (1963), Essais de linguistique générale, Paris: Éditions de Minuit.
- KATZ, J.J. (1982), Language and other Abstract Objects, Totowa: Littlefield Adams.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1977), La connotation, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 256 pages.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Paris: A. Colin, 290 pages.
- LATRAVERSE, F. (1988), La pragmatique. Histoire et critique, coll. Philosophie et langage, Bruxelles: Pierre Mardaga (Ed.), 267 pages.
- LEVINSON, S. (1983), Pragmatics, Cambridge: Cambridge University Press, 420 pages.

- LEWIS, D. (1972), "General Semantics", dans D. Davidson et G. Harman (Eds.) Semantics of Natural Language, Dordrecht: Reidel.
- LUNDQUIST, L. (1980), La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique, éd. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, Kopenhaun, 244 pages
- LYONS, J. (1977), Semantics, Cambridge: Cambridge University Press.
- MONTAGUE, R. (1974), Formal Philosophy, R.H. Thomason (Ed.), New-Haven: Yale University Press.
- MORRIS, C.W., (1938), "Foundations of the Theory of Signs" dans International Encyclopedia of Unified Science, vol 1, no 2, Chicago: The University of Chicago Press, 59 pages.
- MOUNIN, G. (1970), Introduction à la sémiologie, Paris: Éditions de Minuit.
- PEIRCE, C.S. (1978), Ecrits sur le signe, (rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle), Paris: Seuil.
- RÉCANATI (1979), La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique, coll. L'Ordre philosophique, Paris: Seuil, 215 pages.
- SEARLE, J.R. (1969), Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language, Cambridge: Cambridge University Press.

SLAMA-CAZACU, T. (1961), Langage et contexte, The Hague, Mouton.

STRAWSON, P. F. (1970), "Phrase et acte de parole", Langages, 17, pp. 19-33.

WITTGENSTEIN, L. (1965), Le cahier bleu et le cahier brun, traduction de G. Durand, Paris: Gallimard.

APPORTS DE LA SÉMIOTIQUE À LA RECHERCHE EN LECTURE

Christian Vandendorpe

Apparue au début des années 60, la sémiotique est une science de formation récente qui, selon Michel Arrivé (1977), a encore "à délimiter son champ, à construire son objet, à achever l'élaboration de ses concepts et à affiner ses procédures méthodologiques". Science des signes, elle occupe par vocation un spectre très large, que Sebeok (1976) divise en trois grands domaines, allant de l'anthroposémiotique (qui étudie les signes produits par l'homme) à la zoosémiotique, en passant par l'endosémiotique (qui se penche sur les systèmes cybernétiques internes au corps).

La sémiotique peut se réclamer d'une double filiation, européenne avec Ferdinand de Saussure (1972) et américaine avec Charles Sanders Peirce qui, dès la fin du XIX^e siècle, s'interrogeait sur les conditions de la "sémosis" (1978). Il n'entre pas dans le cadre de cette communication d'explorer les différences entre ces deux grands courants, l'orientation de Peirce étant analytique et prescriptive, alors que celle de Saussure est plutôt structurale et descriptive (voir là-dessus Parret, 1983). Je me limiterai à cette dernière et, plus précisément, au développement que lui ont donné Greimas (1966) et l'Ecole de Paris.

Dans le même mouvement qui fondait la linguistique moderne, Saussure concevait celle-ci comme relevant d'une science plus générale chargée d'étudier "la vie des signes au sein de la vie sociale" et qu'il désignait sous le terme de sémiologie, elle-même partie de la psychologie sociale. Dans les années 60, on disposait donc de deux mots, sémiotique et sémiologie, pour désigner une science qui n'existait pas encore. Après une période de flottement et de synonymie, ces termes se sont différenciés, la sémiologie tendant à désigner un champ plus restreint que celui de la sémiotique, par sa volonté de s'en tenir à des faits de communication et de revendiquer étroitement son appartenance au domaine de la linguistique (voir notamment Mounin, 1970; Pesot, 1979).

Mais l'influence de Saussure sur la sémiotique ne s'est pas exercée seulement en ligne directe. Par sa méthode, la linguistique va s'imposer, dans la première moitié de ce siècle, comme un modèle de scientificité en études humaines, si bien que certains de ses concepts quitteront leur champ d'origine pour donner naissance au structuralisme. Ce courant méthodologique connaîtra son achèvement le plus remarquable avec l'anthropologie structurale, entre 1945 et 1965, dont le chef de file était Claude Lévi-Strauss. Celui-ci a découvert la linguistique grâce à Roman Jakobson, membre du Cercle linguistique de Prague et disciple de Nicolas Troubetzkoy, et qui était célèbre pour ses travaux de phonologie et la généralisation de l'approche binaire en ce domaine¹. Dès cette rencontre, Lévi-Strauss (1960) va tenter d'appliquer à l'étude du mythe l'approche qui s'était révélée si féconde pour l'analyse des phonèmes. Pour ce faire, il considère le mythe au niveau de ses constituants minimaux, qu'il appelle "mythèmes", et il étudie le personnage

mythique non comme une entité, mais comme "un faisceau d'éléments différentiels", à la manière du phonème chez Jakobson. Cette démarche est caractéristique du structuralisme, et elle sera reprise par la sémiotique, à savoir que, pour analyser une réalité, il est nécessaire de la décomposer en ses constituants de base, de manière à en faire apparaître le système et à dégager les traits pertinents par lesquels telle réalisation diffère d'une autre.

Trois autres principes sont également fondateurs de la démarche structurale. Le premier est l'idée qu'un texte comporte divers niveaux de profondeur et que l'analyse doit se situer au niveau profond, immanent du texte, si elle veut découvrir les invariants du récit. Le second consiste à reprendre la distinction que Saussure a proposée entre l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique du langage et à privilégier le premier, soit l'étude des rapports associatifs plutôt que celle des rapports combinatoires, afin de faire apparaître les éléments constituants du récit et de pouvoir les organiser en séries. Le troisième principe est celui du binarisme, à la fois comme méthode et comme postulat épistémologique en vertu duquel l'esprit humain saisirait la réalité en l'articulant dans des catégories binaires d'opposition.

Ces principes permettront à Lévi-Strauss d'élaborer une oeuvre qui aura un retentissement énorme, attirant des chercheurs de divers horizons. Bientôt, on passera de l'étude du mythe à la narratologie avec la publication du numéro 4 de la revue Communications, publié en 1964, où Roland Barthes, Claude Bremond et quelques autres appliquent les démarches structurales à divers types de récits. Par la suite, le mouvement s'accélère, avec la découverte des formalistes russes, et surtout de La morphologie du conte de

Vladimir Propp, dont la première traduction française paraît en 1965. Avec l'appui de Lévi-Strauss, Greimas constitue en 1966 la Section sémiolinguistique du Laboratoire d'anthropologie sociale, où se retrouvent Gérard Genette, Tzvetan Todorov, Julia Kristeva, Jean-Claude Coquet et quelques autres.

Dès cette époque, les chercheurs disposent d'un répertoire de principes et de méthodes qui leur permet d'aborder l'étude des textes selon les normes de scientificité de la linguistique, en dépassant le niveau de la phrase, à laquelle se limitait la linguistique classique. On commence alors à envisager l'idée d'une linguistique transphrastique, mais l'accord était loin d'être fait sur la façon d'opérer ce dépassement de la discipline établie.

Parallèlement à la sémiotique, un important courant de recherches va s'orienter vers l'application des procédures de la grammaire générative, alors auréolée de l'immense prestige de Chomsky et qui se pose en nouveau paradigme linguistique. Selon cette théorie, l'essence du récit doit reposer dans son déroulement syntagmatique, tout comme l'essence de la phrase réside dans sa structure syntaxique, et il faut donc mettre au jour les règles d'enchaînement phrastique dans les divers types de discours. Cette orientation apparaît pour la première fois, assez curieusement, chez Julia Kristeva (1968: 300), puis chez Claude Chabrol (1971) qui envisage de construire "des modèles hypothétiques du récit analogues à ceux que Chomsky a élaborés pour la langue". Mais c'est aux États-Unis que ce projet se concrétisera dans de véritables grammaires de récit, comme chez Lakoff (1972), Colby (1973), Prince (1982), Pavel (1985). C'est là aussi qu'elle

passera en psychologie cognitive avec Rumelhart (1975), Thorndyke, Mandler et Johnson (1977), Stein et Glenn (1979), Johnson et Mandler (1980).

Il existe cependant une autre façon de dépasser le niveau de la phrase, et c'est de s'attacher au niveau profond, selon l'exemple de Lévi-Strauss et dans la ligne de Jakobson, en privilégiant l'organisation paradigmatique du message, soit les jeux d'opposition et de parallélisme que l'on peut découvrir entre le début et la fin d'un récit et entre ses divers actants. C'est l'option de Greimas qui, avec la publication de Sémantique structurale en 1966, a engendré un des courants les plus dynamiques de la sémiotique contemporaine. En plus d'être fortement influencé par l'anthropologie culturelle et, au plan épistémologique, par la phénoménologie de Merleau-Ponty (1945), Greimas se situe dans la lignée de Saussure et de Hjelmslev (1968), à qui il emprunte, notamment, la distinction entre les différents plans du langage: forme et substance de l'expression, forme et substance du contenu. Contrairement à l'orientation sémiologique de Mounin (1970), axée sur la communication, Greimas et Courtés (1979) conçoivent la sémiotique comme une théorie de la signification qui doit décrire et expliciter "les conditions de la saisie et de la production du sens".

On pourrait se demander pourquoi, avec pareil projet, Greimas a, lui aussi, concentré ses efforts sur le récit: ne s'agit-il pas là, selon certains préjugés communs, d'une forme de production textuelle assez marginale dans le monde adulte et tout juste bonne à distraire des oisifs ou des enfants? Pas du tout. En fait, on ne peut comprendre l'investissement du récit par des chercheurs de divers horizons que si l'on admet que la narrativité, loin de se

limiter à la classe de discours que sont les récits, est caractéristique de la vie la plus naturelle du langage et en rejoint l'essence même. En effet, le mouvement propre de la syntaxe serait lui-même de type narratif, si l'on accepte la vision du langage proposée par le linguiste Tesnière, qui compare la phrase à un petit drame, comportant un procès, des acteurs et des circonstants (1969). Il s'agit là d'une conception scénique du fonctionnement syntaxique que Petitot (1985) a rapprochée de la grammaire casuelle de Fillmore (1968). Barthes (1966) a soutenu cette idée et assimilé le récit à une grande phrase. Chez Greimas (1979), cette même conception atteint un niveau de formulation résolument théorique et prend la forme de la "narrativité généralisée", qui est considérée comme "le principe organisateur de tout discours", et la structure narrative profonde comme "l'instance susceptible de rendre compte du surgissement et de l'élaboration de toute signification". Sur la base de telles prémisses, il est bien évident que, si l'analyste parvient à formaliser le fonctionnement de base du récit, il disposera d'un modèle applicable à tout texte, quel qu'il soit.

Pour ce faire, Greimas entreprend de réduire le schéma de Propp, selon l'impulsion déjà donnée par Lévi-Strauss. Empruntant à Tesnière le concept d'actant, type d'unité syntaxique servant à désigner celui qui accomplit ou subit l'acte, il condense les 31 fonctions de Propp dans un schéma actantiel à six places: sujet/objet, destinateur/destinataire, adjuvant/opposant. Poussant l'abstraction à un degré supérieur, il propose de représenter tout procès de signification au moyen du carré sémiotique. Celui-ci, que nous examinerons plus loin, est une figure essentiellement topologique organisant sous une forme complexe les relations binaires d'opposition mises en évidence par Lévi-

Strauss dans les mythes et qui seraient présentes dans tout récit. Pour justifier l'inscription d'un texte quelconque sur le carré sémiotique, il faut évidemment postuler que ce texte forme un système clos et homogène, sous-tendu par une isotopie sémantique qui en permet une lecture uniforme (1970, 1979). Rattachée à l'axe paradigmatique du langage, l'isotopie désigne la présence dans tout discours d'éléments récurrents appartenant à un même champ sémantique; elle fonctionne à la façon d'une "grille de lecture qui rend homogène la surface du texte" (1979). Ce concept permet à l'analyse de dépasser le niveau de la phrase, voire celui des signes, et de repérer, sous des mots différents, la présence de catégories sémiques identiques.

La méthode sémiotique, d'abord mise au point sur des textes littéraires, a été appliquée à des bandes dessinées (Everaert-Desmedt, 1981), à des textes de type informatif et même à des recettes de cuisine (Greimas, 1983).

SÉMIOTIQUE ET RECHERCHE EN LECTURE

Après ce rappel théorique, nous pouvons tenter de déterminer l'intérêt que présente la sémiotique pour la recherche en lecture. Il est bien évident que la sémiotique ne constitue pas, à ce jour, une science objective dont on pourrait attendre des réponses définitives. Il faut plutôt la considérer pour son potentiel heuristique, comme un ensemble d'hypothèses sur ce qu'est la lecture et le fonctionnement textuel. Par ailleurs, elle me paraît aussi concerner le chercheur par les outils qu'elle propose pour guider les

démarches anticipatives du lecteur et pour permettre une réévaluation des textes en vue d'une sélection pédagogique.

J'examinerai d'abord l'intérêt de la sémiotique pour la recherche sur le phénomène d'*anticipation*, ce terme désignant ici toute chaîne d'inférences orientées vers l'aval du texte.

Pour étudier l'anticipation, on peut se placer à deux points de vue très différents. Le premier est celui de la grammaire de récit, déjà évoquée, qui consiste à projeter sur un texte des règles d'enchaînement syntaxique, en postulant l'existence d'un ordre canonique régissant les récits "bien formés" et en vertu duquel il serait permis de porter sur eux des jugements de grammaticalité, tout comme on le fait pour la phrase. Dans cette optique, l'anticipation repose sur le repérage de catégories abstraites (exposition, événement déclencheur, réaction...) et sur la capacité de prévoir, par exemple, qu'à un "événement déclencheur" succédera une "réaction". Au début des années 80, les recherches menées selon ce paradigme se sont multipliées, mais une revue critique de celles-ci (Vandendorpe, 1989a) m'a amené à mettre en doute leur rendement pour une approche des chaînes d'inférences reliées au contenu thématique d'une histoire donnée, ou à ce que van Dijk (1977) appelle la macrostructure. Les catégories identifiées par la grammaire de récit sont, en effet, presque entièrement dépourvues de référence au contenu des histoires qu'elles prétendent formaliser. Comme l'ont noté Reiser et al., le fait de "représenter un épisode comme étant constitué par le sous-but d'un individu, une tentative pour atteindre un but et une issue ne permettra pas de distinguer entre le succès d'un personnage obtenu par la compétition, par le

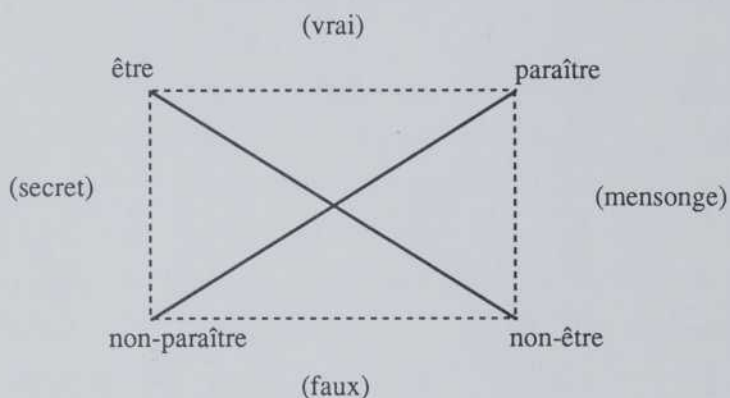
chantage ou par le recours à un agent..." (1985). Comme telles, ces catégories relèvent davantage de la notion de plan que de celle de structure.

Si je me suis permis d'évoquer un modèle surtout utilisé en psychologie, c'est pour mieux mettre en relief la spécificité de l'approche greimassienne - la mise en contraste étant traditionnellement reconnue comme un mode de structuration textuelle et d'exposition des plus efficaces.

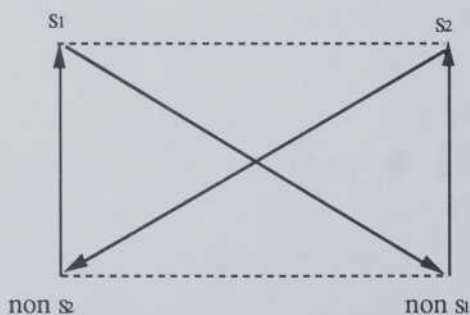
L'approche sémiotique de l'anticipation repose essentiellement sur le carré sémiotique. Celui-ci a souvent été présenté comme un dispositif heuristique, voire comme un "modèle de prévisibilité", permettant au lecteur de déduire les termes absents à partir de ceux qu'il a repérés (Greimas, 1983, 1984; Hénault, 1983; Bertrand, 1984). Pour comprendre cette assertion, il faut rappeler brièvement le fonctionnement du carré. On sait que, selon la théorie, cette figure représente les relations de contradiction, de contrariété et d'implication existant entre quatre termes qui représentent les divers pôles de l'isotopie d'un texte. Ces relations sont disposées sur deux axes entrecroisés, comme on peut le voir sur l'illustration ci-dessous, communément dénommée carré de la véridiction.

Les quatre pôles du carré sémiotique ne sont pas tous posés d'emblée dans un texte donné, certains d'entre eux pouvant ne se manifester qu'après un certain moment. Relevant de l'immanence du texte, ils ne sont évidemment pas lisibles comme tels, mais se manifestent en surface par les champs lexicaux. Leur regroupement permet de reconstituer les champs sémantiques qui les sous-tendent (exemples dans Maurand, 1984, 1987) et de

faire apparaître deux grands axes de sèmes contradictoires et s'impliquant mutuellement. A partir du moment où le lecteur a commencé à identifier certaines positions sémiques, il lui est possible de poser des hypothèses sur le contenu des autres positions, en prolongeant le parcours du sens ébauché dans le début du texte.



Carré de la véridiction



Exemple de parcours dans Groupe d'Entrevernes
(1979: 138)

Indépendamment du travail d'Umberto Eco (1984), qui a articulé la sémiotique à la notion de schéma cognitif pour développer le concept de "promenades inférentielles", il existe d'autres démarches anticipatives inspirées de la sémiotique. L'une de celles-ci consiste à repérer les positions initiales de l'actant et de l'antactant (ou, si l'on préfère, du sujet et de l'anti-sujet), et à inférer leurs parcours respectifs en se basant sur l'observation d'une structure récurrente dans un corpus de textes donné. C'est ce que j'ai fait à propos de la fable avec des élèves de 5^e primaire. Mon instrument, en l'occurrence, n'était pas le carré sémiotique, mais une figure plus simple, qui se rapproche du schéma utilisé par Kongas et Maranda (1971) pour représenter la formule lévi-straussienne du mythe et qui présente l'avantage supplémentaire de prendre en compte la variance temporelle (Vandendorpe, 1989a). Les résultats ont confirmé la possibilité et l'intérêt pour les élèves de recourir à des schèmes anticipatifs dans la lecture de fables.

À un niveau plus vaste que l'anticipation, c'est toute la question du sens et, par voie de ricochet, celle de la *compréhension*, qui me paraît pouvoir bénéficier du cadre de référence fourni par la sémiotique. En se posant comme une théorie de la production du sens, la sémiotique s'intéresse à ce qui est le propre de la lecture, soit à la façon dont le lecteur tire du sens d'un texte. Lire, c'est en effet produire des significations ou, comme le définit le Dictionnaire de Greimas et Courtés (1979), c'est "corrélér un contenu à une expression donnée". Cette conception de la lecture comme une "activité primordiale de sémiosis" me paraît essentielle. Elle permet de débarrasser cette activité de l'hypothèque instrumentale selon laquelle elle serait réductible à une activité d'acquisition de connaissances.

En proposant une façon d'accéder au sens global généré par le texte, grâce au modèle formel qu'est le carré sémiotique, cette discipline permet au didacticien d'échapper à la dichotomie qui fait osciller l'exploitation du texte entre les questions dites de compréhension portant sur des détails et le repli sur une compréhension intuitive qui se résumerait à un commentaire appréciatif. Car qu'est-ce que comprendre un récit? Selon Prince, cela ne consiste pas à mémoriser plus ou moins bien les données de surface du texte, ni à paraphraser voire à résumer l'histoire: comprendre un récit, c'est pouvoir rendre compte de son message, de sa portée globale (1983). Or, selon les postulats de la sémiotique, ce message n'apparaîtra au lecteur que s'il parvient à mettre au jour les forces antagonistes qui sont censées être à la base de tout récit, qui le structurent et en font un objet autonome. L'opération de compréhension doit alors être logiquement considérée comme une activité d'unification de données contradictoires, au moyen de laquelle on saisit dans un seul acte mental la base paradoxale du texte, en remontant pour cela à un niveau d'abstraction supérieur². En offrant un modèle topologique d'articulation de ces oppositions, le carré sémiotique permet, comme l'a noté le mathématicien René Thom, "d'éliminer le sens dans son aspect d'intériorité subjective pour lui substituer des schémas d'interaction de nature algébrique-géométrique" (1988). Autrement dit, avec le modèle formel que constitue le carré, il est possible de quitter le domaine de l'ineffable et de l'intuition (plus ou moins) partagée pour appréhender les textes dans leur fonctionnement fondamental. Sans faire de cette figure un universel de la compréhension, je soutiens l'hypothèse qu'un entraînement à travailler avec elle - ou du moins à repérer les jeux d'opposition essentiels dans un texte - serait susceptible de développer chez les élèves l'habileté à lire et à construire du sens.

Outre ces apports à l'étude de la compréhension et de l'anticipation, la sémiotique pourrait aussi contribuer au renouvellement de la *typologie* des textes, en amenant les analystes à prendre en considération des critères strictement internes et sémiotiques, ainsi que le suggère Greimas (1979). Ce dernier (1977) a montré, par exemple, que le conte merveilleux, le discours mythique et le discours évangélique présentaient des parcours différents sur le carré sémiotique. A un niveau plus pratique, la grille sémiotique pourrait sans doute aider le didacticien à répondre au problème complexe que pose la sélection des textes narratifs à faire lire aux élèves, en évitant le double écueil que constituent la reprise inlassable d'un même patron et le choix d'oeuvres dont la structure serait inadaptée à leur développement cognitif.

Cela dit, je ne voudrais pas que l'on se méprenne sur le sens de mon intervention. La sémiotique constitue un domaine d'investigation scientifique des textes. Pour ce faire, elle a développé un métalangage rigoureux, condition et garantie de sa scientificité selon Greimas (1979), mais dont l'ampleur et la complexité ont de quoi rebuter le néophyte. A titre d'exemple, le lexique en annexe du Maupassant (Greimas, 1976) contient près de 300 entrées, et le Dictionnaire (Greimas et Courtés, 1979), plus de 900. Certes, ce métalangage permet de procéder à une description des textes parfaitement neutre, en résorbant au minimum les connotations parasites et la paraphrase subjective, mais il entraîne aussi des problèmes, dont le moindre n'est pas l'étrangeté de certains passages et la lourdeur monotone du style d'analyse³. Il ne faudrait donc pas se mettre à injecter de la sémiotique à doses massives dans les cycles du primaire et du secondaire, sous peine d'engendrer plus de problèmes de lecture qu'on ne peut espérer en résoudre.

Ce dont la didactique a besoin, ce sont des procédures d'analyse offrant le maximum de rendement cognitif pour un investissement lexical et conceptuel minimal. Je dis minimal et non pas nul, car ce serait se leurrer que de prétendre faire l'économie d'un métalangage, l'acquisition d'un vocabulaire abstrait étant indispensable pour permettre à l'élève d'affiner ses procédures d'analyse et de reconnaître ce qui, autrement, n'aurait même pas d'existence pour lui. Il faut donc adapter les démarches sémiotiques selon le degré de développement des élèves, l'essentiel étant, bien sûr, non pas d'encombrer la mémoire avec des mots nouveaux, mais de développer une attitude sémiotique.

Cela veut dire, notamment, apprendre à l'élève à dépasser "l'illusion référentielle" (Dumortier-Plazanet, 1980), cet effet de vérité du récit, d'autant plus fort que l'auteur en maîtrise mieux l'artifice. Plutôt que d'arrêter son travail de lecture au niveau de la représentation, il m'apparaît essentiel qu'on lui apprenne à s'interroger sur la façon dont un texte fonctionne et sur ce qui en fait l'efficacité. Et pour cela, il faut lui donner des points d'ancrage, des démarches, des concepts à l'aide desquels il pourra appréhender la structure d'un texte et y apercevoir les grands axes de circulation de la signification. Loin de gâcher le plaisir de la lecture, on découvrira qu'une telle approche le renforce. A partir du moment où la lecture n'est plus soumission passive au texte mais recherche consciente des attentes qu'il suscite, elle devient un véritable dialogue avec l'auteur. Le texte y gagne en intérêt et en lisibilité, tandis que le lecteur progresse dans sa maîtrise des discours et son aptitude à créer du sens.

NOTES

- 1 Lire notamment de R. Jakobson "Phonologie et phonétique", dans Essais de linguistique générale, traduction par Nicolas Ruwet, Paris: Éditions de Minuit, Coll. Points, pp. 103-149.
- 2 Cette définition de la compréhension, tout en étant déduite en partie de la théorie greimassienne, ne correspond pas à celle que Greimas et Courtés en donnent dans leur Dictionnaire, où on lit que "la compréhension peut être identifiée à la définition du concept, assimilé lui-même à la dénomination"(p. 56). Cette conception de la compréhension, réduite au seul aspect lexical, me paraît trop étroite et trop statique pour pouvoir s'appliquer au texte. Pour un développement de ma position, se reporter à Vandendorpe (1989b).
- 3 Ainsi, en ouvrant un livre de sémiotique au hasard, peut-on lire des phrases comme celles-ci: "S'agissant d'un prédicat transitif, on peut dire que l'énoncé canonique, comportant le minimum d'investissements sémantiques au niveau de la relation fonctionnelle, qui se trouve sous-tendu à la manifestation de notre phrase, est un énoncé du faire, visant à transformer l'état de choses antérieur à sa production. Cette transformation d'état peut être décrite comme la conjonction du sujet avec l'objet de valeur représenté par la nourriture." (Greimas, 1976: 37). Ce qui réfère tout bonnement, en métalangage greimassien, à la phrase de Maupassant: "On mangeait n'importe quoi".

RÉFÉRENCES

- ARRIVÉ, M. (1977), "Sémiotique", dans Grand Larousse de la langue française, Paris: Larousse.
- BARTHES, R. (1966), "Introduction à l'analyse structurale des récits", dans Communications 8, Paris: Seuil, coll. Points.
- BERTRAND, D. (1984), "Sémiotique du discours et lecture des textes", Langue française, 61, pp. 9-26.
- CHABROL, C. (1971), Le récit féminin, The Hague: Mouton.
- COLBY, B.N. (1973), "A partial Grammar of Eskimo Folktales", American Anthropologist, 75, pp. 645-662.
- DUMORTIER, J.-L. et PLAZANET, F. (1980), Pour lire le récit. L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture, Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- ECO, U. (1984), Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs, Paris: Grasset.
- EVERAERT-DESMEDT, N. (1981), Sémiotique du récit. Méthodes et applications, Louvain-la-Neuve: Cabay.

- FILLMORE, Ch.J. (1968), "The Case for Case", E. Bach et R. Harms Universals in Linguistic Theory, Holt, Rinehart et Winston, pp. 1-88.
- GREIMAS, A.-J. (1966), Sémantique structurale, Paris: Larousse.
- GREIMAS, A.-J. (1970), Du sens, Paris: Seuil.
- GREIMAS, A.-J. (1976) Maupassant. La sémiotique du texte: exercices pratiques, Paris: Seuil.
- GREIMAS, A.-J. (1977) Postface, dans Groupe d'Entrevernes, Signes et paraboles, Paris: Seuil.
- GREIMAS, A.-J. (1983) Du sens II, Paris: Seuil.
- GREIMAS, A.-J. (1984) "Entretien avec J. Fontanille", Langue française, 61, pp. 121-128.
- GREIMAS, A.-J. et COURTÉS J. (1979), Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris: Hachette.
- GROUPE D'ENTREVERNES (1979), Analyse sémiotique des textes, Lyon.
- HENAUULT, A. (1983), Narratologie, sémiotique générale. Les enjeux de la sémiotique II, Paris: PUF.

- HJELMSLEV, L. (1968) Prolégomènes à une théorie du langage, Paris: Éditions de Minuit.
- JOHNSON, N.S. et MANDLER, J.M. (1980), "A Tale of Two Structures: Underlying and Surface Forms in Stories", Poetics, 9, pp. 51-86, traduction dans G. Denhière, Il était une fois, Lille: Presses universitaires de Lille, 1984, pp. 231-274.
- JAKOBSON, R. (1963), Essais de linguistique générale, Paris: Éditions de Minuit.
- KONGAS, E. et MARANDA, P. (1971), Structural Models in Folklore, The Hague: Mouton.
- KRISTEVA, J. (1968) "Problèmes de la structuration du texte", dans Quel, Théorie d'ensemble, Paris: Seuil, pp. 297-316.
- LAKOFF, G.P. (1972), "Structural Complexity in Fairy Tales", The Study of Man, I, pp. 128-190.
- LEVI-STRAUSS, C. (1960) "La structure et la forme", dans Anthropologie structurale II, Paris: Plon (1973).
- LEVI-STRAUSS, C. (1964), Le cru et le cuit, Paris: Plon.

- MANDLER, J.M. et JOHNSON, N.S. (1977), "Remembrance of Things parsed: Story Structure and Recall", Cognitive Psychology, 9, pp. 11-151, traduction dans G. Denhière, Il était une fois, Lille: Presses universitaires de Lille, 1984, pp. 185-230.
- MAURAND, G. (1984), "Pratiques sémio-linguistiques de l'école élémentaire", Langue française, 61, pp. 55-72.
- MAURAND, G. (1987), "La sémiotique et le commentaire de texte", Actes sémiotiques, X, 42, pp. 40-56.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945), Phénoménologie de la perception, Paris: Gallimard.
- MOUNIN, G. (1970), Introduction à la sémiologie, Paris: Éditions de Minuit.
- PARRET, H. (1983), Semiotics and Pragmatics. An Evaluative Comparison of Conceptual Frameworks, Amsterdam: John Benjamins.
- PAVEL, T. (1985), The Poetics of Plot. The Case of English Renaissance Drama, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- PEIRCE, C.S. (1978), Écrits sur le signe (Textes rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle), Paris: Seuil.

- PESOT, J. (1979), Silence, on parle. Introduction à la sémiotique, Montréal, Québec: Guérin.
- PETITOT, J. (1985), "Sens et savoir: une question d'ontologie", Protée, 13, 1, pp. 47-56.
- PRINCE, G. (1982), Narratology. The Form and Functioning of Narrative, New York, N.Y.: Mouton.
- PRINCE, G. (1983), "Narrative Pragmatics", Poetics, 12, pp. 527-536.
- REISER, B.J., BLACK, J.B. et LEHNERT, W. (1985), "Thematic Knowledge Structures in the Understanding and Generation of Narratives", Discourse Processes, 8, pp. 357-389.
- RUMELHART, D.E. (1975), "Notes on a Schema for Stories", dans D.G. Bobrow et A.M. Collins (Eds), Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science, New York, N.Y.: Academic Press.
- SAUSSURE, F. de (1972), Cours de linguistique générale, Ed. critique préparée par T. de Mauro, Paris: Payot.
- SEBEOK, T. (1976), Studies in Semiotics. Contributions to the Doctrine of Signs, Bloomington: Indiana University.

- STEIN, N.L. et GLENN, C.G. (1979) "An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children", dans R.O. Freedle (Ed) New Directions in Discourse Processing, Norwood: Ablex, pp. 53-120.
- TESNIERE, L. (1969), Eléments de syntaxe structurale, Paris: Klincksiek.
- THOM, R. (1988), "La place d'une philosophie de la nature", Autrement, novembre, 102, pp. 130-137.
- THORNDYKE, P.W. (1977), "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse", Cognitive Psychology, 1977, 9, pp. 77-110.
- VANDENDORPE, C. (1989a), Apprendre à lire des fables. Une approche sémio-cognitive, Longueuil, Québec: Le Préambule.
- VANDENDORPE, C. (1989b), "Compréhension et intelligence artificielle", Carrefour, vol. 11, n° 2, pp. 169-187.
- VAN DIJK, T.A. (1977), "Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours", dans G. Denhière, Il était une fois, Lille: Presses universitaires de Lille, 1984, pp. 49-84.



LES RECHERCHES FRANCOPHONES EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE ET LEUR DIFFUSION

Gilles Gagné

Par rapport à la didactique de la langue maternelle dans son ensemble ou par rapport à la didactique de la lecture en particulier, les bibliographies et les bases de données qui existent sont presque exclusivement anglophones et surtout américaines. Les recherches francophones y sont presque inexistantes. Les travaux sur la didactique de la lecture en français étaient surtout répertoriés jusqu'à maintenant par EDUQ au Québec et FRANCIS en France, deux bases consacrées à l'ensemble des sciences de l'éducation, mais largement incomplètes.

Il existe maintenant une base de données exclusivement francophone, la base DAF, qui vise à répertorier de façon exhaustive les travaux réalisés en Didactique et Acquisition du Français langue maternelle. Produite en collaboration avec Roger Lazure (Université de Montréal), Lilianne Sprenger-Charolles et Françoise Ropé (Institut national de recherches pédagogiques, Paris) et de nombreux collaborateurs, ce répertoire analytique comprend actuellement 2700 entrées bibliographiques. Les auteurs n'ont retenu que les travaux menés dans le domaine entre 1970 et 1984 en Belgique, en France, au Québec et en Suisse et qui ont été considérés comme des recherches à partir

de critères explicités dans le cadre conceptuel (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et al., 1989, tome 1). Ce dernier présente aussi la définition et la délimitation du domaine dont l'objet est principalement constitué de l'enseignement, de l'apprentissage ou du développement du français et précise les âges retenus: de la petite enfance à la fin du secondaire (ou du collégial au Québec).

C'est à partir de l'ensemble des travaux répertoriés dans cette base qu'ont été dégagées les observations générales qui suivent à propos des recherches francophones menées sur l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture. En réponse à l'invitation des organisateurs de ce symposium, la présentation portera sur trois points: l'importance de la lecture comme domaine de recherche, les types de démarche méthodologique qui y sont privilégiés et la diffusion de ces recherches. Par rapport à ces trois points, je présenterai un portrait de l'ensemble de la recherche francophone en lecture et essaierai de dégager quelques caractéristiques de la recherche québécoise.

La présentation de Roger Lazure qui suivra ce symposium portera plus spécifiquement sur le contenu des recherches en lecture.

L'IMPORTANCE DE LA LECTURE COMME DOMAINE DE RECHERCHE.

Dans l'aperçu général qu'ils présentent de l'ensemble des recherches contenues dans DAF, Gagné et Roy (1989) indiquent que de 1970 à 1984, dans l'ensemble des 4 pays déjà mentionnés, 533 textes ont traité de lecture, 487 de production orale, 319 de production écrite et 205 d'écoute. Si l'on considère que les travaux portant sur la production orale et l'écoute ont étudié pour une large part le développement du langage chez l'enfant d'âge préscolaire, on constate que la lecture (son enseignement et son apprentissage) constitue nettement le savoir qui a fait l'objet du plus grand nombre de travaux en didactique du français.

De fait, ce domaine représente environ 19% de l'ensemble des travaux recensés dans la base alors que la production écrite, par exemple, ne compte que pour à peu près 12%.

Fait significatif, ce sont les recherches québécoises qui ont surtout porté sur la lecture. Ainsi la lecture représente 18,6% des recherches québécoises comparé à 13,6% pour l'ensemble des pays. En France, au contraire, la lecture est le domaine proportionnellement le moins étudié, n'étant abordé que par 11,5% des recherches françaises.

LES TYPES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE.

Le travail bibliographique et analytique à partir duquel ces données ont été obtenues s'est fondé sur une analyse conceptuelle qui a considéré comme recherche tout texte qui présente à la fois un objectif et une démarche méthodologique témoignant d'une certaine scientificité. La typologie utilisée pour indexer les documents repose aussi sur le double critère de l'objectif et de la démarche. Cette typologie sera présentée plus en détail dans le cadre du colloque sur les recherches en éducation (Gagné et Lazure, 1990). Je ne donnerai ici qu'une définition très sommaire de chaque type afin d'éclairer la présentation des types de recherche qui ont été les plus fréquents.

Ainsi, la recherche descriptive a pour objectif la description de la réalité au moyen de différentes stratégies d'observation comme l'étude de cas, l'enquête, l'étude comparative, l'étude corrélationnelle, l'analyse de données langagières, l'observation externe, l'étude évaluative, etc. 36,3% du corpus des recherches sur la lecture pour les 4 pays est constitué de recherches descriptives.

La recherche expérimentale a été définie comme visant à démontrer une relation de cause à effet par la manipulation d'une variable grâce à l'utilisation d'un schème expérimental ou quasi-expérimental. Ce type de recherche représente 8,3% de l'ensemble des travaux présentés en lecture.

L'objectif de la recherche-action consiste à transformer la réalité par une démarche d'intervention pédagogique structurée ou contrôlée qui peut prendre

la forme soit d'une innovation, soit d'une application en classe d'éléments théoriques, soit d'un développement d'outil(s) pédagogique(s). Les recherches-action comptent pour 16% du corpus en lecture.

Le dernier type, la recherche théorique, dont l'objectif central est la théorisation, se caractérise par une démarche d'investigation strictement limitée à l'analyse conceptuelle. Il peut s'agir de l'élaboration d'un modèle théorique, d'une synthèse de recherche, d'une étude prospective ou le plus souvent d'une simple étude théorique ou critique. Ce type de recherche représente 39% du corpus.

Ce sont donc les recherches théoriques et descriptives qui sont les plus nombreuses, totalisant dans une proportion presque égale environ 75% de l'ensemble des travaux menés en didactique de la lecture. C'est la recherche expérimentale qui est la moins fréquente, environ une recherche sur douze, alors qu'il y a deux fois plus de recherches-action. Cette nette prédominance de la recherche théorique et de la recherche descriptive n'est pas particulière au domaine de la lecture; elle se retrouve pour l'ensemble des objets de la recherche comme le relèvent Gagné et Roy (1989).

Par rapport aux autres pays, pour l'ensemble des domaines, le Québec se caractérise par une plus grande proportion de recherches expérimentales et une moins grande proportion de recherches théoriques. Cela est exactement l'inverse de la France où la recherche théorique est proportionnellement plus fréquente qu'ailleurs et la recherche expérimentale, moins favorisée.

Il en est de même pour la lecture, et la tendance est même accentuée. Les données présentées dans le tableau 1 comprennent les mises à jour post 1984, ce qui explique que le nombre des travaux soit supérieur à celui déjà mentionné pour la période 1970-1984. La recherche expérimentale représente 14,7% de l'ensemble des recherches québécoises alors qu'elle n'est que de 4% pour la recherche française. A l'inverse, la recherche théorique représente 45,5% de la recherche française (près de la moitié donc) et seulement environ le tiers de la recherche québécoise.

Tableau 1
Fréquence par pays des types de recherche consacrés
à la didactique de la lecture

	Québec	France	Belgique	Suisse	Total
Descriptive	69	120	28	13	230
Expérimentale	30	15	8	0	53
Action	39	50	8	4	101
Théorique	65	155	14	14	248
Total	203	340	58	31	632

De fait, plus de la moitié des recherches expérimentales réalisées en lecture dans les 4 pays, soit 30 sur 53, a été effectuée au Québec, alors que les recherches québécoises ne représentent qu'environ le tiers de l'ensemble.

On peut en conclure que la distribution des types de recherche sur la lecture est différente d'un pays à l'autre et que les travaux québécois

témoignent d'une proportion beaucoup plus grande de travaux de nature expérimentale.

LA DIFFUSION DE LA RECHERCHE SUR LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE.

Sous quelle forme la recherche en didactique de la lecture est-elle diffusée? Est-elle aisément accessible? L'analyse des textes a permis d'identifier cinq catégories de documents. Pour l'ensemble des pays, les textes les plus fréquents sont les articles de périodique qui comptent pour 52% des 616 productions indexées quant au type de document. Ensuite, en nombre relativement égal, viennent les livres (monographies ou collectifs) et les thèses et mémoires, chaque type de document comptant pour environ 20% du total. Les rapports de recherche (en général, à petit tirage) et les communications ne comptent respectivement que pour 5 et 3% de l'ensemble.

Si l'on considère que seules les thèses, les mémoires et les rapports de recherche sont difficilement accessibles, on constate avec plaisir qu'environ 75% de la production scientifique francophone en didactique de la lecture semble relativement aisément accessible.

Si l'on examine les productions québécoises et qu'on les compare à l'ensemble des pays retenus, des constatations intéressantes ressortent du tableau suivant.

Tableau 2

**Fréquence des catégories de documents où apparaissent les recherches
en didactique de la lecture.**

	Québec	France	Belgique	Suisse	Total
Livre	32	59	10	13	114
Articles	70	213	36	6	325
Thèse/mémoire	76	40	7	1	124
Communication	1	14	2	2	19
Rapports	21	1	3	9	34
Total	200	327	58	31	616

Par rapport aux autres pays, les types de document que le Québec produit proportionnellement le plus sont des thèse de doctorat (Ph.D.), des mémoires de maîtrise (M.A.) et des rapports de recherche. Même si la mise à jour de la base est plus avancée au Québec, il y a lieu de croire que les différences seront peut-être moins grandes, mais qu'elles demeureront lorsque les mises à jour seront plus avancées dans les autres pays. Le tableau 2 révèle qu'alors que la production totale du Québec représente environ le tiers de celle de l'ensemble des quatre pays concernés, (200 sur 616), le nombre de rapports de recherche, de thèses et de mémoires réalisés au Québec comptent pour plus de 60% de l'ensemble (97 sur 158). Quatre remarques peuvent être formulées au sujet de cette caractéristique de la recherche québécoise.

Cette sur-représentation des thèses, des mémoires et des rapports de recherche pourrait être reliée à la plus grande proportion de recherches expérimentales au Québec, type de travaux que l'on trouverait surtout dans les productions académiques. La sur-représentation pourrait s'expliquer en partie par le fait qu'il n'y a pas d'équivalent à la maîtrise ès arts en France et en Suisse. L'équivalent existe toutefois en Belgique et la base DAF contient les mémoires belges. Mais les travaux académiques québécois dépassent en nombre les livres et même les articles, ce qui n'est pas le cas des thèses et des mémoires belges.

Ces travaux académiques constituent des produits dont le caractère scientifique a été sanctionné par des jurys; de même, les rapports de recherche sont en général le résultat de travaux qui ont été subventionnés sur présentation d'un projet de recherche qui a fait l'objet d'évaluation par des comités scientifiques. Le caractère de "scientificité" de tels textes apparaît donc plus certain que pour les livres, ou même les articles qui n'ont pas tous été publiés dans des revues scientifiques avec comités de lecture. De ce point de vue, il s'agit d'un indice intéressant concernant la qualité de la recherche québécoise sur la lecture.

La troisième remarque est qu'il s'agit toutefois des types de documents les moins accessibles, de telle sorte que l'on constate que les travaux québécois accessibles (livres et articles de périodique) ne constituent qu'environ 50% de l'ensemble de la production québécoise. Les travaux académiques et les rapports subventionnés circulent probablement peu au Québec et encore moins à l'étranger. Il faut passer par le prêt inter-

bibliothèques ou se déplacer. A ce sujet, mentionnons que la bibliothèque Education, Psychologie et Communication de l'Université de Montréal dispose d'une collection spéciale en didactique du français langue maternelle comprenant beaucoup de travaux autant québécois qu'étrangers, dont un nombre important de thèses et de mémoires.

Enfin, de façon corollaire à la sur-représentation des ouvrages académiques et subventionnés peu accessibles, il semble y avoir au Québec une sous-utilisation importante des articles de périodique comme lieu de diffusion de la recherche. Par rapport à l'ensemble des pays, le Québec compte 17% de moins d'articles de périodique alors que la France, par exemple, en compte 13% de plus et la Belgique 10%. Il s'agit pourtant d'un moyen de diffusion qui apparaît comme régulier et efficace.

L'examen de la liste des périodiques qui publient les textes retenus comme des recherches en lecture s'avère instructif. Ainsi, les 337 articles de périodiques qui portent sur la didactique de la lecture se répartissent dans 78 périodiques différents, ce qui représente une moyenne d'environ 4,3 articles par périodique. Cette moyenne est très faible si l'on considère que la période couverte est d'environ une quinzaine d'années: cela fait un article par périodique à tous les 4 ans. On peut en conclure que si les recherches sont théoriquement accessibles en grande partie à cause de leur publication dans des périodiques, leur dispersion diminue de beaucoup cette accessibilité.

De fait, des 78 périodiques, 2 seulement sont consacrés uniquement ou presque à la lecture: les Actes de lecture, périodique français, qui contient 12

articles consacrés à la lecture sur les 13 inclus dans la base. Le deuxième est Reading-Canada-Lecture, qui publie surtout des textes anglophones. La situation est très différente de la recherche anglophone qui dispose de grandes revues internationales consacrées à la lecture, dont Reading Research Quarterly.

