Intention de lecture et naissance d'un schéma de récit

Jacques Langevin et Micheline Fleury

Volume 14, numéro 2, 1988

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900597ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900597ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Langevin, J. & Fleury, M. (1988). Intention de lecture et naissance d'un schéma de récit. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(2), 245-265.
<https://doi.org/10.7202/900597ar>

Résumé de l'article

Cette étude traite des effets de l'intention de lecture et de la structure de récit sur le rappel d'un récit lu par de jeunes enfants. Un groupe de 40 sujets, de 7 et 8 ans, ont lu deux textes dont l'un était associé à une intention de lecture et l'autre pas. Les résultats obtenus permettent de conclure à l'existence d'un début de schéma de récit chez les sujets et à la primauté de ce dernier sur l'influence potentielle de l'intention de lecture.

Intention de lecture et naissance d'un schéma de récit

Jacques Langevin et Micheline Fleury*

Résumé — Cette étude traite des effets de l'intention de lecture et de la structure de récit sur le rappel d'un récit lu par de jeunes enfants. Un groupe de 40 sujets, de 7 et 8 ans, ont lu deux textes dont l'un était associé à une intention de lecture et l'autre pas. Les résultats obtenus permettent de conclure à l'existence d'un début de schéma de récit chez les sujets et à la primauté de ce dernier sur l'influence potentielle de l'intention de lecture.

Abstract — This study describes the effect of readers' intention and of the structure of a narrative on the recall of a text read by young children. A group of 40 subjects, aged 7 and 8 years, read two texts: one specifying an intention for reading, and the other without one. The results permit the authors to describe the existence of the beginnings of a narrative schema for these subjects and the importance of this as a potential influence on the reader's intention.

Resumen — Este estudio trata de los efectos de la intención de lectura y de la estructura de narración sobre la repetición de una narración leída por niños pequeños. Un grupo de 40 sujetos, de 7 y 8 años leyeron dos textos de los cuales uno estaba asociado a una intención de lectura y el otro no. Los resultados obtenidos permiten concluir que existe un comienzo de esquema de narración en los sujetos y que éste último tendría la premacia sobre la influencia potencial de la intención de lectura.

Zusammenfassung — Diese Studie behandelt die Auswirkung des Zwecks einer Lektüre und der Struktur der Erzählung auf das Behalten eines von Kindern gelesenen Textes. Eine Gruppe von 40 (vierzig) Versuchspersonen - im Alter von 7 und 8 Jahren - hat zwei Texte gelesen, von denen einer mit einem Zweck verbunden war und der andere nicht. Die erzielten Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass bei den Kindern der Beginn eines Erzählschemas vorhanden ist und dass dieses den Vorrang gegenüber dem möglichen Einfluss eines Lesezweckes hat.

Depuis une décennie, la conception de la compréhension en lecture a nettement évolué. Longtemps considérée comme résultant de l'efficiance avec laquelle les processus perceptifs analysent l'information graphique et phonétique (modèles de lecture dominant des années 70 appelés *bottom-up*, Gough, 1972; Laberge et

* Langevin, Jacques: professeur, Université de Montréal
Fleury, Micheline: étudiante de 2e cycle, Université de Montréal.

Samuels, 1974), la compréhension en lecture est, actuellement, présentée comme un processus interactif dont les deux pôles seraient les caractéristiques du texte et celles du lecteur (Rumelhart, 1976; Spiro, Bruce et Brewer, 1980). Cette conception interactive de la compréhension en lecture sous-entend qu'il n'existe pas une seule façon de comprendre un texte, efficace dans toutes les circonstances, mais bien que le produit de la lecture est susceptible de varier en fonction des composantes d'une situation de lecture donnée; entre autres, selon la structure du texte lu et ce que le lecteur recherche (but ou intention de lecture). La définition de la lecture, donnée par le programme de français (1979) du ministère de l'Éducation du Québec, reflète bien cette conception polymorphe de la compréhension en lecture.

Lire, c'est l'habileté à reconstruire partiellement ou intégralement le sens d'un texte en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu. (p. 22)

Parmi les différents types de textes proposés aux apprentis lecteurs, le récit occupe une place de choix. Fréquemment présenté aux enfants, et grandement apprécié d'eux, le récit comporte des caractéristiques qui auraient une influence sur la mémorisation et la compréhension.

