Document generated on 04/24/2024 4:31 a.m.

Québec français

Lecture et syntaxe
Les enseignements d'un test

Gilles Primeau

Number 21, March 1976

URI: https://id.erudit.org/iderudit/56776ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this document

Primeau, G. (1976). Lecture et syntaxe : les enseignements d'un test. *Québec français*, (21), 35–37.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1976

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

lecture et syntaxe:

les enseignements d'un test

Dans le précédent numéro de cette revue, nous avions invité le lecteur à se familiariser avec la technique du test de closure. Nous l'avions aussi invité à analyser, d'une certaine manière, son propre comportement de lecteur.

Les irréductibles — ceux qui ne sont pas convaincus d'avoir produit des écarts — pourraient se regrouper et se préparer mutuellement des tests de closure en puisant chez Proust ou Joyce. Si l'expérience ne leur semble pas encore concluante, nous les invitons à s'amuser à refaire le jeu avec des poèmes au lieu de lire ce qui suit.

Dans le présent article, nous nous bornerons à rendre compte d'une partie d'une recherche-action entreprise à la C.E.C.M.[1] sur l'évaluation de la lecture.

UN TEST

Le test qui suit a été soumis à trois groupes d'élèves (4e, 5e et 6e années). Il a été construit selon la technique du closure. Les sujets ont été invités à remplir tous les blancs en écrivant un seul mot sur chaque ligne pointillée. L'élève devait lire une fois tout le texte avant de commencer à écrire les mots qui manquent. Ensuite, il devait recommencer au début et écrire tous les mots dont il était certain. Enfin, il devait compléter et chercher tous les autres mots même s'il n'était pas certain que ce fussent les bons mots. Il était aussi invité à surveiller l'orthographe.

Le lecteur qui le désire peut s'amuser à subir le test, le corriger et analyser son propre comportement en se référant aux indications données dans le numéro précédent de *Québec français*.

JE VAIS À LA PLAGE

De grand matin, je .....[1] sur la plage, je .....[2] le sable et je .....[3] jusqu'au bord de .....[4] eau. Une fois là, ...[5] regarde la mer. Qu' .....[6] est grande! quelle .....[7] bleue! qu'elle est .....[8]! On dit que dans .....[9] monde, il y a .....[10] plus de mers, que .....[11] terres.

Le sable est .....[12] et tiède sous les .....[13]; je le fais glisser .....[14] à grain entre mes .....[15]. Regardez! Je fais des .....[16] et des châteaux de.....[17].

C'est le vent.....[18] forme les vagues. Une.....[19] brise fait des petites.....[20]; un vent de tempête.....[21] des vagues énormes. Moi,.....[22] préfère les vaguelettes. C'.....[23] si amusant de patauger.....[24] de les sentir jouer.....[25] mes jambes! C'est.....[26] amusant de regarder voguer.....[27] barques de pêche.

J' .....[28] mon seau de coquillages.....[29] y en a des .....[30] sur la plage: des .....[31] et des gros, des .....[32] et des rugueux. Tous .....[33] coquillages ont été la .....[34] d'animaux qui vivent .....[35] la mer.

Je creuse .....[36] sable avec ma pelle.....[37] ai trouvé un petit.....[38]! Il est juste de .....[39] même couleur que le .....[40]. J'en ai vu .....[41] autre qui était vert.....[42] brun. Regardez... je marche .....[43] côté comme un crabe!

.....[44] avoir tant joué, je .....[45] repose. Couché sur la .....[46], je regarde la mer.....[47] ne se repose jamais, ...[48]! Toujours elle remue, toujours .....[49] change. Les vagues reculent .....[50] puis avancent, sans cesse .....[51] recommencent.

Le cri aigu .....[52] mouettes me réveille. Elles .....[53] jusqu'à l'eau .....[54] elles effleurent de leurs .....[55], cherchant leur nourriture: les .....[56]. De jolis oiseaux, qu' .....[57] appelle des chevaliers, courent .....[58] le sable mouillé et .....[59] laissent d'amusantes empreintes .....[60] pattes.