Les périodiques où sont publiées les recherches en lecture sont de deux types. D'abord ceux qui se consacrent à la didactique du français; ils ne sont environ que 6 parmi les 78 recensés: Le Français aujourd'hui, Repère, Pratiques, Enjeux, Québec français et Liaisons. Tous les autres périodiques ne sont pas spécialisés dans le domaine de la didactique du français, mais dans des domaines généraux, comme la Revue des sciences de l'éducation ou dans des disciplines contributives, comme le Bulletin de psychologie.

En conclusion de ce rapide survol, il y a lieu de mentionner d'abord l'importance quantitative de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans l'ensemble des pays francophones mentionnés et particulièrement au Québec. On constate aussi que ce sont les recherches théoriques et descriptives qui sont largement privilégiées alors que les recherches-action et les travaux de nature expérimentale sont très peu fréquents. C'est surtout au Québec que se retrouvent les recherches expérimentales, de fait plus de la moitié de tous les travaux de ce type.

La recherche francophone en didactique de la lecture semble très accessible puisque la plupart des travaux ont été publiés dans des livres et surtout dans des articles de périodique. Les travaux québécois font toutefois

exception, car environ la moitié des recherches n'y sont pas publiés malgré leur qualité académique. Les recherches, accessibles dans les périodiques, n'en demeurent pas moins trop dispersées dans de nombreux périodiques, ce qui en réduit l'accessibilité.

Espérons en terminant que les travaux de ce colloque, qui réunit justement beaucoup de collègues qui font de la recherche en didactique de la lecture, puissent offrir des pistes de solution aux problèmes de diffusion. Je serais porté à croire que la mise sur pied d'une revue scientifique québécoise consacrée exclusivement aux recherches en didactique du français langue maternelle pourrait constituer une excellente initiative en offrant un lieu de publication, notamment aux travaux portant sur la didactique de la lecture.

RÉFÉRENCES

- GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, G. et ROPÉ, F. (1989), Recherches en didactique et acquisition en français langue maternelle, Tome 1., Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés, Tome 2. Répertoire bibliographique, Bruxelles, Paris, Montréal: DeBoeck-Université, Éditions universitaires, Institut national de la recherche pédagogique et programme de perfectionnement des maîtres de français. (La base DAF est aussi accessible pour interrogations informatiques chez SDM à Montréal (514-382-0895) et sur Minitel en France (36.15 code SUNK option DAFTEL))

GAGNÉ, G. ET ROY, G.-R. (1989), "Aperçu des recherches québécoises en didactique du français langue maternelle", dans G. Gagné et G.-R. Roy (réds.), Didactique du français, langue maternelle. Bilan des recherches québécoises, Sherbrooke et Montréal, Qué.: Editions du CRP, Université de Sherbrooke et Centre de diffusion du PPMF primaire, Université de Montréal, pp. 13-40.

GAGNÉ, G. et LAZURE, R. (1990), "Typologie des recherches en didactique du français langue maternelle", dans M. Lebrun (Éd.), "Grandeur et misère de la recherche en sciences de l'éducation", Actes de colloque de l'ACFAS, Notes de recherches n° 13, 55-69, Montréal.



CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES SUR LE TESTING DE L'EFFICACITÉ EN LECTURE DE TEXTES

Michel Pagé

DEUX DIMENSIONS DE L'EFFICACITÉ EN LECTURE DE TEXTES

Je présenterai ici quelques considérations à portée méthodologique sur le testing de la compréhension des textes, qui constitue une des deux dimensions principales de l'efficacité en lecture. L'expression *efficacité en lecture* de textes réfère à une compétence globale qui se manifeste par la capacité à comprendre intégralement l'information textuelle d'une part, et par la capacité d'utiliser cette information pour accomplir les tâches pour lesquelles on utilise couramment l'information tirée des textes, d'autre part.

Une conception de l'efficacité en lecture qui tient compte de l'état actuel des connaissances sur le sujet accorde d'abord une large place à l'efficacité cognitive par laquelle le lecteur prend connaissance d'un texte comme d'un réseau unifié d'information. S'appropriier l'ensemble de l'information livrée par un texte est une des fins courantes de la lecture. Même lorsque l'intérêt du lecteur ou la fin pour laquelle il lit un texte l'incline à accorder plus d'importance à une partie du texte ou à des informations disséminées dans le

texte, il n'est pas dispensé de comprendre l'univers de connaissances auquel appartiennent ces connaissances spécifiques. Prendre connaissance d'un texte comme d'un réseau unifié d'information exige la capacité de construire une représentation structurée qui puisse rendre compte de chacun des éléments d'information qu'il contient.

Toutefois, une conception de l'efficacité en lecture est incomplète si elle n'attribue pas une place importante à l'activité par laquelle le lecteur utilise l'information textuelle suivant ses buts fonctionnels. Dans cette conception, la visée est placée sur l'interaction du lecteur, qui a ses schémas de connaissances propres, ses systèmes de croyances, de valeurs, ses goûts, etc. avec les schémas de connaissances présentés par le texte, les valeurs ou croyances qu'il véhicule, etc. Cette conception est mise en valeur par les partisans d'une approche pédagogique fonctionnelle, qui accordent la première importance à un enseignement de la lecture qui rend les élèves habiles à utiliser les textes pour les fins pour lesquels ils sont utilisés dans la vie courante. Aux fins de l'évaluation, la capacité d'utilisation peut être décomposée en quatre habiletés spécifiques:

- sélectionner dans un texte des éléments d'information qui satisfont un besoin particulier d'information;
- produire des informations nouvelles à partir de l'information donnée dans le texte, de ses propres connaissances et de sa capacité d'inférer;

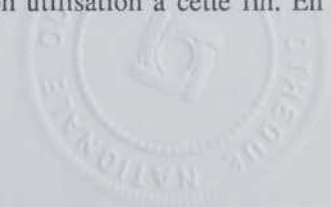
- comparer des textes en fonction de caractéristiques de genre ou de caractéristiques reliées à des buts fonctionnels;
- réagir à un texte qui sollicite le lecteur à entrer dans un monde d'expériences humaines courantes ou moins accessibles.

Le testing de l'efficacité du lecteur dans toutes ces formes d'utilisation pose plusieurs problèmes méthodologiques qu'il faudra discuter plus tard. J'accorderai plutôt l'espace qui m'est accordé à des considérations méthodologiques qui portent sur le testing de la compréhension.

ASPECTS À MESURER DANS LE TESTING DE LA COMPRÉHENSION

Il faut distinguer deux volets dans l'évaluation de la compréhension: la compréhension de *l'ensemble de l'information textuelle* d'une part et la compréhension des *différents éléments de cet ensemble*. Cette partie aborde les questions méthodologiques impliquées dans l'évaluation de ces deux volets.

Le rappel d'un texte et la mise en contraste d'un rappel et d'un texte-cible est une méthode souvent proposée pour évaluer ces deux volets de la compréhension de textes. En réalité, la méthode du rappel s'avère incertaine lorsqu'elle est utilisée pour tester la compréhension. L'incertitude vient en fait de la double supposition qui doit accompagner son utilisation à cette fin. En



premier lieu, il faut supposer que les relations entre les éléments d'information qui sont rapportés dans le rappel sont comprises, même si elles ne sont pas formulées de la même façon que dans le texte. La très grande complexité de l'analyse des nombreuses inférences qui se manifestent par les distorsions que subissent les phrases du texte dans le rappel atteste du poids élevé de cette supposition. Lorsque l'analyse d'un rappel s'attache à la correspondance entre ce rappel et le texte-cible au niveau des relations entre les phrases et les paragraphes, la difficulté s'accroît davantage car, dans le rappel, il y a de fréquents déplacements de l'information qui rendent la tâche d'analyse difficile.

La seconde supposition que la méthode du rappel oblige à faire lorsqu'elle doit servir à l'évaluation est que toute information qui n'a pas été rapportée dans le rappel n'a pas été comprise. A cause de l'oubli qui peut toujours être invoqué comme cause de l'absence d'une information dans le rappel, cette dernière supposition ne peut être faite sans des vérifications subséquentes qui alourdissent la procédure.

Enfin, la rédaction d'un rappel exige une capacité à composer du texte que l'on ne peut considérer acquise chez tous les élèves dont on peut être appelé à évaluer les habiletés de compréhension en contexte scolaire.

D'après des travaux réalisés au cours des dernières années sur ce sujet, il est possible de montrer que poser des questions est une méthode qui peut s'avérer utile pour évaluer un grand nombre d'aspects parmi toute la variété des aspects que suppose l'évaluation de la compréhension. Dans ce qui suit

sont considérés quelques-uns des aspects pour lesquels la question est une méthode qui peut être utilisée seule ou qui peut être combinée avec d'autres méthodes qui augmentent la qualité métrologique des mesures.

MÉTHODES VISANT LA REPRÉSENTATION UNIFIÉE DE L'ENSEMBLE DE L'INFORMATION TEXTUELLE

La mesure de la capacité de construire une représentation unifiée suppose une méthode par laquelle il serait possible de prendre comme objet d'analyse le réseau de connaissances construit par le lecteur. Ce n'est pas simple, comme le révèlent les considérations suivantes sur quatre méthodes qui visent à mesurer dans quelle mesure le lecteur est parvenu à construire une représentation unifiée de l'ensemble de l'information textuelle.

Puzzle de concepts

Une méthode très intéressante consiste à présenter aux sujets des cartons sur lesquels sont écrits les mots référant à tous les principaux éléments de connaissances présentés dans un texte, ainsi que des cartons comportant des symboles qui permettent d'indiquer des relations entre les concepts. Le répertoire de relations peut être plus ou moins étendu. Chez Ballstaedt et Mandl (1985), qui comptent parmi les premiers utilisateurs de cette méthode, on trouve des relations identifiantes (équivalence, exemple, qualité, catégorisation) et des relations explicatives (causalité, interdépendance). A l'aide de ces cartons, les sujets sont invités à reproduire

le réseau sémantique qui représente leur compréhension de l'ensemble de cette information.

C'est une méthode très sophistiquée, mais qui suppose que les sujets apprennent à construire des paradigmes de réseaux sémantiques. Jusqu'ici, elle ne s'est avérée utilisable qu'avec des sujets de haut niveau de scolarité. La réalisation du puzzle est une tâche qui se révèle toujours difficile, même pour des sujets adultes hautement scolarisés.

Une méthode analogue, dont l'utilisation pose cependant moins de problèmes, consiste à utiliser une carte sémantique du texte, dans laquelle les informations des niveaux hiérarchiques supérieurs sont placées dans un réseau dont la configuration générale est déterminée par la superstructure du texte. Une telle carte, comprenant un certain nombre de cases vides, peut être présentée aux sujets, dont la tâche consiste à placer dans les cases vides des éléments d'information qui sont préalablement sélectionnés.

Résumé de texte

La rédaction d'un résumé est une méthode dans laquelle le sujet doit construire autant de macro-énoncés qu'il faut pour rendre compte de l'ensemble du réseau de connaissances et rédiger un texte qui assemble ces macro-énoncés dans un discours suivi qui reproduit le plus fidèlement possible l'organisation de l'information telle qu'elle se trouve donnée dans le texte.

Cette méthode suppose un apprentissage par lequel les sujets deviennent habiles à construire des macro-énoncés qui résument des paragraphes et des parties de texte et elle suppose en plus chez les sujets des habiletés de rédaction. Entraîner des élèves à construire des macrostructures est une tâche qui, dans un temps relativement court, peut être achevée avec succès à condition que l'apprentissage se déroule dans les conditions d'un apprentissage d'habiletés, comme l'a démontré Jeanne Day dans sa recherche doctorale (Day, 1980; Brown et al. 1981). Leur entraînement à rédiger des textes cohérents avec de tels éléments est sans doute aussi faisable, mais, dans ce cas, il faut envisager un apprentissage dont la durée s'étend sur plusieurs années du cours primaire et secondaire.

Le résumé permet de rendre compte adéquatement de la compréhension des relations entre les parties du texte. Mais cette méthode est certainement moins précise que la méthode du puzzle de concepts, car la plupart des informations particulières contenues dans le texte sont évacuées du résumé, ce qui rend impossible de savoir quelle est la qualité de la compréhension que les sujets ont de ces informations. Or, la compréhension de ces informations constitue un aspect de la compréhension d'un texte que l'on ne peut négliger. On ne peut pas davantage savoir si les sujets incluent les informations particulières du texte dans les informations de niveau hiérarchique supérieur auxquelles elles se rattachent.

Pour toutes ces raisons, le résumé de texte est sans doute plus utile comme méthode d'instruction, dans la perspective présentée par Sprenger-Charolles (1980), que comme méthode de testing.

Mise en ordre de phrases ou de paragraphes

On peut avoir recours, dans certains types de texte, à une méthode qui consiste à présenter séparément et pêle-mêle, aux sujets qui ont lu un texte, les phrases ou les paragraphes de ce texte et à leur demander de placer ces phrases en ordre de façon à reconstituer le texte qu'ils ont lu. Suivant l'analyse que Bereiter et Scardamalia (1984) font des exigences cognitives de cette méthode, on peut considérer qu'il est théoriquement fondé de l'utiliser comme méthode d'évaluation de la compréhension des relations qui assurent la continuité d'un texte. Dans des tests où nous avons utilisé cette méthode, la valeur psychométrique des phrases à classer en tant qu'items du tests s'est avérée excellente.

Mais cette méthode n'est pas applicable à n'importe quel texte. Ce n'est que dans les textes dont la superstructure contraint fortement la succession des paragraphes et des parties qu'elle peut être employée. C'est évidemment le cas dans les récits et les textes de procédure, entre autres. Dans les textes à superstructure de description (où sont présentés dans une succession libre une variété d'aspects d'un objet) ou de collection (où sont décrits une série d'objets différents entre lesquels le texte dégage des points communs), cette méthode est peu utilisable parce que les arrangements de paragraphes ou parties de texte peuvent varier sans nécessairement affecter la cohérence globale (dans tout cet article, la notion de superstructure et celle de macrostruture ont le sens qui leur est donné dans Van Dijk (1980)).

Réinsertion de phrases

Dans certains textes, en particulier les textes à superstructure de description ou de collection où la méthode précédente n'est pas recommandable, on peut utiliser une méthode qui consiste à présenter aux sujets qui ont lu un texte une version du même texte dans laquelle certains paragraphes ont été amputés d'une phrase chacun et à leur demander de réintroduire ces phrases dans les paragraphes auxquels elles appartiennent. Dans de longs textes, cette méthode peut même s'appliquer à des paragraphes entiers qui doivent être réintroduits dans les parties du texte auxquels ils appartiennent respectivement. Les premières applications de cette méthode ont révélé qu'elle se comporte fort bien sur le plan psychométrique, notamment dans les tests de valeur discriminante.

MÉTHODES POUR TESTER LA COMPRÉHENSION D'ÉLÉMENTS DU RÉSEAU DE CONNAISSANCES

Pour tester directement la compréhension d'éléments qui entrent dans la composition d'un réseau unifié d'information, les méthodes précédentes s'avèrent le plus souvent insuffisantes à l'exception de la méthode du puzzle de concepts, qui peut permettre de vérifier si chacun des éléments qui compose le réseau de concepts est à sa place dans le paradigme construit par le sujet. Mais cette méthode compliquée ne peut pas être facilement utilisée dans le testing de la compréhension; il faut disposer d'une méthode plus économique pour tester la compréhension sous cet aspect. Les autres

méthodes (résumé, mise en ordre, réinsertion) ne permettent pas de tester avec précision la compréhension d'un grand assortiment d'éléments du réseau.

Pour tester la compréhension du réseau dans ses différentes constituantes, il est possible de produire une grande variété de questions qui permettent d'explorer la compréhension de façon précise et économique. Cinq types différents de questions peuvent être ainsi produites. Dans les trois premiers cas, il s'agit de questions qui portent sur des *relations entre des éléments d'information particulière* qui sont données dans le texte. Dans le quatrième, il s'agit de relations entre des *éléments d'information particulière et des éléments d'information superordonnée* qui incluent les premiers. Dans le dernier cas, il s'agit de relations entre des *éléments d'information superordonnée*.

La compréhension de relations entre des éléments d'information particulière appartenant à une même phrase

Les relations entre les éléments d'un texte qui se trouvent à l'intérieur d'une même phrase sont des relations sémantiques indiquées par la syntaxe. Les questions qui mesurent la compréhension de telles relations sont très connues. Ce sont celles que l'on trouve en plus grand nombre dans les tests scolaires. C'est un usage fort courant de la question que de mesurer la compréhension de relations sémantiques marquées par la syntaxe des phrases.

Pourtant, l'utilisation de cette méthode pour vérifier la compréhension de telles relations ne nous semble pas des plus recommandable, parce qu'il est la plupart du temps impossible de formuler une question sans pointer, dans sa formulation même, le mot de la phrase qui constitue la réponse. En fait, dans les travaux réalisés jusqu'ici, la phrase lacunaire nous semble encore être la meilleure méthode pour vérifier si l'élève est capable de construire un petit réseau sémantique avec les éléments d'information contenus dans une phrase.

L'utilisation de la phrase lacunaire qui est la plus répandue consiste à retrancher d'une phrase un mot à intervalle fixe et à demander au lecteur de compléter ces phrases à partir de la compréhension qu'il en a et de la connaissance qu'il possède de la langue et du réel traité. Une autre façon d'utiliser la phrase lacunaire peut être expérimentée, qui donne d'excellents résultats sur le plan psychométrique. Les seuls mots qui sont retranchés sont des marqueurs de relations sémantiques ou logiques et ces mots sont proposés au sujet comme choix de réponse. Lorsque les phrases réfèrent à des domaines du réel que les lecteurs connaissent et que ces phrases sont univoques, nous avons là une tâche qui mesure de façon assez sûre la compréhension des relations sémantiques entre les éléments qui composent le contenu d'une phrase.

La compréhension des relations entre des éléments d'information particulière appartenant à des phrases adjacentes

Les relations entre des éléments du texte qui appartiennent à deux phrases adjacentes sont liées aux relations de cohérence qui s'établissent

entre les phrases qui se suivent dans un texte (Hobbs,1982). Différents indicateurs textuels permettent au lecteur de comprendre ces relations. Ce sont d'abord les marques de cohésion qui établissent les liens thématiques entre ces phrases et ensuite les connecteurs qui, parfois, sont là pour indiquer la progression argumentative du texte.

La compréhension des liens thématiques entre les deux phrases doit habituellement être testée, car il peut persister, même chez les élèves de la fin du cours primaire et du début du cours secondaire, certaines difficultés dans la maîtrise de toutes les formes de reprise thématique. D'après nos observations, en effet, si les reprises thématiques effectuées par pronominalisation, définitivisation et substitution sont comprises par la très grande majorité des élèves de la fin du cours primaire (à l'exception de la coréférence par le pronom *en*), celles qui sont effectuées par le remplacement d'une énumération de personnes par un mot collectif pose encore des difficultés à plusieurs. Par exemple, "groupe", "tous deux", "troupe d'admirateurs", etc., référant à différentes personnes nommées précédemment dans le texte.

Pour tester la compréhension de liens thématiques, on mesure la capacité d'identifier les recouvrements de concepts d'une phrase à une autre. Pour ce faire, la méthode du questionnement est idéale. Formuler des questions dans ce cas revient toujours à pointer un mot qui effectue une reprise thématique et à demander au sujet de dire à quel autre mot du texte antérieur ou postérieur ce mot réfère. Il est opportun d'offrir une possibilité de trois ou quatre réponses, en choisissant des mots du même genre et du même nombre

que le mot auquel réfère le mot testé. Cette méthode, déjà utilisée par J. Frederiksen (1980), permet de construire des items qui ont une excellente validité psychométrique.

Entre les phrases d'un texte qui sont unies par des liens thématiques s'établissent des relations sémantiques dont la compréhension doit être testée, car ce sont les items de cette nature qui s'avèrent être les plus discriminateurs entre les lecteurs efficaces et ceux qui le sont moins à la fin du cours primaire et au début du cours secondaire (Pagé, 1989; Levasseur et Pagé, 1990).

La compréhension de ces relations est la compréhension de la progression argumentative du texte. Le système de relations de cohérence élaboré par Hobbs (1982) constitue l'instrument que nous utilisons pour analyser les différentes formes que prend la progression argumentative d'un texte. Par exemple, dans les textes à superstructure de description, on trouve souvent l'élaboration, le parallélisme, le contraste comme relations de cohérence régissant la progression argumentative d'un texte. Ainsi, lorsque la progression argumentative d'une phrase à la suivante prend la forme d'une relation d'élaboration, la première phrase comprend un concept auquel la seconde phrase ajoute une spécification.

Entre le concept spécifié et le concept spécificateur s'établissent des relations sémantiques que le lecteur établit par inférence de liaison. Par exemple, une relation de cohérence de type élaboration amène souvent une relation de partie ou de qualité entre les éléments des deux phrases qui sont

ainsi reliés. Très souvent, dans l'élaboration de tels liens, le lecteur doit faire appel à ses connaissances du monde pour combler l'information que le texte ne donne pas mais qui est impliquée dans les relations qui s'établissent ainsi de phrase à phrase. Dans ces cas, une inférence de complétion (*slot-filling*) s'ajoute à l'inférence de liaison. C'est le résultat de cette activité inférentielle qui est spécifiquement visé par le testing de la compréhension dans le cas des relations entre phrases adjacentes.

La procédure d'élaboration des questions dans ce cas suit l'une ou l'autre des stratégies suivantes. La question pointe un concept dans chacune des deux phrases et elle interroge le sujet sur la relation qui s'établit entre eux. Ou encore, la question pointe un concept, formule la relation et demande à quel autre concept se rapporte cette relation.

Ces questions sont généralement faciles à formuler. Avec quelques questions, on peut explorer rapidement la compréhension des relations de cohérence locale pour tout un texte, car la diversité des cas de relations de cohérence n'est pas très grande. Lorsque l'on porte attention à ne pas présenter d'ambiguïté ou d'imprécision dans la formulation de ces questions, on obtient généralement des items qui ont une haute valeur psychométrique.

La compréhension des relations entre des informations particulières éloignées l'une de l'autre dans le texte

Les relations entre des éléments du textes qui appartiennent à des phrases éloignées sont rarement signalées explicitement. Elles s'établissent

par le fait de la relation que l'un et l'autre de ces éléments entretiennent avec un troisième élément. Deux concepts qui sont en relation avec un tiers concept sont en relation entre eux. Par exemple, un texte qui explique ce qu'est le pouls énonce, dans une première partie, que lorsque le pouls augmente en rapidité, c'est l'indice que le sang circule plus vite. Dans une partie suivante, le même texte énonce qu'après une séance d'exercice, le pouls s'accélère. La relation visée ici est celle qui s'établit entre la rapidité de la circulation du sang et l'exercice. Cette relation s'établit sur la base du rapport que chacun de ces éléments a avec le pouls. L'exercice fait battre le pouls plus rapidement. Une plus grande rapidité de la circulation du sang se laisse détecter par un pouls plus rapide. D'où la relation à établir: l'exercice fait circuler le sang plus rapidement.

L'exemple cité amène à constater que les relations qui sont considérées maintenant sont établies par le lecteur grâce à un calcul inférentiel que l'on peut appeler une inférence de rapprochement (*bridging inference*). Les connaissances du monde possédées par le lecteur sont souvent nécessaires pour la réalisation de ces raisonnements inférentiels.

A l'intérieur d'un paragraphe qui a de l'unité, les relations sémantiques ne s'établissent pas seulement entre des éléments appartenant à des phrases adjacentes. Très nombreux sont les cas où de telles relations s'établissent entre des éléments appartenant à des phrases éloignées l'une de l'autre. Il arrive même très souvent que des relations s'établissent entre des éléments d'information particulière qui appartiennent à des paragraphes différents,

souvent éloignés l'un de l'autre dans le texte. C'est ce cas du type de relation qui vient d'être décrit.

Il est très important de tester la compréhension de ces relations entre des éléments d'information particulière éloignés l'un de l'autre, car on teste ainsi dans quelle mesure le réseau construit par le lecteur dans sa compréhension du texte contient tous les liens qu'il doit comporter pour rendre compte du réel traité dans le texte. En testant ces cas, on évalue dans quelle mesure le lecteur est capable d'effectuer les retours en arrière qui permettent de faire ce genre de liens, ce qui constitue, selon Scardamalia et Bereiter (1984), une dimension fort importante de l'habileté à comprendre les textes.

Les relations dont il s'agit dans ce cas sont encore des relations sémantiques, que l'on retrouve le plus souvent dans le dénombrement qu'en a effectué De Beaugrande (1980). Une analyse sémantique exhaustive d'un texte révèle toujours plusieurs cas de relations qui, quand elles sont identifiées, permettent d'élaborer des questions auxquelles le sujet ne peut répondre qu'en reliant ensemble des éléments d'information qui appartiennent à différentes phrases éloignées les unes des autres dans le texte.

Par exemple, un texte à superstructure d'antécédent/conséquent présente toujours plusieurs cas de ces relations à distance. Dans un tel texte, en effet, l'auteur débute en décrivant des états de choses qui, par certaines de leurs caractéristiques sur lesquelles il met de l'insistance, sont susceptibles d'entraîner un certain nombre de conséquences. Les liens entre des éléments d'information particulière appartenant aux antécédents et des éléments

d'information particulière qui sont les conséquences de ces antécédents sont nombreux. Ils sont parfois formulés explicitement dans le texte. Souvent, il revient au lecteur d'inférer certains de ces liens. Ces derniers cas constituent la matière la plus intéressante pour le testing de la compréhension des relations à distance, mais il faut aussi vérifier la compréhension des liens qui sont explicités dans le texte.

Ces questions apparaissent comme les plus difficiles dans une expérimentation qui a été réalisée à la fin du cours primaire et en première année du cours secondaire, mais elles ne posent pas toutes le même degré de difficulté. Leur valeur psychométrique se révèle le plus souvent très élevée.

La compréhension des relations entre des éléments d'information particulière et un élément superordonné

La compréhension des relations entre des informations particulières et la macro-information qui inclut ces informations particulières peut aussi être testée par des questions. La relation de cohérence de type exemplarité entre deux phrases adjacentes peut entrer dans ce cas. Mais nous référons dans ce point à des relations entre des informations particulières et une information superordonnée qui l'inclut non pas comme un exemplaire mais comme un ingrédient. Il peut s'agir par exemple du cas de la relation entre l'appellation d'une opération (par exemple l'extraction) et tout le détail des actions et procédures par lesquelles cette opération est effectuée. Il s'agit toujours, dans ce cas, de vérifier si le sujet est capable d'établir une relation hiérarchique entre un macro-concept ou un macro-énoncé qui constitue l'information de

niveau hiérarchique supérieur dans toute une partie de texte et l'information particulière contenue dans cette partie.

La compréhension des relations entre des éléments d'information superordonnée

Le questionnement visant à détecter la capacité de construire des relations entre des éléments d'information de niveaux hiérarchiques supérieurs dans la macrostructure constitue une mesure adéquate de la capacité d'établir des relations entre les parties d'un texte.

À ce niveau, la nature des relations dont la compréhension est testée n'est pas toujours d'ordre sémantique. Plus l'information se situe haut dans la hiérarchie des macro-concepts, plus les relations sont des relations entre les parties du texte telles que délimitées par la superstructure. C'est ainsi, par exemple, que dans un texte à superstructure de problème/solution, la relation entre les deux macro-concepts qui occupent la place la plus élevée dans la macrostructure est précisément une relation discursive entre la position d'un problème et l'exposé d'une solution à ce problème. Des questions peuvent être posées sur les relations entre les macro-concepts de niveaux intermédiaires dans la macrostructure. C'est la compréhension des relations entre des parties plus petites du texte qui est ainsi vérifiée. On peut, par cette procédure, tester la compréhension des relations entre toutes les parties d'un texte.

Le testing de la compréhension des deux derniers cas de relations, lorsqu'il est utilisé de façon complémentaire, permet d'arriver indirectement à

tester la compréhension de l'ensemble du texte comme réseau unifié d'information. Par exemple, un texte décrit avec force détails quatre opérations (extraction, etc.) successives par lesquelles on parvient, par analyse chromatographique, à quantifier les différentes substances qui contribuent à donner son goût au vin. La procédure consiste, dans ce cas, à vérifier d'abord si le sujet établit la relation qu'il faut entre les procédures particulières décrites et les opérations dont elles relèvent. Ces opérations occupent une position hiérarchique intermédiaire dans la macrostructure. Ensuite, d'autres questions peuvent vérifier si le sujet comprend les relations qui s'établissent entre les différentes opérations. La méthode du questionnement peut ainsi constituer une alternative intéressante aux méthodes coûteuses ou partiellement satisfaisantes présentées au point précédent pour tester cet aspect de la compréhension.

Trois remarques sur la distinction de cinq cas de relations

Trois remarques importantes doivent être faites immédiatement sur le sens à donner à cette distinction qui est faite entre cinq cas différents de relations.

Première remarque. Les cinq cas de relations qui sont considérés successivement ne constituent pas cinq étapes du processus de compréhension. Cette distinction n'est faite que dans le but de cerner différentes relations dont la compréhension doit être testée. Ainsi, cette distinction ne signifie nullement que la compréhension est un processus qui débute par la saisie des relations entre les éléments d'information les plus

élémentaires et les plus proches pour ensuite s'attaquer aux relations entre les éléments éloignés et qui se poursuit en rassemblant tous les éléments d'information particulière en unités de plus en plus larges entre lesquelles de nouvelles relations sont établies, le tout se terminant par la construction d'un montage qui unifie toutes les relations construites en cours de lecture. La connaissance que l'on a actuellement du processus de compréhension s'oppose à une telle conception élémentariste. Une conception holistique donne une vue plus juste du processus de compréhension (Mandl et Schnotz, 1987) en s'opposant à une conception qui ramène le processus à un assemblage progressif de morceaux qui procède par étapes successives. Une approche holistique ne suggère pas, pour autant, que la compréhension du réseau d'information soit le résultat d'un *insight*. Le lecteur y arrive progressivement, en construisant pas à pas le réseau d'information, mais son activité cognitive porte sur tous les cas de relations en même temps.

Seconde remarque. Il faut se garder d'une interprétation hâtive qui tendrait à supposer que la distinction des différents types de questions basée sur la plus ou moins grande proximité des unités d'information a une relation directe avec la difficulté de répondre à ces questions. L'expérimentation de plusieurs tests utilisant des questions visant les trois premiers cas de relations, ceux qui touchent les relations entre des éléments d'information particulière plus ou moins distancés, a permis de constater que ce n'est pas à tout coup qu'une question visant des unités d'information éloignées dans le texte est plus difficile qu'une autre visant des unités qui se trouvent dans des phrases adjacentes. L'éloignement constitue certainement un élément contribuant à la difficulté mais la nature des relations impliquées y contribue certainement

aussi. Cette distinction est, avant toute chose, une distinction pratique qui aide à explorer les différentes relations binaires qui entrent comme constituantes dans le réseau unifié d'information.

Troisième remarque. La distinction entre compréhension et utilisation ne s'interprète pas comme une distinction entre deux étapes successives du travail cognitif du lecteur. Le lecteur ne procède pas d'abord à la construction d'une représentation unifiée du texte pour ensuite passer aux utilisations que lui imposent ses buts fonctionnels. En nous basant sur la conscience que nous avons de nos démarches d'utilisateurs de textes, à défaut de recherches sur ce point, nous pouvons certainement proposer que l'interprétation de la relation entre les deux dimensions de l'efficacité se fasse dans une approche holistique.

AVANTAGES DE LA MÉTHODE DU QUESTIONNEMENT

La méthode du questionnement utilisée pour le testing de la compréhension de textes comporte plusieurs avantages.

Les tests peuvent être administrés collectivement et ils peuvent être corrigés rapidement. C'est un avantage énorme autant pour l'évaluation pédagogique des apprentissages en lecture que pour la recherche sur la compréhension de textes.

La possibilité que des éléments d'information soient oubliés ne vient jamais embrouiller l'interprétation des résultats puisque les élèves ont toujours le droit de retourner au texte pour chercher la réponse aux questions. On peut objecter à cette procédure que les questions peuvent avoir pour effet de provoquer la construction de relations que les élèves n'ont peut-être pas faites à la lecture du texte. C'est fort possible. En ce cas, leur réponse aux questions atteste leur capacité de construire ces relations plutôt que leur habileté à le faire spontanément pendant la lecture. C'est un testing de puissance plutôt qu'un simple testing de rendement sujet à toutes sortes d'erreurs de mesure.

Les réponses aux questions ne comprennent pas toujours tous les éléments d'information impliqués dans la relation. Nous obtenons des réponses complètes et, dans plusieurs cas, des réponses incomplètes. Il nous semble que c'est une bonne décision d'accepter les réponses incomplètes dans la mesure où elles indiquent clairement que la relation mesurée est faite. On peut tenir compte de l'incomplétude des réponses en attribuant moins de points dans le score du sujet.

Enfin, il est certainement apparu évident pendant cette présentation que l'efficacité de la méthode du questionnement repose entièrement sur une analyse très précise du texte, autant au plan de sa macrostructure et sa superstructure qu'au plan du réseau de relations entre les éléments d'information particulière à l'intérieur des différentes parties. C'est une tâche qui est parfois longue, mais le temps consacré à cette analyse est largement compensé par une économie de temps lors de l'administration et la correction.

RÉFÉRENCES

- BALLSTAEDT, S.P. et MANDL, H. (1985), Diagnosis of Knowledge Structures in Text Learning, Forschungsberichte 37, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- BROWN, A., CAMPIONE J.C. et DAY J. (1981), "Learning to Learn: On Training Students to Learn from Texts", Educational researcher, 10, (2), pp. 14-21.
- DAY, J. (1980), Training Summarization Skills: a Comparison of Teaching Methods, Unpublished doctoral dissertation, Illinois: University of Illinois.
- DE BEAUGRANDE (1980), Text, Discourse and Process. Norwood, N.J.: Ablex.
- FREDERIKSEN, C.H. (1975), "Representing Logical and Semantic Structure of Knowledge Acquired from Discourse", Cognitive Psychology, 7, pp. 371-485.
- FREDERIKSEN, J. R. (1980), Understanding Anaphora: Rules Used by Readers in Assigning Pronominal Reference. Technical Report no 3, B.B.N.

- HOBBS, J. (1982), "Toward an Understanding of Coherence in Discourse", dans W.G. Lenhart and M.H. Ringle (Eds), Strategies for Natural Language Processing, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 223-243.
- LENHART, W.G. (1978), The Process of Question Answering, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- LEVASSEUR, D. et PAGÉ, M.(1990), "Comprehension of Sentences and of Inter-Sentential Relations by 11 to 15 Year Old Pupils", dans De Jong, J.H.A.L. and D.K. Stevenson (Eds), Individualizing the Assessment of Language Abilities, Netherlands: Multilingual Matters.
- MANDL, H. et SCHNOTZ, W. (1987), "New Directions in Text Comprehension", dans E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier et P. Span (Eds), Learning and Instruction. Oxford: Leuven University Press and Pergamon Press, pp. 321-348.
- PAGÉ, M. (1989), "The Measurement of Text Comprehension: Results of an Experiment at the End of Primary School", dans E. Zuanelli Sonino (Ed.), Literacy in School and Society: International Trends and Issues, New York, N.Y.: Plenum Pub. Co., pp. 159-173.
- PALINCSAR, A.S. et BROWN, A. (1984), "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities, Cognition and Instruction, 1, 117-175.

SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1984), "Development of Strategies in Text Processing", dans H. Mandl, N. Stein et T. Trabasso (Eds.), Learning and Comprehension, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 379-406.

SPRENGER-CHAROLLES, L. (1980), "Le résumé de texte", Pratiques, n° 26, 59-90.

VAN DIJK, T.A. (1980), Macrostructures, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.



QU'EST-CE QU'ANALYSER UN DISCOURS?

Khadiyatoula Fall

Les propositions qui seront avancées dans cet article constituent l'état préliminaire d'une démarche de réflexion conjointe Fall-Vignaux, amorcée depuis presque trois années.

Une précision d'ordre terminologique est à noter ici dès l'abord: nous parlerons de discours plutôt que de texte. Cette distinction découle des limites que l'on donne à l'objet analysé. Il est possible de clôturer l'objet à l'intérieur de critères formels et ainsi de déterminer les limites de l'interprétation: nous parlerons alors de texte et d'analyse textuelle. Même si toute analyse part du texte et fait de ce dernier la caution heuristique de toute théorisation, dans la perspective énonciative qui est la nôtre, le texte est second, puisqu'il est la manifestation de l'activité d'énonciation d'un sujet. C'est ainsi que Jean Blaise Grize (1983a) dit: «Je ne considère pas le texte comme premier, mais comme la manifestation d'une activité spécifique humaine, qu'est l'activité langagière.»

Le discours serait donc le texte saisi dans ses rapports avec l'activité symbolique d'un énonciateur ou d'un sujet interprétant. Nous voulons montrer ici quelle interrogation suscite cette perspective en regard de la signification des points de vue théorique et méthodologique.

LES ANALYSES SÉMANTIQUES ACTUELLES

Les travaux de sémantique existants présentent différents types d'orientation et concernent des niveaux d'analyse qui ne sont pas tous identiques.

La sémantique des mots ou sémantique lexicale se préoccupe de problèmes d'équivalence et de correspondances entre mots ou entre une unité lexicale et un syntagme qui l'expliciterait (paraphrase). Elle se soucie principalement d'établir des dictionnaires ou des banques de termes. La sémantique de la phrase demeure tributaire soit des perspectives marquées par la syntaxe générative (Chomsky, 1975), soit des théories de la référence inspirées des travaux de logiciens (Kleiber, 1981). Dans les deux cas, ce qu'on recherche, c'est l'existence de règles profondes ou combinatoires qui permettraient de calculer le sens des phrases. Toutes ces recherches, qui ont pour but la construction de modèles abstraits, ne peuvent prendre en compte les phénomènes sémantiques caractéristiques de l'activité de langage quotidienne. Néanmoins, un certain nombre de travaux ont apporté des perspectives intéressantes sur les questions de la présupposition, des contextes d'énonciation et des univers de croyance (Martin, 1987).

D'autres chercheurs se sont attachés à expliciter les différents rapports entre sens et contextes d'utilisation ou entre sens et types de relations que l'énoncé introduit entre interlocuteurs (Austin, 1962; Searle, 1969). En corollaire de ces travaux s'est développé un fort courant de sémantique pragmatique, consacré aux analyses conversationnelles ou interactionnelles

(Roulet, 1985; Kerbrat-Orecchioni et Cosnier, 1987), ou visant à spécifier une sémantique des «mots du discours» (Ducrot et Anscombe, 1983).

Les travaux des psychologues, autrefois consacrés en particulier aux recherches de champs sémantiques ou d'associations dans la mémoire, s'orientent aujourd'hui davantage vers les problèmes de perception et de catégorisation mentale des objets. Un certain nombre de recherches se consacrent ainsi fructueusement à l'analyse des «types» qui auraient un statut fondateur de principes de classements dans nos catégorisations du monde (Rosch, 1978).

Enfin, la préoccupation actuelle de construire des modèles de représentation ou de «compréhension» des textes en machine a suscité de nombreux développements. C'est ici qu'on trouve le plus de travaux rattachés aux problèmes de «compréhension des textes»: grammaire de récits et «frames» ou «scripts» (Schank et Abelson, 1977); modèles inférentiels (Van Dijk et Kintsch, 1975) ou de génération de textes.

Malgré l'élargissement constant de la problématique sémantique, nous pensons que toutes ces approches fonctionnent selon un système d'exclusion et n'ouvrent pas sur une sémantique qui réponde au questionnement actuel sur la signification, à savoir comment, à travers l'activité de discours, un sujet énonciateur pose des objets de connaissances, prédique pour déterminer leur condition à l'existence, prend en charge ou non ces connaissances et en même temps argumente en vue d'imposer une certaine représentation des connaissances.

En d'autres termes, une analyse de discours doit se donner comme objet d'étudier ces imbrications dynamiques: langage, énonciation, cognition et argumentation.

VERS UNE PERSPECTIVE INTÉGRATIVE

À la suite d'Antoine Culioli (1985, 1986), nous supposons que le langage est un système ouvert, jouant constamment de l'ajustement entre les sujets énonciateurs, les états de connaissance et les expressions qui en sont les repères. Tout acte de langage procède d'une «mise en forme» qui va assurer des relations entre des «choses» et donner un «attribut» à ces choses, en les mettant «en acte». Cela signifie que tout énoncé sera porteur d'une orientation sous forme d'établissement d'une mise en relation. Cette mise en relation est double: relation énonciative et relation prédicative.

La relation énonciative vient du fait du placement interlocutoire de chaque énoncé: dire, c'est dire toujours «à quelqu'un», «pour quelqu'un», qu'il soit présent ou imaginé. Cette relation énonciative va donc assurer chaque fois la validation de l'énoncé (renvoi à un «extérieur») et le statut («prise en charge») de cet énoncé du point de vue de celui qui parle par rapport à celui auquel il s'adresse. C'est dire que toute énonciation instaure immédiatement une «position» de son sujet énonciateur et une construction faite par ce sujet vis-à-vis d'un référent.

Cette construction «s'exprime» dans la *relation prédicative* née de l'agencement même de l'énoncé. Cet agencement de l'énoncé étant nécessairement orienté, on aura donc chaque fois un «terme de départ» (ce qui est thématisé) et, associée à ce terme de départ, une prédication (circonstances, procès de situation ou d'action, attributs etc.). Autrement dit, toute relation énonciative ne peut imposer une certaine «lecture» des choses qu'au prix de ce parcours interne qu'établit la prédication: «de quoi s'agit-il?», «où, quand et comment?» Les opérations langagières minimales sont donc chaque fois la localisation et l'identification (de quoi parle-t-on et précisément: objet? personne? situation?), associées à la détermination (dans quel contexte? Sous quelles formes? Sous quel aspect?).

À la suite de J.B. Grize (1983a, 1983b) et J.B. Grize et Alii (1987) puis de G. Vignaux (1976, 1988a, 1988b), on peut considérer, sur le plan argumentatif, que ces opérations langagières s'orienteront vers *l'assemblage des connaissances* et travailleront de la sorte, en vue de la constitution de nouvelles représentations des connaissances. Ce travail cognitif du langagier dans le discours prend toujours la forme d'un établissement de «repères» permettant de délimiter des frontières entre des «intérieurs» et des «extérieurs» (ce dont on parle en regard de ce dont on ne parle pas; ce qu'on choisit d'évoquer vis-à-vis de ce qu'on ne veut pas évoquer ou dont il n'est pas question). En conséquence, *l'activité discursive* est argumentative en ce sens qu'elle revient sans cesse à la considération d'«objets du monde» (présents ou passés ou futurs) que l'on va classer et caractériser par rapport à d'autres objets. On leur attribuera, pour ce faire, des propriétés afin de bien les insérer dans des domaines (de savoir, d'expérience ou d'opinion), lesquels,

en définitive, permettront d'organiser la pensée sous forme de «catégorisations» du monde. Lorsque ces catégorisations prennent l'allure de la «stabilité» (cette stabilité peut être d'ordre physique, historique ou culturel), elles acquièrent le statut de notions. Les notions, ce sont ces catégories de «données» auxquelles on peut se référer, soit qu'elles aient été acquises par l'expérience, soit, plus généralement encore, qu'elles fassent l'objet d'adhésions ou de croyances.

En résumé, ce qui fonde l'activité de discours et, par la suite, l'activité de *représentation*, va prendre appui sur ces opérations langagières et cognitives toujours étroitement imbriquées. Chaque discours revient d'abord à une certaine sélection d'«objets» qu'il choisit de considérer. Ces «objets», le discours doit les caractériser pour les «visualiser». Il faut donc qu'ils reçoivent une qualification qui en dira les propriétés, c'est-à-dire celles que le sujet énonciateur veut que l'on considère inhérentes à ces objets. Il n'y a cependant pas de propriété envisageable hors contexte; il est nécessaire, pour stabiliser et faire admettre ces propriétés, d'établir une détermination qui précisera les conditions locales ou générales d'existence et d'admissibilité de ces propriétés. Il faut bien se rendre compte alors que choisir des «objets» de discours, les qualifier, les déterminer, c'est déjà les juger. L'activité discursive revient ainsi sans cesse à l'établissement de jugements circonstanciés, locaux ou généraux. Cette nécessité de devoir «placer et repérer» pour juger confère à tout discours l'ambition de «légiférer» en imposant une représentation des choses et des phénomènes. D'emblée, tout discours se voit ainsi contraint d'être argumentatif, c'est-à-dire de construire, au travers

d'une schématisation des objets et des notions dont il traite, la position de son sujet énonciateur et sa «vision».

Toute représentation, pour se constituer, va devoir composer avec des images-notions (on se fait ou on a «idée de») et «travailler» ces images, les déconstruire, les reconstruire au travers d'argumentations déterminées par des contextes. Ainsi, les jeux de langage (modes énonciatifs et stratégies de discours) vont-ils avoir pour finalité incessante de composer avec des contenus sémantiques originels (notions de départ, «pré-construits» mentaux) et de les modifier pour s'adapter à de nouvelles situations. Toute transformation cognitive est de la sorte dépendante des discours qui tendent à établir ou à rejeter des états de connaissance locaux ou généraux. Chaque représentation aura donc le statut d'un état transitoire explicatif (schéma d'arguments) permettant à un champ cognitif (état provisoirement stable des connaissances) d'évoluer dans le temps vers la formulation de nouveaux domaines d'expression et d'activité. L'objectif est ici celui de saisir les procédures et les organisations par lesquelles des logiques de savoir, dans la mesure où elles se fondent effectivement sur des mécanismes de discours argumentés, vont construire des formes et des étapes de connaissance.

UNE MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES DISCOURS

Analyser un discours suppose la discrimination de plusieurs plans.