Effets de la structure de récit sur la compréhension et la mémorisation

En psychologie cognitive, il est communément admis que le récit possède une structure définie. À cet effet, Propp (1965) a démontré que les récits simples sont tous constitués de catégories narratives, en l'occurrence: la situation initiale, la complication, la résolution, l'évaluation et la morale, ces deux dernières étant jugées facultatives. Plusieurs auteurs (Rumelhart, 1976; Kintsch et van Dijk, 1978; van Dijk et Kintsch, 1983) supposent également que l'écoute et la lecture répétées de récits permettent aux individus d'en mémoriser la structure conventionnelle, laquelle est utilisée pour comprendre, enregistrer et résumer l'information et d'autres récits. Dans cette perspective, la structure de récit est assimilée à un schéma (au sens proposé par Rumelhart) qui contrôle la sélection et l'élaboration des informations essentielles formant la macrostructure du récit, c'est-à-dire l'ensemble organisé des informations les plus importantes des différentes catégories narratives.

Dans les protocoles de rappels d'adultes et d'enfants de plus de huit ans, l'influence de la structure de récit conventionnel apparaît clairement alors qu'elle est beaucoup moins évidente dans ceux des sujets de huit ans et moins. En effet, Denhière (1978) a observé que la majorité d'entre eux ne produit pas un rappel suffisant pour rendre compte de la macrostructure du récit, bien que leurs rappels soient surtout constitués de propositions jugées très importantes par des juges adultes lors d'une épreuve de tri. Cette corrélation entre l'importance d'une proposition et sa fréquence d'apparition durant le rappel a été relevée de façon constante dans un nombre important d'études réalisées auprès de diverses populations: adultes

et enfants avec ou sans déficience intellectuelle (Denhière et Le Ny, 1980; Langevin, 1983). Présente dans la majorité des protocoles de rappels de différents sujets et principalement dans ceux constituant les «meilleurs» résumés, elle permet de supposer que le processus de sélection des informations, en fonction de leur importance, représente un élément fondamental de l'habileté à comprendre et à mémoriser un texte donné. Étroitement associé au phénomène d'attention sélective, ce processus pourrait être, selon plusieurs auteurs, orienté, voire contrôlé, par certaines mesures, parmi lesquelles nous retrouvons les consignes fournies au lecteur avant la lecture d'un texte.

L'intention de lecture et le phénomène de l'attention sélective

L'intention est un concept relativement nouveau en pédagogie de la lecture. Vaguement esquissé dans le programme de français de 1979, le caractère sélectif de l'intention peut être appréhendé par le biais d'études ayant été réalisées sur des notions connexes: les buts de lecture et les préquestions.

Les buts de lecture spécifient au lecteur ce qu'il doit chercher dans le texte. Par exemple, Gagné et Rothkopf (1975) ont demandé aux sujets qui ont participé à leur expérience (adultes et élèves de niveau collégial) de lire pour trouver les caractéristiques physiques d'un personnage de l'histoire. Ces derniers, après avoir reçu le but de lecture, lisaient un texte et répondaient à un questionnaire en utilisant les informations qu'ils avaient retenues du texte présenté. Les résultats étaient analysés en regard de la somme d'informations retenues. À l'instar de plusieurs autres auteurs (Duchastel et Brown, 1974; Kaplan et Simmons, 1974), Gagné et Rothkopf (1975) conclurent que les buts de lecture, présentés avant la lecture d'un texte, favorisaient une meilleure rétention de l'information qui leur était relative.

Dans un même ordre d'idées, Pichert et Anderson (1977) ont réalisé une recherche dont les résultats s'avèrent particulièrement éloquents. Ainsi, ils ont demandé à deux groupes de sujets adultes de lire un texte dans deux buts différents. Les sujets du premier groupe ont lu dans la perspective où ils seraient des acheteurs éventuels de la maison décrite dans le texte. Les sujets du deuxième groupe ont lu le même texte mais en tant que voleurs potentiels. Au cours du rappel libre qui suivit, le groupe des acheteurs a rapporté des informations concernant la condition du plancher et de la cave, alors que celui des voleurs s'est souvenu de la porte qui n'était pas fermée à clef et de l'emplacement des objets de valeur.