Les réponses attendues sont les suivantes:

1. cours; 2. traverse; 3. vais; 4. l'; 5. je; 6. elle; 7. est; 8. belle; 9. le; 10. beaucoup; 11. de; 12. doux; 13. pieds; 14. grain; 15. doigts; 16. pâtés; 17. sable; 18. qui; 19. légère; 20. vagues; 21. soulève; 22. je; 23. est; 24. et; 25. avec; 26. si; 27. les; 28. emplir; 29. Il; 30. tas; 31. petits; 32. lisses; 33. ces; 34. maison; 35. dans; 36. le; 37. J'; 38. crabe; 39. la; 40. sable; 41. un; 42. et; 43. de; 44. Après; 45. me; 46. plage; 47. Elle; 48. elle; 49. elle; 50. et; 51. elles; 52. des; 53. plongent; 54. qu'; 55. ailes; 56. poissons; 57. on; 58. sur; 59. y; 60. de.

1. Mademoiselle Marie-Thérèse Valiquette, attachée de recherche au B.P.E., nous a fourni une partie de ses données et de ses réflexions que nous reproduisons intégralement.

La plus grande difficulté, il nous semble, que pose l'analyse des écarts en lecture est celle de se fabriquer une grille sérieuse d'analyse. À notre connaissance, ce problème est actuellement traité par un groupe de chercheurs qui s'appuient sur les travaux de Goodman. Inutile d'ajouter que les résultats sont attendus avec curiosité.

UN ESSAI D'INTERPRÉTATION

Il ne s'agit ici que d'un essai d'identification de facteurs ayant pu entraîner les écarts observés dans les réponses fournies par les trois groupes d'élèves auxquels on a soumis le test. Ces groupes comptaient respectivement 32 élèves en 4e année, 25 élèves en 5e et 33 élèves en 6e.

En lisant l'analyse qui suit, il est essentiel de ne pas perdre de vue que la lecture est un processus global et fort complexe. On ne peut, il nous semble, qu'isoler ARBITRAIREMENT des facteurs en fait indissociables.

Ainsi, on peut décider d'envisager séparément différentes grandes catégories d'indices contenus dans un texte : graphiques, syntaxiques et sémantiques. Cela aide à mieux comprendre le texte. On peut aussi décider de considérer, en les isolant, différents facteurs qui conditionnent le lecteur dans la lecture qu'il fait d'un texte : les perceptions sensori-motrices, les processus intellectuels, la culture et l'affectivité en cause. Tout cela aide à mieux comprendre le lecteur. Cependant, dans la réalisation de l'acte de lire, tous ces indices et facteurs se combinent de façon complexe sinon mystérieuse et il semble impossible de trouver toutes les explications à tous les phénomènes qui se passent quand un lecteur cherche à comprendre un texte. Les facteurs retenus et illustrés plus bas constituent des hypothèses d'explications vraisemblables parce que semblant correspondre à des constantes telles qu'observées dans le champ très limité de cette première expérimentation.

Malgré les limites bien évidentes de cette première analyse, il faut quand même retenir que la technique de closure, par le biais de l'interprétation des réponses obtenues (surtout les écarts), constitue un moyen efficace[1] de mettre en évidence des facteurs de la compréhension de textes et, en définitive, de jeter un peu de lumière sur le processus de lecture.

Nous insistons sur le facteur *perception des indices structuraux* (1. a-b) considérant que comprendre un texte suppose principalement que le lecteur est capable d'établir des *relations* entre les idées émises et qu'elles sont d'abord inscrites dans les structures (syntagmes, phrases, paragraphes). Le problème du lecteur débutant ou inexpérimenté est qu'il ne perçoit pas toujours les « blocs » structuraux, soit par ignorance linguistique (langue écrite), soit parce qu'il fait une lecture encore trop morcelée et analytique (déchiffrage laborieux). Il se prive ainsi du support le plus important de son effort de décodage et l'opération d'anticipation, fondamentale en lecture, est de ce fait grandement compromise.

Note : Dans les exemples qui suivent, les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves en cause respectivement dans la classe de 4e, dans celle de 5e et dans celle de 6e année.

1. a) **La perception des indices structuraux (principalement syntaxiques)**

6-7-8 Qu'*elle*[6] est grande ! qu'elle *est*[7] bleue ! qu'elle est *belle*[8] !

Au n° 7, environ ⅓ des élèves répond : eau, mer, vagues, ciel, etc...
Quelques-uns des élèves répondent : beau

19-20-21 Une *légère*[19] brise fait des petites *vagues*[20] ; un vent de tempête *soulève*[21] des vagues énormes.

Au n°19, environ 10% répondent : forte, grosse, terrible, etc...
20% donnent des réponses a- grammaticales : veut, me, des, etc...