- *Le plan du système linguistique* d'abord: règles d'organisation, d'agencement et de manipulation des symboles linguistiques.

- *Le plan cognitif*, ensuite, qui instaure le rapport entre lexique et désignation des objets du monde (localisation, identification), entre les types d'«objets» et d'«univers» construits par le discours, et, encore, entre les modalités d'existences spatio-temporelles qui leur sont affectées (déterminations).
- *Le plan énonciatif*, qui traduit les placements du sujet en regard de co-énonciateurs hypothétiques ou réels et donc les modalités de «prise en charge» qu'il assume vis-à-vis de ces «univers» dans son discours.
- *Le plan discursif*, enfin, qui correspond à l'inscription des opérations sémantiques dans des agencements combinatoires débouchant sur des stratégies discursives.

Analyser des discours signifie donc se donner pour objectif à la fois de construire un modèle d'opérations énonciatives qui font les jeux de langage et inventorier les combinatoires de discours qui font les jeux sémantiques de pensée et de connaissance.

Méthodologiquement, il s'agira de définir et de spécifier les statuts de plusieurs plans d'opérations intervenant dans l'activité discursive que Vignaux (1988a. 1988b) détaille comme suit:

Les opérations langagières

Ce sont les opérations qui fondent les mises en relations constitutives des énoncés entre thématisations et prédications et se décomposant comme suit: «localisations» et «identifications» (désigner, marquer l'existence d'objets dans

le discours) puis «déterminations» (attribuer des qualifications et des modalités d'existence à ces «objets» du discours).

Les opérations cognitives

Des «intégrations» ou des «exclusions» (marquer ce que sont les significations du discours et ce qu'elles ne sont pas) et, par la suite, des stabilisations de domaines de connaissance ou de champs d'existence de «notions» et en conséquence, des établissements de frontières entre ce qui appartient à ces domaines, suivant tel ou tel type de «notion» et vis-à-vis des «objets» ou des propriétés qui «n'entrent pas» dans ces domaines.

Les opérations discursive

Elles vont se fonder sur plusieurs étapes combinées et diversement articulées selon les énonciateurs dans la composition des discours:

- des sélections et des compositions d'objets que le sujet énonciateur choisit de traiter;
- des qualifications: les propriétés et les caractéristiques que le sujet énonciateur attribue à ces objets (qu'il s'agisse d'objets concrets, d'acteurs ou de situations);
- des déterminations: les modalités d'existence que le sujet énonciateur affecte à ces «objets»;
- des modes de «prise en charge» choisis par le sujet vis-à-vis de ce qu'il énonce;

- des jugements: ils vont intervenir dans chaque discours, au terme de ces «parcours» énonciatifs combinant objet, propriétés et détermination, sous forme de «raisonnements» impliquant divers modes logico-cognitifs de la «justification»: «démonstration», «explication», «description», «narration».

Les combinatoires d'opération

Ces opérations vont jouer de manière imbriquée à l'intérieur des discours pour composer, chaque fois, certains «raisonnements» qu'il s'agit pour le sujet énonciateur d'imposer ou de faire partager. Ces «raisonnements» vont se fonder sur des «schémas sémantiques» que chaque discours va construire au travers de stratégies énonciatives et cognitives sous la forme d'enchaînements. Ces enchaînements portent sur les propriétés, les déterminations et les jugements appliqués par ce discours à la construction des notions que le sujet énonciateur juge nécessaires pour fixer les frontières d'un domaine de significations et en spécifier les «objets» caractéristiques.

L'objectif méthodologique est, en définitive, celui de modéliser les types de règles et de contraintes sémantiques qui vont intervenir pour stabiliser ces enchaînements discursifs, selon les orientations assignées à chaque discours, c'est-à-dire selon tel ou tel projet d'architecture de connaissance visé par le sujet énonciateur.

RÉFÉRENCES

AUSTIN, J.L. (1962), How to do Things with Words, Oxford: University Press, 1970.

CHOMSKY, N. (1975), Questions de sémantique, Paris: Éditions du Seuil.

CULIOLI, A. (1985), Notes du Séminaire de D.E.A. 1983-1984, Paris: Université Paris 7, Département de Recherches linguistiques.

CULIOLI, A. (1986), «Stabilité et déformabilité en linguistique», Études de Lettres, Université de Lausanne, Suisse, numéro spécial «Langage et connaissances», pp. 3-10.

DUCROT, O. et ANSCOMBRE, J.C. (1983), L'argumentation dans la langue, Bruxelles: Mardaga.

FALL, K., VIGNAUX, G. (1988), «La vulgarisation: connaissance ou méconnaissance», Protée, 16, n° 3, pp. 119-126.

FALL, K. (1988), Méthodologie de l'analyse des discours sur l'informatisation, Québec: Presses de l'Université du Québec.

GRIZE, J.B. (1983a), «Argumentation, schématisation et logique naturelle», Revue des Sciences Sociales, n° 32, Paris: Droz.

GRIZE, J.B. (1983b), "Opérations et logique naturelle", dans M.J. Borel, J.B. Grize, D. Miéville, Essai de Logique naturelle, Berne: Peter Lang.

GRIZE, J.B., VERGES, P. et SILEM, A. (1987), Salariés face aux nouvelles technologies, Paris:Éditions du C.N.R.S., 221 pages

KERBRAT-ORECCHIONI, C. et COSNIER, J. (1987), Décrire la conversation, Lyon: Presses universitaires de Lyon.

KLEIBER, G. (1981), Problèmes de référence: descriptions définies et noms propres, Paris: Kincksieck.

MARTIN, R. (1987), Langage et croyance, Bruxelles: Mardaga.

ROSCH, E. (1978), Cognition and Categorization, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

ROULET, E. (1985), L'articulation du discours en français contemporain, Berne: Peter Lang.

SCHANK, R.C., ABELSON, R. (1977), Scripts, Plans, Goals and Understanding, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

SEARLE, J.R. (1969), Speech Acts, Cambridge University Press, Traduction française «Les actes de langage», Paris: Hermann, 1972.

SEARLE, J.R. (1984), Minds, Brains and Science, London: B.B.C.

VAN DIJK, TEUN et KINTSCH W. (1975) «Comment on se rappelle et on résume des histoires», Langages, n° 40

VIGNAUX, G. (1976), L'Argumentation. Essai d'une logique discursive, Genève: Droz.

VIGNAUX, G. (1988a), «Semantic Domains and Cognitive Processes», À paraître dans Semiotica, Bloomington, Indiana.

VIGNAUX, G. (1988b), Le discours, acteur du monde: argumentation, énonciation et cognition, Paris-Gap: éd. Ophrys, 210 pages.



DES MESURES DE LISIBILITÉ¹

Ghislain Bourque

LE LISIBLE, LE LISABLE

D'abord signalons que la lisibilité n'est pas une pratique. Ce qu'est par ailleurs la lecture, en tant que manière concrète d'exercer une activité. Et que, de même, la lisibilité n'est pas un objet. Ce que prétend être le texte, sitôt offerte sa matérialité structurable.

Non justement, puisqu'instruite à même la pratique et l'objet, la lisibilité, pour n'être ni l'une ni l'autre, s'accommode de loger entre les deux, et ainsi de désigner "une aptitude qu'a le texte à se laisser lire, à se faire comprendre". C'est-à-dire une habileté qu'aurait un objet et à motiver une pratique (la lecture), et à promouvoir un processus (la compréhension).

Cette mise au point paraîtra curieuse, si ce n'est à tous, tout au moins chez qui la lisibilité aura souvent été confondue dans l'évocation de deux raisons adverses, et dont la contribution, qu'il ne faut pas négliger, a le mérite de caractériser par la négative. C'est le cas plus précis d'un entendement où la lisibilité n'arrive à se concevoir qu'en la circonstance où elle n'advient pas.

C'est-à-dire là où, devant un texte, la lecture laisse échapper l'un ou l'autre des deux verdicts suivants:

- a) *texte illisible*: parce que comportant une graphie inappropriée, ou mal composée, le texte résiste à la lecture. En fait, il provoque un malaise rétinien qui, perdurant, conduit à l'abandon lectoral.
- b) *texte pas-lisible*: parce que véhiculant des idées que la morale réprouve, ou encore affichant un style que l'esthétique repousse, la lecture résiste au texte. Selon les caprices d'un jugement de valeur, le texte se voit signifier son congédiement.

On a donc ici deux verdicts témoignant de ce que la lecture s'avère impraticable. Ce, alors que le propre de la lisibilité, justement, est de rendre la lecture praticable. Sans quoi on voit mal comment une écriture arriverait à se convertir en lecture.

LES CONDITIONS DU TEXTE

Il paraît, dès lors que la lisibilité se déploie dans le registre du praticable, incontournable d'ajuster le concept de lisibilité avec celui, fondamental, de texte, car, s'il faut maintenir de la lisibilité qu'elle est cette "aptitude qu'a un texte à se laisser lire, à se faire comprendre", on se doit de préciser le terrain qui l'accueille.

Le concept de texte peut recevoir des acceptions diverses. Tantôt considéré sur une base comptable - ce qui déborde la phrase -, tantôt envisagé comme fait de culture - ensemble clos, corpus -, la plupart du temps, il déroge au principe d'une définition fonctionnelle. En conséquence, il devient nécessaire de spécifier, tant pour échapper aux caprices d'une comptabilité arbitraire, que pour se soustraire au jeu d'une culture affectée, ce que recouvre cette notion élémentaire.

Nous désignerons le texte comme: "Lieu opératoire autorisant un ou plusieurs parcours allant d'un énoncé d'ouverture à un énoncé de clôture, sans finalité obligée. En ce sens que chaque énoncé d'ouverture peut servir de clôture à un précédent parcours, du temps que chaque énoncé de clôture peut tenir lieu d'ouverture à un parcours subséquent."²

Ce qui appelle, pour cette seule définition, un certain nombre d'attentions complémentaires, dont les seules trois suivantes permettent de mieux comprendre les enjeux du texte:

a) d'abord, il faut reconnaître que ce qui est ici essentiel au texte se trouve lié à l'idée de parcours. En ce sens que pour qu'un texte advienne, il faut qu'il y ait parcours.

Et que sans cette donnée, qui, en fait, se veut le résultat d'une construction particulière, on ne peut considérer le texte que comme un lieu opératoire stérile.

- b) Ensuite, il est à retenir qu'un texte peut être redevable de plusieurs parcours. Ce, qu'ils soient développés de manière successive ou simultanée.
- c) Enfin, il faut savoir qu'un parcours peut être conçu d'une manière telle qu'il se nourrisse de plusieurs autres parcours...

DES PARCOURS

Déjà, on peut le pressentir: le texte ainsi que sa lisibilité sont fonction du ou des parcours ménagés. Pendant que l'un opère, l'autre se négocie en vertu du circuit disposé.

Sur cette base fonctionnelle, il est légitime de penser que les parcours différeront selon leur programme opératoire. Et que, du littéraire au documentaire, des avenues de praticabilité diverses - parfois même adverses - vont se présenter. Pour nous en donner un aperçu global, profitons des mérites d'une mise en parallèle.

Le documentaire

Le parcours documentaire convoque une lisibilité reposant sur une reconnaissance de catégories.
Ici tout est affaire d'équilibre.
La performance lectorale loge

Le littéraire

Le parcours littéraire convoque une lisibilité axée sur une connaissance de dispositifs.
Ici tout est affaire de déséquilibre.
La performance loge dans la compétence à construire un ou

dans la compétence à suivre
un parcours qui se développe
de manière linéaire.

Aussi, les repères variant
peu, la lecture peut être dite
«à sécurité maximum»!

des parcours se développant
dans des registres allant de
l'unilinéarité à la translinéarité.

Aussi, les repères étant à
variation continue, la lecture
peut être qualifiée d'«à risque»!

On le devine, la lecture, lorsqu'elle évolue ou en terrain littéraire ou en terrain documentaire, commande une praticabilité fluctuante. En ce sens qu'elle ne peut recourir aux mêmes mécanismes, ni courtiser la même compréhension selon qu'elle se développe dans un camp ou dans l'autre.

De même, dès l'instant où se pointe une disposition de mots, de phrases, ne parvenant pas à faire système, il se peut qu'une praticabilité soit inopérante, puisqu'exempte de tout parcours sinon cohérent, à tout le moins cohésif. Comme cela arrive parfois dans des pseudo-textes à haut degré de prétention. Mais c'est là un domaine délicat à investiguer, compte tenu des enjeux idéologiques qui prévalent.

En fait, ce que peut et ce que doit mettre en lumière la dichotomie texte littéraire/texte documentaire, c'est la nécessité, pour rendre intelligibles les textes que ces deux champs se départagent, de caractériser les "programmes de lisibilisation" défendus par chacun. Ainsi, l'on pourra constater que l'ensemble des procédures visant à rendre lisible ne sont pas identiques dans l'un et l'autre parcours. Cela mérite un certain nombre de précisions.

PROGRAMMES DE LISIBILISATION

Ce que nous entendons par "programme de lisibilisation", c'est l'ensemble des procédures textuelles visant à rendre lisible. Ce qui équivaut à dire: une série d'opérations, d'étapes pertinentes en regard de la détection des mesures autorisant la lecture ainsi que la compréhension du texte.

On le sait, du documentaire au littéraire, la lisibilité se déploie de manière variable. Aussi faut-il s'attendre à rencontrer, de l'un à l'autre, des programmes de lisibilisation à fondements conséquents.

Ainsi, pour le texte littéraire, on remarquera des parcours dont la détection n'est pas consentie d'entrée. C'est d'ailleurs le propre du littéraire que d'engager une démarche de détection qui se négocie à mesure. Et qui, se négociant, construit la lisibilité du texte. Car, composant avec un empirisme de base, le texte de fiction ne se laisse pas toujours lire ni même ne se fait comprendre tout d'un coup, d'une seule traite. Bien plutôt, c'est dans son mode opératoire que le texte de fiction permet de dégager, au moyen d'une démarche croisée d'intuitions et d'objectivations, une lisibilité émergente.

Quant à ce qui concerne le texte documentaire, on assistera plutôt à un parcours au sein duquel la détection semble à l'avance jouée. En ce sens que la lisibilité compose avec une distribution d'informations déjà structurées, et comme faites pour se répéter. Ici, donc, point de négociation à mesure. Mais bien une démarche visant la reconnaissance d'un programme d'application déjà standardisée. Pour lequel chaque parcours se fait un devoir de

n'emprunter qu'une piste, et une seule. Ce qui, souvent, donne au lecteur l'impression qu'il participe à une lisibilité récurrente.

Ces précautions étant prises, il s'agit désormais de voir comment, dans l'un et l'autre cas, s'articule un programme de lisibilisation... Quelles sont, pour chacun des deux types de textes, les procédures susceptibles de rendre certains parcours praticables...

La lisibilisation du documentaire

Peut-être parce que trop familières, forcément parce que confinées à la transparence, les procédures affectées au documentaire passent souventes fois inaperçues. De fait, il n'est pas rare de constater que, sur ce terrain, la lecture peut se mener sans autrement se soucier des manoeuvres de détection que son exercice commande. À cela, rien en soi d'anormal puisque c'est dans le caractère du documentaire que de traverser le texte pour mieux faire voir le monde qu'il a pour tâche de représenter.

Pourtant, on aurait tort de s'en tenir à ce simple constat. Puisque, visibles ou non, les procédures de lisibilisation, là comme dans tout autre type de texte, opèrent. Et ce, d'une manière pour le moins efficace. À preuve: leur discrétion, alors même que le documentaire, en tant que texte, s'affirme.

Ce qui, malgré l'effet de transparence, apparaît clairement se résume à ceci: pour se laisser lire, se faire comprendre, le texte documentaire a recours à trois essentielles procédures; lesquelles en fait sont autant d'étapes

distribuant la détection dudit texte. Ce sont, d'une manière ordonnée, les procédures d'"indication", de "succession" et de "conclusion", qui sont interreliées et méritent d'être examinées dans le détail.

a) *L'indication*: c'est la procédure par laquelle le texte renseigne sur l'orientation que doit prendre la lecture. Manifesté d'une manière systématique, l'élément en position d'indication - l'indicateur - lance la lecture en dictant la mesure selon laquelle le texte va se déployer. À ce titre, l'indicateur peut être identifié à un marqueur en position de soudure: un élément dont le raccordement à la suite du texte est immédiat. Par ses soins, en effet, la lecture se spécifie doublement:

- en déterminant l'objet de travail du texte. Puisque c'est par l'indicateur qu'elle détecte l'orientation thématique, et ainsi induit le développement global;
- en dévoilant l'axe de développement du texte. Car, sitôt livrés un titre, des objectifs, une citation, etc., c'est déjà l'univocité de son développement qu'elle désigne.

Partant, on reconnaîtra à l'indicateur trois fonctions:

1. signaler l'orientation du texte;
2. poser la présence d'un parcours thématique;
3. en affirmer la nature.

b) *La succession*: c'est la procédure selon laquelle une indication textuelle s'extensionne, se développe. Visant une compréhension transparente du

texte, le marqueur de succession, ou successeur, prolonge de façon argumentée l'orientation thématique déjà annoncée.

Dans cette circonstance, on remarquera que le travail de détection est redevable d'une lecture essentiellement dénotative: c'est-à-dire d'une lecture disposée à traduire le texte au fur et à mesure qu'il se présente.

Consécutivement, on retiendra que le successeur a pour principal objectif de repérer - mais tout autant de distribuer - toutes occurrences textuelles en filiation avec un développement thématique univoque.

Deux fonctions spécifiques permettent de remplir cet objectif:

1. donner suite au travail de l'indicateur, par voie d'extension;
2. développer de façon linéaire la problématique indiquée.

Cela mérite d'être signalé: dans le cas du successeur, la lecture s'engage dans une mission dénotative. À savoir: une aventure où chacun des arguments du texte satisfait aux exigences de cohésion et de cohérence.

- c) *La conclusion*: c'est la procédure à compter de laquelle vient se clôturer le parcours du texte. En ce cas précis, il s'agit pour le conclueur de mettre un terme au développement thématique amorcé par l'indicateur, et prolongé par le successeur.

Dès lors, on peut déduire que le conclueur appelle une compréhension limitée à la somme des arguments présentés par le texte. Et que, de ce

fait, il témoigne d'un résultat, peut-être bien d'une vérité, thématiquement délimitée. En conséquence, ses fonctions se résument à:

1. faire retour sur l'argumentation déployée;
2. fixer un résultat en rapport avec le développement opéré en le thème;
3. délimiter une compréhension qui réponde aux exigences d'un parcours univoque.

Soit ici un ensemble de fonctions qui viennent témoigner de la clôture d'un parcours, qu'il soit local ou global. Aussi, on doit s'attendre à ce qu'un conclueur trouve sa place souvent en fin de texte, parfois en cours de texte.

La lisibilisation du littéraire

Peut-être parce qu'inhabituelles pour le commun des lecteurs, et surtout parce qu'associées à une certaine forme d'opacité, les procédures affectées au littéraire heurtent souvent de plein fouet. Elles heurtent, en ce sens qu'elles attestent la présence de dispositions dérangeantes sises au sein même du texte. Et que, de ce fait, elles empêchent la lecture de se mener à bien, hors les contraintes que, pour son entendement, le parcours promeut. Ici plus qu'ailleurs, les manoeuvres de détection importent. Même que, en toute connaissance de cause, c'est avec elles que se développe la lecture. Moins discrètes que celles convoquées par le documentaire, elles sont les conditions sans lesquelles la lecture se réalise souvent mal, parfois pas du tout. À cela, rien d'anormal puisque c'est dans le caractère même du littéraire que de traverser le monde pour mieux faire voir le texte.

Pour bien calibrer la lisibilisation du littéraire, et le programme de détection y conséquent, j'emprunterai à Jean Ricardou quelques-uns des éléments exposés dans son article intitulé "La couverture découverte (Problèmes de la lecturabilité textuelle)"³, et dont l'objectif est de faire voir les étapes et procédures aptes à rendre un texte "lisible", ou, selon ses termes, "lecturable". Cet emprunt, réalisé il faut le dire sous les augures de manoeuvres contractives, sera respectueux de la démarche globale de Ricardou et, de ce fait, devra passer sous silence, ou adapter, certains des plus précieux développements de sa pensée. Car, cela gagne à être connu: on résume rarement sans réduire!

En réponse donc aux trois procédures évoquées à l'endroit du documentaire, s'en présentent trois autres, tout autant ordonnées, et qui, méthodologiquement, enchâssent la lecture sur le terrain du littéraire. Ce sont: l'initiation, la relance et la probation.

a) *L'initiation*: c'est la procédure selon laquelle on lance la lecture tout en s'écartant de la mesure normale du texte. Convoquant de ce fait une lisibilité particulière, l'initiation se trouve identifiée à un marqueur en situation de rupture (ou initiateur). Un élément dont le raccordement immédiat au texte paraît problématique. Forcément manifesté de manière empirique, l'initiation peut donner prise à une ambivalence.

- Ou il renvoie à l'erreur. En ce cas il n'initie à rien d'autre qu'à un redressement nécessaire du texte;

- ou il stipule la trouvaille. En ce cas il ouvre la voie à un travail particulier du texte.

Dès lors, selon l'activation de la seconde alternative, trois fonctions viennent caractériser le travail de détection:

1. déceler une antinomie (un élément singulier, bizarre);
2. supposer la présence d'un parcours praticable textuellement;
3. préciser le caractère textuel de ce parcours.

Il est entendu que cette ouverture de lisibilisation, peut-être parce que d'entrée se situant hors les sentiers battus de la lecture, demeure à ce stade toute virtuelle. Et que c'est dans la suite des opérations lectorales qu'elle obtiendra ou non sa validation.

- b) *La relance*: c'est la procédure à compter de laquelle une initiation virtuelle se confirme en initiation formelle. Ouvrant sur une manifestation d'ordre systématique, la relance offre une suite organisée au travail amorcé par l'initiateur. Aussi, est-elle identifiée à un marqueur en situation d'élaboration: un élément dont le raccordement au texte paraît systématique.

Dans cette circonstance, cela semble aller de soi, la détection exige de la lecture qu'elle emprunte le chemin du décryptage; dans l'ordre duquel trois fonctions échoient au relanceur:

1. prolonger le travail de l'initiateur (lui donner suite) en l'expansionnant;
2. régir en au moins une autre circonstance le parcours activé;

3. régler pour le texte une lecture particulière.

Signalons que le relanceur possède aussi un rôle didactique. Puisqu'en réglementant l'écriture du texte, il en professe tout à la fois sa lecture particulière: "formant le mécanisme par lequel un texte apprend à un lecteur quelconque l'art spécifique de le lire".

- c) *La probation*: c'est la procédure à compter de laquelle se contrôle l'évolution du texte, selon la compréhension singulière qu'il promeut. Par là même, la probation doit rendre crédible le texte tant au niveau de son développement qu'à celui de son fonctionnement.

À ce titre, le marqueur de probation, ou probateur, s'identifiera à un second relanceur: puisqu'il prolonge et rend complice de la relance d'abord effectuée; de même qu'il se présente comme un relanceur de second degré: en ce qu'il gère et contrôle la relance postulée.

De fait, on reconnaîtra au probateur deux fonctions spécifiques:

1. prolonger le parcours: dans le sens de rajouter à la relance déjà opérée;
2. régulariser la relance: au sens où il limite l'étendue de sa dérive en faisant appel au principe de surdétermination.

Par le jeu réglé de son expansion, le parcours appelle une manière de détection qui, loin de fermer le texte, commande une ouverture gérée par des besoins synergiques.

LA COMPÉTENCE EN LA MATIÈRE

Selon les deux types de procédures qui ont été détaillées, on peut reconnaître la disparité des parcours qui, pour un texte ou pour un autre, auront été franchis.

En effet, on remarquera, dans le cas du documentaire, que la lecture profite d'une lisibilité suivie: c'est-à-dire dont la progression va du premier vers le dernier énoncé, selon des procédures se présentant à la suite l'une de l'autre. Alors que, dans le cas du littéraire, la lecture répond d'une lisibilité anarchiste, à savoir: dont la progression, en maintes circonstances, diffère de l'ordre proposé des énoncés. Et, consécutivement, selon des procédures susceptibles de s'intersecter, voire de s'intercepter.

Ce sont là, quelque peu ramassées, des considérations qui permettent d'intuitionner les conditions dans lesquelles la lecture prône "son" apprentissage (quoiqu'en la circonstance le singulier n'est peut-être pas la meilleure des réponses). De fait, pour apprendre à lire il faut savoir se rendre disponible à l'organisation d'un texte. En ce sens que, par-delà les conditions typographiques, physiologiques et idéologiques qui motivent la lisibilité d'un texte, le lecteur doit se rendre réceptif aux mesures que le texte adopte pour se faire comprendre.

Ces mesures, que nous pouvons qualifier de "textuelles", elles peuvent être prises de manière ordonnée, comme dans le cas du documentaire, ou désordonnée, comme souvent cela se produit dans le cas du littéraire. Ce qu'il

faut toutefois retenir, c'est qu'elles commandent chez le lecteur, chez la lectrice, des ajustements permanents. Dans l'ordre desquels une mesure appropriée doit se prendre, de manière à ce que par-delà la capacité, ce soit la compétence de lecture qui arrive à se développer.

Modulation d'un lisible

En manière d'illustration il paraît opportun de convoquer un cas particulier de lisibilisation du littéraire. D'abord, pour bien montrer que le parcours exposé n'est pas qu'une affaire théorétique; ensuite, pour tirer avantage du fait que le texte littéraire génère une lisibilité qui, par nature, excède les limites...

Il s'agit, en l'occurrence, de convoquer un texte dont l'écriture témoigne d'un investissement formel, mais aussi dont la lecture n'hérite pas d'un environnement trop affecté. En ce sens que, quand bien même construit selon des ambitions esthétiques, le texte accueille quelque reconnaissance sur le plan sémantique.

C'est à partir d'un texte d'Arthur Rimbaud, "Le dormeur du val", que se fera donc notre démonstration. Ce pour quoi il paraît souhaitable de le porter à l'attention du lecteur, avant même qu'un parcours y soit engagé.

Le dormeur du Val

C'est un trou de verdure où chante une rivière
 Accrochant follement aux herbes des haillons
 D'argent; où le soleil, de la montagne fière,
 Luit: c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,
 Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,
 Dort; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,
 Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Les pieds dans les glaïeuls, il dort. Souriant comme
 Sourirait un enfant malade, il fait un somme:
 Nature, berce-le chaudement: il a froid.

Les parfums ne font pas frissonner sa narine;
 Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine
 Tranquille. Il a deux trous rouges au côté droit.

Rimbaud

Un retour initiateur de lecture

C'est un cas un peu rare d'initiation qui nous est ici proposé. Puisqu'en effet ce n'est pas à stopper la lecture que l'un quelconque des composants du texte convie. Mais bien à la poursuivre selon un effet d'entraînement qui préserve, jusqu'à la fin du poème, et l'appétit et l'entendement. Et qui, le trajet une fois effectué, provoque un retour de lecture vers le début pour voir si les premiers mots, les premières lignes ne camoufleraient pas la "sustentation" provoquée.

Selon cette directive d'un bout à l'autre pressentie, la lectrice quelque peu experte saura, sitôt la dernière phrase tombée "Il a deux trous rouges au côté

droit", faire retour sur le titre, "Le dormeur du val", persuadée que ce dernier peut faire la promotion d'un spécifique décèlement.

De cette manière, le lecteur n'hésitera pas à isoler un terme, "dormeur", dont la composition matérielle - et plus particulièrement sonore: le *dort/meurt* - vient énoncer une hypothétique programmation.

Plus précisément, il sera dès lors question de concevoir, sur une base virtuelle, l'émergence d'un parcours praticable textuellement. Et dont l'articulation première ressemblerait à ceci: le sommeil d'un jeune soldat est géré d'une manière telle par le texte qu'il s'évanouit dans la mort.

Ce serait là une gestion de parcours (et peut-être mieux: une promotion!) dont le caractère textuel pourrait tenir dans deux essentielles caractéristiques:

- une première qui laisse entendre que le calembour opérant de "dormeur" à "dort/meurt" risque de commander, ailleurs dans le texte, d'autres percutants décryptages;
- une seconde qui fait voir dans l'effet de juxtaposition des deux vocables programmeurs (dort+meurt) une mise en calembour à définition contrastée. Et qui, d'une manière opératoire, engage la lectrice à considérer le texte comme lieu d'émergence d'un parcours susceptible de se développer dans:
 - l'antithèse: le sommeil vs la mort;
 - l'oxymoron: celui qui dort, meurt;

- l'inversion: partant de ce que l'on croyait être quelqu'un en train de dormir, on finit par le réaliser mort! Et ainsi provoquer ce qu'il conviendrait d'appeler un "coup de théâtre".

Les facteurs de relance

On sait, pour les avoir présentées un peu plus haut, les fonctions devant être assumées par le relanceur. Aussi, sans avoir à les rappeler dans le détail, nous pouvons les convoquer l'une à la suite de l'autre, selon les diverses applications qu'elles engendrent.

- a) S'agissant de prolonger le travail de l'initiateur, le relanceur autorisera le développement du parcours engagé en, par exemple, programmant le passage du sommeil à la mort.

"trou de verdure"... "bouche ouverte"... "soldat jeune... dort"... "Pâle dans son lit vert"... "il dort"... "enfant malade"... "il fait un somme"... "il a froid"... "il dort... tranquille"... "Il a deux trous rouges"...

soit ici autant de marques constituant une filière diégétique obligeant à progressivement considérer l'état, disons second, du dormeur. Ainsi, l'invitant "trou de verdure", sous réserve d'un engagement allusif passant par le syntagme "bouche ouverte", sera échangé contre d'émouvants "Trous rouges au côté droit". Lequel échange finira par engendrer ce que l'on pourrait appeler un effet cimetière, ou, plus étymologiquement un "koimêtêrion", du grec qui signifie "lieu où l'on dort".

- b) Lorsqu'engagé, il arrive que le parcours fasse fructifier à d'autres niveaux les mécanismes fondateurs. C'est particulièrement ici le cas de développements rhétoriques dont le mandat consiste à appuyer la stratégie d'ensemble.

Quelques éclats de texte se remarquent.

- La profusion des oxymorons:

- "trou de verdure", où l'idée même de trou repousse, parce que parente d'une fonction de dépotoir, celle même de verdure;
- "haillons d'argent", selon que l'expression conjoint des indices et de pauvreté (haillons) et de richesse (argent);
"la lumière pleut", par ce voisinage provocateur où les sens de lumière et de pluie demandent à se rencontrer là où normalement (si l'on considère que la lumière relève du soleil) ils doivent alterner, voire s'exclure.

- La métaphorisation contre nature:

- c'est sous le signe de l'anthropomorphisme que la nature se développe dans le court texte étudié. Quelques exemples çà et là empruntés ("où chante une rivière"; "de la montagne fière"; "val qui mousse de rayons"; "nature, berce-le chaudement"...) témoignent abondamment de la place qu'occupe l'humain dans le comportement même de la nature.
En soi, cette caractéristique semble banale. Tant elle se rencontre dans les envolées poétiques de toutes époques. À cette réserve près, toutefois, qu'ici les accents anthropomorphes finissent par induire un comportement maternel ("nature, berce-le chaudement: il a froid")

opérant par inversion de programme. En ce sens que, maternelle, la nature se voit pourvue de caractéristiques humaines du temps que le soldat, lui, tout doucement perd vie. C'est là une donnée d'ensemble qui confère à la métaphore valeur d'antithèse.

- c) Relancer un initiateur c'est aussi réglementer pour le texte une lecture particulière. À savoir: établir un dispositif au moyen duquel, explicite ou implicite, le texte signale ou désigne quelle(s) orientation(s) doit prendre sa lecture.

Dans les registres cumulés dans la conversion par calembour et de l'inversion par transfert de classe, deux fragments

"c'est un trou de verdure"

"val qui mousse de rayons"

disposent le lecteur à un apprentissage des plus orientés. Implicites en effet, les deux extraits viennent à la fois avertir de ce qui s'en vient

"c'est un trou de vers durs"

et clarifier le mandat

"rayons le mousse du val".

Car, attention, le parcours engagé est moins doux que qu'il le laisse paraître. Et son action envers le "soldat jeune" (de là sa qualification de "mousse") se révèle d'une tranquillité inquiétante.

C'est là, il faut le reconnaître, l'idée d'un sacrifice rhétorique qui n'est pas sans aviver la mémoire de celui qui, sur une croix, avait au moins un trou rouge au côté droit!

Mais c'est aussi là, surtout, une manière de régulariser, en passant par la structure, la relance plus haut repérée. L'idée de chiasme, en effet, vient ici non seulement répercuter sur le plan syntaxique ce qui, sous forme d'inversion (antithèse, oxymoron), était déjà présent sur les plans sémantique et lexical, mais de même confirmer le texte dans un programme d'élimination sacrificielle.

Ainsi, ce qui avait été détecté comme effet "cimetière" dans l'expression "trou de verdure" se voit comme renforcé sitôt accueilli par le texte l'agencement d'une croix syntaxique (chiasme final), et localement surdéterminé dans l'évocation de "la nuque baignant dans le frais cresson bleu"; puisque, pour peu que le lecteur s'arrête sur le fait que la plante convoquée est de la famille des cruciféracées (dont les fleurs ont quatre pétales disposées en croix), c'est l'idée même de tombeau qui se plaît à refaire surface.

En bout de parcours

Ces trois étapes précisées, on peut avancer que le texte soumis à la lecture a permis le franchissement d'un parcours. Et que ce parcours a sollicité un programme de lisibilisation qui, par le concours soutenu de la

surdétermination, a conféré au texte le pouvoir d'inventer et de gérer ses propres contraintes.

Par les bons offices d'un dispositif initiateur, la lecture s'est plu à faire fructifier du sens, à générer des effets dont le principal mérite est d'avoir mis à contribution des composants opérant à tous les niveaux du texte (morphologique, phonique, sémantique, syntaxique). Ce, de manière à bien montrer, qu'en terrain littéraire la lisibilité, lorsqu'associée à une épreuve de détection - où la valeur d'un composant textuel est fonction des forces combinées de la place qu'il occupe dans un parcours et de sa fréquence d'apparition -, n'est pas une affaire de limites.

NOTES

- 1 En fait, les fondements de cette communication reposent et dans un article signé par moi dans la revue Protée: "La matérialisation du Lisible", vol. 14, no 1-2, Printemps-été 1986, pp. 89-108; et dans l'expérimentation d'un projet de recherche: "La lisibilité dans ses rapports avec deux types de texte" menée en cours d'année 1987-88, avec les concours didactique de Monique Noël-Gaudreault, et théorique de Jean Ricardou.
- 2 Pour qui voudrait prolonger la réflexion, je renvoie à l'article intitulé "La déportation du littéraire", Ghislain Bourque, Québec Français, no 74, mai 1989, pp. 66-69.
- 3 Protée, vol. 14, no 1-2, printemps-été, 1986, pp. 4-34.



LECTURE AUTOMATIQUE DES SÉQUENCES ARGUMENTATIVES DANS LE ROMAN

Michel Thérien

Luc Dupuy

Au-delà des problèmes de motivation et de compréhension générale en lecture, l'enseignement du roman au secondaire pose le problème de la spécificité du discours romanesque et de son fonctionnement. La théorie de Bakhtine (1984, 1978) constitue à l'heure actuelle (Thérien, 1985, 1984) l'une des voies d'approche les plus fonctionnelles pour son enseignement, d'une part parce qu'elle éclaire l'orchestration polyphonique des différents genres (v.o. lettre, journal, discours encyclopédique, juridique, argumentatif, etc.) qui caractérise la prose romanesque et d'autre part, parce qu'elle situe dans leur contexte pragmatique les instances d'énonciation (narrateur et personnages) et de réception (le lecteur).

L'analyse de texte par ordinateur au service de la lecture de l'argumentation romanesque, telle pourrait être l'expression définissant le mieux notre propos. Une telle analyse ne pourrait-elle pas constituer un outil d'apprentissage favorisant chez l'élève une lecture active et critique de l'argumentation romanesque et un outil d'enseignement pour le maître

disposant de modèles d'analyse et de banques de données sur l'interaction discursive romanesque?

Les modèles que nous avons élaborés pour l'analyse à l'ordinateur doivent se comprendre dans une perspective de lecture, de compréhension critique par chaque usager de la machine; le cadre d'analyse qui les a alimentés s'incarnera concrètement avec leur présentation. Le travail d'analyse, d'opérationnalisation et de validation du modèle s'est fait sur Les Plouffe de Lemelin (1984). Le modèle d'analyse présenté à la figure 1 a permis de générer cinq modules informatisés en langage DEREDEC à l'aide du progiciel SAGA (Plante, 1988, 1985). Le modèle d'analyse est présenté à la page suivante, avant la description des cinq modules informatisés.

Le cadre théorique qui a permis l'élaboration du modèle d'analyse emprunte à trois sources principales: la théorie romanesque de Bakhtine (1984, 1978) - confortée par le modèle d'Adam (1987) - et les fonctions narratives de Genette (1983, 1972); la théorie de l'argumentation de Grize (1982, 1974; Vignaux, 1976); l'approche pragmatique d'Austin (1970) et de Searle (1982, 1972). Après avoir présenté les cinq modules informatisés à partir du modèle d'analyse, on montrera comment fonctionne SAGA (Système d'Analyse Grammaticale Assistée). En guise de conclusion, seront rapidement évoquées les perspectives de développement du système.

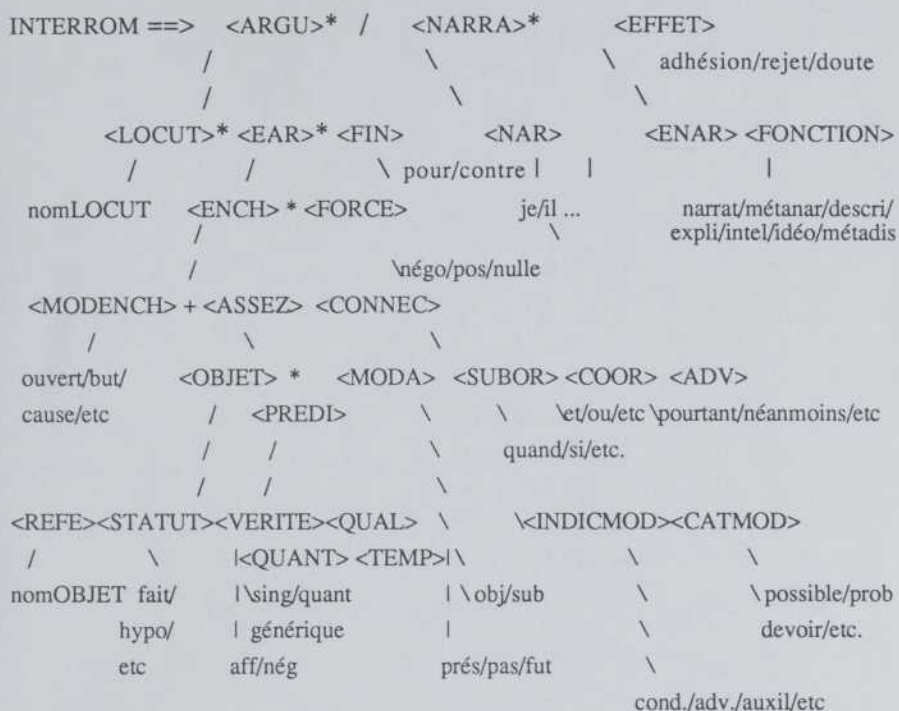


Figure 1. Interaction discursive romanesque.

INTERROM = interaction discursive romanesque
 ARGU = discours argumentatif
 NARRA = discours narratif
 EFFET = effet perlocutoire
 LOCUT = locuteur
 EAR = énoncé argumentatif
 FIN = finalité
 NAR = narrateur
 ENAR = énoncé narratif
 FONCTION = fonction du narrateur
 ENCH = enchaînement d'assertions
 FORCE = force illocutoire
 MODENCH = mode d'enchaînement
 ASSERT = assertion
 CONNEC = connecteur
 OBJET = objet discursif

PREDI = prédicat
 MODA = modalité
 SUBOR = subordonnant connecteur
 COOR = coordonnant connecteur
 ADV = adverbe connecteur
 REFE = réféntiel
 STATUT = statut de l'énoncé
 VERITE = valeur de vérité
 TEMPS = temporalité
 QUANT = quantité
 QUAL = qualité
 INDICMOD = indicateur linguistique de modalité
 CATMOD = catégorie modale

Module 2: modalités

Le deuxième module porte principalement sur l'opération de modalisation de l'énoncé; il comprend aussi l'identification de l'objet, du statut et de la force illocutoire de l'énoncé (figure 3). La partie principale porte donc sur l'opération de modalisation: indication d'une modalité et, le cas échéant, l'attribution de la catégorie modale.

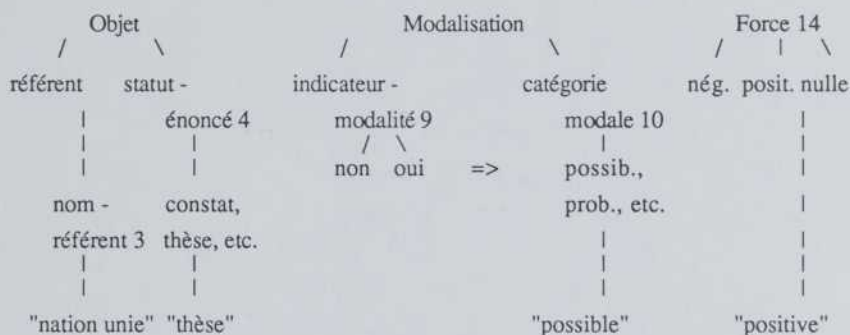


Figure 3. Module 2: modalités (énoncé 10)

Module 3: enchaînements

Le troisième module d'analyse porte principalement sur l'opération de liaison des énoncés argumentatifs; il comprend aussi l'identification du locuteur et de son statut social, de l'objet, du statut et de la force illocutoire de l'énoncé (figure 4). La partie principale porte donc sur l'opération de liaison: la première catégorie concernée (mode d'enchaînement) peut être explicite ou implicite, la seconde, sur les connecteurs, ne s'applique que s'ils sont inscrits textuellement.

Locuteur		Objet		Liaisons		Force 14	
/	\	/	\	/	\	/	\
nom - locu- teur 1	statut locu- teur 17	réfèrent 	statut - énoncé 4 	mode enchaî- nement 2 	conec- teurs / \ non oui	nég.,	nulle, posit.
					ouv., compl., etc	coord.11 sub.12 adv.13	
						/ \	
		nom - réfèrent 3	constat, thèse, etc.			et, ou, si, pourtant, ni, etc. quand, d'ailleurs, etc. etc.	
"Denis" "journaliste"			"thèse"		"et"		"positive"
		"rôle des évêques"	"complément"				

Figure 4. Module 3: enchaînement (énoncé 18)

Module 4: effets

Le quatrième module d'analyse porte principalement sur les effets perlocutoires de l'énoncé argumentatif; il comprend aussi l'identification du locuteur et de son statut social, de l'objet, du statut et de la finalité de l'énoncé (figure 5).

Locuteur		Objet		Finalité 15		Effet 16		
/	\	/	\	/	\	/	\	
nom - locuteur 1	statut - locuteur 17	réfèrent 	statut - énoncé 4	pour 	contre	adhésion 	rejet	doute
		nom -	constat,					
		réfèrent 3	thèse, etc.					
"Théophile"		"joie de sa femme"		"pour"		"adhésion"		
	"ouvrier"		"point de vue"					

Figure 5. Module 4: effets (énoncé 36)

Module 5: narration

Le cinquième module porte principalement sur les fonctions de l'instance narrative; il comprend aussi l'identification du locuteur et de l'effet perlocutoire de l'énoncé (figure 6). Nous rappelons que l'essentiel de notre travail ne portait pas sur cet aspect du discours romanesque. Sans plus d'étude et à titre hypothétique, on pourrait vraisemblablement inférer qu'une bonne partie des opérations de prédication, de modalisation et de liaison pourraient lui être incrémentées.

Locuteur	Fonction 1	Effet 2
	/ \	/ \
nom - locuteur 3	narrative, métadiscursive, descriptive, etc.	adhésion rejet doute
"narrateur"	"métadiscursive"	"adhésion"

Figure 6. Module 5: narration (énoncé 41)

COMMENT FONCTIONNE SAGA

Prenons comme exemple les connecteurs dans le modèle d'analyse.

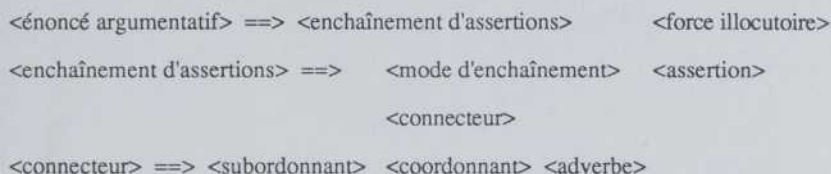


Figure 7. Les connecteurs dans l'argumentation

Au moment de l'information, SAGA, qui fonctionne comme un arbre de décision, demandera à l'utilisateur s'il s'agit d'une disjonction ou d'une conjonction de membres et si la branche est obligatoire ou facultative. Dans le cas des connecteurs, il s'agit d'une disjonction de membres et d'une branche facultative. SAGA permet cinq types de réponse: une simple réponse au clavier, une réponse au clavier avec apprentissage (SAGA "apprend" et incrémente une liste de réponses qui sera ultérieurement proposée à l'utilisateur), une réponse identifiée dans un document (le texte analysé), une réponse à partir d'une image ou d'une base de données. Dans le cas qui nous intéresse, la feuille sera soit un subordonnant, soit un coordonnant, soit un adverbe.

Au moment du passage de l'automate, devant l'énoncé, arrivé aux connecteurs, SAGA demandera s'il y a un connecteur; si oui, il exécutera cette partie du modèle, autrement, il passera à la force illocutoire. Si oui, l'élève choisira --en "cliquant" avec la souris--s'il s'agit d'un subordonnant, d'un coordonnant ou d'un adverbe et il indiquera de la même façon, dans la fenêtre de texte, le connecteur visé.

A la sortie de l'analyse, l'énoncé pointé sera identifié comme ayant un connecteur et le connecteur, identifié comme subordonnant, coordonnant ou adverbe.

SAGA, une des nombreuses applications de DEREDEC, est un modèle d'analyse de type TOP-DOWN, qui ne prend aucune décision: c'est l'utilisateur qui doit la prendre, d'où son intérêt pédagogique. Comme THINKTANK, c'est un "méningeur" qui permet de structurer la représentation de la pensée. Comme un système-expert, il permet la représentation d'une base de connaissances. Mais ce n'est pas un parseur, quoique l'on puisse inférer que dans un bon nombre de cas où SAGA interroge l'utilisateur, c'est là que le parseur prendrait la décision et qu'à l'OUTPUT la représentation serait la même. De plus, doué d'un moteur d'appariement, il permet de mesurer la distance entre deux résultats de SAGA: par exemple, la lecture de l'élève et celle du maître, la lecture de deux élèves.

SAGA ne demande donc aucune connaissance de DEREDEC et les automates qu'il produit peuvent s'appliquer à tout texte écrit en français. De plus, les résultats de l'analyse constituent une base de données qui peut

ensuite être interrogée. Ce que nous avons fait pour le discours argumentatif pourrait évidemment s'appliquer à de multiples aspects du fonctionnement de la langue et du discours, aussi à tout ensemble de données dont SAGA permet de monter et de représenter une base de connaissances (biologie, histoire, mécanique, etc.).

DÉVELOPPEMENT

Tels quels, les cinq modules d'analyse sont opérationnels sur Macintosh. La puissance de ces progiciels, à la différence des didacticiels, c'est que le texte est INDIFFÉRENT à la machine. Le maître qui voudrait travailler avec ses élèves les connecteurs dans l'argumentation, par exemple, pourrait prendre tout texte, le segmenter en énoncés, et appliquer le module 3: ça marchera! D'autre part, on aura compris que les produits de l'analyse constituent une base de données qu'on peut consulter: quels sont les énoncés du locuteur X qui sont subjectifs? où commence la thèse du locuteur Y? comment tel usager a-t-il apprécié la force illocutoire de l'énoncé Z?, etc. La lecture du maître pourrait facilement constituer un point de comparaison pour l'usager.

Nous comptons élaborer des modules d'aide développant chacun des modules à la fois comme un outil d'apprentissage et de lecture. Dans sa forme actuelle, l'analyse à la sortie est distincte du texte. Nous pensons incrémenter au texte, au moment de la lecture, les réponses de l'usager, produisant en même temps une description du texte. Mais avant tout, nous

comptons travailler avec des enseignants et des élèves de niveau fin secondaire ou collégial -il n'est pas dit non plus que des étudiants de niveau universitaire n'auraient pas avantage à travailler avec ces modules-, pour lesquels, en dernière analyse, cette recherche fut entreprise et réalisée (Thérien, 1987).

Le premier auteur a bénéficié d'une bourse de travail libre du CRSH dans le cadre d'une année sabbatique (1986-1987).

RÉFÉRENCES

- ADAM, J.-M. (1987), "Types de séquences élémentaires", Pratiques, no 56, pp. 54-79.
- AUSTIN, J.L. (1970), Quand dire c'est faire, traduction et introduction de Gilles Lane, Paris: Éditions du Seuil, "L'ordre philosophique".
- BAKHTINE, M. (1984), Esthétique de la création verbale, traduction d'Alfreda Aucouturier, Paris: Éditions Gallimard, "Bibliothèque des idées".
- BAKHTINE, M. (1978), Esthétique et théorie du roman, traduction de Dania Olivier, Paris: Éditions Gallimard, "Bibliothèque des idées".

- GENETTE, G. (1983), Nouveau discours du récit, Paris: Éditions du Seuil, "Poétique".
- GENETTE, G. (1972), Figures III, Paris: Éditions du Seuil, "Poétique".
- GRIZE, J.-B. (1982), De la logique à l'argumentation, Paris-Genève: Droz, "Travaux de droit, d'économie, de sciences politiques, de sociologie et d'anthropologie, no 134".
- GRIZE, J.-B. (1974), "Logique et organisation du discours", dans J. David et R. Martin (Eds), Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique, Paris: Klincksieck, pp. 95-102 "Recherches linguistiques II".
- LEMELIN, R. (1984), Les Plouffe, Paris: Éditions J'ai lu, no 1740.
- PLANTE, P. (1988), Déredéc, Atelier de programmation pour l'analyse et la modélisation des systèmes symboliques, version 4.1, Université du Québec à Montréal, Centre d'ATO.
- PLANTE, P. (1985), "Les structures des données et des algorithmes en Déredéc", Revue québécoise de linguistique, vol 4, no 2, pp. 119-143.
- SEARLE, J.R. (1982), Sens et expression, études de théories des actes du langage, traduction et préface de Joëlle Proust, Paris: Éditions de Minuit, "Le sens commun".

SEARLE, J.R. (1972), Les actes de langage, Essai de philosophie du langage, Paris: Hermann.

THÉRIEN, M. (1987), "Enseignement du roman: analyse de texte par ordinateur", Rapport présenté au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, (Bourse de travail libre 451-86-1561), Université de Montréal et Centre d'ATO de l'Université du Québec à Montréal.

THÉRIEN, M. (1985), "La lecture du roman", dans Michel Thérien et Gilles Fortier (sous la direction de), Didactique de la lecture au secondaire, Montréal: Éditions Ville-Marie, pp. 221-242.

THÉRIEN, M. (1984), "Les Plouffe" de Lemelin à la lumière de Bakhtine, dans Héritage francophone en Amérique du Nord, Québec: Éditions Québec français, pp. 137-143.

VIGNAUX, G. (1976), L'argumentation. Essai d'une logique discursive, Genève, Paris: Droz "Langue et culture, no 7".

**EXPÉRIMENTATION D'UNE STRATÉGIE DE MOTIVATION
EN LECTURE EN 6^e ANNÉE DU PRIMAIRE: RECHERCHE
ACTION AUPRÈS D'ENFANTS DE DIFFÉRENTS
MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUES**

**Flore Gervais
Andrée Tousignant**

S'il est vrai que le livre constitue un outil de formation de très grande qualité, comment amener les enfants à aimer lire?

La question est de taille. Elle est partagée par bon nombre d'intervenants en éducation; convaincus de sa pertinence et à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation qui, en octobre 1987, invitait chaque école à organiser une "mission de lecture" en mettant les parents à contribution, nous avons voulu, dans une visée exploratoire, expérimenter une stratégie de motivation en lecture. La stratégie que nous voulions mettre en place devait pouvoir être mise en oeuvre par des parents et permettre d'identifier certains facteurs relatifs à l'intérêt en lecture d'enfants de 6^e année de milieux différents.

Nous avons donc élaboré et animé des ateliers de lecture-fiche qui consistaient à échanger mensuellement avec les enfants leurs impressions sur le livre qu'ils venaient de lire; pour nourrir la discussion, nous leur demandions d'inscrire sur une fiche sans commentaire, un mot, une expression, une

phrase, ou un paragraphe, qui les avait fait plus particulièrement vibrer, soit positivement, soit négativement. Pendant la rencontre, ils étaient appelés, entre autres, à justifier le choix qu'ils avaient fait.

De mars 1988 à mai 1989, nous avons animé ces ateliers de lecture-fiche auprès de 144 enfants de sixième année réunis par groupes de six à huit, répartis dans trois écoles de milieux socio-économiques différents. Ces enfants, dont certains étaient volontaires et d'autres obligés par leur enseignant, avaient un mois pour lire un livre. Ce livre était soit imposé, soit choisi par eux, personnellement ou à partir d'une liste préparée par nous. A certains groupes, les six ou huit livres étaient fournis. Par contre, d'autres enfants devaient se procurer collectivement leur livre à raison de deux exemplaires du même titre par groupe de six. Au début de l'expérience, les enfants étaient invités à lire le même livre, mais par la suite, les membres de la même équipe lisaient des livres différents.

Les 18 premières sessions furent enregistrées sur vidéo et les autres, sur magnétophone. A la fin de notre intervention dans les écoles nous avons, à l'aide d'un questionnaire, recueilli des informations diverses sur le degré d'appréciation de 44 élèves et de six enseignants qui ont participé au projet dans le courant de l'année scolaire 1988-1989.

LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour les fins de la présente communication, nous avons dépouillé les corpus et orienté notre analyse de contenu en fonction des deux questions suivantes:

1. Selon les milieux socio-économiques, les enfants accusent-ils des différences dans leur goût de lire, en général, ou de lire tel livre en particulier? Si oui, lesquelles?
2. Dans le cadre du projet de lecture que nous avons proposé, y a-t-il des facteurs qui semblent avoir influencé la détermination à lire des enfants? Si oui, lesquels?

Réponses à la première question

Pour répondre à la première question, nous avons calculé la cote de lecture de deux titres qui furent fournis aux enfants pour la première étape du projet: Croc-Blanc de Jack London et Nos amis robots de Suzanne Martel. Ces deux livres avaient été jugés les meilleurs parmi ceux lus depuis le début de l'année scolaire par d'autres enfants de 6^e année interrogés par les animatrices avant l'élaboration du projet. Ces livres furent prêtés à 97 élèves répartis comme suit: 30 élèves provenaient d'écoles situées en milieu favorisé, 40, d'écoles de milieu moyen et 27, d'écoles de milieu défavorisé. Ces écoles avaient été identifiées par la C.E.C.M. selon des critères basés sur la scolarité moyenne et le revenu moyen des parents. Ce nombre de 97 représente les

enfants de sixième année qui furent invités plus spécialement à lire ces deux livres et qui ont participé au projet pendant les années 1987-1988 et 1988-1989.

Sur le plan du goût de lire

Une cote de lecture fut calculée à partir du nombre d'élèves qui ont lu le livre en entier, sur le nombre de lecteurs possible pour chacun des titres. A l'analyse de cette cote de lecture, le fossé s'établit très nettement entre le milieu favorisé d'une part, et les autres d'autre part. 73% des enfants de milieu favorisé ont lu en entier les livres proposés tandis que seulement 33,5% de ceux de milieu défavorisé et 16,5% de ceux de milieu moyen l'ont fait. Ce dernier résultat est inattendu. On aurait cru les élèves de milieu moyen plus enclins à la lecture que ceux de milieu défavorisé. Ce résultat étonnant s'explique probablement par la présence, entre autres, de deux facteurs:

- a) d'une part, un groupe d'enfants de milieu défavorisé fut particulièrement bien soutenu par l'enseignante qui n'a cessé de les relancer chaque jour en calculant avec eux le nombre de pages qu'il leur restait à lire pour respecter leur engagement dans le projet. Cet encadrement serré de la part de l'enseignante a sûrement joué sur la motivation de ses élèves.
- b) d'autre part, un groupe d'enfants de milieu moyen fut obligé par l'enseignante à participer au projet. Comme nous pouvions nous y attendre, les élèves de ce groupe ont manifesté une moins grande motivation à lire les livres suggérés.

Ainsi, sur le plan du goût de lire, cette expérience paraît confirmer que les enfants d'un milieu favorisé se départagent très nettement de ceux des deux autres milieux. Les enfants du milieu favorisé ont fait preuve d'une plus grande facilité à passer à travers les résistances que leur suscitait la lecture des livres proposés et ont réussi en plus grande nombre à les lire en entier. Cependant, la différence semble s'arrêter là.

Sur le plan des livres eux-mêmes

Quant à ces deux livres, il est frappant d'entendre les enfants de tous les milieux exprimer, en définitive, à peu de chose près, le même genre de critiques: une page couverture perçue comme trop enfantine, un début trop lent avant que l'action s'installe, un nombre de personnages si élevé qu'il embrouille la mémoire, l'aspect rebutant du "documentaire" auquel fait appel le titre Nos amis robots, le peu d'engouement de certains pour la science-fiction, la typographie trop dense de Croc-Blanc, qui en décourage plusieurs, des descriptions trop longues qui ne font que retarder l'avancement de l'intrigue, etc.

Par ailleurs, si les enfants de tous les milieux réussissent à bien identifier leurs résistances aux livres, ce sont les enfants qui ont lu tout l'ouvrage, peu importe leur milieu, qui sont les plus habiles à justifier ces résistances. On aurait pu penser que les enfants qui n'étaient pas parvenus à la moitié du livre auraient pu expliciter plus que d'autres leurs résistances. Ce ne fut pas le cas. Les enfants qui avaient réussi à passer à travers la lecture de tout le livre affichaient une surprenante assurance dans leurs commentaires. Le seul fait d'avoir lu le livre semblait leur donner le pouvoir de la parole. Ils devenaient

de judicieux critiques. Cependant, malgré les efforts de l'animatrice pour qu'ils ne se sentent pas jugés, ces mêmes enfants affichaient un peu moins d'audace quand ils n'avaient pas lu tout le volume. Ils devenaient alors laconiques et adoptaient une attitude d'écoute attentive, ou bien ils questionnaient d'abondance les autres pour en connaître plus sur le livre, ou encore, avouaient tout bonnement préférer ne pas se donner la peine de lire et attendre qu'on leur raconte l'histoire.

Cependant, plus d'une fois, un enfant qui n'avait pas lu tout l'ouvrage proposé réclamait, après l'échange, la permission de l'emprunter encore quelque temps pour le terminer. Loin d'avoir éventé son intérêt, la discussion avait allumé sa curiosité. "Je pouvais pas imaginer qu'il y avait tant de choses dans ce livre-là" dit un enfant après une discussion sur le parallélisme des personnages qui caractérisent Nos amis robots.

Si les élèves n'accusent pas de différences marquées en fonction de leur milieu quant à l'expression de leurs résistances face aux deux livres que nous avons proposés, certains enfants de milieu défavorisé ont mentionné par ailleurs clairement quel type de livres ils privilégieraient: des histoires réalistes, pas trop longues, sans trop de descriptions et qui présentent, dès le début, les circonstances de l'action. Nous y reviendrons.

Réponses à la deuxième question

La deuxième partie de notre étude a consisté à relever différents facteurs qui, dans le cadre de notre projet, ont semblé avoir influencé la

détermination à lire des enfants. Voici les résultats tirés des questionnaires remplis par six enseignants et 44 élèves de sixième année.

Les équipes

Au départ, il y a unanimité quant au plaisir de travailler en petites équipes. Neuf élèves prendront même la peine de renchérir là-dessus en réponse à une question ouverte. À la question posée aux enseignants: "Auriez-vous préféré que nous prenions toute la classe à chacune des rencontres?", les six répondent non. Ils ne cherchent en aucun cas à uniformiser les apprentissages d'une activité libre, préférant laisser à la lecture son caractère de plaisir.

Les volumes

En mars 1988, chaque enfant de chaque équipe avait un volume; l'expérience démarrait avec plus de chance de réussite. Dès la troisième rencontre cependant, chaque participant devait se procurer le livre à lire. Bien entendu, certains n'ont pas pu l'acheter, ni l'emprunter à la bibliothèque et devaient attendre que leurs partenaires aient fini de le lire, ce qui était parfois très long et très démotivant. Les animatrices du projet n'avaient pas un budget suffisant pour offrir les volumes. Aussi, en octobre 1988, nous recommencions nos rencontres, en échafaudant une belle utopie pédagogique: les enfants dans chaque équipe se débrouilleraient pour obtenir deux exemplaires du même livre et devaient les faire circuler pendant le mois. À la fin de l'année, ils devaient se partager les titres lus pendant les ateliers. Sur ce plan, nous devons constater un cuisant échec: les enfants se désolaient, souvent avec raison, de recevoir leur livre-cadeau dans un piteux état quand

tous l'avaient lu. Par ailleurs, la très grande majorité des élèves (40 sur 44) et les six enseignants interrogés veulent poursuivre l'expérience l'an prochain, en insistant sur la nécessité de trouver un budget permettant la disponibilité d'un nombre suffisant de volumes (égal au nombre de participants).

Influences dans le choix des lectures

24 enfants sur 44 disent avoir été influencés, quant à leur choix de lectures, d'abord par leurs amis; 10 affirment ne subir aucune influence et 10 reconnaissent avoir été influencés par les animatrices. Ceci diverge, à première vue, des résultats de l'enquête de Raymond Hould (2) sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire; la première source d'influence des élèves étaient, d'après lui, les enseignants.

Mais, et c'est ce fait qu'il faut retenir, la moitié des enseignants croient que la liste fournie par les animatrices a eu un effet non seulement sur la lecture des participants aux ateliers, mais également sur celle de leurs camarades de classe. De plus, nous avons souvent retrouvé des titres de notre liste de suggestions dans la compilation finale des livres lus par les participants. Il semble donc que les enfants aient sous-évalué l'influence réelle de l'animatrice sur leur choix de lectures.

Les habitudes de lecture

La moitié des répondants des groupes favorisé et défavorisé et l'ensemble des répondants du milieu moyen notent que leurs habitudes de lecture ont changé depuis le début de l'année scolaire 1988-1989. Par exemple, certains font remarquer qu'ils lisent avec plus d'attention les récits

pour mieux les décortiquer; ils pratiquent une lecture plus en profondeur. Les changements d'habitudes touchent aussi le nombre de livres lus pendant la période du projet: plus de la moitié des enfants affirment qu'ils n'auraient pas lu autant s'ils n'avaient pas participé au projet.

On lit plus en milieu favorisé: neuf enfants sur dix lisent plus de dix livres par année comparativement à un sur six dans la classe moyenne et un sur douze en milieu défavorisé. Il est vrai que les livres coûtent cher...

Les fiches

Depuis quelques mois, nous avons élagué notre méthode; l'atelier de lecture-fiche s'appelle plus justement aujourd'hui l'atelier de lecture. Devant la faible réponse des enfants qui ne remettent plus leur fiche ou alors qui les remettent de façon sporadique, nous avons, en effet, renoncé aux fiches de lecture. Pourtant 30 élèves les jugent importantes. Un élève commente ainsi les changements apportés au projet: "Ne plus avoir de fiches, car on peut bien s'exprimer sans cela". Par ailleurs, un enseignant propose un cahier souvenir qui contiendrait les titres et les détails bibliographiques des livres lus, ainsi que des phrases tirées du texte ou d'autres commentaires suscités par la lecture. Ainsi nous croyons que les fiches sont importantes pour les professeurs et les animatrices. Toutefois, certains enfants semblent moins soucieux de colliger les informations que de discuter des impressions.

Ce qui plaît dans le projet

- a) Chez les enseignants: l'éveil à la littérature présenté avec dynamisme, la fidélité et la préparation des animatrices a été apprécié. Un enseignant souligne gentiment que notre venue était un événement attendu qui a suscité un intérêt croissant pour la lecture tout au long de l'année. Donc, la plupart du temps, nous ne semblions pas menaçantes pour les enseignants, mais perçues un peu comme des collaboratrices.
- b) Chez les élèves: il y a les sept qui ont tout aimé, l'élève qui aimait les livres "écrits gros"; toutefois, plus de la moitié des répondants ont mentionné "avoir beaucoup aimé parler des livres". Nous citons un commentaire: "Cela m'a poussée à lire et à découvrir des livres différents de ceux que j'aurais pris habituellement." Les qualités qu'on a appréciées chez les animatrices sont la gentillesse et la bonne humeur (30 sur 44), la sympathie et la tolérance (16 sur 44). Par ailleurs nous ne semblons pas avoir trop succombé au didactisme, car trois élèves seulement soulignent l'explication des mots compliqués.

Ce qui déplaît

Tant chez les enseignants que chez les participants, il y eu des frustrations à l'égard de notre approche démocratique: nous voulions douze volontaires par classe. Tout au début du projet, certains enseignants nous demandaient d'accepter plus de douze élèves, car il y avait une certaine gêne à écarter les enfants intéressés. Du côté des enfants, il est toujours ardu de créer un consensus quand vient le moment de choisir le livre de la rencontre suivante. On soulève souvent aussi le manque de temps dans les discussions,

le manque de livres. Nous ne pouvons oublier la place de l'atelier dans l'horaire de la journée; ainsi un participant note qu'à deux heures trente, heure de la période de bibliothèque, il faut interrompre la discussion très tôt car les équipiers sont pressés de préparer leurs cartables.

Les changements à apporter

- a) Ceux suggérés par les enseignants: davantage de livres.
- b) Ceux suggérés par les enfants: davantage de livres, plus de temps, plus de rencontres. "J'aimerais des livres plus amusants, pas trop longs, réels, (qui parlent de quelqu'un dans la misère)" nous écrit une élève de milieu défavorisé. Une dernière suggère que l'on filme encore.

CONCLUSION

Cette étude réaffirme que tous les enfants peuvent lire avec plaisir, mais que les enfants de milieux moyen et défavorisé ont besoin d'un grand soutien pour y parvenir. Notre méthode de lecture accompagnée et d'échange en a stimulé plus d'un à terminer la lecture du livre, et cela souvent même après la tenue de l'atelier.

Les enfants, peu importe leur milieu, sont très habiles à identifier leurs résistances à lire un livre lorsqu'ils l'ont tout lu.

Une grande partie de la motivation à l'effort vient, nous semble-t-il, des liens affectifs qui se nouent entre l'animatrice et le groupe. De ce point de vue, les parents volontaires nous semblent tout à fait indiqués pour jouer ce rôle occasionnel qui n'exige, de fait, qu'une présence d'une heure, une fois par mois, et, bien entendu, la lecture du livre choisi. Un schéma de base, très facile d'utilisation (qu'ils pourront adapter à leur besoin) peut leur être fourni pour préparer la première rencontre.

Ainsi, cette expérience, quoique partiellement analysée, laisse déjà émerger un bon nombre d'hypothèses tant au plan des résistances des enfants à lire deux livres particuliers qu'à celui des modalités de présentation d'une activité de motivation en lecture.

Le corpus que nous avons recueilli fournit une foule d'autres pistes de recherche intéressantes. Entre autres, l'analyse des fiches, que les enfants nous ont remises assidûment pendant six mois, permettrait de mettre en relief ce qui les fait vibrer quand ils lisent et aussi de voir si leur identification au héros diffère selon leur milieu socio-économique; l'analyse des commentaires oraux offrirait aussi des informations pertinentes sur les Québécois de 12 ans. De telles recherches pourraient orienter les maisons d'édition pour la jeunesse tant sur le choix des thèmes à traiter que sur celui de la lisibilité des textes.

Une fois informés des goûts et des capacités en lecture des enfants de cet âge, nous pourrions plus judicieusement élaborer des stratégies pour les motiver à lire. Nous pourrions aussi non seulement les accompagner plus

adroitement à travers la forêt des livres, mais aussi élargir leur champ d'intérêt et rendre plus polyvalente leur capacité de lecture.

RÉFÉRENCES

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987), La Qualité du français à l'école: une responsabilité partagée, Gouvernement du Québec, octobre, p. 30.

HOULD, R. (1980), Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Québec, Ministère de l'éducation, p. 12.



CODIFIER SON SAVOIR SUR LES TEXTES

Monique Noël-Gaudreault

Il sera question ici d'une recherche sur la lecture et l'écriture du roman. L'expérimentation s'est faite en sixième année du primaire, avec un échantillon probabiliste, sans groupe-témoin, sur une base exploratoire.

La présente communication obéira au plan suivant:

1. les fondements de la démarche de lecture dans le contexte choisi;
2. les objectifs et la méthodologie retenus pour enseigner à lire certains concepts propres à la poétique narrative: personnage et temporalité;
- 3 les résultats, difficultés rencontrées et conclusions.

FONDEMENTS THEORIQUES

Compétence en lecture et connaissance

Tout le monde, après Frank Smith, s'accorde généralement à dire que l'acte lexique exige des connaissances de deux ordres: des connaissances linguistiques (niveau graphémique, niveau syntaxique et niveau sémantique)

et non linguistiques (organisation des connaissances sur le monde). Jacques Tardif nous en a parlé hier.

Graduellement, en prenant de l'expérience, le lecteur organise ses connaissances sur le texte et, dans le texte, on trouve le monde et la langue. Ces connaissances (infinies?) restent toujours à développer. L'école a pour mandat d'aider l'élève à le faire.

Frank Smith (1979), dans La compréhension et l'apprentissage, écrit que "Les textes ont un contenu organisé et présenté de façon différenciée et caractéristique". Il ajoute que ces organisations spécifiques sont devenues conventionnelles et qu'elles sont utilisées en tant que telles. Cela signifie que, comme toute convention, ces inventions textuelles peuvent et doivent s'enseigner.

Lecture (s) de la fiction

Avant d'aller plus loin, précisons qu'il ne sera question ici que de textes de fiction. Selon Italo Calvino (1984), la fiction est "un processus combinatoire, un jeu réglé d'éléments dont on peut faire l'inventaire".. Et, pour compléter, nous dirons, avec Jean Ricardou (1967), que le texte est un tissage, le résultat de mécanismes dont il faut chercher à expliquer le fonctionnement.

Eléments constitutifs

Nous évoquerons rapidement les connaissances narratives que le lecteur doit avoir, notamment celles touchant la structure du récit. Comme ce sujet a été abondamment traité depuis une vingtaine d'années, nous n'en parlerons pas aujourd'hui, bien que nous ayons également mené des recherches en ce domaine. Il y aurait aussi l'espace narratif, les objets, le point de vue de la narration, etc. Le savoir à codifier portera sur le personnage et la temporalité, deux paramètres essentiels dans un texte de fiction. En effet, le personnage est le pivot des actions et la temporalité balise et rythme la narration. Issues principalement, d'une part, de Philippe Hamon (1977), mais aussi de Roland Barthes (1970), et d'Alain Robbe-Grillet, et, d'autre part, de Gérard Genette (1972) mais aussi de Mieke Bal (1977), Gérard Prince (1978) et Pierre Hébert (1982), les catégories qui ont fait l'objet d'un enseignement sont les suivantes.

Du côté du personnage, citons: les éléments de réalité et le vraisemblable; la motivation des actions; le personnage référentiel et le personnage fictif; le personnage porte-parole de l'auteur ou de la vox populi; les axes sémantiques qui peuvent servir à classer l'ensemble des personnages (origine géographique, métier, lien de parenté, etc.); les qualifications textuelles ou inférentielles du personnage; les qualifications à partir de l'être et à partir du faire; l'acteur, l'agent et le patient; la description du héros, la fonction du héros, le savoir et le pouvoir.

Il faut se rappeler, à ce propos, que le personnage n'est pas un donné mais un construit. C'est un nom qui n'existe pas encore au dictionnaire. C'est

pourquoi le lecteur le re-construit de page en page. De plus, le lecteur ne doit pas confondre le personnage (un être de papier) et la personne (un être de chair et de sang).

Du côté de la temporalité, trois sections ont été étudiées. Il s'agit de:

- a) l'ordre narratif, avec les retours en arrière, la simultanéité et l'anticipation;
- b) la vitesse narrative, avec la scène dialoguée, la pause et le sommaire; nous avons sacrifié l'ellipse, trop complexe;
- c) la fréquence narrative, avec la narration unique et la narration répétée. La fréquence permet d'établir une hiérarchie entre les événements.

Le programme peut paraître ambitieux, mais ce ne sont pas les mêmes élèves de sixième année qui ont fait l'apprentissage de ces deux catégories.

Avant d'aborder la méthodologie retenue, rappelons que la lecture efficace exige des connaissances sur le texte, que celles-ci sont codifiables, qu'elles ont été étudiées par des chercheurs qui ne se souciaient pas de didactique; c'est le résultat sélectif de ces recherches que nous souhaitons transmettre aux élèves, sous la forme la plus accessible possible.

Notre travail peut également se réclamer de Richard Smith et Thomas Barrett (1979), qui ont élaboré une taxonomie des habiletés de compréhension en lecture. Chacun connaît, sous ce nom ou sous un autre, la reconnaissance

littérale, l'interférence, l'évaluation ou l'appréciation. Notre double protocole de lecture portera sur cette dernière -l'appréciation- encore qu'aucune habileté n'exclue les trois autres.

Une citation nous permettra de la définir: "L'appréciation concerne les connaissances que les élèves doivent avoir sur les techniques littéraires, les formes, le style et les structures employés par l'auteur..."

METHODOLOGIE

Face au type de questionnement habituellement pratiqué, pluridirectionnel, superficiel et non significatif pour l'élève, nous avons organisé un questionnement unidirectionnel (le personnage ou la temporalité), en profondeur et motivant. Motivant parce qu'il en découlera une production à partir de consignes. Celles-ci emprunteront le même itinéraire qu'en compréhension, dans le but de relancer, compléter et réactiver les connaissances étudiées. Par exemple, si on a lu en classe un roman en insistant tout particulièrement sur la temporalité, les consignes de production seront centrées, elles aussi sur la temporalité.

Les objectifs poursuivis en compréhension étaient de reconnaître, de regrouper, d'inférer, d'évaluer, ou d'apprécier certaines informations d'ordre textuel.

Voici, plus en détail, les objectifs de la leçon portant sur la vitesse narrative et, plus particulièrement, la scène dialoguée, un des trois mouvements narratifs à l'étude

Tableau 1

Objectifs intermédiaires de compréhension concernant la vitesse narrative

SCENE DIALOGUÉE	- Reconnaître les limites d'une scène dialoguée. - Nommer les interlocuteurs d'une scène dialoguée. - Identifier les marques d'une scène dialoguée. - Justifier l'intérêt d'une scène dialoguée.
PAUSE	- Identifier dans un passage donné: qui raconte? au sujet de qui? de quelles actions s'agit-il? - Etablir une liste des qualificatifs décrivant trois personnages dans une pause descriptive dûment identifiée. - Etablir une liste des verbes marquant l'absence de mouvement dans une pause descriptive. - Souligner les descriptions et les commentaires.
SOMMAIRE	- Relever une phrase qui est un sommaire. - Développer un sommaire de deux lignes en une pause de dix lignes. - Réduire une pause de vingt-cinq lignes en un sommaire de trois lignes. - Donner un titre à un passage donné.

Voici maintenant le texte qui a servi à mettre en relief les caractéristiques de la scène dialoguée

La vitesse narrative: la scène dialoguée

Texte d'illustration

Elle enfila ses rétrofusées et prit la direction de la maison de sa grand-mère. Mais un bzoutronique nommé Hector l'arrêta et lui demanda où elle allait.

- "Je vais chez ma grand-mère porter quatre pilules et un petit pot de poudre...
- Demeure-t-elle bien loin?
- Oh oui! Par-delà la planète que vous voyez, tout là-bas, à la première maison du cosmophane."

Hector réfléchit en se disant que cette petite fille était bien attirante: quel repas il pourrait faire, lui qui n'avait pour nourriture que l'huile de moteur!

De plus, si la fille allait chez la grand-mère, il pourrait manger "l'ancêtre" du même coup!

- "Eh bien écoute, petite, je vais faire la course avec toi. On verra qui arrivera le premier. Moi je passe par la voie rapide, toi par la voie lente. A tout à l'heure!
- D'accord!"

Frédéric

cité par A. Petitjean dans:

"Le petit chaperon rouge: contes et anticontes."

Pratiques no. 42, Metz, 1984.

Une démarche inductive permet de repérer, oralement et collectivement, les éléments à enseigner:

- a) frontières de la scène dialoguée;
- b) interlocuteurs dans la scène dialoguée;
- c) marques de la scène dialoguée;
- d) intérêt de la scène dialoguée.

Enfin, voici un échantillon du questionnaire de compréhension portant sur la scène dialoguée.

Questionnaire de compréhension sur la vitesse du récit (A)
dans le roman Jeanne, fille du Roy.

(Chapitres 12 à 15)

1re partie: La scène du dialogue: repérage

1. Cherche dans ton dictionnaire la première définition du mot *dialogue* et recopie-la ici.
2. Dans le chapitre 12, quels personnages voyons-nous dialoguer avec Jeanne Châtel?
3. Même question que 2., mais avec Simon de Rouville.

4. Trouve dans le chapitre 14 deux scènes dialoguées.

a) Depuis _____ jusqu'à _____

b) Depuis _____ jusqu'à _____

2^e partie: La scène du dialoguée: les marques

1. p. 80 et 81. Dans la liste ci-dessous, coche les éléments qui permettent d'identifier à coup sûr une scène dialoguée.

- la 2^e personne du singulier ou du pluriel
- les adverbes
- les verbes comme: "demande", "répond", etc.
- les interrogations
- les formules de politesse: "bonsoir", "à demain"...
- les tirets
- les points de suspension
- le verbe à l'impératif
- les adjectifs
- les noms communs.

2. Quand le Rouquin parle de Simon, il dit "M'sieu Rouville" au lieu de "Monsieur Rouville". Relève, dans la scène dialoguée entre le Rouquin et Jeanne (ch. 15), un autre mot caractéristique du langage parlé.

3. Qu'est-ce qui différencie l'enchaînement des scènes dialoguées d'un roman, de l'enchaînement de celles d'une pièce de théâtre?

4. A quoi servent d'habitude les guillemets?

5. Remarques-tu quelque chose de spécial au sujet des guillemets dans le roman Jeanne, fille du Roy?

3e partie: La scène dialoguée: son utilité

1. Compare la scène dialoguée (p. 97) entre Simon et la mégère avec le résumé suivant:
-

Simon demande à la gardienne les vêtements de ses enfants. Celle-ci dit qu'elle les a vendus pour acheter de la nourriture. Simon en est très fâché. Il s'en va avec Jeanne et les enfants.

1re question: à ton avis, ces trois lignes sont-elles plus vivantes que la scène dialoguée du roman?

2e question: avec la scène dialoguée, sommes-nous témoins de ce qui se dit?

3e question: la scène dialoguée donne-t-elle du relief ou de l'importance à ce moment de l'histoire?

4e question: à ton avis, est-ce que la scène dialoguée ralentit le récit?

2. En t'aidant des questions précédentes, dis, en quatre lignes maximum, à quoi sert la scène dialoguée dans un récit.

Fin du questionnaire.

Comme pour tous les autres questionnaires de vérification de la compréhension, des données théoriques générales sont appliquées à un texte particulier, quelques chapitres du roman Jeanne, fille du Roy, de Suzanne Martel (1982). En bref, la démarche d'enseignement choisie s'inspirait du plan de leçon de Robert Gagné (1976) et comportait cinq étapes:

1. annoncer l'objectif et faire voir l'objet d'apprentissage dûment encerclé, encadré, souligné, dans un texte court servant à la démonstration;
2. par un jeu serré de questions à la classe, amener les élèves à dégager des règles de fonctionnement, des définitions, dans leurs mots à eux, oralement et collectivement;
3. avec un autre texte d'illustration, choisi parce qu'il présentait au plus haut degré les matériaux à reconnaître, permettre aux élèves, en équipe de deux, de vérifier si la ou les règles dégagées s'appliquent bien;

Fait à noter: il arrive que l'on utilise jusqu'à trois textes d'illustration;

4. les notions à l'étude sont vérifiées à l'aide du questionnaire portant sur le roman à l'étude; pour la moitié des six semaines, les élèves répondent

deux par deux aux questions, d'où des discussions souvent fécondes; ensuite, chacun travaille seul, ce qui permet une plus juste évaluation des acquis théoriques;

5. la semaine suivante, le questionnaire, corrigé, est remis aux élèves et on effectue un retour sur les points qui ont pu poser problème.

Ensuite, il suffit de reprendre la même démarche pour un autre point théorique à l'étude.

Une remarque importante: toutes les fois que cela était possible, nous avons essayé de formuler les questions sous forme de consignes: par exemple, réduire une pause en sommaire, extensionner un sommaire en pause, transformer une scène dialoguée en sommaire. Il faut noter que ces activités et les échanges qu'elles suscitaient (comparaisons, utilité, etc.) permettaient de réfléchir sur l'écriture et nous rapprochaient du but annoncé: écrire un roman.

RÉSULTATS ET CONSÉQUENCES:

Certes, les résultats chiffrés, une moyenne de 75% pour le personnage et de 65% pour la temporalité, déçoivent.

Cependant, si on considère que l'élève est en formation, on peut se dire que, du moins, ce qui est compris est compris. Pour le reste, il faudra reprendre l'expérience en tenant compte des difficultés rencontrées.

Ces difficultés sont de trois ordres: elles dépendent des conditions d'expérimentation, des connaissances théoriques transmises et enfin, des habiletés des élèves.

Les conditions d'expérimentation

Elles ont pu jouer défavorablement: ainsi, la longueur de l'exercice hebdomadaire a certainement nui à la compréhension des élèves: un questionnaire de trois pages épuise plus sûrement qu'un autre plus court; de plus, la longueur de la rencontre ne les a pas aidés non plus: trois périodes de cinquante minutes chacune auraient été préférables à une seule de deux heures trente; enfin, le moment de l'année a lui aussi joué défavorablement: finir la partie compréhension deux jours avant Noël...

Les connaissances transmises

Les points les moins réussis ont été le vraisemblable par rapport au vrai, et les actants, c'est-à-dire les rôles; il n'est pas facile, en effet, de comprendre qu'un rôle puisse être tenu par plusieurs personnages ou que, à l'inverse, un même personnage puisse assumer plusieurs rôles. Comment accepter, à onze ou douze ans que l'on puisse être à soi-même son propre opposant?

Quant à la temporalité, décomposable en notions plus abstraites, la fonction de la scène dialoguée était un de ses écueils; identifier un sommaire aussi; cela tient au fait que ce mouvement narratif est tributaire des autres: un sommaire est sommaire par rapport à une pause (descriptive, narrative ou commentative).

Enfin, développer un sommaire a posé problème, mais pas nécessairement aux plus faibles, la compétence en compréhension se montrant rarement égale à la compétence en production: les uns lisent mieux qu'ils n'écrivent, les autres écrivent mieux qu'ils ne lisent.

Des problèmes sont nés aussi de la formulation des questions: il y aurait fallu plus de redondance, moins de diversité dans la syntaxe. La disposition spatiale des questions et des réponses sur la page a pu handicaper également. Sans parler du barème choisi qui, en accordant plus de points à certaines sections, pénalisait ceux qui les avaient mal réussies.

Les habiletés des élèves

Au début surtout, ils avaient de la difficulté à repérer des informations sur une quinzaine de pages. Certains lisent trop vite ou se fient à leur mémoire pour répondre. Nous déplorons aussi les réponses incomplètes, la fatigue qu'occasionne le geste graphique, et la rébellion devant la nécessité de respecter la ponctuation dans les réponses. De plus, chercher dans le dictionnaire pour comprendre le sens de certains mots, comme "bouillant", "agressif" ou encore "ingrat", semble à plusieurs une tâche irréalisable.

De surcroît, nos élèves manquent de vocabulaire -et ce n'est pas un des moindres mérites de cette expérience que d'avoir travaillé à y remédier. Enfin, les apprentis arrivent difficilement à justifier leurs réponses, ce qui prouve qu'il faut développer leur capacité d'analyse.

CONCLUSION

Nous voulions convier des élèves de sixième année à un début d'inventaire des règles de combinaison d'éléments caractéristiques du récit. Dans ce but, nous avons élaboré un protocole de lecture de nature expérimentale, motivé par un projet (annoncé) de production d'un roman. Selon ce protocole, les questions ne devraient pas, en principe, poser de problèmes de lecture; les questionnaires seront donc à valider.

Les concepts à l'étude, présentés et saisis au préalable selon une démarche inductive, voient leur compréhension vérifiée d'abord sur des textes courts, collectivement et oralement, puis individuellement ou en équipe, selon le cas, au moyen d'un questionnaire portant sur quelques chapitres du roman à l'étude -ce qui présente un double défi: comprendre les notions et comprendre le texte. Le volet "compréhension" de l'expérience a duré, selon le cas, de quinze à vingt heures en tout, réparties sur cinq ou sept semaines (il conviendrait de privilégier une durée de sept semaines).

L'expérience a mis en lumière les rapports synergiques entre compréhension et production, la seconde venant renforcer la première et donnant à l'élève du temps pour la maturation de ses connaissances.

Enfin, cette expérience, satisfaisante à maints égards, présente un risque et trois avantages: elle risque d'hypertrophier l'"ingénierie" narrative... A cela, nous pouvons répondre que le texte narratif en effet, est aussi une communication porteuse d'un message... Nous en avons tenu compte car, à chaque nouvelle rencontre avec le groupe-classe, nous échangeons de manière informelle sur les pages qu'il avait lues, et ce n'est pas un mince attrait, pour la lecture, que d'être source de plaisir et d'émotions. Quant aux avantages, les voici:

- a) développer la force de travail chez les élèves, leur persévérance et leur concentration;
- b) permettre un transfert des connaissances d'une lecture à l'autre;
- c) outiller les élèves pour l'écriture.

RÉFÉRENCES

- BAL, M. (1977), "L'analyse structurale du récit: ordre dans le désordre", Le français dans le monde, n° 130, Paris, pp. 6-14.
- BARTHES, R. (1970), S/Z, Paris: Le Seuil, coll. Points.

- CALVINO, I. (1984), La machine Littérature, Essais, Paris: Le Seuil.
- GENETTE, G. (1972), Figure III, Paris: Le Seuil.
- HAMON, P. (1977), "Pour un statut sémiologique du personnage", Poétique du récit, (collectif), Paris: Le Seuil.
- HEBERT, P. (1982), "Vers une typologie des analepses", Voix et images, VIII, 1, pp. 97-109.
- MARTEL, S. (1982), Pi-Oui, collection Katimavik, Montréal, Québec: Héritage.
- MARTEL, S. (1982), Jeanne, fille du Roy, collection Mille Iles, Montréal, Québec: Fides.
- PRINCE, G. (1978), "Le discours attributif et le récit", Poétique, n° 35, Paris: Le Seuil, pp. 305-313.
- RICARDOU, J. (1967), Problèmes du nouveau roman, Paris: Le Seuil.
- ROBBE-GRILLET, A. (1954), "Idées", Pour un nouveau roman, Paris: Le Seuil.

SMITH, F. (1979), La compréhension et l'apprentissage, Montréal, Québec: HRW.

SMITH, R.J. et BARRETT, T.C. (1979), Teaching Reading in the Middle Grades, Sydney: Addison Wesley.

L'EFFET DE L'AGENCEMENT SPATIO-TEMPOREL ENTRE LE TEXTE ET L'ILLUSTRATION SUR LE LECTEUR

Joachim Reinwein

Dans l'édition de livres, les images, les photos, les graphiques jouent un rôle de plus en plus important. Ce phénomène ne se limite pas à un type de littérature en particulier. On trouve des images dans des manuels d'instruction, dans des livres scolaires, dans certains dictionnaires, dans la littérature enfantine et de jeunesse et, bien entendu, dans des bandes dessinées.

Il n'est plus à prouver que l'image, figurative ou non figurative, puisse avoir un effet sur la compréhension du lecteur, débutant ou expérimenté. Plusieurs études ont mis en évidence que le lecteur ne comprend pas un texte présenté seul de la même manière qu'en présence d'illustrations (cf. les revues de la littérature dans Readence et Moore 1981, Bluth 1981, Levie et Lentz 1982, Moore et Readence 1984, Reinwein, 1985, 1987, 1989).

Dans une étude qui porte sur le texte illustré, on peut faire varier trois types de facteurs: soit l'illustration, soit le texte, soit l'agencement spatio-temporel entre le texte et l'illustration. Par agencement spatio-temporel, nous voulons dire que le type de relation entre le texte et l'image peut être décrit soit en termes spatiaux (image en haut/en bas), soit en termes temporels

(image avant/pendant/après le texte). Il existe un certain parallélisme entre les relations spatiales et temporelles de sorte que si, sur la même page, une information X est placée en haut d'une information Y, alors X est lu avant Y: d'après une convention bien établie dans notre culture, on lit de haut en bas - tout au moins lors de la lecture d'informations de type verbal. Il est loin d'être clair cependant dans quelle mesure ces conventions s'appliquent également à la lecture d'informations de type pictural. Nous y reviendrons.

LA RELATION TEMPORELLE ENTRE LES COMPOSANTES PICTURALE ET VERBALE

Dans la plupart des études picto-verbales du troisième type, la problématique a été spécifiée en termes temporels. Parmi ces études, on peut distinguer celles portant sur le pairage des composantes verbale (mot, phrase) et picturale (objet dessiné, dessin complexe) de celles portant sur le rappel et la compréhension d'informations présentées dans le texte et dans l'image.

Les études de Clark et Chase (1972) et Tversky (1975) auprès de lecteurs adultes ont montré que, dans des tâches de pairage picto-verbal, le temps de réaction des lecteurs lors du traitement "information verbale avant information picturale" est inférieur au temps de réaction des lecteurs lors du traitement "information picturale avant information verbale". Apparemment en contradiction avec les résultats d'une étude rapportée par Olson (1972), Wheldall et Mittler (1977) ont constaté auprès d'un groupe d'enfants

handicapés mentalement que le score de réussite dans le pairage picto-verbal obtenu dans le traitement "image avant phrase" était supérieur au score obtenu dans le traitement "phrase avant image". D'après Wheldall et Mittler (1977), cette divergence s'expliquerait par le fait que, dans leur propre expérimentation (mais non dans celle que rapporte Olson 1972), l'image dans le traitement "image avant phrase" serait accessible même au moment de l'écoute de la phrase. Ceci revient à dire que le traitement "image avant phrase" n'en est pas un, et qu'il serait mieux appelé "image avant et pendant phrase".