26-27 C'est *si*[26] amusant de regarder voguer *les*[27] barques de pêche.

(Phrase précédente : C'est si amusant de patauger et de les sentir jouer avec mes jambes)

Au n° 26, (4-8-13) bonnes réponses
(10-13-10) répondent : très (n'ont peut-être pas perçu la reprise de la structure : c'est si amusant de..., tout en ayant fourni une réponse valable)

36-37 je creuse *le*[36] sable avec ma pelle. *J'*[37]ai trouvé un petit *crabe*[38] !

Crabe (1-4-14) ; coquillage, animal, poisson, grenouille, ver, colimaçon (25-15-14) ; râteau, seau, collier, trésor, coffret, bateau, camion, livre, trou, morceau, (3-6-4)

Note : Le mot « crabe » n'était mentionné qu'à la fin du paragraphe. L'inférence était donc très difficile à opérer vu la distance des 4 lignes et « crabe » ne s'imposait peut-être pas quoique chaque paragraphe est bâti autour d'un seul élément clairement identifié : mer (1er), sable (2e), vent et vagues (3e), coquillages (4e), crabe (5e), mouvement et repos (6e), oiseaux (7e).

44 *Après*[44] avoir tant joué, je *me*[45] repose.

après (5-6-18) ; d', pour (5-2-7) ; j'aime, j'aimerais, j'vais, j'ai (2-2-1) ; réponses difficiles à interpréter (16-11-6), ce qui indique la difficulté du problème posé et manifeste une confusion générale en 4e et 5e année. Les opérations logiques de synthèse et de déduction requises ici ne sont peut-être pas encore à leur portée.

53-54 Elles *plongent*[53] jusqu'à l'eau *qu'*[54]elles effleurent de leurs *ailes*[55].

3 élèves seulement (5e année) ont répondu ; *qu'* au n° 54 ; et (14-13-23) ; puis (0-1-5) ; mais (3-0-1).

La majorité a préféré coordonner les deux propositions.

Plusieurs réponses obscures révèlent un assez fort degré de confusion.

Note : On peut penser qu'il y a eu ici problème de compréhension sémantique du fait du voisinage de trop de mots problèmes : aigu, mouettes, effleurent, chevaliers, empreintes. (Au début du paragraphe, la lacune 52 : Le cri aigu *des* mouettes, a été ratée par la majorité).

b) **La perception des indices structuraux, en particulier des signes de ponctuation**

Note : Ou bien les élèves ne tiennent pas compte d'une ponctuation existante, ou bien leur réponse exigerait un signe de ponctuation qui n'apparaît pas dans le texte.

19-20-21 Une *légère*[19] brise fait des petites *vagues*[20] ; un vent de tempête *soulève*[21] des vagues énormes.

(4-3-4) élèves répondent : et, au n° 21.

Ont-ils vu une énumération :... fait des petites vagues, un vent... *et* des vagues, parce qu'ils n'ont pas tenu compte du point-virgule ?

56 ... cherchant leur nourriture : les *poissons* [56].

Quelques élèves répondent : les prennent, les effleurent, les mangent, les gardent, etc... Ont-ils lu sans tenir compte de la valeur des deux points ?

47 (Couché sur la plage, je regarde la mer). *Elle* [47] ne se repose jamais, *elle* [48].

Au nº 47, (7-6-9) élèves répondent : *qui*, ignorant la valeur du point.

41-42 J'en ai vu *un* [41] autre qui était vert *et* [42] brun.

10% des élèves répondent : jaune, gris, rouge, etc...

Cette réponse est incorrecte syntaxiquement sans virgule avant et après la lacune.

2. **Les autres facteurs plus ou moins secondaires**

a) **la perception des relations sémantiques (indépendamment des structures syntaxiques)**

Note : en général, quand il faut trouver un mot lexical (nom, verbe, adjectif), la majorité des élèves ne se trompe pas quant à la catégorie grammaticale ; les contresens graves sont rares, l'éventail ds réponses fournies est très varié :

Ces réponses s'écartent à des degrés divers du champ sémantique concerné.

12-13-14-15 Le sable est *doux* [12] et tiède sous les *pieds* [13] ; je le fais glisser *grain* [14] à grain entre mes *doigts* [15].