Parmi les études sur le rappel et la compréhension d'informations, mentionnons d'abord l'étude classique de Bransford et Johnson (1972). Les auteurs ont montré, entre autres, que l'écoute d'un passage verbal précédé d'une illustration s'avère significativement supérieure à l'écoute du même passage suivi de l'illustration. L'expérimentation de Brody et Legenza (1980) auprès d'adultes ayant lu un texte précédé ou suivi d'une photo a montré une supériorité significative de la version "photo après texte" pour deux des quatre analyses. Par contre, dans l'expérimentation de Dean et Enemoh (1983), qui ont également présenté un texte précédé ou suivi d'une photo à des adultes, la version "photo avant texte" est supérieure à la version "photo après texte". Dans l'étude de Koran et Koran (1980), le texte présenté à des élèves de 7e et 8e années a été précédé ou suivi d'un diagramme. Si les auteurs n'ont pas trouvé d'effet significatif entre ces deux versions, la portée de cette constatation est cependant largement diminuée par le fait que même le groupe contrôle ayant vu le même texte sans diagramme n'est pas significativement inférieur non plus. Finalement, Cowen (1984) a montré que l'ordre temporel

dans lequel sont présentées des informations contradictoires dans le film et le texte peut avoir un effet sur le rappel. Ainsi, le rappel d'informations provenant du texte était affecté significativement lorsque le texte était précédé du film, mais non lorsqu'il était suivi du film.

Soulignons également que plusieurs des études sur le rôle des éléments organisateurs ("advance organizers", "post-organizers") dans le processus de compréhension ont eu recours à l'image non figurative (cartes géographiques ou topographiques, tableaux, figures, diagrammes, etc.). Les organisateurs graphiques (Moore et Readence, 1984:11: "graphic organizers differ from flowcharting and mapping because relationships between concepts are not explicitly labeled.") ont également servi d'éléments pré-organiseurs ou post-organiseurs. D'après une méta-analyse de Moore et Readence (1984) de 24 études sur les organisateurs graphiques, les post-organiseurs semblent produire des effets plus substantiels que les pré-organiseurs. Ce résultat ne s'interprète cependant pas facilement par rapport à notre problématique, les éléments pré-organiseurs et post-organiseurs n'étant que difficilement comparables.

Contrairement à l'image externe (image extérieure imposée au sujet: dessin, photo ...) de type figuratif ou non figuratif, l'ordre temporel des composantes verbale et picturale n'a pu être démontré comme étant une variable significative dans le cas de l'image interne, c'est-à-dire lorsque l'image est générée par le sujet lui-même. Les résultats de l'expérimentation de Snowman et Cunningham (1975) ne révèlent pas de tendance claire. Ces auteurs ont obtenu une légère supériorité du traitement "consigne pour image

....mentale donnée avant texte" sur le traitement "consigne pour image mentale donnée après texte" lorsque les sujets ont pratiqué préalablement la technique de génération d'images mentales, et la supériorité inverse lorsque les sujets n'ont pas eu de pratique préalable. Cunningham, Snowman, Miller et Perry (1982), ayant répété cette expérimentation pour un texte concret et un texte abstrait séparément, ont obtenu sensiblement le même résultat.

LA RELATION SPATIALE ENTRE LES COMPOSANTES PICTURALE ET VERBALE

La relation spatiale entre les composantes picturale et verbale sur le lecteur n'a été analysée que rarement. Les études de Fleury (1981, 1984), de Fleury et Gélinas (1982) et de Beck (1983) comptent parmi celles-ci. Mais, à notre connaissance, seul Willows (1978) a investigué le rôle de la relation spatiale "en haut/en bas" entre les composantes picturale et verbale. Dans son expérimentation, des lecteurs des deux sexes (1^{re} variable indépendante, non-significative) de 3^e année à l'école primaire devaient lire des mots présentés seuls ou accompagnés d'une image soit appropriée soit inappropriée (2^e variable indépendante, à 3 valeurs, comparaison intra-sujets), l'image étant présentée en haut ou en bas du mot (3^e variable indépendante, à 2 valeurs, comparaison inter-sujets); le temps de réaction et le nombre d'erreurs constituaient les deux variables dépendantes. Notons qu'en absence de l'image, la troisième variable est neutralisée de sorte que la tâche expérimentale du sous-groupe "pas d'image/image en haut du mot" est strictement identique à celle du sous-groupe "pas d'image/image en bas du

mot". Or, contrairement aux attentes, les résultats des deux sous-groupes se sont distingués significativement, ce qui soulève la question des procédures utilisées pour assigner les sujets aux deux sous-groupes (Willows (1978) ne les précise pas). Cette question est d'autant plus cruciale que l'auteur n'explique pas les raisons qui l'ont amené à donner la préférence à une comparaison inter-groupes pour la 3e variable indépendante: des mesures répétées sur cette variable sont possibles et même préférables, et le problème des sous-groupes non-équivalents aurait pu être évité. Ceci étant dit, l'étude de Willows (1978) montre une supériorité non significative du traitement "image en bas du mot" sur le traitement "image en haut du mot" pour les deux mesures dépendantes (temps de réaction et nombre d'erreurs).

Dans les deux expérimentations décrites dans le présent article, nous avons examiné le rôle que joue l'agencement spatio-temporel entre le texte et l'image sur le lecteur, et plus spécifiquement les relations spatiales "en haut/en bas".

EXPÉRIMENTATION 1

Méthode

Sujets

L'expérimentation a été menée dans la région métropolitaine de Montréal auprès de 210 enfants de langue française en troisième année de l'école primaire publique (8 - 9 ans). Les enfants, qui fréquentaient 12 classes faisant

partie de 5 écoles, étaient classés lecteurs forts ($n = 105$) ou faibles ($n = 105$) sur la base d'un test de closure comprenant un total de 60 trous. A l'intérieur de chacun des deux groupes, les enfants étaient assignés aléatoirement aux trois versions expérimentales (6 sous-groupes, $n = 35$ par sous-groupe).

Matériel

Le texte de lecture présenté aux élèves était intitulé "Recette de grignotines"; il était extrait d'un matériel didactique conçu pour l'apprentissage du français langue maternelle, 2e année du primaire (Ciesielski & Reinwein, 1983). Dans sa version originale, c'est-à-dire sans omission de mots, le texte de lecture peut être lu sans difficulté par la grande majorité des enfants à la fin de la deuxième année scolaire. Douze (12) mots du texte (bol, miel, beurre, cacao, gruau, ingrédients, coco, sel, vanille, ingrédients, grignotines, réfrigérateur) ont été enlevés et remplacés par des tirets de longueur standard:

Recette de grignotines

1. Verser dans un _____ ...
2. 1/2 tasse de _____,
3. 1/3 de tasse de _____.
4. Ajouter 1/4 de tasse de _____,
5. 2 tasses de _____.
6. Bien mélanger les _____ pendant cinq minutes.
7. Ajouter 3/4 de tasse de noix de _____ râpée,
8. 1/2 cuillerée à thé de _____,
9. 1 cuillerée à thé de _____.
10. Bien mélanger tous les _____.
11. Façonner des _____ (12 à 15).
12. Mettre les grignotines au _____ pendant une heure.

A chacune des 12 lignes correspondait une (1) illustration. Chaque illustration représentait plusieurs objets (ustensiles, fruits, contenants ...) dont celui qui correspondait au mot omis. Le texte troué a été présenté aux lecteurs sous trois versions:

- T en haut de I (bref: T-I): Le texte (la ligne écrite) précède l'illustration correspondante.
- T en bas de I (bref: I-T): Le texte (la ligne écrite) suit l'illustration correspondante.
- Alternance (bref: ALT): Alternance de "T-I" et "I-T"

Les trois versions comprenaient les mêmes illustrations et le même texte troué, et seul l'emplacement de l'illustration par rapport au texte (ligne écrite) variait d'une version à l'autre. Dans cette première expérimentation, le texte illustré était réparti sur quatre pages, chaque page comprenant trois lignes écrites et trois illustrations. Dans la version "T-I", les lignes b et c (fig. 1) étaient placées entre deux illustrations, à distance égale; dans la version "I-T", les lignes a et b étaient placées entre deux illustrations (fig. 2):

Figure 1

Représentation schématique de la version "T-I" (exp. 1)

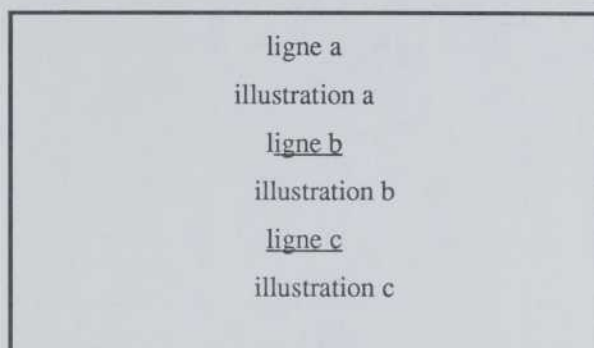
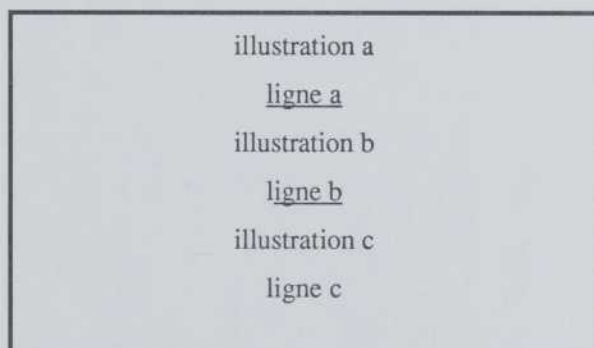


Figure 2

Représentation schématique de la version "I-T" (exp. 1)



La troisième version était une combinaison des deux premières versions, le texte et l'illustration correspondante se précédant alternativement. Ainsi, dans la troisième version, les lignes 1-3-5-7-9-11 suivaient l'illustration correspondante (fig. 3) tandis que les lignes 2-4-6-8-10-12 la précédaient (fig. 4).

Figure 3

Représentation schématique des pages 1 et 3 de la version ALT (exp. 1)

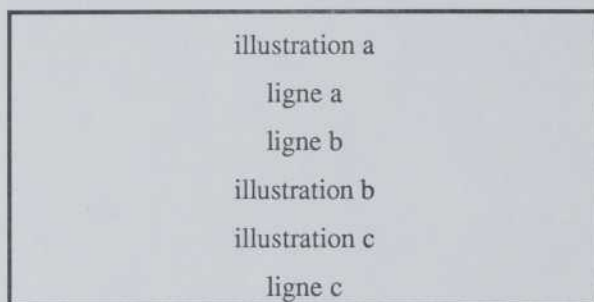
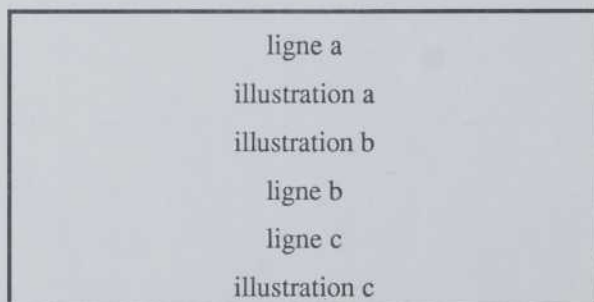


Figure 4

Représentation schématique des pages 2 et 4 de la version ALT (exp. 1)



Les trois versions du texte étaient présentées aux lecteurs sous forme polycopiée, en noir et blanc.

Procédure

L'expérimentation proprement dite a été précédée d'une activité de familiarisation avec le type de tâche exigée et d'un test de classement comprenant deux textes troués (non illustrés). Sur la base de ce test, les enfants étaient classés lecteurs forts ou faibles (c'est-à-dire en haut ou en bas de la médiane). L'expérimentation se faisait en classe, et sans limite de temps. Aucune consigne à l'égard des illustrations n'a été donnée aux enfants. Par ailleurs, l'expérimentateur a conseillé aux enfants de lire intégralement le texte avant d'écrire les réponses.

RÉSULTATS

Les données expérimentales ont été analysées dans le cadre d'une analyse de la variance (ANOVA) à deux facteurs de type inter-groupes (traitement, aptitude), le premier étant un facteur à trois niveaux (T-I/I-T/ALT), le deuxième un facteur à deux niveaux (fort/faible). La mesure dépendante de l'expérimentation était le nombre de mots identiques aux mots du texte original, après normalisation orthographique des réponses (score max. = 12).

Le tableau 1 montre les résultats pour les deux variables investiguées (traitement, aptitude) ainsi que pour leur interaction:

Tableau 1

Analyse de la variance (ANOVA) 3 (traitement) X 2 (aptitude)
Mesure dépendante: nombre de réponses exactes

Source de variation	dl	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	PR > F	R-carré
Traitement	2	88.54	44.27	9.85	0.0001	
Aptitude	1	107.14	107.14	23.84	0.0001	
Traitement X Aptitude	2	18.60	9.30	2.07	0.1289	
Modèle	5	214.29	42.86	9.54	0.0001	0.19
Erreur	204	916.74	4.49			
Total	209	1131.03				

Selon l'analyse de la variance, 3 (traitement) X 2 (aptitude), l'effet global des deux variables indépendantes est significatif, tandis que l'effet d'interaction est non significatif. Le tableau 2 indique la moyenne et l'écart-type pour chacun des 6 sous-groupes ($n = 35$ sujets par sous-groupe):

Tableau 2

Moyenne (M) et écart-type (E-T) des variables Traitement et Aptitude

Traitements	T-I		I-T		ALT	
	M	E-T	M	E-T	M	E-T
Aptitude						
Lecteur forts	6.74	2.73	8.71	1.69	8.37	1.83
Lecteurs faibles	6.06	2.72	7.26	1.58	6.23	1.85

Pour ce qui est de la variable Traitement, le test de Scheffé indique des différences significatives entre T-I et I-T ($p < 0.01$) et entre T-I et ALT ($p < 0.05$).

Pour ce qui est de la version ALT, il est possible que le score obtenu reflète le fait que la version ALT soit composée à parts égales de la version T-I (lignes paires) et de la version I-T (lignes impaires). Voici les scores qu'on obtient lorsqu'on calcule séparément les résultats pour les deux parties du texte:

Tableau 3

Moyenne des trois versions: lignes paires vs lignes impaires

Traitement	Lignes impaires	Lignes paires
T-I	3.12	3.28
I-T	3.99	4.00
ALT	3.75	3.55

Le tableau 3 semble appuyer partiellement cette hypothèse, l'écart entre les lignes impaires et paires étant le plus substantiel dans le cas de la version ALT. De plus, on constate que pour ALT, le score obtenu pour les lignes impaires est plus proche de la version I-T que de la version T-I et que l'inverse est vrai pour ce qui est des lignes paires. Ainsi, la supériorité des lignes impaires sur les lignes paires de la version ALT aurait la même source que la supériorité de la version I-T sur la version T-I. Reste alors à expliquer la supériorité significative de la version I-T sur la version T-I.

Afin de mieux comprendre les différences significatives constatées entre les trois versions expérimentales, et en particulier celle entre les versions T-I et I-T, le nombre d'erreurs de pairage picto-verbal a été compilé pour chaque version. Nous avons en effet présumé que les différences entre les traitements pouvaient être en rapport avec le nombre plus ou moins élevé d'erreurs influencées directement par l'agencement picto-verbal des composantes picturale et verbale. Rappelons que l'agencement visuel des versions T-I (fig. 1) et I-T (fig. 2) était tel que certaines lignes du texte étaient placées entre deux illustrations, dont l'une était appropriée et l'autre inappropriée, à distance égale des deux.

N'ont été considérées comme des erreurs de pairage picto-verbal que les réponses correspondant à une illustration non reliée et figurant sur la même page. Par exemple, à la première page du texte illustré, les trois mots à restituer étaient *bol*, *miel*, *beurre*. Si un lecteur avait répondu *beurre* ou *bol* au lieu de la réponse attendue *miel*, la réponse donnée a été considérée comme une erreur de pairage picto-verbal (mais non si le lecteur avait répondu *cacao*, *table*, etc.). Parmi l'ensemble des erreurs de pairage picto-verbal ainsi définies, nous avons fait une distinction supplémentaire entre deux types d'erreurs:

Type 1

Les éléments pairés par le lecteur (1 ligne - 1 illustration) se suivent immédiatement et ne sont séparés l'un de l'autre par aucun autre élément (ligne ou illustration); l'illustration peut précéder la ligne ou l'invers Ex: pairage

"illustration a - ligne b" dans la version T-I (fig. 1); pairage "ligne a - illustration b" dans la version I-T (fig. 2).

Type 2

Les éléments pairés ne se suivent pas immédiatement mais sont séparés l'un de l'autre par un ou plusieurs autres éléments (ligne ou illustration). L'illustration peut précéder la ligne ou l'inverse. Ex.: pairage "illustration a - ligne b" dans la version I-T (fig. 2); pairage "ligne a - illustration b" dans la version T-I (fig. 1).

Le tableau 4 indique le nombre de confusions produites par l'ensemble des 210 sujets:

Tableau 4
Nombre d'erreurs de pairage picto-verbal (confusions)
par type et par version

Traitement Erreur	T-I	I-T	ALT
Type 1	59	0	ne s'applique pas
Type 2	3	1	26

Les erreurs de type 2 font voir une difficulté spécifique due au type d'agencement de la version ALT (26 erreurs, comparativement à 3 et 1 pour les deux autres versions). Le nombre élevé d'erreurs de type 2 semble donc justifier notre intuition concernant la complexité particulière due au type d'agencement entre les composantes picturale et verbale dans la version

ALT. Par contre, d'après le tableau 4, cette complexité particulière de ALT n'est pas la source d'interférence la plus importante, comme le montre bien le nombre d'erreurs produites dans la version T-I.

Le fait le plus surprenant est sans aucun doute l'absence totale d'erreurs de type 1 dans la version I-T; cette absence contraste singulièrement avec le nombre élevé d'erreurs dans la version T-I (59). Nous essayerons d'interpréter ce phénomène plus loin (voir Discussion).

Afin d'évaluer l'impact du nombre d'erreurs de pairage picto-verbal sur l'effet global de la variable Traitement tel qu'obtenu au tableau 1, nous avons ajouté le nombre d'erreurs de pairage picto-verbal au score de réussite tel que défini initialement (tableau 5):

Tableau 5
Nombre de réponses exactes et d'erreurs
de pairage picto-verbal (confusions) par version

	T-I	I-T	ALT
Nbre de réponses exactes (A)	451	558	514
Nbre d'erreurs de pairage picto-verbal (B)	62	1	26
Total (A + B)	513	559	540

On constate que les écarts entre les trois versions diminuent sensiblement. Le modèle général de l'expérimentation 1 a donc été re-calculé

pour cette nouvelle variable dépendante qu'est le score total composé de A et B (tableau 6):

Tableau 6

Analyse de la variance (ANOVA) - 3 (traitement)

Mesure dépendante: nombre de réponses exactes et de confusions

Source de variation	dl	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	PR > F	R-carré
Traitement	2	16.70	8.35	2.36	0.0969	
Modèle	2	16.70	8.35	2.36	0.0969	0.0223
Erreur	207	731.97	3.54			
Total	209	748.67				

La non-significativité de la variable Traitement au tableau 6 pour la nouvelle mesure dépendante confirme la contribution importante des erreurs de pairage picto-verbal à la supériorité de la version I-T sur la version T-I (cf. tableau 1).

DISCUSSION

Dans l'expérimentation 1, les deux variables indépendantes (traitement, aptitude) donnent lieu à des écarts significatifs. Parmi les écarts entre les trois versions de la variable d'intérêt principal (T-I, I-T, ALT), la supériorité significative de I-T sur T-I constitue le fait saillant; d'après les tableaux 5 et 6, cette supériorité semble être due au nombre élevé d'erreurs de pairage picto-

verbal (confusions) dans la version T-I. Rappelons que 59 confusions de type 1 ont été produites dans la version T-I (cf. fig. 5), comparativement à aucune confusion de type 1 dans la version I-T (cf. fig. 6):

Figure 5

Représentation schématique des confusions de type 1
dans la version T-I



Figure 6

Représentation schématique
des confusions de type 1 dans la version I-T



Le fait qu'un agencement picto-verbal de ce type (fig. 5 et 6) soit la cause d'un nombre élevé de confusions n'est pas surprenant en soi: comme il y a alternance systématique entre les lignes et les illustrations dans les versions I-T et T-I, plusieurs lignes écrites (et illustrations) sont intercalées entre deux illustrations (lignes écrites), à distance égale d'elles. Il semble donc normal que se produisent des confusions entre une ligne écrite et une

illustration inappropriée: l'agencement picto-verbal les favorise. Ce qui est surprenant cependant, c'est le fait que ces confusions ne se produisent jamais dans la version I-T. En effet, les lecteurs ne font de mauvais pairages qu'entre une illustration inappropriée placée en haut et une ligne écrite placée en bas, mais jamais entre une illustration inappropriée placée en bas et une ligne écrite placée en haut.

Comment interpréter ce phénomène? Il est possible que la supériorité de I-T sur T-I ne reflète que les connaissances implicites (ou règles intériorisées) qu'ont les sujets à propos des conventions jugées valables en matière d'agencement picto-verbal. Autrement dit, il se pourrait que les lecteurs considèrent l'agencement picto-verbal de la version I-T comme étant le cas normal et donc le modèle à suivre. Dans les livres, le texte (phrase, paragraphe) qui se réfère à une illustration est presque toujours présenté en bas de cette dernière. Par conséquent, les pairages erronés du type "texte X - illustration Y" ne se produiraient pas dans la version I-T (cf. fig. 6) parce que les lecteurs appliqueraient intuitivement la règle selon laquelle le texte X se réfère à l'illustration placée en haut (illustration X) et non pas à celle placée en bas (illustration Y). Dans la version T-I, les pairages erronés du type "illustration X - texte Y" (cf. fig. 5) se produiraient en grand nombre justement parce que les lecteurs appliqueraient mécaniquement la même règle: le texte y serait pairé avec une illustration inappropriée (illustration X) pour la seule raison que l'illustration X est placée en haut du texte.

Bien qu'elle soit défendable, cette interprétation des faits nous paraît peu satisfaisante. En effet, si cette interprétation paraît défendable d'un point de vue purement descriptif, elle l'est beaucoup moins d'un point de vue explicatif. Plusieurs auteurs ont rapporté des faits psycholinguistiques qui nous paraissent étroitement liés au phénomène abordé dans la présente étude. Or, il serait plutôt difficile de faire ressortir ces liens sur la base d'une telle interprétation factuelle.

D'après une deuxième interprétation des faits, la supériorité de I-T sur T-I serait due au fait que le contexte sémantique pertinent pour la reconstruction du mot omis est placé en haut plutôt qu'en bas du mot à restituer. En effet, dans l'expérimentation 1, l'information verbale seule ne permet pas au lecteur de reconstruire le mot omis de façon définitive. Pour ce faire, le lecteur doit plutôt identifier l'élément pictural correspondant. Par exemple, un lecteur ne peut reconstruire le mot omis dans *1/3 de tasse de _____* qu'après avoir identifié l'élément pictural correspondant (*du beurre*). Pour la tâche de reconstruction du mot omis, l'image constitue le contexte sémantique pertinent.

Vue sous cet angle, la supériorité de I-T sur T-I serait reliée au fait que le contexte sémantique pertinent (plutôt que l'image) figure en haut du texte. Il serait alors possible d'établir un lien direct entre les résultats de notre première expérimentation et ceux de Potter (1982). Dans cette étude, le mot à reconstruire suit (version a) ou précède (version b) le contexte sémantique pertinent:

- a) The two teams have already started playing. The men with the bats are playing very well, and they are making a lot of runs. They are having a game of _____.
- b) The two teams have already started playing. They are having a game of _____. The men with the bats are playing very well, and they are making a lot of runs.

De façon compatible avec les résultats de notre première expérimentation, la version a) de Potter (1982), c'est-à-dire celle où le contexte sémantique pertinent précède la lacune, s'avère significativement supérieure à la version b), c'est-à-dire celle où le contexte sémantique pertinent la suit.

Dans quelle mesure les résultats de l'expérimentation 1 sont-ils généralisables? La supériorité de I-T sur T-I telle qu'elle se manifeste dans l'expérimentation 1 est-elle dépendante de la présentation simultanée de plusieurs paires picto-verbales ? Ou, y a-t-il d'autres conditions expérimentales qui produisent un effet analogue? L'expérimentation 2 vise à spécifier les circonstances favorisant l'effet différentiel décrit précédemment.

Dans l'expérimentation 2, le même texte illustré (cf. exp. 1) sera utilisé de nouveau, avec la particularité cependant qu'une seule paire picto-verbale est présentée par page. Si les erreurs de confusion qui expliquent la supériorité de I-T sur T-I dans la première expérimentation, ne se produisent qu'en présence visuelle de l'élément d'interférence (c'est-à-dire l'image inappropriée placée

en haut du texte troué), on s'attend alors à ce que la supériorité significative de I-T sur T-I disparaisse.

EXPÉRIMENTATION 2

Méthode

Sujets

L'expérimentation a été menée dans la région métropolitaine de Montréal auprès de 195 enfants de langue française en troisième année de l'école primaire publique. Les enfants étaient différents de ceux ayant participé à la première expérimentation; ils fréquentaient 8 classes faisant partie de 4 écoles primaires. 65 enfants ont été assignés aléatoirement à chacune des trois versions expérimentales.

Matériel

Le matériel expérimental utilisé était identique à celui de la première expérimentation, à la seule différence que, le texte illustré étant réparti sur 12 pages (au lieu de 4), chaque page ne comprenait qu'une seule paire picto-verbale. Le texte illustré a été soumis aux lecteurs dans trois versions, à savoir T-I, I-T et ALT.

Procédure

Précédée d'une activité de familiarisation avec le type de tâche exigée, l'expérimentation proprement dite se faisait en classe et sans limite de temps.

Aucune consigne à l'égard des illustrations n'a été donnée aux enfants. Par ailleurs, l'expérimentateur a conseillé aux enfants de lire intégralement le texte avant d'écrire les réponses.

Résultats

Comme dans l'expérimentation 1, la mesure dépendante était le nombre de mots identiques aux mots du texte original (mots-cibles), après normalisation orthographique des réponses (score max. = 12). Une analyse de la variance (ANOVA) a été calculée pour la variable Traitement à trois niveaux (T-I, I-T, ALT):

Tableau 7

Analyse de la variance (ANOVA) - 3 (traitement)

Mesure dépendante: nombre de réponses exactes

Source de variation	dl	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	PR > F	R-carré
Traitement	2	3.70	1.85	0.65	0.5257	
Modèle	2	3.70	1.85	0.65	0.5257	0.0066
Erreur	192	550.89	2.87			
Total	194	554.59				

Selon le tableau 7, il n'existe pas d'effet significatif de la variable Traitement (I-T: M = 8.00, E-T = 1.67; T-I: M = 7.71, E-T = 1.84; ALT: M = 7.71, E-T = 1.56) lorsqu'une seule paire picto-verbale est présentée par page.

DISCUSSION GÉNÉRALE

La non-significativité de la variable indépendante indique que l'infériorité de T-I sur I-T ne se produit qu'en présence de l'élément d'interférence (exp. 1). Dès que l'élément d'interférence, l'image inappropriée en l'occurrence, précède ou suit le texte d'une page (exp. 2), cette condition n'est plus remplie. Ainsi, si dans les deux expérimentations le texte de la version T-I est précédé de l'image inappropriée et suivi de l'image appropriée, ce n'est que dans la première expérimentation que l'image inappropriée figure également en haut du texte.

La comparaison des expérimentations 1 et 2 nous montre bien que l'effet d'interférence dû à l'image inappropriée ne se produit qu'à condition que l'image inappropriée soit présentée au lecteur en même temps que le texte. Autrement dit, il semble que le lecteur préfère associer les composantes picturale et verbale qui lui sont présentées en même temps, et ce, indépendamment de l'agencement spatial des deux composantes.

Les deux expérimentations, prises ensemble, nous permettent d'apprécier la complexité des contraintes spatio-temporelles qui peuvent influencer le lecteur d'un texte illustré. Jusqu'ici, l'effet de la relation spatiale entre les composantes picturale et verbale n'a été analysé que rarement (Fleury, Beck, Willows). L'absence d'études de ce type pourrait indiquer qu'on prend généralement pour acquis que la manipulation expérimentale de la variable d'agencement picto-verbal sur le plan spatial (en haut/en bas) donnera essentiellement le même résultat que sa manipulation sur le plan temporel. Or,

cette affirmation est loin d'être sûre. Le lecteur d'un texte illustré dispose d'une certaine liberté, dans l'exploration chronologique du texte et des images, qu'il n'a pas dans une expérimentation où les composantes picturale et verbale lui sont présentées les unes après les autres, selon un ordre prédéterminé. On peut en effet se demander si une information verbale est perçue et traitée avant l'image seulement parce que cette information verbale est placée en haut de cette image. La prudence s'impose lors de la comparaison des résultats obtenus dans les deux paradigmes expérimentaux (en haut/en bas vs avant/après). Comme la littérature en psychologie cognitive nous l'indique abondamment, il existe des différences fondamentales dans le traitement cognitif des stimuli pictural et verbal. L'effet de supériorité du pictural sur le verbal a été montré dans différentes tâches expérimentales. Il se pourrait que le pictural soit différent du verbal au point que l'ordre chronologique normal en lecture - qui est celui de haut en bas -, en soit affecté également.

RÉFÉRENCES

- BECK, C. R. (1983), "Successive and Simultaneous Picture and Passage Formats: Visual, Tactual, and Topical Effects", Educational Communication and Technology Journal, 31, pp. 145-152.
- BLUTH, L. F. (1981), "The Illustration-Comprehension Relationship: A Review of the Literature", Reading Improvement, 18(3), pp. 251-258.

- BRANSFORD, J. D. et JOHNSON, M. K. (1972), "Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 4(2), pp. 717-726.
- BRODY, P. J. et LEGENZA, A. (1980), "Can Pictorial Attributes Serve Mathemagenic Functions?", Educational Communication & Technology, 28, pp. 25-29.
- CLARK, H. H. et CHASE, W. G. (1972), "On the Process of Comparing Sentences Against Pictures", Cognitive Psychology, 3, pp. 472-517.
- COWEN, P. S. (1984), "Film and Text: Order Effects in Recall and Social Inferences", Educational Communication and Technology Journal, 32(3), pp. 131-144.
- CUNNINGHAM, D. J., SNOWMAN, J., MILLER, R. B. et PERRY, F. L. (1982), "Verbal and Non-Verbal Adjunct Aids to Concrete and Abstract Prose Learning", Journal of Experimental Education, 51, pp. 8-13.
- DEAN, R. S. et ENEMOH, P. A. C. (1983), "Pictorial Organization in Prose Learning", Contemporary Educational Psychology, 8, pp. 20-27.
- FLEURY, J.-M. (1981), Modalité d'extraction de l'information présentée dans des messages verbo-iconiques selon l'habileté en lecture et le style cognitif d'écoliers de 11 ans. Université Laval.

- FLEURY, J.-M. (1984), Étude sur la lisibilité de diverses catégories d'images videotex selon les stratégies visuelles d'étudiants universitaires âgés de 20 à 23 ans. Université Laval.
- FLEURY, J.-M. et GÉLINAS, J. (1982), Modélisation du comportement visuel d'écopiers de 11 ans soumis à des messages graphiques de difficultés variées. Université Laval.
- KORAN, M. L. et KORAN, J. J. (1980), "Interaction of Learner Characteristics with Pictorial Adjuncts in Learning from Science Text", Journal of Research in Science Teaching, 17, pp. 477-483.
- LEVIE, W. H. et LENTZ, R. (1982), "Effects of Text Illustrations: A Review of Research", Educational Communication and Technology, 30(4), pp. 195-23.
- MOORE, D. W. et READENCE, J. E. (1984), "A Quantitative and Qualitative Review of Graphic Organizer Research", Journal of Educational Research, 78, pp. 11-17.
- OLSON, D. (1972), "Language Use for Communicating, Instructing, and Thinking", In Carroll, J. B. et Freedle, R. O. (Eds), Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge, New York, N.Y.: Wiley.

- POTTER, F. (1982) "The Use of the Linguistic Context: Do Good and Poor Readers Use Different Strategies?", Journal of Educational Psychology, 52, pp. 16-23.
- READENCE, J. E. et MOORE, D. W. (1981), "A Meta-Analytic Review of the Effect of Adjunct Pictures on Reading Comprehension", Psychology in the Schools, 18, pp. 218-224.
- REINWEIN, J. (1985), "L'effet du contexte pictural et linguistique sur l'identification des mots dans les premiers apprentissages en lecture", Cirade, 1, pp. 2-21.
- REINWEIN, J. (1987), "Le test de closure: un outil pour mesurer l'effet de l'illustration sur la compréhension de textes", Revue québécoise de linguistique, 16(2), pp. 29-83.
- REINWEIN, J. (1990), "Der Einfluss des Bildes auf die Lesbarkeit von Texten", In W. Bahner (Eds), Proceedings of the XIVth International Congress of Linguists organized under the auspices of CIPL. Berlin (GDR), Akademie-Verlag.
- SNOWMAN, J. et CUNNINGHAM, D. J. (1975), "A Comparison of Pictorial and Written Adjunct Aids in Learning from Text", Journal of Educational Psychology, 67(2), pp. 307-311.

TVERSKY, B. (1975), "Pictorial Encoding of Sentences in Sentence-Picture Comparisons", Quarterly Journal of Experimental Psychology, no 27, pp. 405-410.

WHEDALL, K. et MITTLER, P. (1977), "On Presenting Pictures and Sentences: The Effect of Presentation Order on Sentence Comprehension in Normal and Mentally Handicapped Children", British Journal of Educational Psychology, 47, pp. 322-326.

WILLOWS, D. M. (1978), "A Picture Is Not Always Worth a Thousand Words: Pictures as Distractors in Reading", Journal of Educational Psychology, 70(2), pp. 255-262.



COMPREHENSION EN LECTURE ET TELE-ENSEIGNEMENT

André-Jacques Deschênes

La Télé-université fait de l'enseignement à distance depuis plusieurs années au Québec. La majorité de ses cours sont diffusés sous forme de documents imprimés. Le texte constitue encore le support à l'enseignement le plus utilisé au monde (Landry, 1985). C'est le mode de transmission des informations le plus simple à manipuler, le plus souple et le moins coûteux à produire. Cela suppose, par ailleurs, que les étudiants qui apprennent à distance savent lire et acquérir des connaissances de leur lecture.

La Télé-université offre ses cours à une clientèle admise à partir du diplôme d'études collégiales ou d'une expérience jugée pertinente. Il peut donc arriver que des étudiants inscrits à ses cours ne possèdent qu'une formation scolaire de niveau primaire ou secondaire. Cette situation a obligé la Télé-université à s'intéresser aux problèmes de lecture que pourraient rencontrer ces étudiants qui n'ont pas de diplôme d'études collégiales (DEC).

Nous présenterons dans ce texte trois projets de recherche élaborés et réalisés à la Télé-université et dont les objectifs sont globalement reliés à la lecture et à la compréhension en lecture. Le premier projet, terminé au début des années 80 visait le diagnostic des difficultés de compréhension et la

formation en lecture. Le second, mené en 1984-1985, explorait la métacompréhension chez des lecteurs adultes. Le troisième, amorcé en 1986 et toujours en cours de réalisation, porte sur le rôle des activités d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits.

LA FORMATION EN LECTURE ET LE DIAGNOSTIC EN COMPRÉHENSION

La Télé-université a le mandat d'offrir une formation universitaire à des adultes qui n'ont pas accès facilement à un établissement universitaire. Cet éloignement peut être géographique, c'est le cas des adultes résidant en périphérie des grands centres où se situent habituellement les universités, mais il peut être aussi psychologique, et ce peut être le cas des adultes dont la formation antérieure ne peut leur ouvrir les portes des universités. Ces derniers étudiants n'ont pas, selon les critères d'admission habituellement fixés par les universités, de diplôme d'études collégiales.

Depuis la création de la Télé-université en 1972 jusqu'au début des années 80, plusieurs de ces étudiants se sont inscrits à des cours de la Télé-université sur la base de leur expérience pertinente. Cependant, on a vite constaté que les étudiants qui abandonnaient ou échouaient se retrouvaient dans le groupe d'étudiants les moins scolarisés et constituaient un groupe à "risque" (Fournier, 1982). La Télé-université a donc voulu mieux connaître ces adultes intéressés à revenir étudier et qui risquaient de rencontrer, un jour

ou l'autre, des difficultés avec ses cours à distance. Compte tenu que l'essentiel des apprentissages à réaliser reposait sur la lecture de documents écrits, on fit l'hypothèse que ces étudiants pourraient avoir des faiblesses en lecture ou en compréhension.

Un professeur de la Télé-université s'est vu alors confier le mandat de définir les besoins de formation en lecture de ces adultes considérés comme des lecteurs moyens, de préparer des unités de formation pour répondre à ces besoins et de mettre au point un test de compréhension en lecture afin d'identifier lesquels de ces étudiants avaient de véritables difficultés en lecture.

Dans son rapport préliminaire, Marchand (1982) apporte d'abord des précisions sur la compréhension, puis décrit les difficultés du lecteur moyen, énonce les caractéristiques du bon lecteur et formule cinq unités de formation pour aider les étudiants adultes qui ne possèdent pas un DEC.

Le rapport définit la compréhension comme "l'ensemble des processus qui permettent de traiter conjointement l'information visuelle issue du texte et l'information en mémoire activée par cette information visuelle, de façon à obtenir une représentation sémantique du message" (p. 47). Il distingue le *savoir lire* du *savoir comprendre*. Le *savoir lire* correspond au décodage des signes écrits permettant une compréhension minimale intraphrase. Le *savoir comprendre* suppose la construction d'une "représentation sémantique du contenu du texte dans sa mémoire, [...]" (p. 11). Ainsi, il y a deux niveaux de compréhension, un niveau *local* portant sur les mots et la phrase, et un niveau

global, mettant en jeu les "ensembles plus vastes que constituent le paragraphe et le texte" (p. 12).

Le lecteur moyen québécois lirait moins que son équivalent canadien et lit surtout des journaux et des magazines. Il arrive à comprendre au niveau local et rencontre des difficultés de compréhension reliées à: 1) la lisibilité des textes; 2) sa vitesse de lecture; 3) son lexique restreint (limité au plan quantitatif parce qu'il lit peu et indifférencié au plan qualitatif et 4) sa passivité en situation de lecture (par exemple, il fait moins d'inférences). Le rapport conclut que le lecteur moyen "construit du texte une représentation sémantique pauvre en information, dont la cohérence laisse beaucoup à désirer et dans laquelle se trouvent plusieurs erreurs" (p. 15).

Le matériel de la Télé-université peut difficilement être familier au lecteur moyen, car il s'agit de textes longs, techniques, dans une forme d'organisation particulière. Aussi, lire pour apprendre constitue une activité différente de sa lecture quotidienne: différente par ses intentions, par le type de textes à lire (structure plus abstraite, moins spatiale ou temporelle), présentant souvent un vocabulaire technique (ou pédagogique) et où "l'information nouvelle va primer sur l'ancienne et même occuper toute la place" (p. 17). En apprentissage, la mémorisation devient importante et l'étudiant doit être autonome dans sa lecture, puisqu'il est le seul maître de son rythme et de son degré de compréhension.

Pour développer des unités de formation à l'intention de ce lecteur moyen, le rapport décrit le lecteur expérimenté. Celui-ci a développé, par une longue pratique, une grande flexibilité selon ses objectifs et le type de textes à

lire, une bonne connaissance du médium texte, de grandes capacités d'organiser l'information en fonction de ce qu'il cherche et des habiletés de contrôle (à savoir, son rythme de lecture, la profondeur de traitement selon l'objectif et ses stratégies en fonction de chacune des tâches).

Le rapport se termine par la présentation de cinq unités de formation en lecture dont les objectifs sont résumés dans le tableau 1. L'objectif de l'unité 1 vise le traitement local et veut "fournir à l'étudiant toutes les habiletés nécessaires à la "collecte" efficace d'informations dans un texte court (1-3 pages)" (p. 24). Les objectifs de l'unité 2 sont de l'ordre de la métacompréhension et veulent "accroître les connaissances de l'étudiant quant au médium "texte" et aux processus fondamentaux de compréhension en lecture" et lui faire "prendre conscience de son interaction avec le texte" (p. 29). L'unité 3 veut développer des habiletés assurant un traitement global des informations et la capacité à apprendre en lisant. Cette unité vise aussi la gestion matérielle et cognitive de la situation de lecture. L'unité 4 poursuit l'objectif suivant: "développer chez l'étudiant des habiletés de base en lecture critique" (p. 38) et l'unité 5 veut "activer des automatismes, élargir le répertoire de lecture et développer des attitudes plus positives envers la lecture" (p. 43).

Tableau 1

Unités de formation en lecture
(Marchand, 1982)

1. L'information: la trouver, l'interpréter

- 1.1 trouver le sens des mots inconnus
- 1.2 repérer l'information pertinente
- 1.3 distinguer les catégories d'information
- 1.4 inférer/interpréter

2. Le texte, l'auteur, le lecteur

- 2.1 explorer le concept de texte
- 2.2 prendre conscience de son activité mentale lors de la lecture

3. Lire pour apprendre

- 3.1 préciser ses intentions de lecture
- 3.2 planifier son travail
- 3.3 adapter son rythme de lecture à ses objectifs
- 3.4 manipuler l'information pour la contrôler
- 3.5 mémoriser

4. Lire entre les lignes

- 4.1 identifier/interpréter les marques d'énonciation
- 4.2 évaluer

5. Programme individuel de lecture

- 5.1 aimer lire
- 5.2 activer des automatismes
- 5.3 élargir son répertoire de lecture

LE TEST DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

Evaluer la compréhension, c'est essayer de mesurer un produit dérivé de la représentation sémantique construite par le lecteur. L'objectif de la Télé-université en construisant un test était d'identifier les étudiants ayant des faiblesses en compréhension de telle sorte que l'on puisse leur proposer une formation appropriée.

Les habiletés que le test prétend mesurer sont les suivantes: trouver le sens en contexte, repérer les définitions, repérer l'information importante, identifier la séquence chronologique, identifier l'idée principale, localiser l'information à partir d'une table des matières, interpréter un graphique ou une carte, identifier le référent d'un pronom ou d'une expression, identifier l'énoncé le plus général, distinguer les faits des opinions, identifier les relations de cause à effet, inférer un lien logique, inférer l'idée principale implicite, reconnaître l'organisation des idées et prédire la fin d'une histoire.

Le test comprend cinq sections (voir tableau 2). Les deux premières portent sur deux extraits faciles de type narratif (environ 300 mots) et les trois autres sont constituées de paragraphes tirés des cours de la Télé-université, qui ont été aménagés et contextualisés pour les rendre compréhensibles. L'une des sections comporte la lecture de tables des matières, de graphiques et de phrases à compléter.

Tableau 2

Description du test de compréhension en lecture
(Marchand, 1982)

Section	Nombre	Textes	Nombre de questions
		Type	
I	1	Narratif	6
II	1	Narratif	8
III	11	Didactique*	12
IV	6	Autres**	8
V	1	Didactique*	9

* Ce sont des paragraphes extraits de cours de la Télé-université.

** Ce sont des tableaux, figures, cartes, tables des matières, etc.

Ce test est construit selon la formule des choix multiples (réponses suggérées) et offre trois choix de réponse. Il contient 43 questions; dix d'entre elles sont très faciles¹ et ne sont pas comptabilisées dans le résultat global; les autres (33) ont une valeur prédictive et constituent le test proprement dit. Le tableau 3 présente ces 33 questions en relation avec les habiletés identifiées plus haut. Le test peut être administré en salle ou à distance et requiert l'enregistrement du temps de passation².

Tableau 3

Nombre de questions du test (questions faciles)
selon les habiletés et le type de texte

Habiletés	Texte narratif	Texte didactique Paragraphe et autres	Texte suivi	Nombre total de questions
1. Trouver le sens en contexte	(2)		2	2 (2)
2. Repérer l'information pertinente	(1)	2	2	4 (1)
3. Identifier la séquence	1 (2)	1		2 (2)
4. Idée principale explicite		1	1	2
5. Table des matières		2		2
6. Graphiques		4		4
7. Identifier le référent		2		2
8. Identifier l'énoncé général			1	1
9. Fait/opinion		1	1	2
10. Cause/effet	(2)	1	1	2 (2)
11. Inférer un lien logique	(2)		1	1 (2)
12. Idée principale	1 (1)	1	1	3 (1)
13. Organiser des idées	1	2		3
14. Prédire	1			1

Les résultats du test permettent de classer les lecteurs dans l'un des quatre groupes suivants: 1) complément d'alphabétisation nécessaire (ne peuvent apprendre de leur lecture); 2) formation en lecture nécessaire pour suivre un cours à distance; 3) formation en lecture utile ou susceptible de se révéler nécessaire en cours d'apprentissage et 4) formation en lecture non nécessaire pour suivre un cours.

Les unités de formation n'ont jamais été conçues et le test n'a jamais été validé ni utilisé. C'est à poursuivre...

LA MÉTACOMPRÉHENSION CHEZ DES LECTEURS ADULTES³

La métacompréhension constitue une branche de la métacognition et porte sur les connaissances que l'individu possède sur ses activités cognitives de lecture et de compréhension et sur les habiletés de gestion de ces activités. Ce projet s'intéressait particulièrement à l'aspect connaissances et voulait vérifier les connaissances en métacompréhension des adultes et étudier la relation entre une performance de compréhension et ces connaissances.

De façon générale, les auteurs (Baker et Brown, 1984; Horowitz, 1985; Kitchener, 1983; Pinard, 1987) s'accordent pour reconnaître que les trois catégories proposées par Flavell (1981), *personne*, *tâches* et *stratégies*, peuvent être retenues pour regrouper ce type de connaissances. Celles portant sur la *personne* renvoient aux connaissances qui décrivent les caractéristiques du lecteur, ses ressources et ses limites, ses motivations, ses

intérêts. La variable *tâches* comprend les connaissances sur les caractéristiques de la tâche à réaliser : dans le cas de la compréhension, on s'intéresse alors aux buts et aux objectifs de la lecture et aux caractéristiques du texte, sa longueur, son organisation, etc. Enfin, la variable *stratégie* regroupe les connaissances portant sur les moyens et les techniques pour réaliser la tâche ou pour résoudre les difficultés de compréhension.

Nous avons évalué les connaissances de 30 étudiants adultes (âge moyen 30,8 ans) par un questionnaire et un rapport verbal rétrospectif immédiat. Le questionnaire utilisé est une traduction et une adaptation de celui de Myers et Paris (1978). Il veut évaluer les connaissances des sujets en compréhension de textes. Il comprend 15 questions qui peuvent être regroupées selon les catégories personne, tâches et stratégies. Huit questions portent sur les tâches et abordent des notions telles que celles-ci: objectifs, longueur et structure de texte, contenu thématique, etc. Quatre questions se rapportent aux stratégies et explorent les connaissances des sujets sur les relations stratégies-objectifs de lecture, et les moyens qu'ils utilisent pour prendre connaissance rapidement d'un texte et trouver le sens d'un mot ou d'une phrase qu'ils ne comprennent pas. Trois questions portent sur la personne et renvoient à des connaissances des caractéristiques du lecteur. Enfin, une seizième question demande au sujet d'identifier les trois éléments qui influencent le plus la compréhension de textes. Le questionnaire est corrigé avec une grille construite à l'aide de la littérature en compréhension et des réponses de huit sujets lors d'une préexpérimentation.

Le rapport écrit rétrospectif demandait aux sujets d'écrire, immédiatement après avoir réalisé un résumé, comment ils avaient procédé pour le faire. On accordait un point pour chacune des stratégies ou des opérations mentales produites par les sujets. La compréhension était évaluée à l'aide du résumé d'un texte.

La plupart des études en métacognition ont ou bien échoué à démontrer une relation positive significative entre les connaissances des sujets en métamémoire, par exemple, et leur comportement de mémoire comme une performance de rappel, ou bien elle n'ont obtenu que de faibles relations. Les études les plus récentes ont plus de succès et arrivent mieux à démontrer cette relation positive significative entre connaissances et comportement.

En métacompréhension, il n'existait pas vraiment, à l'époque, de travaux qui s'étaient intéressés de façon particulière à cette question. On avait bien évalué la perception que les sujets avaient de leur compréhension d'un texte et mis ce jugement en relation avec leur compréhension réelle, mais on n'avait pas vraiment étudié les connaissances des sujets en compréhension de textes et leur performance réelle de compréhension.

Les principaux résultats obtenus peuvent se résumer ainsi:

1. Les lecteurs adultes connaissent bien peu de choses sur la compréhension de textes. En effet, si l'on transforme le score moyen total en pourcentage, l'on obtient une performance moyenne de 16%.

2. La variable *personne* est celle où nos sujets possèdent le plus de connaissances, bien que les différences entre les catégories ne soient pas énormes (voir tableau 4).
3. Les performances des sujets pour la variable *personne* est la seule variable qui soit en relation significative avec l'âge des sujets et avec leurs descriptions de la façon de réaliser un résumé. Ce genre de connaissance se développerait donc plus tardivement, même encore à l'âge adulte.
4. Selon les rapports écrits rétrospectifs, les sujets semblent assez peu conscients des étapes par lesquelles ils passent pour réaliser un résumé. Le score moyen est de 3,43 activités ou opérations décrites par sujet; le nombre varie de un à neuf par protocole.
5. Les sujets qui ont plus de connaissances pour les catégories tâches et stratégies semblent traiter davantage les informations du texte lu, comme si leurs connaissances les rendaient moins dépendants du texte; ils misent davantage sur leurs ressources pour comprendre.

Tableau 4

Résultats au questionnaire de connaissances
 en compréhension de textes
 (Deschênes et Michaud, 1987)

Variables	Nombre de bonnes réponses Moyenne	E.-T.	Maximum
Personne	3,87 (25,8%)	1,871	15
Tâches	4,63 (12,9%)	1,586	36
Stratégies	4,43 (17,0%)	1,924	26
Total	12,93 (16,8%)	3,571	77

Ces résultats doivent toujours être interprétés avec beaucoup de prudence compte tenu du peu de sujets de l'étude. Par ailleurs, il s'agit, selon nous d'une étude qui mériterait d'être poursuivie. Il faut mieux connaître ce que les adultes savent sur la compréhension de textes. Il faut mettre en relation ces connaissances avec des comportements de type métacognitif (planification, régulation, évaluation). Il convient également de mettre ces connaissances et ces habiletés en relation avec différents types de performances de compréhension et avec la surestimation de la compréhension souvent observée chez les lecteurs. Il convient également de mettre en place des programmes de formation pour donner aux adultes ces connaissances ainsi que la possibilité de développer des habiletés de type métacognitif afin de contrôler et de diriger leur apprentissage, non seulement pour améliorer leur

apprentissage des domaines, mais aussi leur compétence à apprendre. Il faut analyser les relations entre ces connaissances et d'autres connaissances dans des domaines spécifiques ou des connaissances des aspects linguistiques et syntaxiques du langage écrit.

LES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE POUR AIDER LA COMPRÉHENSION

La pratique du télé-enseignement favorise une démarche d'apprentissage comprenant des exercices ou activités pour accompagner les textes théoriques qui présentent les connaissances à acquérir. Plusieurs questions se posent cependant, en rapport avec cette composante du télé-enseignement. Quels types d'activités utiliser? Quelles relations peut-on établir entre les objectifs d'apprentissage et les activités d'apprentissage? Quel rôle jouent ces activités dans l'apprentissage? Y a-t-il des activités plus efficaces que d'autres pour l'acquisition des connaissances? Ces interrogations sont importantes compte tenu que l'élaboration de ces activités occasionnent des dépenses importantes lors de la conception de cours pour l'enseignement à distance, mais aussi parce qu'on exige de l'étudiant beaucoup de temps et d'énergie à les réaliser sans être vraiment assuré de leur utilité ou de leur rentabilité.

Le projet de recherche que nous avons mis en route il y a quatre ans porte sur ces questions. Il est planifié pour une période de trois autres années et vise les objectifs suivants :

1. Élaborer une typologie des activités d'apprentissage et dégager des critères de choix de stratégies favorisant l'acquisition de connaissances dans le cadre d'un modèle d'enseignement à distance.
2. Analyser les activités d'apprentissage proposées pour faciliter l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits dans des cours conçus pour l'enseignement à distance.
3. Comparer l'efficacité de différents types d'activités d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide d'un document écrit conçu pour l'enseignement à distance.
4. Évaluer le rôle des activités d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide d'un document écrit conçu pour l'enseignement à distance.

Nos premiers travaux ont porté sur la réalisation d'une recension d'écrits sur les activités d'apprentissage dans le domaine de l'enseignement à distance et l'analyse de tous les exercices proposés à l'étudiant pour acquérir des connaissances dans deux cours de trois crédits conçus par la Télé-université. Nous avons aussi mis au point un projet d'expérimentation permettant de comparer différents types d'activités d'apprentissage et nous avons amorcé l'élaboration d'une typologie des activités d'apprentissage. Enfin, ces travaux nous ont conduit à nous interroger sur des aspects connexes comme le support aux étudiants, les difficultés d'apprentissage des étudiants adultes et les activités notées dans des cours conçus pour le télé-enseignement.

La recension des écrits porte sur "la place, le rôle, l'efficacité et les genres d'activités d'apprentissage que l'on trouve dans le matériel pédagogique écrit utilisé en enseignement à distance" (Landry, 1988, p. 1). Les constatations générales les plus importantes qui se dégagent de cette recension des écrits peuvent se résumer ainsi:

1. Il y a peu de travaux qui portent sur les activités d'apprentissage en enseignement à distance.
2. Le contexte dans lequel se posent les questions sur les activités d'apprentissage est celui plus général de l'aide à l'apprentissage, qui comprend aussi les listes d'objectifs, les directives d'études, les procédés typographiques dans la présentation des documents, etc.
3. Le "modèle" retenu pour justifier l'existence des activités d'apprentissage est celui de l'enseignement en salle; les exercices sont alors considérés comme des "substituts" à la relation professeur-étudiant.
4. La littérature ne permet pas de dégager de typologie des activités supportant l'apprentissage à l'aide de documents écrits en enseignement à distance.
5. Seules les questions "insérées" semblent avoir donné lieu à des études expérimentales.

6. Plusieurs questions connexes sont abordées en relation avec les activités d'apprentissage; par exemple, l'autonomie de l'étudiant, les objectifs d'apprentissage, la réaction des étudiants aux exercices suggérés, etc.
7. Trois grandes fonctions peuvent être dégagées; nous les identifions aux aspects affectif, cognitif et métacognitif de l'apprentissage.
8. En ce qui concerne les questions insérées:
 - a) ce sont les seules recherches de nature expérimentale;
 - b) les conclusions sont très nuancées;
 - c) elles peuvent améliorer la rétention des informations sur lesquelles elles portent, surtout si elles exigent un traitement en profondeur et visent les informations plus importantes;
 - d) elles peuvent produire certains effets négatifs, en particulier lorsqu'il y en a beaucoup, les étudiants limitant leur étude au seul contenu des questions ou ne réalisant qu'un traitement superficiel des informations;
 - e) les étudiants semblent trouver les questions utiles à leur apprentissage, mais ils ne les utilisent pas nécessairement et pas toujours comme le concepteur le demande;

- f) plusieurs facteurs peuvent faire varier l'impact des questions insérées : l'endroit où elles sont insérées, leur nombre, le fait de fournir ou de ne pas fournir un corrigé et leur combinaison avec d'autres aides à l'apprentissage (liste d'objectifs, résumés, etc.);
- g) la généralisation de ces résultats pour l'enseignement à distance est difficile compte tenu de la méthodologie utilisée dans ces recherches (elles ont en effet été effectuées en laboratoire et habituellement avec des textes très courts).

Cette recension des écrits montre la rareté et la faiblesse des travaux sur le rôle des activités d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. Par conséquent, la pratique, largement répandue en enseignement à distance, de fournir avec les textes un cahier d'activités s'appuie sur bien peu de données empiriques démontrant l'utilité ou la rentabilité de ces exercices. La revue de littérature ne fournit pas non plus de réponse aux questions sur le type d'activité proposé, le nombre de ces activités et le fait de fournir ou non un corrigé.

L'analyse des activités d'apprentissage de deux cours de la Télé-université nous permet de dégager les points suivants:

1. Une très grande diversité d'activités d'apprentissage est offerte dans les cours.

2. Deux types d'activités sont particulièrement utilisés: des activités de type cognitif pour l'acquisition des contenus et des activités de type métacognitif pour gérer et contrôler la situation d'apprentissage.
3. De façon générale, il y a une relation entre les objectifs visés par le concepteur et le type d'activité choisi; par exemple, les questions servent habituellement à des vérifications de connaissances alors que des résumés, des essais ou des synthèses servent davantage à l'organisation et à l'intégration des connaissances.
4. Le concepteur de l'un des cours ne justifie pas son choix d'activités auprès des apprenants, alors que l'autre le fait en indiquant clairement à quoi doit servir chacune des activités.
5. L'un des cours comporte 119 activités et 695 items, alors que le second a 37 activités et 342 items.
6. Il n'y a pas de relation entre le nombre d'activités et le nombre de pages à lire.

Ces deux analyses portent sur des cours fort différents et ne peuvent, pour le moment, nous permettre de formuler des conclusions sur la pratique actuelle. Nous prévoyons analyser cinq autres cours: deux conçus par la Télé-université et trois conçus par d'autres établissements.

Nous poursuivons aussi la mise au point d'une étude expérimentale nous permettant une analyse plus systématique du rôle des activités d'apprentissage dans l'acquisition des connaissances.

Au cours de cette expérimentation, des groupes de sujets adultes seront soumis à différents types d'activités d'apprentissage. Cinq versions de trois documents de domaines différents de connaissances sont prévues: l'une sans activité d'apprentissage et quatre avec activités. Ces dernières versions se présentent ainsi: 1) des activités d'apprentissage de type questions insérées (Landry, 1988); 2) des activités d'apprentissage de type cognitif; 3) des activités d'apprentissage de type métacognitif et 4) des activités d'apprentissage selon une formule mixte (cognitif et métacognitif).

Nous prévoyons aussi dans cette recherche tenir compte de divers facteurs qui peuvent influencer l'utilisation des activités d'apprentissage par les étudiants. Parmi ces facteurs, nous avons identifié: 1) les connaissances initiales des étudiants concernant le domaine d'apprentissage et sur le plan métacognitif, les connaissances concernant la compréhension de textes; 2) la perception de leur compétence à apprendre; 3) les attitudes face aux activités d'apprentissage; 4) les habitudes de lecture. Nous souhaitons aussi analyser l'effet de ces différents facteurs et des divers types d'activités d'apprentissage sur deux méthodologies pour évaluer l'acquisition de connaissances: un résumé et un questionnaire de compréhension.

Proposer une typologie des activités d'apprentissage constitue l'un des objectifs principaux de tous ces travaux. Au point où nous en sommes, il n'est

pas possible de dégager une typologie qui nous satisfasse pleinement. Nous n'avons pas encore complété une recension des écrits portant sur les stratégies de compréhension où nous souhaitons trouver la "clé cognitive" qui nous guiderait dans une telle typologie.

Nous avons cependant commencé à analyser différentes pistes. Nous avons observé que les typologies portent davantage sur l'aspect cognitif de l'apprentissage plutôt que sur les aspects affectif ou métacognitif. Il y a deux façons de regrouper les activités, soit en leur attribuant une caractéristique, soit à partir du résultat attendu ou de leur fonction. Nous avons constaté qu'il faudra procéder à une description plus fine des processus psychologiques sous-jacents aux différentes catégories connues pour classifier les activités, si nous voulons maintenir la perspective cognitive qui nous intéresse et que proposent certains auteurs.

Comme point de départ, il nous semble actuellement qu'une typologie doit s'inspirer des trois grandes fonctions dégagées de la recension des écrits présentée plus haut: cognitive, métacognitive et affective. En ce qui concerne l'aspect cognitif, il est possible de trouver dans la psychologie cognitive des sous-catégories permettant de distinguer différents processus mentaux: l'encodage, le maintien et la récupération, par exemple. Quant à l'aspect métacognitif, la littérature fournit des modèles descriptifs des connaissances et des stratégies importantes dans ce domaine. Enfin, il est possible de s'inspirer des travaux en éducation (voir Côté, 1986, par exemple) pour mieux articuler cet aspect.

CONCLUSION

Les travaux décrits ici ne me semblent pas promis à un grand avenir, car ils ne concernent pas les "fautes orthographiques et syntaxiques" des étudiants, sujet dans lequel le gouvernement et les universités investissent actuellement. La compréhension intéresse peu... on l'enseigne peu... on la connaît peu... Elle est difficile à cerner...

Pourtant... On constate souvent que les sujets qui ont le plus de difficulté à lire sont ceux qui reçoivent le moins d'enseignement sur la compréhension (Brown, Palincsar et Armbruster, 1984). L'enseignement de la compréhension consiste souvent, dans les écoles, à apprendre à répondre à toutes les questions (Frager et Malena, 1986) ou à repérer et reproduire des informations (Wittrock, 1981). On observe de plus en plus souvent que les programmes correctifs de lecture créent des problèmes: on insisterait trop sur les habiletés de décodage (Milligan, 1986).

Dans une analyse des activités en lecture dans des manuels du primaire, Armbruster et Gudbrandsen (1986) constatent que le même terme est utilisé pour des activités différentes et des termes différents, pour des activités à peu près semblables; certaines activités semblent être associées à des habiletés de lecture tout à fait au hasard et parfois, les directives enseignent de fausses règles.

NOTES

- ¹ Elles permettent "de distinguer les candidats qui sont à la limite de l'analphabétisme fonctionnel de ceux qui savent suffisamment lire pour profiter vraiment d'une formation complémentaire en lecture" (p. 23).
- ² Seules les valeurs extrêmes seraient significatives, les sujets plus faibles prenant plus de temps. Il peut arriver aussi qu'un lecteur ait une mauvaise performance parce qu'il ne consacre pas suffisamment de temps à répondre au questionnaire.
- ³ Nous résumons ici deux communications présentées au 55e Congrès de l'ACFAS, Deschênes, 1987 et Deschênes et Michaud, 1987.
- ⁴ Cette bibliographie comprend tous les titres de documents produits dans le cadre de l'un ou l'autre des trois projets décrits dans ce texte.

REFERENCES

- ARMBRUSTER, B.B. et GUDBRANDSEN, B. (1986), "Reading Comprehension Instruction in Social Studies Programs", Reading Research Quarterly, XXI, pp. 36-48.
- BROWN, A.L., PALINCSAR, A.S. et ARMBRUSTER, B.B. (1984), "Instructing Comprehension Fostering Activities in Interactive Learning Situations", dans H. Mandl, L.L. Stein et T.Trabasso (Eds), Learning and Comprehension of Text, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- CÔTE, R. L. (1986), Psychologie de l'apprentissage et enseignement, Chicoutimi, Québec: Gaëtan Morin.
- FLAVELL, J.H. (1981), "Cognitive Monitoring", dans W.P. Dickson (Ed.), Children's Oral Communication Skills, New York, N.Y.: Academic Press.
- FOURNIER, E. (1982), "Les taux d'échec et d'abandon : quelques analyses", Exposé présenté au Colloque sur la formation à distance, Château Mirabel.
- FRAGER, A.M. et MALENA, R.F. (1986), "Reading between the Lines in College Students Journals", Journal of Reading, 30, pp. 34-38.
- LANDRY, F. (1988), Revue de littérature sur le rôle des activités d'apprentissage dans l'enseignement à distance, Notes de recherche, Québec: Télé-université.
- LANDRY, F. (1985), "L'imprimé : un moyen d'enseignement privilégié", dans F. Henry et A. Kaye (Eds), Le savoir à domicile, Québec, Qué.: Presses de l'Université du Québec et Télé-université.
- MILLIGAN, J.L. (1986), "The Seven Most Common Mistakes Made by Remedial Reading Teachers", Journal of Reading, vol. 30, no 2, pp. 140-145.

- MYERS, M. et PARIS, S.G. (1978), "Children's Metacognitive Knowledge about Reading", Journal of educational psychology, 70, pp. 680-690.
- WITTRICK, M.C. (1981), "Reading Comprehension", dans F.J. Pirozzolo et M.C. Wittrock (Eds), Neuropsychological and Cognitive Processes in Reading. New York, N.Y.:Academic Press.

BIBLIOGRAPHIE⁴

- BAKER, L. et BROWN, A.L. (1984), "Metacognitive Skills and Reading", in D. Pearson (Ed.), Handbook of Reading Research, New York, N.Y: Longmans.
- BOURDAGES, L., DESCHÊNES, A.-J., LEBEL, C. et MICHAUD, B. (1989), "Les activités d'apprentissage comme support aux étudiants en difficulté d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits", Repères, Université de Montréal, no 12, pp. 127-145.
- DESCHÊNES, A.-J. (1987), "La relation compréhension-métacompréhension chez des lecteurs adultes", Communication présentée au 55e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, mai.
- DESCHÊNES, A.-J. (1989), "Activités d'apprentissage et enseignement à distance", Communication présentée au Congrès de l'ACEEA-CASAE, Québec, juin.

DESCHÊNES, A-J., BOURDAGES, L., LEBEL, C. et MICHAUD, B. (1989), "Des activités cognitives et métacognitives conçues pour développer l'autonomie des étudiants adultes dans un cours en enseignement à distance", Communication présentée au 57e Colloque de l'ACFAS, Montréal, mai.

DESCHÊNES, A-J., BOURDAGES, L., LEBEL, C. et MICHAUD, B., "Des activités cognitives et métacognitives conçues pour développer l'autonomie des étudiants adultes dans un cours en enseignement à distance", À paraître dans Canadian Journal of Educational Communication.

DESCHÊNES, A.-J., BOURDAGES, L., LEBEL, C. et MICHAUD, B. (1988), "A propos des activités d'apprentissage pour faciliter l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits", Communication présentée au VIe colloque du CIPTE, Orford, octobre 1987 (Publiée dans Technologie et communications éducatives, Conseil interuniversitaire des professeurs en technologie éducative et Télé-université, 1988, pp. 231-245).

DESCHÊNES, A.-J., BOURDAGES, L., LEBEL, C. et MICHAUD, B. (1988), "A propos des activités d'apprentissage pour faciliter l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits", Revue de l'enseignement à distance, vol. 3, no 2, pp. 97-114.

- DESCHÊNES, A.-J., BOURDAGES, L., LEBEL, C. et MICHAUD, B. (1989), "Activités d'apprentissage et enseignement à distance auprès des adultes", Communication présentée au Congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke, novembre.
- DESCHÊNES, A.-J., BOURDAGES, L., MICHAUD, B. et LEBEL, C. (1988), "À propos de la nature des activités d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits conçus pour l'enseignement à distance", Communication présentée au 56e Colloque de l'ACFAS, Moncton, mai.
- DESCHÊNES, A.-J., BOURDAGES, L., MICHAUD, B. et LEBEL, C., "À propos de la nature des activités d'apprentissage dans l'acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits conçus pour l'enseignement à distance", A paraître dans la Revue québécoise de psychologie.
- DESCHÊNES, A.-J. et MICHAUD, B. (1987), "La métacompréhension chez des lecteurs adultes", Communication présentée au 55e Congrès de l'ACFAS, Ottawa, mai.
- HOROWITZ, R. (1985), "Text Patterns: Part I.", Journal of Reading, 28, pp. 448-454

- KITCHENER, R.F. (1983), "Changing Conceptions of the Philosophy of Science and the Foundations of Developmental Psychology", in J.A. Meacham (Ed.), Contributions to Human Development, vol. 8, Basel: S. Karger.
- LEBEL, C., BOURDAGES, L., DESCHENES, A.-J. et MICHAUD, B. (1988), "Les fonctions des activités en enseignement à distance et le support à l'étudiant", Communication présentée au 56e Colloque de l'ACFAS, Moncton, mai.
- MARCHAND, N. (1982), Rapport préliminaire sur la formation en lecture, Document non publié, Télé-université, septembre.
- MARCHAND, N. (1982), Test de compréhension en lecture pour les étudiants adultes ayant une scolarité inférieure au DEC, Document non publié, Télé-université, septembre.
- MICHAUD, B., BOURDAGES, L., DESCHENES, A.-J. et LEBEL, C. (1988), "A propos du niveau d'importance des informations évaluées dans l'acquisition de connaissances pour un cours destiné au télé-enseignement", Communication présentée au 56e Colloque de l'ACFAS, Moncton, mai.
- PINARD, A. (1987), "Cognition et métacognition: les recherches sur le développement de l'intelligence", Interface, vol. 8, n° 6, pp. 18-21.



BILAN DESCRIPTIF DES RECHERCHES CANADIENNES EN DIDACTIQUE ET EN ACQUISITION DE LA LECTURE (1970-1988)

Roger Lazure

Cette communication se propose d'explorer le corpus des recherches canadiennes dans le domaine de la lecture afin d'en dégager un profil de l'évolution générale depuis le début des années soixante-dix. Les informations bibliographiques et analytiques concernant ce corpus proviennent de la base de données DAF sur les recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle¹. La synthèse exploratoire vise à compléter un premier bilan des recherches effectué par Giasson (1989)², qui considérait 134 recherches québécoises (1970-1984) sur les premiers apprentissages et sur la compréhension en lecture au préscolaire et au primaire.

Le présent bilan descriptif porte principalement sur 218 textes scientifiques qui ont fait l'objet d'une analyse de contenu effectuée par l'équipe de recherche qui a produit la base de données³. Il prend également en compte 19 thèses ou mémoires parus depuis les trois dernières années, mais qui n'ont pas encore été intégrés à la base; dans ce cas, l'analyse se limite aux informations disponibles par les titres de ces recherches. Il ne s'agit pas d'un bilan définitif, puisque la recherche bibliographique n'est pas complètement

exhaustive, surtout en ce qui a trait aux années plus récentes. Cependant, compte tenu du peu d'outils bibliographiques disponibles sur les recherches francophones, il est raisonnable de croire que les 237 documents retenus constituent un échantillon très représentatif de la recherche canadienne sur la lecture.

La synthèse exploratoire se concentre sur cinq aspects principaux. Trois sont directement liés à l'étude du développement scientifique au niveau du rythme de production des recherches sur la lecture, de leurs méthodologies et de leurs thématiques.

Les deux autres aspects tentent de dégager deux types d'interactions: interactions entre des composantes inhérentes à la lecture et des caractéristiques reliées à l'enseignement ou à l'apprentissage; interactions entre les thématiques de recherche et les niveaux scolaires. Pour chacun des aspects analysés, les principales catégories de la grille d'analyse sont sommairement décrites, puis l'étude quantitative est présentée sous forme de tableau général. C'est à partir de ces données que seront dégagées les caractéristiques majeures de la recherche en lecture.

ÉVOLUTION DE LA PRODUCTION SCIENTIFIQUE

Avant d'aborder le cadre temporel de la recherche en lecture, il est nécessaire d'en contrôler le cadre spatial, c'est-à-dire la provenance géographique des textes canadiens. Le tableau 1 fournit la répartition des

recherches en fonction de la province où s'est effectuée la recherche (et non le lieu de publication de cette recherche):

Tableau 1

Localisation des recherches canadiennes en lecture

Québec	224
Nouveau-Brunswick	5
Ontario	4
Colombie-Britannique	3260
Nouvelle-Écosse	1

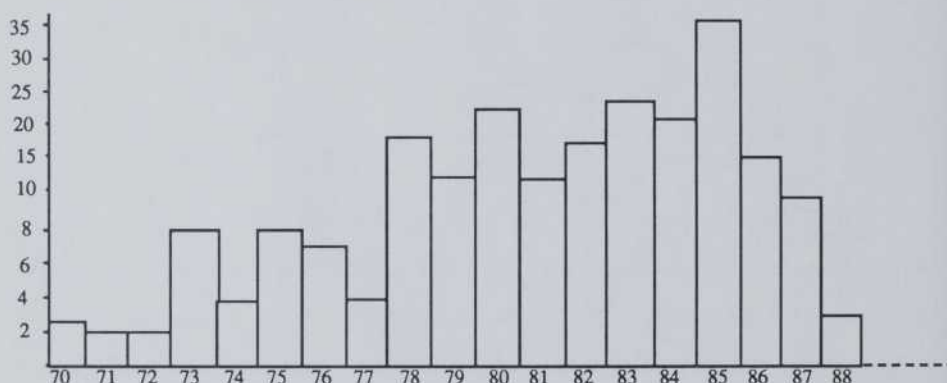
Ainsi, 95% des recherches portant sur la didactique de la lecture en français langue maternelle sont produites au Québec. Dans les autres provinces, il s'agit, dans la plupart des cas, soit de textes traduits de l'anglais, soit de mémoires des universités francophones hors Québec. Il n'existe pas, à notre connaissance, de textes canadiens publiés en anglais (à l'exception du Québec) sur la didactique de la lecture en milieu francophone. Il semble bien que l'ensemble des chercheurs non québécois spécialisés en lecture s'intéressent davantage à l'anglais langue maternelle, ce qui illustre bien la nette prédominance du "fait anglais" sur tout le territoire nord-américain.

Cette première observation permet de poser que les différents aspects du bilan descriptif relèvent essentiellement de la recherche québécoise,

d'autant plus que les 13 recherches hors Québec ne biaisent les résultats en aucune manière puisqu'elles ne privilégient pas un thème en particulier et qu'elles se répartissent assez également au cours de la période considérée.

Voyons maintenant comment se distribuent les recherches au cours de la période 1970-1988. (Voir Tableau 2).

Tableau 2
Évolution du nombre de publications
de 1970 à 1988



À la suite de Giasson (1989), on constate que le rythme des publications s'est opéré selon deux modes différents au cours du développement de la recherche en lecture. Une première période, qui va de 1970 à 1977 inclusivement, couvre 16% des recherches. Il se publie en moyenne 4,7 documents par année (de 2 à 8 documents selon les années). Une seconde période, de 1978 à 1986 inclusivement, comprend 79% des recherches en

lecture. La production de textes scientifiques passe alors à 20,8 documents par année (de 13 à 37 documents selon les années). Il convient de mentionner qu'après 1985, à cause de données bibliographiques partielles dont nous disposons à l'heure actuelle, il semble encore trop tôt pour affirmer de façon certaine que la fin des années quatre-vingt représenterait une période modérée de publications qui correspondrait à environ 10 à 12 documents par année.

De toute évidence, le développement de la recherche canadienne en lecture ne connaît pas un essor progressif, mais il s'effectue par sauts brusques. À partir de 1978, il se manifeste un intérêt soudain qui se maintient durant presque toute une décennie, produisant certaines années (en 1980, 1983, 1985) des moments particulièrement intenses d'activités scientifiques. Ce développement paraît influencé par différents facteurs: l'apport des recherches américaines et européennes, qui connaissent également un essor considérable durant les mêmes années (Giasson, 1989), le financement de la recherche effectuée dans les PPMF, l'augmentation du nombre d'étudiants de second et de troisième cycles qui s'intéressent à la lecture, la réaction sociale à l'audio-visuel qui se traduit par un intérêt soutenu pour tout ce qui concerne le livre, etc. Il est possible que cette période corresponde à une "mode scientifique". Les dernières années tendraient à indiquer que celle-ci s'estomperait pour laisser place à d'autres thématiques plus à la mode présentement, comme la production écrite (les processus généraux et l'orthographe, l'informatique ou la réflexion métalinguistique). Il faut convenir toutefois que la diminution possible de la recherche en lecture se produit en même temps qu'une baisse importante du financement accordé aux PPMF.

ÉVOLUTION DES MÉTHODOLOGIES DE RECHERCHE EN LECTURE

On conviendra qu'observer le rythme de production de la recherche dans un domaine scientifique apporte des informations plutôt triviales sur la question de l'évolution du savoir. Pour mieux le caractériser, il importe d'analyser les fluctuations des pratiques méthodologiques des chercheurs. L'analyse de contenu des différents textes retenus dans la base de données permet d'extraire des informations pertinentes quant à cette question.

Chaque document indexé comporte quatre types d'informations relatives aux aspects méthodologiques:

- 1) le type de recherche. (La typologie retenue comprend 4 types: recherche expérimentale, recherche descriptive, recherche théorique et recherche-action);
- 2) la démarche d'investigation. (Chaque type de recherche se réalise par une ou des démarches ou méthodes de recherche spécifiques. La recherche expérimentale utilise le plan expérimental ou quasi-expérimental; la recherche descriptive se sert de l'enquête, de l'étude comparative ou corrélative, de l'analyse de contenu, de l'analyse de données langagières, etc.; la recherche théorique se concrétise par le développement de modèle, l'étude théorique, critique ou prospective, l'application théorique d'éléments disciplinaires, le développement théorique d'outil pédagogique ou d'instrument de recherche ou la synthèse, critique, ou non de résultats de recherche; la recherche-action privilégie l'innovation contrôlée ou structurée, l'application (contrôlée ou structurée) d'éléments théoriques ou le développement (contrôlé ou structuré) d'outil pédagogique);

- 3) le mode d'investigation. (Il s'agit d'informations méthodologiques complémentaires à la démarche comme certains procédés méthodologiques, par exemple, l'étude transversale ou longitudinale, la recherche en laboratoire, l'observation participante, etc., des informations sur l'échantillonnage, le recueil des données, les analyses statistiques; cette zone d'information n'est pas retenue pour la présente analyse parce qu'elle contient trop de catégories diverses pour aboutir à des données pertinentes);
- 4) les caractéristiques des élèves, des enseignants et des établissements qui correspondent, dans le cas des recherches empiriques, aux variables indépendantes.

Pour compléter les données concernant les aspects méthodologiques, s'ajoutent différents types d'informations concernant l'objet de la recherche. Pour la recherche expérimentale, la variable indépendante a été retenue quand elle était facilement détectable dans l'analyse de contenu. Pour la recherche descriptive, sont mentionnées, selon les démarches, les variables comparées ou corrélées ou encore l'objet général de la recherche. En ce qui concerne la recherche-action, des indications sont apportées pour préciser l'objet de l'innovation, de l'application d'éléments théoriques ou du type d'outil pédagogique développé lors de la recherche. Enfin, les variables indépendantes des recherches sont prises en compte indépendamment du type de recherche. L'ensemble des données en ce qui a trait aux aspects méthodologiques des recherches en lecture sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3
(suite)

Aspects méthodologiques des recherches en lecture

Démarches et Objets Années	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	Total
Recherche action																				44
innovation				3			2		5	2	3	5	1	1	1	1				25
• soutien pédagogique			1								2	1								4
• ens. individualisé			1						1											2
• contenu d'ens.				1												1				2
• étapes d'ens.							1		2	1	1	2		1			1			9
• principe/objectif						1						1	1							3
• stimul.-intérêts/lect.									2	1		1			1					5
dévelop. outil pédago.				1			1	1		1	1		3	2	1	1	2	1		15
• test				1			1	1		1	1		1		1					7
• grille d'observation														1			1			2
• micro-ordinateur														1		1	1	1		4
• texte													1	1						2
application élé. théo. (principe/contenu)														1		3				4
Recherche théorique	1			3	4	1	2		4	2	6	4	7	7	4	12	2		1	60
• étude théorique	1			1	2	1	2				3	3	6	5	3	7	1			35
• étude critique				1					3			1				1			1	7
• dév. modèle théorique										1			1			2	1			5
• synthèse				1	2				1	1	3			2	1	2				13
TOTAL	3	2	2	8	6	8	7	4	18	14	24	14	20	24	18	30	11	6	3	222
Caract. des élèves	4			1	6	7	1	7	16	16	10	9	4	20	12	12	14	12		151
• âge	1								1	1	1				2	1	1	2		10
• niveau scolaire	1				1				3		2	1	1	3	1	1	2	2		18
• sexe	1					3		1	2	4	2	1	2	3	2	2	4	3		30
• niv. intellect/cognitif					1	1		1	2	3	1			1	1		1	2		14
• personnalité				1										1						2
• image de soi																		1		2
• attitude					1			1	1	2	1	2	1	3	1	1	1	1		16
• provenance sociale	1			1	1	2			3	2	1	4		3	1	1	1			21
• milieu familial								1	1						1	1		1		5
• ethnicité															1					1
• rendement scolaire							1	1	1	3	2			4			1			13
• élève fort/faible															2	3	2			7
• élève en difficulté						1		2	2	1		1		1		1				9
• élève en retard					1															1
• filière scolaire																1	1			2

Si l'on considère globalement l'ensemble des recherches en lecture, les pratiques méthodologiques se répartissent comme suit:

- 36% de recherches descriptives;
- 27% de recherches théoriques;
- 19% de recherches-action;
- 17% de recherches expérimentales.

Toutefois, quand on tient compte des deux périodes de production scientifique dégagées plus haut, deux observations semblent se dégager très nettement:

- une utilisation relativement constante de la recherche théorique (28%) et de la recherche-action (21%);
- une diminution de la recherche descriptive (de 42% à 35%) au profit de la recherche expérimentale (de 7% à 18%).

Au plan des recherches expérimentales, le tableau 3 indique une grande diversité de variables manipulées. Parmi celles qui sont les plus fréquentes, on

peut noter que:

- 26% consistent en un traitement pédagogique (méthode, tutorat, enseignement individualisé ou programmé, etc.);
- 24% concernent la manipulation du contexte linguistique à l'intérieur du texte servant à mesurer la compréhension ou la lecture orale;
- 15% évaluent l'effet de l'illustration ou du pictogramme sur la compréhension;
- 10% étudient l'influence des versions (simple ou complexe) sur le rappel des propositions sémantiques du texte.

Le choix des variables semble fluctuer en fonction du temps. Avant 1978, il se fait trop peu de recherche expérimentale pour déceler une action concertée de la part des chercheurs. Jusqu'en 1985, on étudie deux facteurs principaux: le facteur pédagogique (un traitement expérimental spécifique) ou le facteur linguistique (l'effet de variables syntaxico-sémantiques). À partir de 1983, le choix se diversifie. On voit apparaître deux nouveaux types de facteurs: un facteur pragmatique qui est étudié sous deux facettes très différentes, l'intention de lecture et la symbolisation (l'illustration et le pictogramme) et un facteur discursif (l'organisation des propositions sémantiques dans un texte narratif, descriptif ou informatif).

En ce qui concerne les recherches descriptives, 54% sont soit des études comparatives, soit des études corrélatives. Au cours de la décennie soixante-dix, elles portent essentiellement sur le déchiffrage (en relation avec les prérequis ou les caractéristiques des élèves) ou sur les prérequis (en rapport avec le déchiffrage, la lecture orale ou la compréhension). Dans les années quatre-vingt, 65% des études comparatives étudient la compréhension en relation avec les caractéristiques des élèves, les méthodes ou la conscience métalinguistique. Il convient de signaler également qu'au début de cette décennie, il s'est fait beaucoup d'enquêtes sur les habitudes et les intérêts en lecture. En fait, 72% des enquêtes sur ce sujet ont été publiées entre 1980 et 1983 inclusivement.

Au niveau des recherches-action, la démarche et l'objet de recherche semblent varier au cours de la période. Avant 1980-81, on effectue surtout de l'innovation en privilégiant des approches de soutien pédagogique aux élèves faibles, d'enseignement individualisé ou encore, on propose et on évalue une méthode qui se présente sous forme d'étapes, de principes ou d'objectifs pour développer le déchiffrage et/ou la compréhension ou dans certains cas, les intérêts en lecture. Depuis environ cinq ans, on développe davantage des outils pédagogiques, que ce soient des tests, des grilles, des logiciels ou du matériel didactique ou on tente d'appliquer en classe des éléments théoriques, en particulier des notions relatives à la sémiotique textuelle et à la narratologie.

Pour ce qui est des recherches théoriques, les études théoriques ou critiques se répartissent assez également tout au long de la période, compte tenu du rythme de production de chacune des décennies. Il convient de remarquer que les modèles théoriques apparaissent presque exclusivement au cours des années quatre-vingt et que les synthèses y sont plus nombreuses également.

Quand on observe l'ensemble des caractéristiques des élèves indépendamment du type de recherche, on se rend compte que, contrairement à ce qu'on était en mesure de s'attendre, certaines variables, qui ont été considérablement étudiées par les chercheurs américains, sont prises en compte tout au long de la période non seulement comme variables-contrôle au cours de la constitution de l'échantillon, mais comme variables indépendantes. C'est le cas, par exemple, du sexe, de la provenance sociale, de l'âge/niveau scolaire, de l'attitude et du rendement scolaire. La seule caractéristique qui apparaît plus souvent durant les années 1970-79, compte tenu du nombre de recherches au cours de cette période, c'est le niveau intellectuel ou niveau cognitif. Ensuite, elle est davantage contrôlée dans les études sur la compréhension. Toutefois, certaines recherches récentes portant sur l'apprentissage précoce ou sur le rappel de texte réintroduisent cette variable dans leurs études.

ÉVOLUTION DES THÉMATIQUES DE RECHERCHE EN LECTURE

Un second moyen de mieux caractériser l'évolution des recherches, c'est d'analyser les variations des thématiques abordées par les chercheurs. L'analyse de contenu subdivise les éléments relatifs au domaine spécifique de la didactique de la langue maternelle en trois pôles, à savoir l'enseignement, l'apprentissage et les composantes langagières. En ce qui concerne l'enseignement, sont retenus, pour la présente analyse, différents aspects reliés à la planification (objectifs, principes, contenus), à la forme d'enseignement (soutien pédagogique, enseignement intégré, individualisé, programmé, etc.) à la démarche et/ou à la méthode, à l'évaluation et aux moyens pédagogiques (manuel, micro-ordinateur, illustration, etc.). En ce qui a trait à l'apprentissage, on distingue le déroulement (évolution, état, apprentissage précoce, etc.), les prérequis, les stratégies et les activités d'apprentissage. Au niveau des composantes langagières, en ce qui regarde spécifiquement la lecture, on retient des aspects pragmatiques (intentions, situations, connaissances antérieures), des éléments reliés aux processus (déchiffrage; compréhension; aspects linguistiques à différents niveaux: syntaxe, sémantique, analyse propositionnelle, analyse structurale du récit, etc.; lecture orale; etc.) et d'autres aspects comme la vitesse de lecture, l'intérêt, l'habitude, etc. Le tableau 4 présente en détail toutes les thématiques de recherche en fonction des années de publication.

Tableau 4
Thématique de recherches en lecture

Thèmes	Années	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	Total
<i>Enseignement</i>		2	2	1	5	2	3	5	4	13	9	10	11	15	17	10	17	7	3	1	137
• principe/objectif								2				2	3	1	2				1	11	
• méth./étapes d'ens.			2		2	1	1	1	1	6	4	2	2	2	8	3	4	1			40
• démar. objec./fonct												2		2			1		1	6	12
• contenu d'ens.					1										1	2					4
• soutien pédagogique					1						1	2	1								5
• ens. programmé	1																				1
• ens. intégré									1												1
• ens. individualisé									1					2		1					4
• tutorat								1				1	3								5
• conditionnement									1												1
• pédagogie ouverte					1	1						1	1								4
• test (éval. sommative)				1				1	1	1	2		1	1	1	1					11
• test de closure							1		1			1		2	1		2				8
• grille d'observation														1				1			2
• auto-évaluation													1								1
• critère d'évaluation													1		1	1					3
• symbolisation								1								1					2
• illustration													1	1	2	2	1	1			8
• manuel/texte			1			1			1					1	1						5
• micro-ordinateur													1				2	1	1		5
• ens. (généralités)	1									1	2	2				1	1	2			10
<i>Apprentissage</i>		1		1	3	5	3	3	1	7	9	10	4	5	10	11	15	5	6	1	100
• évolution					1					2	2		1	1	1	4	2	2	2		18
• état					2	1	1			3	1	4	1	1	3	1	3	2		1	24
• apprent. précoce												1		2	2	5	4	1	3		18
• difficulté				1	1			1	1	1	1	2					2		1		11
• prérequis	1		1	2	1	2	1			1	4	3	1		1	1	1				20
• stratégie											1		1	1	3		3				9
<i>Compos. langagières</i>		3	4	1	12	8	8	8	6	22	22	23	26	21	33	32	44	18	8	3	303
• déchiffrage					2	2	2			4	1	2	2	2			2	1			20
• vitesse de lecture	1			1					1	1	2	1	2	1		1					11
• corresp. phonogr.					1	1			1	1	2				1						7
• lecture orale		1						3	1	3	2	1	2	2	1		1				17
• déchif.-compréhension	1	1	1		1				1	1	4	1	1	1	1	1					15
• compréhension	1	1		1				1	1	4	4	3	5	3	7	9	6	5	3		54
• grammaire du récit						1				1		2	1		3		4				12
• anal. propositionnelle															2	4	3	3	2	1	15
• aspect linguistique		1		2		1	1	1	1	1	1	3	2	3	1	3	7	2	1		30
• aspect pragmatique													2	2	3	3	2	3	1	1	17
• processus (généralités)											1	3		2	1	1	1	3	1		13
• processus				1							1	3	2		4	4	5	1	1		22
• lisibilité du texte															1	2					3
• intérêt/habitude					2		2			2	2	5	4	3	7	2	1	1			31
• conscience métal.					1											1	4				6
• problème de lecture						1		1		1							2				5
• lecture (généralités)					2	2	2	2		2	1	2	1	3	1	1	4	1		1	25

Au niveau des thèmes qui concernent l'enseignement, les données sont relativement éclatées, à l'exception du thème "méthode/étapes d'enseignement" qui est abordé par le tiers des recherches en lecture. En opérant certains regroupements thématiques, on observe que:

- 34% des recherches traitent de méthodes de lecture ou de démarche d'objectivation;
- 18% discutent de problèmes reliés à l'évaluation (tests, grilles, critères);
- 15% parlent de formes d'enseignement (enseignement individualisé, tutorat, soutien pédagogique, etc.);
- 11% se concentrent sur la planification de l'enseignement (principes, objectifs, contenu);
- 7% s'intéressent à l'illustration et à la symbolisation;
- 7% abordent la question de l'enseignement de façon très générale.