Au nº 12, tous, sauf un, ont répondu par un adjectif.

réponse attendue :	doux (2-7-6) ;
température :	chaud (12-2-9) froid (9-1-1) Mauvaise inférence : le sable est tiède, il ne peut-être chaud ou froid en même temps.
texture :	sec, humide, mouillé, trempe ; mou, tendu, léger, fin, granuleux, confortable, lisse, rugueux (6-7-9). Bonne sensibilité au contexte ici.
couleur :	brun, gris, blanc, noir (1-3-3)
apparence générale :	joli, beau, sale, salissant (2-3-3)

b) **La perception des indices morphologiques**

Note : Ce type d'indices (bien que mal connus des élèves de ce niveau) semble occuper une place secondaire en lecture car l'ignorance ou la négligence des élèves sur ce point a occasionné peu d'erreurs.

41-42 J'en ai vu *un* [41] autre qui était vert *et* [42] brun.

un (2-4-15)

d' (20-15-15) ont pensé pluriel sans tenir compte que « autre », « était », « vert » et « brun » sont singuliers.

c) **La perception de certains détails : accents, apostrophes, majuscules, changement de ligne...**

5 Une fois là, *je* [5] regarde la mer

10% des élèves de 4ᵉ et 5ᵉ année ont répondu : mère, petite, fillette, etc... confondant probablement « là » et « la » (et ignorant la virgule).

10 ... il y a *beaucoup* [10] plus de mers que de terres.

⅓ des élèves de 4ᵉ année répond par un syntagme correct : *le* plus, *la* plus, *de* plus, mais qui ne s'intègre pas au reste de la phrase (Le changement de ligne occasionne une rupture entre « plus » et ce qui suit).

7 qu'elle *est* [7] bleue !

⅓ des élèves répond : mer, ciel, beau, etc..., confondant qu'elle et quel(le).

d) **La perception des indices stylistiques**

19-20-21 Une *légère* [19] brise fait des petites *vagues* [20] ; un vent de tempête *soulève* [21] des vagues énormes.

Au lieu de « légère », (18-13-23) élèves choisissent de répondre « petite » malgré la répétition « petite brise », « petites vagues ».
Au lieu de « soulève », (9-14-23) élèves répondent « fait » malgré la répétition « Une légère brise fait... », « un vent de tempête fait... »

e) **L'influence du dialecte (langue parlée)**

36 Je creuse *le* [36] sable avec ma pelle

(9-5-8) élèves répondent : dans, car « creuser dans » est peut-être plus courant que « creuser le » ; ensuite, ils escamotent probablement l'article comme en langue parlée (dans rue, dans maison, dans sable).

57 De jolis oiseaux, qu'*on* [57] appelle des chevaliers...

15% des élèves répondent : il(s)
En français québécois, « on » égale « nous » et « ils » est souvent employé comme pronom indéfini.

f) **Les connaissances ; l'expérience, la culture**

43 ... je marche *de* [43] côté comme un crabe.
(7-7-19) bonnes réponses.

Il fallait savoir ou avoir remarqué qu'un crabe marche de cette façon.

16 *Je fais des pâtés* [16] et des châteaux de *sable* [17].

Les enfants d'ici construisent des gâteaux, des montagnes, des maisons, des forts, etc... dans le sable, mais pas des pâtés.
(Le texte est d'un auteur français)

g) **Un certain nombre de réponses demeurent apparemment inexplicables**

(généralement peu nombreuses sauf dans les cas de lacunes vraiment difficiles pour tous)

47-48 *Elle* [47] ne se repose jamais, *elle* [48].

4ᵉ année : pour, à, j'ai, ses, pas, vague, est
5ᵉ année : ont, avec, bouge, suis
6ᵉ année : bouge, les, flotte, pourquoi.

UNE PREMIÈRE PROPOSITION

Le présent article étant suffisamment long, nous nous bornerons à présenter une proposition globale que nous expliciterons dans un futur article. Nous croyons qu'une grande partie du travail à faire en syntaxe avec les élèves devrait viser à les familiariser avec les structures syntaxiques en ayant pour objectif premier de réduire l'écart qui existe entre leurs habitudes de décodeurs et les habitudes des encodeurs dont les écrits leur sont présentés. Cet objectif peut paraître généreux. Il nous semble réaliste et productif, d'autant plus qu'il établit un lien fonctionnel entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture.

Gilles PRIMEAU

---

1. Kenneth S. Goodman analyse la performance en lecture orale et obtient des résultats percutants. Notre objectif de travail est de loin plus humble et plus limité que le sien.