D'après le tableau 4, la préoccupation des méthodes pédagogiques demeure constante tout au long de la période. Cependant, on observe deux changements importants en ce qui a trait à différentes pratiques pédagogiques et à l'évaluation. D'abord, on constate que le regroupement thématique "formes d'enseignement" est peu à peu abandonné au début des années quatre-vingt au profit de thèmes comme la démarche d'objectivation et la

planification de l'enseignement (objectifs, principes, contenus). Ensuite, au plan de l'évaluation, même si les tests intéressent la recherche durant les deux décennies, on voit apparaître, dans les années quatre-vingt, une nouvelle tendance à l'évaluation formative qui se manifeste par des discussions sur les critères d'évaluation, par des propositions de grilles d'observation ou par l'auto-évaluation. Enfin, deux thèmes, encore peu exploités, font leur apparition en 1983: la relation image-texte (illustration) et l'utilisation du micro-ordinateur. Il est nécessaire de souligner que les changements observés semblent directement en relation avec l'implantation du programme d'études de 1979. Ce dernier aurait exercé une influence sur le développement des thématiques pédagogiques. Alors que la recherche prépare généralement le terrain des innovations dans le domaine didactique, il semble que ce soit l'inverse qui se soit produit au Québec. Il faut convenir que le programme s'inspire d'un courant de recherche fonctionnel qui pourrait avoir influencé au même moment la recherche en lecture.

En ce qui concerne les composantes de l'apprentissage, on voit que 42% des recherches visent à étudier le développement des comportements de lecture des élèves en fonction de différents niveaux scolaires (évolution de l'apprentissage) ou en fonction d'un niveau spécifique (état de l'apprentissage). Deux autres thèmes importants sont centrés sur les premiers apprentissages en lecture: les prérequis (20%) et l'apprentissage précoce (18%). Alors que le développement des habiletés de lecture demeure un thème relativement stable au cours de la période, ce sont les autres thèmes qui marquent l'évolution de la recherche. Ainsi, les recherches sur les stratégies (de déchiffrage et de compréhension) prennent le relais des recherches sur les prérequis et les

difficultés d'apprentissage en lecture. Après avoir circonscrit les principaux problèmes reliés au déchiffrage que peuvent rencontrer les élèves en difficulté d'apprentissage dans une classe régulière et après avoir tenté d'en expliquer la provenance par le biais des préalables "psycho-sensori-moteurs", la recherche se tourne, au cours des années quatre-vingt, vers l'étude différenciée des stratégies d'apprentissage impliquées dans l'acte de lire et réanalyse les causes de l'échec en lecture par le biais de l'étude des facteurs favorisant le développement naturel des habiletés des lecteurs précoces, en particulier le degré de familiarité avec l'écrit, le niveau de conscience métalinguistique et certaines caractéristiques du milieu familial.

Pour les différents aspects reliés à la lecture, la recherche porte essentiellement sur les processus de lecture, puisque 72% des textes traitent de cette question, à savoir:

- 21% sur l'ensemble des processus abordés de façon approfondie ou de façon générale;
- 27% sur la compréhension (incluant les recherches qui étudient la compréhension à l'aide de questions sur un texte ou de tests de closure (compréhension), à l'aide du rappel de texte (analyse propositionnelle) ou de questions spécifiques relatives à la structure discursive du texte (grammaire du récit) et les recherches sur les aspects sémantiques, syntaxiques ou discursifs);

- 13% sur le déchiffrage (englobant les recherches sur la vitesse de lecture, les correspondances phonographiques et les aspects graphémiques ou syllabiques);
- 6% sur la lecture orale (les erreurs en lecture étant indicatrices de stratégies de compréhension ou de déchiffrage);
- 5% sur le déchiffrage et la compréhension (il s'agit des recherches qui traitent des deux aspects de façon indépendante ou conjointe).

Deux autres thèmes occupent une certaine importance dans le champ de préoccupations des chercheurs. Il s'agit de la question des intérêts et des habitudes de lecture, représentant 10% des recherches. Ce thème déborde largement le cadre strict de la lecture puisqu'il mène à explorer le développement psycho-affectif de l'enfant de même que la pertinence fonctionnelle de la littérature enfantine. Le deuxième thème est indirectement lié aux processus étudiant les aspects pragmatiques (connaissances antérieures, intentions, situations).

Pour ce qui est du développement des thématiques en lecture, on observe trois étapes caractéristiques qui fluctuent en fonction de la diversité des questions traitées et de la prépondérance de certains thèmes. Une première étape, qui s'étend de 1970 à 1976-77, selon les thèmes, se concentre sur la lecture traitée de façon générale, sur le déchiffrage et sur certains aspects linguistiques (surtout morpho-syntaxiques). On s'intéresse également, mais à des degrés moindres, à la compréhension, aux habitudes de lecture et aux

problèmes de lecture. Pendant la seconde étape, qui va de 1976-77 à 1982-83, on traverse une période transitoire où le déchiffrement et la compréhension se partagent les intérêts des chercheurs. C'est au cours de cette période qu'on retrouve la majorité des recherches qui portent à la fois sur le déchiffrement et la compréhension et des recherches sur les erreurs en lecture orale. Parallèlement à la poursuite du thème concernant les aspects linguistiques, et plus particulièrement les composantes syntaxico-sémantiques, apparaissent deux thématiques qui prendront leur essor dans la troisième période, à savoir les processus de lecture, les aspects pragmatiques et la compréhension des structures narratives (grammaire du récit). Une autre caractéristique de la seconde période, c'est l'importance que prend le thème des intérêts en lecture par rapport aux deux autres étapes. Enfin, une troisième étape couvre tous les thèmes reliés aux processus de lecture. C'est au cours de cette période que débute l'étude de la compréhension fondée sur le rappel des propositions sémantiques du texte et l'étude des liens entre des comportements métacognitifs et des stratégies de compréhension.

INTERACTIONS ENTRE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET LA LECTURE

En guise de complément à l'étude du développement de la recherche dans le domaine de la lecture, on veut examiner de façon synchronique les relations privilégiées qui s'établissent entre certaines composantes de l'enseignement ou de l'apprentissage et des aspects spécifiques reliés à la

lecture. Les données de cette analyse sont compilées au tableau 5.

Tableau 5

Interactions entre enseignement/apprentissage et lecture

Enseignement	10	9	6	13	6	39	4	2	12	8	14	14	2	13		2	25
• principe/objectif				1							2	3		1			4
• méth./étapes d'ens.	3	2	2	4	5	9			7	2	3	6		1			6
• démarche d'obj. fonct.						2				3	1	1		1			1
• contenu d'ens.		1				2	4							1			
• soutien pédagogique	1		1		1												4
• ens. programmé		1				1											
• ens. intégré						1											1
• ens. individualisé														1			1
• tutorat	2	2		2		1											1
• conditionnement			1														
• pédagogie ouverte														1			1
• test (éval. somm.)	2	1	2	4		5			1	1	2			1		1	
• test de closure						7			1		1						
• grille d'observation											1			1			1
• auto-évaluation				1													
• critère d'évaluation										2	1	1					
• symbolisation								1	1								
• illustration						6			2		1		2				
• manuel/texte						1		1			1			1			2
• micro-ordinateur						2						1					2
• ens. (généralités)	2	2		1		2					1	2		4		1	1
Apprentissage	19	5	4	8	5	27	7	13	18	7	12	6		22	5	6	5
• évolution	3	1				4	1	7	4	1	2						
• état	2	3	1	2		8	6	5	8	1	1				1		1
• appren. précoce	4					6				3	4	1			2		
• difficulté	2		2	3							3					4	1
• prérequis	4	1	1	2	5	2			1		1	1				2	3
• stratégie	4			1		4		1	3	1	1	2			2		
• appren./dév. (gén.)						3			2	1		2		22			

Ces données permettent de faire les constatations suivantes:

1. les processus de compréhension sont plus souvent reliés aux méthodes/étapes d'enseignement, aux principes/objectifs, aux tests d'évaluation sommative ou de closure et à l'illustration;

2. les aspects formels (déchiffrement, vitesse, correspondance phonographique) et le déchiffrement/compréhension sont plus souvent reliés aux méthodes/étapes d'enseignement et aux tests d'évaluation sommative;
3. la compréhension des structures narratives (grammaire du récit) est plus souvent associée à la présentation de contenus d'enseignement;
4. le tutorat est plus souvent expérimenté pour le déchiffrement ou la vitesse de lecture;
5. l'ensemble des processus de lecture est étudié soit en termes d'évolution ou d'état de l'apprentissage, soit en termes de stratégies;
6. les prérequis sont plus souvent reliés au déchiffrement ou au déchiffrement/compréhension.

Il convient de remarquer que plusieurs aspects de l'enseignement présentent des fréquences d'utilisation très faibles, ce qui n'autorise aucune conclusion sur les relations possibles avec la lecture. Ainsi, ce qui ressort le plus nettement, ce sont les questions des méthodes d'enseignement, de l'évaluation sommative par les tests, du déroulement de l'apprentissage et des stratégies conjuguées aux différents aspects reliés aux processus de lecture.

INTERACTIONS ENTRE LES THÉMATIQUES ET LES NIVEAUX SCOLAIRES

En dernière analyse, il importe maintenant de voir les aspects les plus souvent étudiés en fonction des différents niveaux scolaires. Le tableau 6 fournit les données détaillées concernant cette question.

Tableau 6

Interactions entre les thématiques et les niveaux scolaires

Thématiques Niveaux	Mat.	Pr1	Pr2	Pr3	Pr4	Pr5	Pr6	Prim.	Sec. 1	Sec. 2	Sec. 3	Sec. 4	Sec. 5	Sec.	Coll.
Enseignement	15	38	15	13	9	10	9	20	5	2	3	1	3	8	1
* principe/objectif	2	2						2						2	
* méth./étapes d'ens.	4	17	4	3		1		4	1						
* démarche d'obj. fonct.	1	1	1		1			1						1	
* contenu		3		1	1	1									
* soutien pédagogique	2	2						1							
* ens. programmé								1	1	1					
* ens. intégré		1													
* ens. individualisé			1									1			
* tutorat	1	1	1					1							1
* conditionnement	1														
* pédagogie ouverte		2						1							
* test (éval. somm.)		1	5	4	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
* test de clôture					1		1	1	1		1		1		
* grille d'observation						2	2				1			1	
* auto-évaluation			1												
* critère d'évaluation	1	5	2	3											
* manuel/texte		1	1		1	2	1	2							
* micro-ordinateur		1	1	1	1	1	1	2	1		1		1		
* ens. (généralités)		1		1		1	3	2						3	
Apprentissage	23	17	16	20	16	11	12	2	3	6	2	1	5	2	
* évolution		2	6	8	7	8	9		3	4	1		4	1	
* état	1	2	2	3	2		2			2	1	1	1		
* appren. précoce	18					6				3	4	1			
* difficulté		1	2	3	4	1		2							1
* prérequis	4	9	4	4	2	2	1								
* stratégie		3	2	2	1										
Composantes langa.	26	70	57	55	36	31	33	26	9	13	3	9	10	12	9
* déchiffrage	2	10	6	6	3	1	1				1		1	1	
* vitesse	1	3	4	6	1	2	3	1	2	1				1	1
* corres. phonog.	2	1	1					1							
* lecture orale		3	8	5	4	2	1	3							
* déchif./compréh.	1	7	1	2			1		1	1					
* compréhension	1	10	10	16	11	9	7	3	5	3	1	5	2	5	2
* grammaire du récit		4		2	3	1	2	1							
* analyse propos.	3	2	6	2	3	3	1			3			3		1
* aspect linguist.	1	5	5	4	6	5	7			2					
* aspect pragma.		1	3	1	2	1	2	1		1				1	
* processus (généra.)	6	8	2	1		1	1	5							

On remarque d'abord que plus de 85% de la recherche en lecture est concentrée en maternelle et au primaire, avec une nette prédominance dans les premières années. Alors qu'au secondaire, la recherche porte presque exclusivement sur les tests de compréhension, sur l'évolution de la compréhension ou sur les intérêts en lecture et qu'au collégial, elle se limite à quelques recherches sur les intérêts ou sur la compréhension, elle est beaucoup plus diversifiée au niveau de la maternelle et du primaire.

En maternelle, on s'intéresse surtout à l'apprentissage précoce, à la symbolisation, aux prérequis et aux processus généraux d'apprentissage du code écrit. En première année, ce sont toujours les méthodes, les prérequis et les processus de lecture (en particulier, le déchiffrage et la compréhension sous toutes ses facettes) qui préoccupent le plus les chercheurs au cours des différentes sous-périodes identifiées plus haut. Durant le premier cycle du primaire, le déchiffrage, la vitesse de lecture et la compréhension sont plus étudiés que dans les autres niveaux scolaires. De la 2^e à la 4^e primaire, on insiste davantage sur la lecture orale et sur les tests d'évaluation. Enfin, tout au long du primaire, la recherche s'intéresse surtout à l'évolution de la compréhension dans ses aspects sémantiques, discursifs et pragmatiques.

NOTES

- ¹ Cette base de données spécialisée est accessible au grand public à la Centrale des bibliothèques (Services documentaires Multimedia (SDM)).

- 2 Giasson, Jocelyne (1989), "Didactique de la lecture: premiers apprentissages et compréhension de textes" in Gagné, Gilles et Roy, Gérard-Raymond, Didactique du français langue maternelle. Bilan des recherches québécoises, Sherbrooke/Montréal, Éditions du CRP/ Centre de diffusion du PPMF primaire, pp. 89-109.
- 3 Gilles Gagné et Roger Lazure, Université de Montréal; Liliane Sprenger-Charolles et Françoise Ropé, Institut national de recherche pédagogique. Le cadre conceptuel qui figure dans Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984) (publié chez De Boeck/Wesmaël) explicite les diverses composantes de l'analyse de contenu.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN 1^{re} ET 2^e ANNÉES PRIMAIRE AU QUÉBEC

Nicole Van Grunderbeeck
Gilles Gagné
Lisette Gagné
Louise Perron

Cette recherche a vu le jour en 1985, lors de la 4^e conférence européenne sur la lecture. A cette occasion, des chercheurs de la Suisse et du Québec ont décidé d'entreprendre une enquête descriptive sur l'enseignement de la lecture aux débutants, en langue française. Cette décision faisait suite au constat de renouvellement récent des programmes de français dans les quatre pays concernés. Au Québec, plus précisément, le programme de français de 1979 a marqué un virage dans l'enseignement des quatre savoirs, dont celui de la lecture. Six ans après la parution du programme, nous nous demandions quelle était la situation de cet enseignement. Nos *objectifs* étaient les suivants:

1. faire la description de l'enseignement de la lecture;
2. connaître les variables en fonction desquelles cet enseignement varie;
3. connaître les perceptions des enseignants relativement aux prescriptions du programme et leur appréciation de leur pratique actuelle.

MÉTHODOLOGIE

Comme nous voulions rejoindre les quatre coins de la province et que chacun des chercheurs de l'équipe internationale voulait en faire autant pour son pays ou sa région, nous avons opté pour un sondage par questionnaire.

Contruction et validation du questionnaire

Nous nous sommes chargés de l'élaboration de celui-ci. Après une première ébauche à laquelle chacun des chercheurs de l'équipe internationale a réagi, nous avons préparé une seconde version, que nous avons soumise à différentes personnes:

- les chercheurs des autres pays:
 - Jacques Weiss de l'IRD pour la Suisse,
 - Jacques Fijalkow et Yves Prêteur de l'Université de Toulouse-le-Mirail pour la France,
 - Christiane Froment-Lepot et André Dehant de l'Université de Louvain pour la Belgique,
- des chercheurs universitaires québécois (3 nous ont répondu),
- des conseillers pédagogiques en français (5 nous ont répondu).
- des enseignants de 1^{re} et 2^e années de différentes commissions scolaires (64 nous ont répondu).

Les commentaires et résultats recueillis lors de cette préexpérimentation nous ont permis de préparer la version finale.

Echantillon

Nous voulions rejoindre environ 2000 enseignants (1000 par degré). Pour couvrir le territoire québécois, nous avons dressé la liste des régions administratives scolaires du Québec et celle de toutes les commissions scolaires rattachées à chacune d'elles.

Nous avons également fait une approximation du nombre d'enseignants qu'il devrait y avoir dans chaque commission scolaire à partir du nombre d'élèves inscrits dans chacune d'elles. Nous nous sommes servis, pour ce faire, du "Répertoire des organismes et des établissements d'enseignement".

Le nombre d'enseignants à rejoindre dans chacune des régions devait être proportionnel à la dimension de ces dernières. Nous avons choisi de façon aléatoire les commissions scolaires que nous voulions rejoindre dans chacune des régions. (Après les avoir classées par ordre de taille, nous prenions une commission scolaire sur deux ou sur trois). Un questionnaire a été envoyé à tous les enseignants de première et de deuxième années des commissions scolaires sélectionnées, par l'intermédiaire des directions d'école au mois de mai 1987. Notre échantillon en est donc un en grappes.

En première année, 337 enseignants et en deuxième année, 307 enseignants nous ont retourné le questionnaire dûment rempli.

Caractéristiques des enseignantes qui ont répondu

Ce sont des femmes à 97% (d'où le féminin que nous utilisons dans cet exposé). Environ 65% des répondantes travaillent dans une école située dans une ville ou un village de moins de 20 000 habitants; environ le quart d'entre elles oeuvrent dans une école située dans une agglomération de moyenne importance (20 000 à 100 000 habitants); 7 à 9% travaillent dans une ville de plus de 100 000 habitants.

Le nombre moyen d'élèves par classe est de 24 à 25. 70% des répondants n'ont aucun élève non francophone dans leur classe, 24% d'entre elles ont quelques non francophones (moins de 25% de leur effectif). Seulement 6% ont plus de 25% d'élèves allophones.

Le nombre moyen d'années d'expérience des répondantes dans l'enseignement tourne autour de 19 à 20 ans; leur nombre moyen d'années d'expérience dans leur degré respectif est de 10 ans pour la première année et de 16 ans pour la deuxième année.

Quant au perfectionnement reçu, environ le tiers des répondantes ont suivi un programme de perfectionnement des maîtres en français. Les trois quarts ont reçu un perfectionnement dans leur commission scolaire.

Ce tableau nous semble relativement représentatif de la population enseignante du Québec de ces deux niveaux. Toutefois, les réponses étant données sur une base volontaire, il se peut que seules les enseignantes les

plus impliquées dans l'enseignement de la lecture nous aient répondu. Par ailleurs, les données récoltées concernent ce que les enseignantes disent qu'elles font et ne reflètent pas nécessairement ce qu'elles font réellement.

Présentation du questionnaire

Il s'agit d'un questionnaire à choix multiple composé de 63 questions (avec de multiples sous-questions) communes aux quatre pays concernés et de 9 questions spécifiques au Québec.

Les onze premières questions portent sur des renseignements généraux: le sexe, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement en général et dans l'enseignement en première ou deuxième année primaire, en particulier, le niveau socio-culturel du quartier qui entoure l'école, la taille de la ville où est située l'école, le nombre d'élèves dans la classe, le nombre d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, etc.

Ces questions nous donnent des informations sur les variables que nous comptons étudier. Cependant, comme nous n'avons pas encore terminé cette étude, nous ne parlerons dans cet exposé que de la variable qui nous semble affecter le plus l'enseignement de la lecture et qui est le moment de l'année (début ou fin).

Le questionnaire comporte différents points. Nous avons posé des questions sur la pédagogie générale de la lecture, sur l'enseignement de la lecture, sur l'apprentissage, l'évaluation, l'organisation du temps, le matériel

utilisé, le livre de jeunesse, l'adaptation aux élèves, le travail à la maison, les opinions des enseignantes à l'égard de leur enseignement et à l'égard du programme.

Vu le temps qui nous est accordé, les résultats que nous donnerons ne portent que sur certains des points.

Pour un très grand nombre de questions, nous demandions à l'enseignante de nous dire si elle faisait telle activité ou utilisait tel matériel:

- *très souvent*, c'est-à-dire plus d'une fois par semaine,
- *souvent*, c'est-à-dire environ une fois par semaine,
- *quelquefois* dans le courant de l'année ou jamais,

en distinguant le début de l'année (septembre à novembre) de la fin de l'année (mars à mai). Pour chaque énoncé, les répondants entouraient le chiffre correspondant à leur réponse.

Quelques questions demandaient une réponse par oui ou non. Quant aux perceptions et opinions, les types de réponses à donner étaient plus variés. Par exemple, face à un tel énoncé, êtes-vous tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord, en désaccord; la pédagogie actuelle convient-elle à tous les élèves: oui, plutôt oui, plutôt non, non.

PRÉSENTATION DE QUELQUES RÉSULTATS

Pour chacun des items, les données sont exprimées en pourcentage d'enseignantes qui ont coché *jamais*, *quelquefois*, *souvent* ou *très souvent*. Pour faciliter l'analyse, nous avons regroupé les réponses *jamais-quelquefois* et *souvent-très souvent*.

Apprentissage

Sous cette rubrique, nous avons regroupé tous les items qui concernent les activités que l'enseignante fait faire aux enfants.

Nous ne présentons que les résultats obtenus à la question 19, en première année, car c'est la question la plus riche en information.

Comme on peut le constater au tableau 1, en début d'année, les enseignantes font faire des activités variées à leurs élèves. Cependant, une observation des pourcentages indique que les activités tournant autour du mot sont les plus fréquentes. Il s'agit de reconnaître, de comparer, d'identifier des mots. Suit le travail avec des phrases. Les activités sur des unités infra-lexicales sont proposées fréquemment par un peu plus de la moitié des enseignantes. Les activités centrées sur le sens sont les moins fréquentes.

Tableau 1

19 - Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves?

	DÉBUT D'ANNÉE	
	J/Q	S/TS
F. Lire des étiquettes-mots ou des listes de mots.	7,2	92,9
O. Reconnaître rapidement des mots.	15,3	84,7
A. Comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent.	16,1	83,9
B. Comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots.	17,6	82,4
H. Chercher à retrouver des mots dans des phrases ou dans des textes.	20,9	79,1
I. Repérer des lettres ou groupes de lettres (correspondant à un son) dans des mots ou des phrases.	22,4	77,6
J. Reconstituer des phrases à partir de mots découpés.	29,3	70,7
D. Travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration, exécuter une consigne...)	29,7	70,2
E. Assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes.	33,6	66,3
Q. Lire des syllabes isolées.	38,4	61,7
R. Relier systématiquement une lettre ou un groupe de lettres au(x) son(s) correspondant(s)	44,2	55,8
S. Lire pour le plaisir (lecture libre)	44,3	55,6
P. Produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignante.	47,1	52,8
C. Remplacer des mots par d'autres dans une phrase.	48,0	51,9

Tableau 1
(suite)

19 - Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves?

	DÉBUT D'ANNÉE	
	J/Q	S/TS
K. Anticiper le contenu d'une phrase ou d'un texte à partir d'un titre ou d'une illustration, puis le vérifier.	48,5	51,5
N. Lire des images isolées ou séquentielles, (histoires en images, sans texte).	56,2	43,8
G. Compléter des phrases trouées ou incomplètes.	58,4	41,6
L. Anticiper la fin d'un texte inachevé.	63,5	36,6
T. Restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée (ex.: remettre les images avec le texte, remettre un texte en ordre...)	69,5	30,6
M. Répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte.	75,3	24,6

L'analyse factorielle par axes principaux dégage essentiellement deux facteurs. Le premier regroupe les items qui portent sur les unités infralexicales. Le second regroupe les items qui portent sur les unités lexicales et phrastiques.

Une évolution importante se marque dans le courant de l'année. En fin d'année (tableau 2), les activités sont toujours aussi variées mais celles centrées sur le sens, au niveau du texte et au niveau de la phrase, sont les

plus fréquentes. La reconnaissance rapide de mots n'arrive qu'en cinquième position. Les autres activités sur les mots n'occupent que les onzième, douzième et treizième rangs. Les activités sur les unités infra-lexicales occupent les dernières positions.

Tableau 2

19- Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves?

	DÉBUT D'ANNÉE	
	J/Q	S/TS
S. Lire pour le plaisir (lecture libre)	3,0	97,0
D. Travailler avec des phrases entières (pointer, énoncer, placer sous une illustration, exécuter une consigne...)	13,8	86,3
G. Compléter des phrases trouées ou incomplètes.	15,3	84,7
M. Répondre à des questions en cherchant la réponse dans le texte.	16,3	83,7
O. Reconnaître rapidement des mots.	22,3	77,7
T. Restructurer un livre ou un récit après une présentation déstructurée (ex.: remettre les images avec le texte, remettre un texte en ordre...).	25,7	74,2
J. Reconstituer des phrases à partir de mots découpés.	29,9	70,0
C. Remplacer des mots par d'autres dans une phrase.	32,7	67,2
H. Chercher à retrouver des mots dans des phrases ou dans des textes.	34,2	65,7
K. Anticiper le contenu d'une phrase ou d'un texte à partir d'un titre ou d'une illustration, puis le vérifier.	35,2	64,7

Tableau 2
(suite)

19- Combien de fois faites-vous faire les activités suivantes à vos élèves?

	DÉBUT D'ANNÉE	
	J/Q	S/TS
B. Comparer des mots à partir de syllabes ou de parties de mots.	35,8	64,1
A. Comparer des mots, des phrases, pour voir ce qu'il y a de semblable, de différent.	38,1	61,8
F. Lire des étiquettes-mots ou des listes de mots.	38,7	61,2
L. Anticiper la fin d'un texte inachevé.	38,9	61,0
I. Repérer des lettres ou groupes de lettres (correspondant à un son) dans des mots ou des phrases.	41,6	58,3
P. Produire oralement des mots à l'aide de syllabes données par l'enseignante.	54,7	45,3
E. Assembler des lettres pour faire des groupes de lettres ou syllabes.	57,8	42,3
R. Relier systématiquement une lettre ou un groupe de lettres au(x) son(s) correspondant(s)	61,1	38,9
Q. Lire des syllabes isolées.	66,5	33,5
N. Lire des images isolées ou séquentielles, (histoires en images, sans texte).	75,2	24,8

L'analyse factorielle dégage deux facteurs principaux: le premier indique un travail sur les unités dépourvues de sens, le second sur les unités pourvues de sens.

Enseignement

Sous cette rubrique, nous avons regroupé les items concernant les activités faites par l'enseignante. Nous présentons quelques traits saillants qui se dégagent des réponses des enseignantes de première année.

Les deux tiers des enseignantes utilisent régulièrement un manuel. Le point de départ de leur enseignement est, en général, lié à un thème. Cependant ce point de départ et la progression suivie dans le courant de l'année sont autant d'ordre personnel, pré-établi ou lié à la vie de la classe que dépendant de ce manuel.

En ce qui concerne l'intégration des matières, les enseignantes font des activités de lecture associées surtout à l'écriture, volet qu'elles enseignent en même temps que la lecture. Viennent ensuite les activités de lecture liées aux mathématiques et à l'expression orale. L'analyse factorielle indique deux regroupements, l'un intradisciplinaire, l'autre interdisciplinaire. Le fait que l'écoute soit si peu associée à la lecture signifie que les enseignantes ont tendance à faire des liens par rapport au code écrit plutôt que par rapport aux habiletés de compréhension.

En première année, 97,6% des enseignantes et en deuxième année, 96% des enseignantes font faire de la lecture à haute voix. Cependant, la plupart d'entre elles le font dans le but de vérifier les acquis des élèves. Quant aux types de textes proposés aux élèves, un quart seulement des enseignantes

font lire souvent ou très souvent des textes produits par les enfants en début d'année; par contre, en fin d'année, la moitié des enseignantes le font.

Les poèmes et chansons sont les textes les plus fréquemment proposés aux élèves, suivis des livres de jeunesse, en début d'année. Toutefois, en fin d'année, les livres de jeunesse arrivent en tête suivis des poèmes et chansons. Les écrits fonctionnels (la presse, les programmes de télé, etc.) sont les moins utilisés.

En ce qui concerne les unités linguistiques sur lesquelles travaillent les enseignantes, en début d'année, ce sont surtout les mots, suivis des syllabes puis des phrases, et en fin d'année, les textes, suivis des phrases, puis des mots.

Le matériel affiché en classe l'est en fonction des thèmes et des phonèmes.

Les enseignantes qualifient la démarche qu'elles suivent de mixte dans une proportion de 57%; 21,5% seulement disent que cette démarche est centrée sur le sens d'un texte.

Organisation du temps

Les réponses révèlent que la grande majorité des enseignantes (71%) consacrent en moyenne à l'enseignement du français de 9 à 14 heures par

semaine. Ce qui représente la moitié du temps alloué dans une semaine à l'enseignement de toutes les matières.

À l'intérieur du temps consacré au français, la lecture occupe plus de 50% du temps pour 90% des enseignantes de première et pour 75% des enseignantes de deuxième.

Quant à la répartition du temps entre les activités signifiantes de lecture et les activités de structuration, en début de première année, un peu plus du tiers des enseignantes disent allouer $\frac{1}{3}$ du temps aux activités signifiantes et $\frac{2}{3}$ du temps aux activités de structuration; le quart des enseignantes dit faire des activités signifiantes et des activités de structuration à part égale (50% du temps); un autre quart dit accorder $\frac{2}{3}$ du temps aux activités signifiantes et $\frac{1}{3}$ aux activités de structuration. Cette proportion varie avec la fin de l'année où plus de 50% des enseignantes disent consacrer $\frac{2}{3}$ du temps aux activités signifiantes et $\frac{1}{3}$ aux activités de structuration. 23% d'entre elles affirment même ne faire que des activités signifiantes. La même tendance se produit en deuxième année.

Adaptation aux élèves

La grande majorité (83%) des enseignantes prévoient souvent et très souvent des activités supplémentaires pour les élèves qui lisent facilement différents textes. Ces activités consistent essentiellement en lecture libre ou en travail autonome. Un tiers seulement des répondantes proposent à leurs

élèves en avance des exercices plus longs ou plus difficiles et des tâches de lecture telles que questionnaires à remplir, compte rendu, etc.

Quant aux élèves lents ou en difficulté, seulement un peu plus de la moitié des enseignantes prévoient souvent et très souvent des activités pour eux. 75% des répondantes disent qu'un soutien individuel est donné à leurs élèves faibles une fois ou plus par semaine, en dehors de la classe, par du personnel spécialisé. La formule du dénombrement flottant existe encore!

La grande majorité des enseignantes disent donner du soutien individuel dans la classe aux élèves en difficulté. 68% de celle de première année et 53% de deuxième année proposent à ces élèves des activités de structuration centrées sur le code (lettres, syllabes,...)

Le coin lecture et les livres de jeunesse

Les trois quarts des enseignantes ont un coin de lecture dans leur classe. Cependant, pour 89% des enseignantes qui en ont un, c'est un endroit où l'élève va quand il a fini son activité. Le livre de jeunesse semble être utilisé plutôt comme un passe-temps. Il y a très peu d'exploitation du livre de jeunesse comme matériel d'enseignement de la lecture.

Les opinions et les perceptions des enseignantes

Parmi les enseignantes qui ont cinq ans et plus d'expérience dans l'enseignement, la presque totalité (environ 97%) disent avoir renouvelé leur

enseignement de la lecture au cours des cinq à dix dernières années. Elles estiment presque à l'unanimité que ce changement a été un événement heureux et même très heureux pour certaines. Presque toutes les enseignantes qui nous ont répondu disent enseigner la lecture avec intérêt et enthousiasme.

Comme en fait foi le tableau 3, elles estiment presque toutes que, par comparaison avec leurs élèves d'il y a quelques années, leurs élèves actuels lisent mieux et sont plus débrouillards.

Tableau 3

En général, par rapport à vos élèves d'il y a quelques années vos élèves actuels:

	MIEUX	
	1re année	2e année
A. lisent oralement les textes courants	96%	88,0%
B. lisent silencieusement un texte accompagné ou non d'images	97%	93,6%
C. déchiffrent ou décodent	86,9%	81,1%
D. comprennent ce qu'ils lisent	97,3%	93,7%
E. se débrouillent seuls en lecture	97,7%	92,2%

Nous pouvons conclure que presque toutes les enseignantes ont une perception positive des effets de leur enseignement actuel sur leurs élèves.

La quasi totalité des enseignantes sont d'accord pour dire que leurs élèves actuels sont plus motivés à lire et que les activités de la classe de lecture sont plus variées. La grande majorité pense que l'enseignante dispose d'une plus grande liberté pour organiser son enseignement et que le matériel existant est plus adéquat qu'il y a cinq ou dix ans.

Les enseignantes de première année, dans une proportion de 91,7% et 84,3% de celles de deuxième année ont constaté des améliorations dans la manière de lire de leurs élèves, améliorations qu'elles attribuent en très grande part au renouvellement de la pédagogie de la lecture, mais également à un renouvellement pédagogique plus général ainsi qu'à une plus grande expérience.

Quant aux écarts entre forts et faibles en lecture, les avis divergent. Un peu plus du tiers des répondantes estiment que cet écart a diminué, un autre tiers, que cet écart a augmenté et environ le quart, que cet écart est resté identique.

Même si la très grande majorité des enseignantes ont l'impression que leur pédagogie convient plutôt à tous les élèves, près de la moitié d'entre elles pensent que cette pédagogie convient spécialement aux élèves forts alors que seulement près de 20% des enseignantes estiment qu'elle convient spécialement aux élèves faibles.

Par rapport au programme paru en 1979, les deux tiers des enseignantes de première année sont plutôt d'accord pour dire que ce programme donne

des directives assez précises, alors que seulement la moitié des enseignantes de deuxième le sont. Malgré tout, la très grande majorité des enseignantes trouvent plutôt facile l'application du volet lecture du programme.

CONCLUSION

Les premières conclusions qui se dégagent de cette enquête sur les débuts de l'enseignement de la lecture semblent positives. L'enseignement de la lecture s'est renouvelé depuis une décennie. Les méthodes en usage au Québec avant 1979 semblent avoir été remises. L'enseignement de la lecture s'inscrit largement à l'intérieur de thèmes. Les activités que les enseignantes font faire aux élèves sont variées et sont susceptibles de leur faire acquérir les différentes "entrées" qui sont décrites dans les guides pédagogiques qui accompagnent le programme. Cependant en début de première année, un accent plus grand est mis sur le mot, alors qu'en fin d'année, la recherche du sens d'une phrase ou d'un texte prime. Les types de textes proposés aux élèves sont également très variés. La variable qui semble affecter le plus l'enseignement est le moment de l'année. Or, le programme n'en tient pas compte. La perception des enseignantes à l'égard du programme est très positive même si un certain nombre d'entre elles déplorent l'imprécision des directives et laissent croire qu'il convient moins aux élèves faibles.



RÉFLEXIONS SUR LES FONDEMENTS D'UNE DIDACTIQUE DE LA LECTURE

Régine Pierre

Je voudrais d'abord remercier Jean-Yves Boyer et Monique Lebrun d'avoir pris l'initiative d'organiser ce colloque et d'avoir pensé à moi pour faire cette conférence de clôture, même si ce n'est pas nécessairement une tâche facile. Par définition, une conférence de clôture se situe à la fin d'un colloque et après deux jours comme ceux que nous venons de passer, les participants sont fatigués, saturés et rassasiés, intellectuellement du moins. Je vous remercie donc d'être restés quand même et d'accepter de partager avec moi cette dernière heure du colloque. Comme je l'ai dit à Jean-Yves, je ne me hasarderai pas à vous présenter une synthèse des communications. Comme je ne pouvais avoir les textes des présentations avant le colloque et que je connaissais la diversité des points de vue qui seraient présentés, j'ai en effet, pris mes précautions et je l'ai averti que je m'inspirerais des communications pour dégager des pistes de réflexion sur les fondements de la didactique de la lecture, réflexions que j'avais amorcées au dernier colloque *CONTEXTURE*¹ (Pierre, 1988) mais que je n'avais pas pu développer, faute de temps.

Ce besoin de s'arrêter sur les fondements de la recherche ne correspond pas seulement à une démarche personnelle, mais elle anime l'ensemble des

Sciences de l'éducation comme en témoigne le thème du colloque de l'AIPELF² qui se déroule parallèlement au nôtre. Sans doute que ce mouvement correspond à un tournant dans les Sciences de l'éducation qui manifeste une certaine maturité, mais aussi une prise de conscience de la nécessité de consolider nos assises théoriques et de nous doter de modèles qui garantissent le caractère scientifique de nos démarches.

De par leur relative jeunesse, les Sciences de l'éducation éprouvent une certaine difficulté à se définir et à se situer en tant que discipline scientifique. Constituées à partir, d'une part, de chercheurs provenant de différentes disciplines, comme la psychologie, la linguistique ou la sociologie, et, d'autre part, de praticiens qui ont accédé au rang d'universitaires, les Sciences de l'éducation apparaissent comme très hétérogènes et sont partagées entre différentes perspectives de recherche comme on a pu le voir tout au long de ce symposium. Les chercheurs venant des autres disciplines introduisent dans le champ les modèles et les méthodologies propres à leur discipline et ont tendance à ne considérer les Sciences de l'éducation que comme un lieu d'application de connaissances développées dans d'autres champs disciplinaires sans réussir toutefois à dépasser un niveau de propositions très générales qui, jusqu'à présent en tout cas, ont eu peu d'impact dans le milieu. Les praticiens ont, quant à eux, développé des recherches en apparence plus près des besoins du milieu, mais qui souffrent bien souvent de fragilité théorique et méthodologique, ce qui met en cause leur validité et limite les possibilités de généralisation.

La science n'est pas que discours et toute expérimentation n'est pas nécessairement scientifique.

La situation de la recherche en Sciences de l'éducation ressemble ainsi à un véritable casse-tête dont on n'est pas certain de pouvoir rassembler les morceaux parce que tous ne semblent pas avoir la même représentation de l'objet qu'ils sont censés étudier, chacun essayant d'imposer les modèles et les façons de faire de sa discipline d'origine. On aboutit ainsi à des solutions partielles et insatisfaisantes.

CONDITIONS DE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Développer un champ de recherche suppose de délimiter d'abord son objet d'étude, le choix des modèles sur lesquels on s'appuiera pour tenter de cerner cet objet étant déterminé par la nature même de l'objet. Dans l'état actuel des connaissances, on sait déjà que l'objet d'étude de la didactique de la lecture est multidimensionnel. On ne peut plus maintenant définir de modèles en didactique de la langue maternelle, pas plus qu'en didactique de la lecture, sans prendre en compte les dimensions linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques et éducatives.

Cependant, si c'est la nature de notre objet d'étude qui détermine le choix des modèles théoriques et, par la suite, le choix des méthodologies, alors les modèles linguistiques, psychologiques, sociologiques et autres auxquels on s'est traditionnellement référé ne sont pas appropriés pour cerner notre objet d'étude, qui est l'enseignement/apprentissage de la lecture. Le but de la

psychologie est de mettre au jour les lois générales du fonctionnement de l'individu, le but de la linguistique, de rendre compte le plus exactement possible des structures et du fonctionnement de la langue, le but de la sociologie, plus spécifiquement de la sociolinguistique, de comprendre les lois sociales qui régissent les comportements langagiers. Toutes ces connaissances sont extrêmement importantes pour l'éducation, mais elles ne suffisent pas et souvent même ne peuvent s'appliquer telles quelles. On peut penser que les raisons qui ont contribué à construire ce mur qui existe actuellement entre la recherche et la pratique tiennent à l'incompatibilité entre les buts et les approches des disciplines contributives et les besoins du milieu. La question qui se pose alors est de savoir comment construire nos modèles de manière à choisir les connaissances pertinentes à nos problématiques et à intégrer ces connaissances en tenant compte des caractéristiques propres à notre objet d'étude.

S'il a été important pour les Sciences de l'éducation qu'elles s'identifient aux disciplines mères, qu'elles intériorisent leurs modèles, qu'elles apprivoisent leurs méthodologies, cette démarche doit toutefois être considérée comme la première étape vers l'acquisition de l'autonomie qui seule permettra aux Sciences de l'éducation de se développer et d'avoir un impact réel sur la pratique pédagogique. Acquérir son autonomie ne signifie toutefois pas rompre définitivement avec les modèles de départ; cela signifie prendre une distance critique et ne plus se laisser imposer par les autres disciplines, comme cela a été trop souvent le cas, l'interprétation de phénomènes que nous devrions être les mieux placés pour comprendre. Mais cela suppose que nous nous appropriions notre objet d'étude et que nous commencions à le

mieux cerner en développant les modèles conceptuels qui nous permettront de le décrire et de commencer à mieux comprendre les systèmes de causalité qui le définissent. La question qui se pose alors est de savoir comment choisir les connaissances pertinentes à nos problématiques et comment choisir nos modèles de manière à intégrer ces connaissances en tenant compte des caractéristiques propres à notre objet d'étude.

Un des problèmes auquel nous avons à faire face, aussi bien au Québec que dans les autres pays francophones, est justement la diversité des apports venant des autres disciplines, diversité qui s'explique par l'histoire de la didactique de la langue maternelle qui, en français, a surtout été dominée par la linguistique alors que, comme le rappelait Jerome C. Harste (1989) dans l'allocution présidentielle qu'il prononçait lors du colloque tenu par la National Reading Conference³ en 1988, la recherche dans le domaine de la lecture aux Etats-Unis est dominée par la psychologie cognitive, autant du point de vue des modèles théoriques que des approches méthodologiques.

Donc, nécessité pour nous: 1) d'établir des lieux et des points d'interactions de plus en plus grands et orientés vers un même but entre les tenants des différentes disciplines et entre la théorie et la pratique; 2) de développer des modèles conceptuels visant à décrire et à expliquer les problématiques pédagogiques.

La construction de modèles proprement didactiques constitue une étape nécessaire sans laquelle aucune recherche et par conséquent aucune application valable ne peut se développer. La productivité de la recherche est,

en effet, fortement liée à la force des modèles qui la sous-tendent. Les recherches qui s'appuient sur des modèles partiels ou incohérents conduisent à des résultats fragmentaires dont on peut facilement mettre en doute la validité, sans compter les problèmes de communication qui sont renforcés par le choix d'une terminologie obscure contribuant souvent à isoler les tenants de certains modèles et favorisant davantage les attitudes dogmatiques.

DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE EN LECTURE AUX ÉTATS-UNIS

Qu'est-ce donc qui a fait que la recherche sur la lecture a progressé à ce rythme fulgurant, qu'elle a maintenu pendant ces 20 dernières années, aux États-Unis? Deux facteurs ont joué conjointement. Le premier de ces facteurs est d'ordre théorique et tient à l'homogénéité des modèles théoriques et des approches méthodologiques, qui sont dominés, comme nous venons de le dire, par la psychologie cognitive. Quatre conséquences en découlent: 1) parce qu'elles s'appuient sur les mêmes fondements théoriques, toutes ces recherches ont contribué, par les résultats qu'elles produisaient, à préciser et à élargir graduellement les modèles de départ; 2) parce qu'elles utilisent des approches méthodologiques compatibles, toutes ces recherches peuvent être comparées et peuvent se compléter; 3) parce qu'elles ont intégré les critères de scientificité de la psychologie cognitive, toutes ces recherches se sont prêtées à la validation et ont produit des résultats vérifiables et fiables; 4) les résultats accumulés constituent actuellement une base de

connaissances solide et fiable sur laquelle on peut dorénavant s'appuyer pour élaborer des modèles d'application.

Le deuxième facteur est d'ordre stratégique. Il ne fait, en effet, aucun doute que la mise sur pied de centres comme le "Center for Study of Reading" en Illinois et le "Center for Study of Teaching" à l'Université du Michigan ont été des facteurs déterminants. Il suffit de suivre les congrès de la National Reading Conference (Association nationale pour la lecture) ou de l'International Reading Association (Association internationale pour la lecture) pour voir comment s'est opérée l'évolution de la recherche sous l'impulsion de ces deux centres et de ces deux associations. Non seulement ces centres ont-ils contribué à rallier les chercheurs dans le domaine autour de problématiques communes et à former, depuis leur mise en place, deux nouvelles générations de chercheurs qui ont essaimé à travers les différentes universités, mais ils ont contribué à développer une recherche originale et autonome qui se détache de plus en plus des modèles théoriques de base, issus des disciplines mères, pour se rapprocher de plus en plus de leur véritable objet d'étude (Duffy, Roehler, Mason, 1984; Hoffman, 1990). Et contrairement à ce que voudraient faire croire ceux qui prônent la recherche indépendante à tout prix et s'opposent à ce qu'ils qualifient de réductionnisme théorique, une démarche unificatrice comme celle qui caractérise la recherche en lecture aux Etats-Unis est porteuse de son propre développement. Dans la mesure où les pressions sont plus fortes sur l'élaboration et la justification des modèles qui contribuent à favoriser l'intégration des différentes perspectives et des différentes problématiques, ces

modèles ont davantage de chances de répondre aux critères de modèles adéquats.

MODÈLES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LECTURE

Critères de scientificité d'un modèle

Dans un article bien connu, de Beaugrande (1981) énonce sept critères de scientificité d'un modèle qui lui permettent de comparer les modèles de lecture existants:

1. *l'efficacité* ou le pouvoir explicatif du modèle;
2. *la validité écologique* ou l'adéquation du modèle à l'objet d'étude qu'il vise à décrire ou à expliquer;
3. *la plausibilité* ou la capacité du modèle de rendre compte des phénomènes qu'il veut décrire ou expliquer;
4. *l'économie* ou la capacité du modèle de rendre compte de réalités complexes avec une économie de concepts puissants;
5. *la multidimensionnalité* ou la capacité du modèle de rendre compte des différentes dimensions qui composent son objet d'étude;
6. *le dynamisme* ou la capacité du modèle d'intégrer les nouvelles connaissances et d'évoluer vers une adéquation de plus en plus grande à son objet d'étude;
7. *le consensus* ou la capacité du modèle d'établir des liens avec des domaines apparemment différents.

J'ajouterai à cette liste un huitième critère:

8. *l'efficacité et l'adéquation des instruments de validation du modèle*, qui permettent de le tester et d'en tracer les limites.

Cette dernière condition s'impose à la recherche en Sciences de l'éducation par ses finalités. Quelles que soient les visées immédiates des recherches, toutes ont, à plus ou moins long terme, des finalités d'application. Comme en médecine ou en psychologie, il importe donc que toute recherche en Sciences de l'éducation puisse appuyer ses propositions d'applications sur des recherches contrôlées et des faits vérifiables⁴.

Un modèle scientifique doit donc viser à rendre compte le plus exactement possible de son objet d'étude, il doit pouvoir intégrer les connaissances dans le domaine, passées et présentes, et il présuppose les appareils méthodologiques qui permettront de le valider, d'une part, et d'établir ses limites, d'autre part.

Par définition, un modèle scientifique ne prétend pas à l'exhaustivité, tout en visant à englober le plus possible son objet d'étude. Un modèle théorique n'est, en effet, qu'un appareil conceptuel qui tente de rendre compte, de la façon la plus exhaustive et la plus cohérente possible, de notre conception d'une réalité à un moment du développement de la science, d'où l'importance de bien cerner cet objet d'étude, d'identifier les éléments fondamentaux et d'éliminer du modèle les éléments non directement pertinents.

Par définition, également, un modèle scientifique est limité. Ce n'est qu'une façon particulière de regarder la réalité. Un modèle agit ainsi comme une lunette grossissante avec laquelle on regarde la réalité sur un point bien déterminé, ce qui a pour effet de faire la mise au point sur cette partie de la réalité, d'en grossir l'importance et de reléguer dans le champ périphérique les autres dimensions de cette réalité. La justesse et la profondeur de notre perception de la réalité seront donc fonction et de la précision de la lunette et du point sur lequel on fera le foyer.

En raison de son caractère nécessairement partiel et orienté, tout modèle, si sophistiqué soit-il, est donc appelé à mourir ou, dans le meilleur des cas, à être absorbé par ses successeurs. Un modèle scientifique est porteur de sa propre mort dans la mesure où il est porteur de son propre développement. On pourrait donner beaucoup d'exemples de modèles qui ont laissé des marques extrêmement importantes dans leur discipline, mais qui ont disparu à une certaine époque; ce qui ne veut pas dire qu'ils ne resurgiront pas à un moment donné mais, ayant épuisé leur pouvoir explicatif par rapport au sujet qu'ils abordaient, ces modèles soit disparaissent pendant un certain temps, soit sont intégrés à d'autres modèles. Cela a été le cas, par exemple, du modèle de Piaget. Si important qu'il ait été à une certaine époque, actuellement, le modèle de Piaget n'occupe plus l'avant-scène en psychologie. Pourtant la psychologie ne serait pas ce qu'elle est actuellement s'il n'y avait pas eu Piaget. Ses concepts sont maintenant intégrés aux concepts de base de la psychologie au point qu'on ne prend même plus la peine de citer Piaget quand on les utilise. Ainsi, comme l'a montré Minsky (1975), le modèle de Piaget est intégré dans le modèle des schémas, qui domine maintenant la recherche en

lecture, et il revient en force sous les nouveaux concepts des modèles d'enseignement stratégique.

L'intégration des modèles qui ont épuisé leur pouvoir explicatif se reflète aussi par de nouvelles délimitations de frontières. Elle n'est pas loin l'époque où, au Québec, les psychologues se divisaient en deux camps qui s'affrontaient: les piagétien d'une part et les behavioristes d'autres part. Aujourd'hui, sans crainte du paradoxe, on parle de behaviorisme cognitif et l'on ne peut plus faire de recherches sur l'apprentissage, même dans une perspective cognitiviste, sans intégrer les concepts fondamentaux du behaviorisme. La durée de survie d'un modèle dépend donc de son dynamisme, c'est-à-dire de sa capacité d'absorber les connaissances nouvelles et d'évoluer dans le sens d'une compréhension de plus en plus juste et d'une adéquation de plus à plus grande à son objet d'étude.

Ainsi donc, un modèle qui prétend à l'universalité et à la permanence et qui ne se prête pas à la validation est en soi un modèle suspect. Un modèle qui ne sait pas intégrer les nouvelles connaissances est un modèle qui a épuisé son pouvoir explicatif; un modèle qui ne peut pas rendre compte de la réalité qu'il prétend décrire ou expliquer est un modèle inadéquat; un modèle qui ne rend compte que d'une dimension de cette réalité est un modèle partiel. Finalement, un modèle qui se ferme sur lui-même, ne laisse filtrer aucune influence extérieure et ne permet aucune critique n'est pas un modèle scientifique.

Validité des modèles cognitifs

Si les modèles cognitifs et plus particulièrement le modèle de traitement de l'information et le modèle des schémas qui en découle, ont dominé la recherche en lecture pendant plus de 20 ans c'est parce qu'ils répondent aux critères de modèles adéquats tels que définis précédemment.

Le premier critère qu'ils respectent est celui de l'adéquation à l'objet d'étude. Le but des modèles cognitifs est de rendre compte des structures et des processus impliqués dans la construction de la connaissance par l'individu, ce qui constitue un des éléments de l'objet d'étude de la didactique. Si l'on veut schématiser cet objet d'étude on placera comme premiers éléments constitutifs du modèle: 1) un sujet apprenant, l'élève; 2) un objet à apprendre, la lecture de textes; 3) un mécanisme d'enseignement, le professeur ou le manuel scolaire.

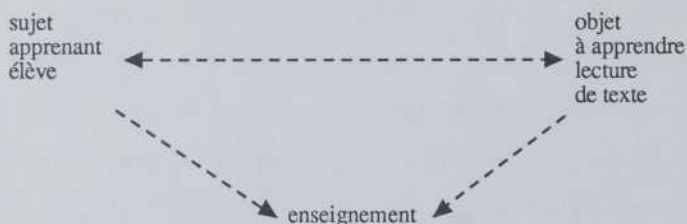


Figure 1
Modèle didactique
traditionnel

On verra plus loin que pour avoir un modèle complet de notre objet d'étude, il faudra intégrer d'autres éléments au modèle. Pour l'instant, partons de cette représentation qui a sous-tendu la recherche pendant très longtemps aux Etats Unis, pour voir comment elle a évolué.

Avant les années 70: les modèles intuitifs partiels

Avant les années 70, la recherche dans le domaine de l'enseignement de la lecture se centrait soit sur les caractéristiques de l'objet d'enseignement que l'on restreignait essentiellement au code écrit, soit sur celles du sujet apprenant, le lecteur, sans qu'il y ait véritablement d'interactions d'un pôle à l'autre, c'est-à-dire, sans que d'un point de vue ou d'un autre, on considère l'autre pôle. Par ailleurs, le pôle enseignement n'était pas considéré à proprement parler comme objet d'étude. On déduisait des résultats obtenus de part et d'autre des principes d'enseignement plus ou moins naïfs qui se résumaient souvent à simplifier et à morceler l'objet à apprendre selon des séquences définies intuitivement.

Au pôle sujet, les recherches s'appuyaient sur des modèles factoriels et leur objectif était d'identifier les habiletés impliquées dans l'apprentissage de la lecture (Davis 1944). Dans cette perspective, la compréhension était vue comme le résultat automatique de l'application de ces habiletés qui conduisait à décortiquer le code en ses constituants les plus élémentaires. En dehors de la connaissance du vocabulaire et d'habiletés générales de raisonnement, ces recherches n'ont toutefois jamais réussi à isoler des habiletés spécifiques, chaque recherche aboutissant à sa propre taxonomie, toutes présentant les

mêmes problèmes de manque de liens et d'intégration entre les différentes habiletés proposées.

Au pôle objet d'apprentissage, les recherches se divisaient en deux types: d'une part, les recherches sur la lisibilité des textes (Bormuth, 1969), qui visaient à déterminer des critères quantifiables de simplification des textes et d'autre part, les recherches sur la closure, qui traduisaient l'insatisfaction des enseignants face aux modèles factoriels et l'intuition qu'ils avaient que la lecture est en fait un processus global. Ces recherches avaient peu de fondements théoriques et l'on a pu montrer ultérieurement que l'application des indices de lisibilité, loin de faciliter l'apprentissage de la lecture, contribue, en éliminant des indices linguistiques essentiels comme les connecteurs par exemple, non seulement à rendre les textes plus complexes à comprendre, mais aussi plus artificiels et par conséquent moins intéressants même pour un apprenti-lecteur (Davison, 1984a, 1984b).

1970: les modèles de traitement de l'information

Les premiers modèles inspirés de la théorie du traitement de l'information qui ont suivi (Gough, 1972), ont introduit la notion de processus de traitement et ont tenté de modéliser les relations entre les différentes étapes de traitement qu'ils identifiaient. Ces modèles que l'on appelle "bottom-up", ou modèles de traitement dirigé par données, portaient encore du code comme point de départ du traitement et proposaient une représentation linéaire et hiérarchique de l'activité de lecture. Le problème principal qu'ils soulevaient était de ne pouvoir rendre compte du caractère automatique ou quasi-

automatique de nombreux processus impliqués dans l'activité de lecture et du temps extrêmement rapide avec lequel ces activités sont réalisées par le lecteur expérimenté (LaBerge et Samuels, 1974).

1970: l'influence prépondérante des connaissances antérieures

C'est à la psycholinguistique et plus particulièrement à Smith (1975) et à Goodman (1967) que l'on doit d'avoir introduit dans les modèles de traitement de l'information l'ingrédient fondamental qui permet justement d'expliquer pourquoi le lecteur ne traite pas toutes les informations visuelles, pourquoi il ne traite pas toutes les informations au même niveau et pourquoi la vitesse de traitement est aussi rapide chez un lecteur expérimenté. On a alors commencé à prendre conscience de l'importance fondamentale des connaissances antérieures emmagasinées dans la mémoire par le lecteur et, par conséquent, on a été amené à attribuer au lecteur un rôle actif dans la construction de la signification. La première recherche que nous avons menée à cette époque (Pierre, 1981, 1983) s'inscrivait dans la suite de ces travaux, plus spécifiquement dans la perspective du modèle interactionnel que développait alors Rumelhart (1977), et visait à montrer que le lecteur, en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et sur le texte, procède par un jeu d'anticipations et de rétroactions qui l'amène à construire progressivement les connaissances transmises par le texte. Une recherche ultérieure (Vargas et Pierre, 1989) reprenant les mêmes textes, mais sur une population d'enfants présentant des déficits oculo-moteurs, permet cette fois d'intégrer dans le modèle les variables perceptives. L'étude des mouvements des yeux durant la lecture montre, en effet, comme le prévoyait le modèle compensatoire de

Stanovich (1980), que les enfants strabiques compensent leur déficit par le recours à des stratégies de traitement différentes pour en arriver à des niveaux de compréhension équivalents. Dans les deux recherches, l'influence des connaissances antérieures est prépondérante.

De toutes les variables considérées dans les recherches sur la compréhension en lecture, les connaissances antérieures apparaissent comme la variable la plus importante (Wilson, Anderson, 1986). Dans la revue de littérature effectuée pour sa thèse de doctorat, Lavoie (Lavoie et Pierre, 1989) montre que les connaissances antérieures ont plus d'influence sur le rendement en lecture que l'âge, le niveau de lecture et le Q.I. Ziarko (Ziarko et Pierre, 1989) montre, pour sa part, la difficulté de cerner cette variable et la nécessité d'opérationnaliser le concept de familiarité du texte.

1975: le modèle des schémas

C'est avec le modèle des schémas (Anderson, 1977, 1984a; Mason, J., 1984; Rumelhart, 1981) que l'on a pu commencer à parler véritablement de modèles de compréhension. Rappelons tout de suite que, comme c'est le cas la plupart du temps en science, le concept de schéma avait été introduit bien avant les années 70, par Bartlett en 1932, et qu'il n'a été que réactualisé par les chercheurs des années 70, parce qu'il permettait de rendre compte de la réalité telle qu'on la comprenait à l'époque.

Ce que le modèle des schémas a apporté de plus que les travaux des chercheurs précédents, c'est le fait que les connaissances du lecteur sont

organisées dans la mémoire et qu'elles empruntent des structures bien précises que l'on peut caractériser et qui changent selon les types de connaissances qu'elles organisent. Le concept de schéma est en fait un terme générique qui englobe différents types de structures: les schémas de textes, les scripts, les plans, les frames etc. Tous ont toutefois des caractéristiques communes et interviennent de façon similaire dans le traitement de l'information. Ainsi, en lecture, le modèle des schémas a permis de mieux comprendre ce qui était en germe dans les modèles interactifs (Rumelhart 1977) en montrant que, si la compréhension en lecture est un processus interactif, c'est parce qu'elle repose à la fois sur les schémas de connaissances du lecteur et sur la capacité du texte d'activer ces connaissances. En posant comme un de ses postulats de base l'isomorphisme entre les structures de textes et les structures de représentation bâties par le lecteur, le modèle des schémas a conduit à mettre en évidence le problème de la compréhensibilité des textes ou la capacité des textes à activer chez le lecteur les représentations appropriées au traitement de l'information (Armbruster, 1984; Pierre, 1986; Ziarko et Pierre, 1989). Le modèle des schémas a de ce fait acquis un pouvoir explicatif plus grand que les modèles précédents parce qu'il a permis de cerner de plus près les processus de compréhension et qu'il a également permis d'intégrer dans un même cadre explicatif les deux pôles de l'activité de lecture soit le lecteur et le texte. Le modèle des schémas répond ainsi au critère de multidimensionnalité qui compte parmi les critères permettant de définir un modèle scientifique.

En établissant le texte comme unité d'analyse de base, et la compréhension comme processus fondamental, le modèle des schémas s'est

également rapproché de son objet d'étude et a permis d'adopter une perspective écologique. Laissant en arrière les recherches en laboratoire sur la mémoire de listes de mots sans signification, les recherches en lecture s'intéressent de plus en plus aux textes véritablement utilisés par les lecteurs et étudient de plus en plus l'activité de lecture dans son contexte réel (Anderson, Osborn et Tierney, 1984).

Par ailleurs, le modèle des schémas a permis d'intégrer les variables fonctionnelles et contextuelles qui font l'objet de la pragmatique en montrant que les perspectives de lecture, les types de textes, et les contextes de lecture conduisent à des traitements différentiels. Toute une série de recherches maintenant classiques (Anderson, 1984b) ont ainsi montré qu'un texte pouvait induire différentes compréhensions selon la perspective adoptée par le lecteur, de la tâche qui lui est imposée et des modes d'évaluation adoptés (Johnson, 1983).

En ce sens, le modèle des schémas respecte aussi le critère de consensus, c'est-à-dire qu'il a suscité des interactions fructueuses avec d'autres disciplines en particulier, la linguistique. On parle aujourd'hui de linguistique cognitive (Adam, 1986; Fall, 1990; Van Dijk, 1985) et l'on a vu, ces dernières années, se développer des modèles de linguistique textuelle qui ont influencé le développement des grammaires de textes proposées par les psychologues et ont contribué à en montrer les limites. La plupart de ces modèles sont issus de la pragmatique du discours.

L'apport essentiel des approches pragmatiques dont s'inspirent ces modèles a été de montrer que la situation d'énonciation et le sujet énonciateur sont partie intégrante de tout acte de langage, ce qui amène à poser également le texte comme unité d'analyse fondamentale. L'intérêt de ces recherches s'est porté sur les conditions qui déterminent les choix linguistiques et sur ce qu'on appelle les marques de l'énonciation qui traduisent ces choix. Ces travaux, davantage développés en Europe (Bronckart, 1985; Caron, 1983; Culioli, 1976; Fayol, 1985; Pierre et al., 1989), ont permis de distinguer dans les éléments linguistiques, un ensemble de signes qui sont liés à l'exercice du langage et qui définissent les conditions d'ancrage du discours au contexte de production. Aux catégories de contextes correspondent des types de textes qui se caractérisent par une organisation et par une distribution spécifique des marques d'ancrage. Les relations d'interdépendance entre le texte et le contexte sont alors considérées en terme d'opérations langagières, ces dernières constituant un sous-ensemble des opérations psychologiques construites par l'humain. Du point de vue de l'activité de lecture, le texte est ainsi vu comme guidant les opérations de traitement en organisant les informations et en choisissant les marques d'ancrage de façon à orienter le lecteur dans son traitement.

Ces nouveaux modèles linguistiques qui commencent à se développer vont permettre de répondre à certaines questions laissées en suspens par le modèle des schémas quant à l'influence des variables textuelles sur les processus de traitement de l'information durant la lecture de textes.

D'un autre côté, le développement de recherches mettant en évidence l'importance des processus métacognitifs (Brown, Armbruster et Baker, 1986), ont permis de préciser les processus de compréhension en montrant particulièrement des différences importantes entre les lecteurs experts et non-experts. Il ressort de ces recherches, fortement influencées par les travaux en intelligence artificielle, que les lecteurs experts semblent avoir recours à des stratégies pour gérer les processus de compréhension. On a ainsi été amené à distinguer processus et stratégies, celles-ci supposant la prise en charge active par le lecteur des processus de traitement de l'information en fonction de la tâche, du contexte et des buts de lecture.

Les inférences, par exemple, sont des processus inconscients parce qu'elles sont des produits inévitables de la schématisation des connaissances. Il n'y a pas de lecture sans production d'inférences. Par contre, savoir comment générer les bonnes inférences en fonction du but poursuivi, à quel moment, par rapport à quels éléments du texte, suppose l'application de stratégies, comme l'auto-questionnement, qui reposent à la fois sur les connaissances stockées en mémoire et sur la prise de conscience du fonctionnement des processus de compréhension et du fonctionnement des textes. Les processus sont liés aux structures et au fonctionnement cognitifs et leur développement est le résultat de l'évolution de ces structures. L'apprenant n'a qu'un contrôle limité sur ses processus. Les stratégies sont des heuristiques ou des outils cognitifs que le lecteur développe ou acquiert pour faciliter l'apprentissage; elles se distinguent des processus et des habiletés par le fait que l'apprenant peut exercer un contrôle conscient sur leur application, qu'elles peuvent être apprises et qu'elles sont généralisables.

Malgré leurs différences, il y a des relations de filiation entre processus et stratégies. Les stratégies peuvent être le résultat de la prise de conscience de processus spontanés qui sont amenés au niveau de la conscience, soit par l'apprenant lui-même, soit par un intermédiaire, pour être analysés, compris et pratiqués. Une fois maîtrisées et appliquées de façon autonome, ces stratégies peuvent être intégrées dans le répertoire des processus inconscients

Les recherches sur ce sujet ont conduit à montrer que les stratégies de lecture ne sont pas universellement utilisées par les différents types de lecteurs, qu'elles doivent être apprises, mais que le facteur âge n'est qu'un des facteurs expliquant ces différences (Losier et Pierre, 1989).

1990: l'émergence des modèles socio-cognitifs

Tous ces nouveaux courants de recherche ont contribué, en intégrant les données accumulées par la validation du modèle des schémas, à donner un nouvel essor à la recherche sur l'enseignement de la lecture qui se développait parallèlement, sous l'influence de l'évolution des modèles d'apprentissage (Duffy, 1981; Duffy, Roehler et Mason, 1984; Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1987). Mais c'est là aussi que le modèle des schémas commence à montrer ses limites.

Tel que défini, le modèle des schémas ne permet pas, en effet, d'expliquer comment un lecteur intègre de nouvelles connaissances dans les schémas qu'il possède, comment un lecteur compense pour les lacunes du

texte quand celui-ci ne respecte pas les critères de compréhensibilité qui pourraient maximiser sa compréhension ni comment un apprenti-lecteur construit les schémas de connaissances et acquiert les stratégies de compréhension, ni surtout comment l'école peut le soutenir dans cet apprentissage. On peut penser que le modèle des schémas, tel qu'il a été défini, a épuisé son pouvoir explicatif.

Le modèle des schémas n'est pas, en effet, conçu pour répondre à ces questions. Comme les modèles antérieurs qui nous sont venus de la psychologie cognitive, ce modèle est centré sur l'individu et tient peu compte du rapport entre cet individu, l'objet d'apprentissage et la situation d'apprentissage. Il ne permet pas ainsi de répondre aux questions qui se posent constamment en éducation sur les différences individuelles et sur les différences entre les milieux socio-économiques. Or, ce sont là des éléments fondamentaux d'un modèle en éducation. L'individu est certainement une des composantes de tout modèle en éducation, mais il ne peut être considéré uniquement en lui-même et pour lui-même, comme en psychologie.

Dans toutes ses dimensions, l'éducation est une réalité sociale et c'est parce qu'on a omis de tenir compte de cette dimension que les tentatives que l'on a faites d'appliquer directement les modèles psychologiques à l'éducation ont toujours échoué ou ne se sont pas généralisées, comme c'est le cas par exemple des tentatives d'application du modèle de Piaget ou des modèles humanistes.

Parce qu'elle est une institution sociale, l'école se distingue du milieu familial et du milieu social général, qui sont les contextes dans lesquels les recherches en psychologie ont surtout étudié l'individu. Dans nos sociétés démocratiques, le système d'éducation vise à rejoindre tous les enfants et à leur donner un accès égal aux connaissances qu'il transmet et qui sont souvent la clé d'accès au monde du travail. Parce qu'il est soutenu financièrement par la société qui veut également avoir toute les garanties du rendement de son financement, le système d'éducation s'inscrit dans un ensemble de contraintes comme toute institution sociale. Si c'est l'individu qui est visé par le système d'éducation, c'est à travers le groupe que cet individu est rejoint. L'unité de base du système scolaire est le groupe classe, ce groupe classe étant lui-même partie d'un ensemble de classes qui forme une école, l'ensemble des écoles formant une commission scolaire et l'ensemble des commissions scolaires relevant du Ministère de l'éducation, qui agit comme représentant de la société. Le défaut d'intégrer ces dimensions dans nos modèles de recherche nous conduira toujours à rester en périphérie de notre véritable objet de recherche. En ce sens, l'individualisation telle que prônée par certaines approches psychopédagogiques est une utopie qui ne tient pas compte de la réalité du système scolaire.

Le système d'éducation se distingue également du milieu familial et du milieu social général par le but qui lui est assigné par cette société qui le soutient, soit de former des individus capables de participer activement à son développement. Pour ce faire, le système d'éducation doit non seulement, comme le milieu familial, permettre l'épanouissement social et affectif de l'individu, mais il doit surtout lui transmettre les connaissances et les outils

intellectuels qui lui permettront de devenir un participant actif et constructif dans cette société. La lecture compte parmi ces outils intellectuels sans lesquels un individu ne peut pas fonctionner dans la société actuelle. La lecture fait également partie de ces connaissances construites par la société, par opposition, par exemple, aux connaissances mises en évidence par Piaget, qui sont des connaissances plus fondamentales, liées essentiellement au développement de l'individu. Ainsi, si la lecture peut commencer à se développer naturellement dans le milieu familial, comme nous l'avons montré dans nos recherches sur le lecteur précoce (Giasson, Baillargeon, Pierre, Thériault, 1985; Pierre, Bourcier, Hudon, Noreau, 1989), devenir un lecteur expert suppose un long apprentissage et plusieurs années d'enseignement systématique. L'éducation se distingue donc du milieu familial et du milieu social par ses objectifs et par la nature des connaissances qu'elle vise à faire apprendre, qui sont des connaissances construites et choisies socialement.

De nouveaux modèles inspirés entre autres par les théories socio-cognitives, et plus particulièrement par la théorie de Vygotsky (1978), sont plus appropriés pour cerner ces questions. Ces modèles sous-tendent tout un nouveau courant de recherches sur le développement de la littéracie⁵ qui élargissent nos perspectives et contribuent à éclairer sous un jour nouveau la problématique de l'enseignement de la lecture. Ainsi, dans une recherche en cours (Pierre, 1990) nous essayons de montrer que l'influence du milieu familial sur l'acquisition des processus de lecture s'étend tout au long de la scolarité primaire. Les enfants qui développent un niveau de littéracie élevé maîtrisent davantage les processus de traitement de l'information aussi bien orale qu'écrite que les enfants qui sont peu exposés à l'écrit et consacrent beaucoup de temps à la télévision. L'un des impacts les plus importants des

recherches sur la littéracie est qu'elles contribuent du même coup à reconsidérer les conclusions de tout un courant de recherches qui a dominé durant les années soixante, illustré par le rapport de Christopher Jencks (Pierre-Joly, 1974, 1978), rapport qui affirmait la primauté du milieu familial sur l'école. Toutes ces recherches sur la littéracie, jointes aux recherches sur le contexte scolaire comme celles qui sont menées au "Center for Study of Teaching", amènent les chercheurs en didactique de la lecture à déplacer le centre d'intérêt sur le pôle enseignement et à introduire dans le modèle la dimension du contexte d'apprentissage. Aujourd'hui que l'on comprend mieux les mécanismes scolaires et que l'on est mieux outillé pour en cerner les effets, on commence à identifier les caractéristiques qui définissent une école ou un enseignant efficace. C'est en ce sens que s'orientent de plus en plus les recherches américaines.

VERS DES MODÈLES PLUS ÉCOLOGIQUES

Pour rendre compte des caractéristiques spécifiques de son objet d'étude, un modèle scientifique en didactique de la lecture, quel qu'il soit, devrait donc intégrer les éléments représentés dans le schéma inspiré de Porter et Brophy (1981) (voir page suivante).

Ce schéma met en place les éléments constitutifs de ce que j'appelle, depuis le début de cet article, notre objet d'étude. Au centre du modèle, sont regroupés les éléments constitutifs de la didactique, soit:

1. les activités pédagogiques;
2. les stratégies des enseignants;
3. les réponses des élèves à la tâche.

chaque fois en interaction avec l'autre. En même temps donc que l'élément se précise, il se complexifie, mais c'est ce qui va faire la différence fondamentale entre un modèle en psychologie et un modèle en éducation et ce qui montre la nécessité de les distinguer.

De chaque côté du module central, on retrouve les facteurs qui déterminent les contraintes à l'intérieur desquelles se définit la didactique: soit, à gauche, les facteurs reliés au milieu et, à droite, les facteurs reliés aux élèves.

Traditionnellement, en raison de son évolution, qui fait que les chercheurs proviennent de disciplines connexes comme la psychologie, la linguistique ou la sociologie, la recherche s'est limitée à l'étude de ces facteurs périphériques, laissant les questions centrales au domaine de l'application et à la responsabilité des enseignants. Le fossé entre la recherche et la pratique, les frustrations accumulées de part et d'autres et, surtout, le peu de retombées des recherches sur la pratique montrent à quel point il y a urgence de réorienter nos recherches en commençant par nous approprier notre objet de recherche.

PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE

Si l'on se tourne encore une fois vers les Etats-Unis, on voit que le mouvement actuel de la recherche se caractérise par trois facteurs importants:

1. Il existe maintenant une nouvelle génération de chercheurs formés en éducation et qui, maîtrisant les fondements théoriques des modèles antérieurs, tentent maintenant de les élargir en intégrant les dimensions plus spécifiques à notre objet d'étude, qui est l'apprentissage de la lecture dans le contexte scolaire .
2. On possède maintenant une base de connaissances extrêmement riche sur laquelle on peut s'appuyer pour pousser plus loin la réflexion et partir d'un niveau plus élevé.
3. On assiste maintenant à des interactions de plus en plus grandes entre deux courants de recherches qui auparavant s'étaient développés parallèlement et qui se manifestent par le rapprochement des deux centres à l'origine de ces mouvements, soit le "Center for Study of Reading" et le "Center for Study of Teaching", l'objectif de ce dernier étant de cerner les facteurs qui déterminent les conditions d'efficacité dans le système scolaire (Duffy, Roehler et Mason, 1984).

Ce courant, qui marque un tournant dans l'histoire de l'éducation en tant que discipline scientifique à part entière, se distingue des courants précédents par le fait qu'il vient de l'intérieur du système d'éducation, c'est-à-dire qu'il est pris en main par des spécialistes formés en éducation, qui appuient leurs résultats sur des recherches réalisées dans le milieu scolaire avec la préoccupation d'analyser le système non pas de l'extérieur comme le faisaient les spécialistes des autres disciplines, mais de l'intérieur et de chercher à le comprendre, non pas pour le critiquer, mais pour pouvoir agir sur lui et

permettre enfin que la recherche contribue de façon significative au développement de ce qui devrait redevenir une priorité de notre société comme le souhaitaient, lors d'une rencontre soulignant le vingt-cinquième anniversaire du Ministère de l'éducation, les ministres, qui tout au long de ces vingt-cinq ans, ont présidé à son développement.

Même si nous sommes sensible au risque du réductionnisme, force nous est de constater l'efficacité du modèle de recherche concertée que les Américains maîtrisent si bien, autant dans la façon dont ils conçoivent la recherche que dans leur politique de support à la recherche. Ce modèle est en fait celui des sciences exactes que nous nous sommes toujours refusés d'appliquer dans les sciences humaines, comme en témoignent les résistances que l'on observe actuellement face aux nouvelles politiques des organismes subventionnaires, prétextant qu'il n'est pas approprié à nos problématiques. Pourtant même les Européens, qui ont aussi une tradition plus individualiste de la recherche, adoptent de plus en plus ce modèle, avec de fortes incitations à la recherche concertée, non seulement au niveau national, mais entre les pays de la communauté européenne, pour élargir le bassin de chercheurs dans un même domaine. Ce mouvement, très fort présentement en Europe, risque d'ailleurs d'isoler de plus en plus les chercheurs québécois, s'ils ne réagissent pas au plus tôt dans le même sens. En effet, si ce symposium témoigne du développement de la recherche sur la lecture au Québec, au cours des quinze dernières années, il montre également que nous commençons seulement timidement à aborder les vrais problèmes. Cette situation n'est pas particulière à la recherche en lecture, elle caractérise l'ensemble de la recherche en éducation. Il suffit de regarder les projets qui sont subventionnés par le FCAR

ou le CRSH⁶, pour constater que nous restons encore en périphérie de notre véritable objet de recherche.

Mais que ce soit en Europe ou au Québec, le développement de la recherche en didactique de la lecture ne pourra se réaliser qu'à trois conditions: 1) établir des lieux et des points d'interactions de plus en plus grands et orientés vers un même but entre les tenants des différentes disciplines; 2) développer des modèles conceptuels visant à décrire et à expliquer les problématiques proprement didactiques; 3) intensifier les liens entre la théorie et la pratique.

La construction de modèles proprement didactiques implique, en effet, que chercheurs et pédagogues se rencontrent au carrefour de leur cheminement respectif vers une meilleure compréhension de ce que représente l'acte d'enseigner la lecture en fonction des objectifs nouveaux que se donne la société d'aujourd'hui et du contexte scolaire, qui se complexifie de plus en plus avec, entre autre, l'intégration massive d'enfants d'origines ethniques différentes.

Reste à souhaiter que nous amorcions rapidement le mouvement, car la recherche est ainsi faite qu'elle exige beaucoup de temps et d'investissement pour pouvoir rapporter des résultats significatifs. Tant que nous ne comprendrons pas cela, que nous privilégierons une recherche artisanale, que nous résisterons aux tentatives d'actions concertées, qui seules permettront d'éviter le gaspillage de ressources et d'énergie, et favoriserons la rentabilisation pleine et entière de nos efforts autant dans l'avancement des

connaissances que dans la formation de jeunes chercheurs, qui pose des problèmes énormes en éducation, nous resterons marginaux et nous continuerons à dépendre des autres disciplines et des recherches réalisées ailleurs, même si ces recherches sont souvent loin de notre réalité.

NOTES

- 1 CONTEXTURE: (Connaissance du Texte et de ses Usagers par la Recherche) Association multidisciplinaire de chercheurs intéressés par l'étude du fonctionnement et du traitement des textes.
- 2 AIPELF: Association internationale de pédagogie de langue française.
- 3 Le colloque de 1988 avait attiré 1200 membres, c'est dire l'importance de cette association, qui jouit également d'un pouvoir politique non négligeable, comme le soulignait l'actuel président, James V. Hoffman lors du dernier colloque (1989).
- 4 Ceci ne veut pas dire, contrairement à ce que l'on croit souvent, que nous ne privilégions que les méthodes quantitatives. À notre sens, la question ne se pose pas de cette façon. Le choix des méthodes est fonction et des questions posées et de l'état d'avancement des connaissances dans un domaine. En ce sens, les méthodes qualitatives ont leur place lorsqu'on aborde une nouvelle problématique ou lorsque la problématique abordée est trop complexe pour se prêter à un découpage en variables mesurables. Ce que cela veut dire toutefois, c'est que, contrairement à ce qui se fait trop

souvent en éducation, les données recueillies par quelque méthode que ce soit ne peuvent être transposées directement dans la réalité et traduites en application. L'histoire des Sciences de l'éducation est trop parsemée de ces exemples d'applications directes et malheureuses de conceptions philosophico-psychologiques non contrôlées. Il serait temps que les chercheurs en Sciences de l'éducation se dotent d'un code d'éthique comme la médecine et que soient prévues des étapes de validation préalables entre le moment où un "penseur" développe une idée et le moment où cette idée est transposée dans la classe. Cela veut dire également que les spécialistes du milieu doivent cesser d'attendre de la recherche qu'elle ait des applications immédiates et doivent commencer à intégrer dans leur champ d'expertise et leurs responsabilités, la transposition des données de recherches dans la pratique pédagogique en cessant de croire que toute application doit être automatique. La recherche et la pratique ont chacune leurs objectifs et leurs contraintes; il ne pourra y avoir de transfert de connaissances de part et d'autre que par l'établissement de collaborations qui prendront en compte cette réalité.

- 5 Contrairement à ce que laissent entendre ceux qui s'opposent à l'utilisation du terme littéracie, il ne s'agit pas là d'un anglicisme, même si le concept s'est développé d'abord en anglais, puisque la racine du mot est latine. "Literacy", tout comme son correspondant français "littéracie", vient de "litteratus" qui veut dire "être instruit", "avoir des lettres" (Gaffiot, 1934). Déjà, dans l'antiquité, Cicéron qualifiait de "litteratus" un orateur romain qui manipulait le discours d'une façon telle qu'il manifestait qu'il avait des lettres

et de "litteratus" l'un deux qui maîtrisait cet art mieux que ses contemporains (Pattison, 1982). L'introduction du concept de littéracie en français, s'impose par le fait qu'aucun correspondant français actuellement utilisé (alphabétisation ou lettrisme) ne rend compte de la signification profonde du concept ni de toutes les nuances théoriquement fondamentales qu'il recouvre. Alphabétisation réfère, comme nous venons de le voir, à une conception dépassée depuis longtemps des processus d'apprentissage de l'écrit, réduits à la seule maîtrise du code. Lettrisme ou son opposé, illettrisme, a, par ailleurs, une connotation élitiste fondée sur la conception du 18ème siècle de la littéracie selon laquelle était considéré comme ayant un haut niveau de littéracie celui qui avait une culture littéraire étendue. La conception et les standards de littéracie ayant changé avec la diversification des fonctions de l'écrit dans notre société, ces deux termes connotés historiquement ne suffisent plus à rendre compte de ce que recouvre aujourd'hui, le concept de littéracie.

- ⁶ FCAR (Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche): organisme subventionnaire québécois; CRSH (Conseil de Recherche en Sciences Humaines): organisme subventionnaire fédéral.

RÉFÉRENCES

- ADAM, J.M. (1986), "Texte et représentation dans les séquences argumentatives et descriptives: hypothèses pour une linguistique textuelle", Communication donnée dans le cadre du 4e colloque CONTEXTURE, Québec.
- ANDERSON, R.C. (1977), "The Notion of Schema and the Educational Enterprise", in R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (Eds.) Schooling and the Acquisition of Knowledge, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ANDERSON, R.C. (1984a), "A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading", in P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, P. & Mosenthal, (Eds.) Handbook of Reading Research, New York, N.Y.:Longman
- ANDERSON, R.C. (1984b), "Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning, and Memory", in R.C. Anderson, J. Osborn, R.J. Tierney (Eds.), Learning to read in American Schools, Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum
- ANDERSON, R.C. OSBORN, J., & TIERNEY, R.J. (1984), Learning to Read in American Schools, Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum
- ARMBRUSTER, B. (1984), "The Problem of "Inconsiderate Text", in R.C. Anderson, J. Osborn, R.J. Tierney (Eds.), Learning to Read in American Schools, Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum
- BARTLETT, F. C. (1932), Remembering, Cambridge, England.

- BORMUTH, J.R. (1969), "Readability: A New Approach", Reading Research Quarterly, 1, pp. 79-132.
- BRONCKART, J.P. (1985), Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse, Neuchâtel: Delachaux Niestlé.
- BROWN, A.L., ARMBRUSTER, A., BAKER, L. (1986). "The Role of Metacognition in Reading and Studying", in J. Orasanu (Ed.) Reading Comprehension. From Research to Practice, Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum.
- CARON, J.(1983), Les régulations du discours, Paris: Presse Universitaires de France.
- CULIOLI, A. (1976), Séminaire de DEA, Paris, Université de Paris VII.
- DAVIS, F.B. (1944), "Fundamental Factors of Comprehension in Reading", Psychometrika, 9, pp. 185-197.
- DAVISON, A. (1984a), "Readability Formulas and Comprehension", in G.G. Duffy, L. R. Roeler, J. Mason (Eds) (1984) Comprehension Instruction. Perspectives and Suggestions, New York, N.Y.:Longman.
- DAVISON, A.(1984b), "Readability: Appraising Text Difficulty", in R.C. Anderson, J. Osborn, R.J. Tierney (Eds), Learning to read in American Schools, Hillsdale, N.J: Laurence Erlbaum.

- DE BEAUGRANDE (1981), "Design Criteria for Process Models of Reading", Reading Research Quarterly, 2, pp. 261-315.
- DUFFY (1981), "Teacher Effectiveness Research: Implications for the Reading Profession", in D.L. Kamil (Ed.), Directions in Reading Research and Instruction, Thirtieth Yearbook of the National Reading Conference, Washington D.C. National Reading Conference.
- DUFFY, G.G., ROELER, L.R. MASON, J. (1984) Comprehension Instruction. Perspectives and Suggestions, New York, N.Y.:Longman.
- FALL, K. (1990), "Qu'est-ce qu'analyser un discours?", Actes du Colloque de l'ACFAS, Actualité de la recherche en lecture.
- FAYOL, M. (1985), "L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Etudes chez l'enfant, l'adulte et l'adolescent", Bulletin de psychologie, XXXVIII, 371.
- GIASSON, J., BAILLARGEON, M., PIERRE, R. et THERIAULT, J. (1985), "Le lecteur précoce au Québec. Caractéristiques individuelles et familiales", Revue Internationale de Psychologie Appliquée, 34, pp. 455-476.
- GOODMAN, K. (1967), "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", Journal of the Reading Specialist, 6, pp. 126-135.

- GORDON, C., BRAUN, C.(1985), "Metacognitive processes: Reading and Writing Narrative discourse" in D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon, Waller, G.E. (Eds), Metacognition, Cognition and Human Performance, New York, N.Y.: Academic Press.
- GOUGH, P. (1972), "One Second of Reading" in J.F. Kavannagh & I.J. Mattingly (Eds), Language by ear and by eye, Cambridge: M.I.T. Press.
- HARSTE, J.C. (1988), "Tomorrow's Readers Today: Becoming a Profession of Collaborative Learners in Dialogues in Literacy Research", Thirty-seventh Yearbook, National Reading Conference.
- HOFFMAN, J.V. (1990), "The Myth of Teaching", Conférence donnée dans le cadre du colloque sur "La place de la didactique dans la formation des maîtres", Montréal: Université de Montréal.
- JOHNSON, P. (1983), "Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias Center for Study of Reading", n° 289, Bolt, Berenek & Newman, Urbana-Champaign, University of Illinois.
- JONES, B.F. PALINCSAR, A.M., OGLE, D.S. et CARR, E.G. (1987), "Strategic Teaching and Learning. Cognitive Instruction in the Content Area", Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

- LABERGE, D. SAMUELS, S.J. (1974), "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading", Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.
- LAVOIE, M., PIERRE, R. (1989), "Apprendre à comprendre en première année", A paraître dans les Actes du deuxième congrès des Sciences de l'éducation de langue française au Canada, Sherbrooke.
- LOSIER, A., PIERRE, R. (1989), "Enseigner à comprendre en sixième année", A paraître dans les Actes du deuxième congrès des Sciences de l'éducation de langue française au Canada, Sherbrooke.
- MASON, J. (1984), "A Schema Theoretic View of the Reading Process as a Basis for Comprehension Instruction", in Duffy, L. R. Roeler, J. Mason (Eds) (1984), Comprehension instruction. Perspectives and suggestions, New York, N.Y.: Longman.
- MINSKY, M. A. (1975), "Framework for Representing Knowledge", in P.H. Winston (Ed.), The Psychology of Computer Vision, New York N.Y.: Mc Graw Hill.
- PATTISON, R. (1982), On literacy the politics of the world from Human to the Age of the Rock, Oxford: University Press.

- PIERRE-JOLY, R.(1974), "L'éducation en milieux défavorisés", Actes d'un symposium tenu dans le cadre du XIème congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, C.É.C.M., Montréal.
- PIERRE-JOLY, R. (1978), Programme de développement psycholinguistique, Collection Études et Documents, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- PIERRE, R.(1981), L'anticipation dans la compréhension du texte écrit, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- PIERRE, R. (1983). "L'anticipation dans la compréhension du texte écrit", Reading Canada Lecture, vol. 2, no. 4.
- PIERRE, R. (1986), "Le traitement du langage naturel dans les systèmes d'enseignement assisté par ordinateur", Bulletin de l'ACLA, vol. 8, no. 1, pp. 39 à 59.
- PIERRE, R. (1988), "L'apport de la recherche à l'évolution des pratiques d'enseignement", Conférence de clôture du 6^e colloque CONTEXTURE: Québec.
- PIERRE, R. (1990), "Influence du médium et du type de littéracie sur le développement de la compréhension de textes informatifs", Communication donnée au IXème Congrès international de l'Association internationale de linguistique appliquée, Grèce.

- PIERRE, R., GIASSEN, J., BAILLARGEON, M., THÉRIAULT, J. (1984). "L'enfant précoce. Les actes de lecture", Revue de l'Association française pour la lecture, n° 6.
- PIERRE, R., BOURCIER, D. HUDON, A., NOREAU S. (1989) "Acquisition du système des déterminants et apprentissage précoce de la lecture" Revue Internationale de Pédagogie de la langue maternelle, vol. 3, n° 2, pp. 16-33.
- PORTER, A.C. et BROPHY, J. (1988), "Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Insitute for Reaserch on Teaching", Educational Leadership, vol. 45, n° 8.
- RUMELHART, D. E. (1977), "Toward an Interactive Model of Reading", in S. Dornic (Ed.), Attention and Performance, VI, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- RUMELHART, D. E. (1981), "Schemata: the Building Block of Cognition", in J.T. Guthrie (Ed.), Comprehension and Teaching: Research Reviews. Newark, Delaware. International Reading Association.
- SMITH, F. (1975), Comprehension and Learning, New York, N.Y.: Holt, Reinhart and Winston, (Traduction française La Compréhension et l'apprentissage: un cadre de référence pour l'enseignement, (1979) Montréal HRW.)

- STANOVICH, K.E. (1980), "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency", Reading Research Quarterly, XVI, 1, pp. 32-71.
- VAN DIJK, T. A. (1985) Handbook of Discourse Analysis. (5 volumes), New York, N.Y.: Academic Press.
- VARGAS, E., PIERRE, R. (1989), "Les mouvements des yeux au cours de la lecture: reflets des processus de compréhension", À paraître dans les Actes du deuxième congrès des Sciences de l'éducation de langue française au Canada, Sherbrooke.
- WILSON, P.T., ANDERSON, R. C. (1986), "What They Don't Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension" in J. Orasanu (Ed.), Reading Comprehension. From Research to Practice, Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum.
- ZIARKO, H. PIERRE, R. (1989), "La lecture: un processus dynamique mettant en jeu les connaissances du lecteur, son niveau d'habileté en lecture et les caractéristiques du texte", A paraître dans les Actes du deuxième congrès des Sciences de l'éducation de langue française au Canada, Sherbrooke.

Achevé d'imprimer
en novembre 1990 sur les presses
des Ateliers Graphiques Marc Veilleux Inc.
Cap-Saint-Ignace, Qué.







BNQ



000 383 774

Les retombées de la psychologie cognitive dans les recherches en lecture

Jacques Tardif

La pragmatique: une perspective à récupérer pour les recherches en lecture

Monique Lebrun

Apports de la sémiotique à la recherche en lecture

Christian Vandendorpe

Les recherches francophones en didactique de la lecture et leur diffusion

Gilles Gagné

Considérations méthodologiques sur le testing de l'efficacité en lecture de textes

Michel Pagé

Qu'est-ce qu'analyser un discours ?

Khadiyatoula Fall

Des mesures de lisibilité

Ghislain Bourque

Lecture automatique des séquences argumentatives dans le roman

Michel Thérien, Luc Dupuy

Expérimentation d'une stratégie de motivation en lecture en 6^e année du primaire: recherche action auprès d'enfants de différents milieux socio-économiques

Flore Gervais, Andrée Tousignant

Codifier son savoir sur les textes

Monique Noël-Gaudreault

L'effet de l'agencement spatio-temporel entre le texte et l'illustration sur le lecteur

Joachim Reinwein

Compréhension en lecture et télé-enseignement

André-Jacques Deschênes

Bilan descriptif des recherches canadiennes en didactique et en acquisition de la lecture (1970-1988)

Roger Lazure

L'enseignement de la lecture en 1^{ère} et 2^e années primaires au Québec

Nicole Van Grunderbeeck, Gilles Gagné,

Lisette Gagné, Louise Perron

Réflexions sur les fondements d'une didactique de la lecture

Régine Pierre



ISBN 2-89245-996-6