Dans les recherches citées plus haut, les auteurs interprètent leurs résultats en évoquant le phénomène de l'attention sélective. En effet, d'après eux, les buts de lecture orienteraient l'attention du lecteur vers les informations du texte qui les concernent; ils agissent en quelque sorte comme des schémas «contrôleurs» d'attention. Kintsch et van Dijk (1978) abondent également dans ce sens lorsqu'ils suggèrent qu'hormis la structure conventionnelle du discours, le but de lecture

peut devenir le schéma qui contrôle la sélection et l'élaboration d'un ensemble d'informations essentielles. Cependant, ces auteurs ont peu développé ce rôle potentiel du but de lecture, et semblent considérer cette probabilité uniquement lorsque le texte lu n'est pas structuré de façon conventionnelle. Enfin, on connaît mal comment de tels schémas apparaîtraient dans les processus du fonctionnement cognitif du jeune enfant.

Objectif et questions de recherche

L'objectif de cette recherche était de préciser l'action respective de la structure de récit et de l'intention de lecture sur la compréhension d'un récit lu par des enfants de sept et huit ans.

Des recherches réalisées sur le rappel de récits par de jeunes enfants (Denhière, 1978, 1982; Denhière et Langevin, 1981) révèlent que les sujets de moins de huit ans peuvent sélectionner les unités sémantiques d'un récit en fonction d'une hiérarchie d'importance; bien que les protocoles de rappel des enfants de cet âge aient un caractère anecdotique, la fréquence de rappel des propositions semble déjà en relation avec l'importance relative qu'occupent celles-ci dans le récit. Ainsi, même si la majorité de ces protocoles est encore loin de témoigner de l'ensemble de la macrostructure du texte, on peut se demander s'ils contiennent des traces d'un début de schéma de récit.

- En d'autres mots, cette relation apparente entre l'importance des propositions et leur fréquence de rappel est-elle, dès cet âge, subordonnée à une superstructure intégrée ou en voie de l'être?
- Par ailleurs, le processus de sélection des informations selon leurs niveaux d'importance sera-t-il accentué par la présentation d'une intention visant à orienter l'attention du lecteur vers la sélection et l'élaboration d'un ensemble d'informations essentielles à la compréhension du texte?
- Finalement, la présentation d'une intention de lecture suscitera-t-elle des rappels libres plus complets, c'est-à-dire plus représentatifs des macrostructures des récits?

Méthodologie

Échantillon

Les sujets de l'expérience étaient 40 élèves de deuxième année régulière de niveau primaire, âgés de 7,3 ans à 8,5 ans (moyenne d'âge = 7,10) et de langue maternelle française. Ils se situaient donc dans la tranche d'âge où l'on note le début d'un changement important dans les conduites de rappel d'un récit. Dans une perspective pédagogique, ils étaient, par ailleurs, à un âge où l'habileté à lire est en plein développement. Toutefois, concernant ce dernier point, les sujets sélectionnés ne présentaient pas, selon leurs professeurs respectifs, de sérieux problèmes d'apprentissage en lecture.

Textes expérimentaux

Les deux récits choisis, le récit 1: *Les boutons perdus* et le récit 2: *Les trois chats noirs de Madame Martin*, ont été tirés de deux collections de livres pour enfants (annexe 1). Ces textes ont été modifiés afin de mieux répondre aux critères de lisibilité énoncés dans le programme de français de 1979, concernant les textes présentés à des élèves de deuxième année.

La base de texte ou microstructure de chacun des récits (texte 1: 61 propositions, texte 2: 57 propositions, voir annexe 2) a été identifiée au moyen de l'analyse propositionnelle (van Dijk, 1980). La base de texte ou microstructure est constituée de la liste des propositions sémantiques d'un texte. Chaque proposition est formée d'un prédicat qui peut avoir un ou plusieurs arguments. Le prédicat spécifie la relation qui existe entre les arguments qui lui servent de support. Par exemple, la phrase *Les chats font des bêtises* est composée du prédicat FAIRE et des arguments (chats, bêtises). L'ensemble des propositions sémantiques forme l'inventaire des informations véhiculées par le texte.

Épreuve de tri

Afin de préparer l'analyse descriptive des protocoles, une expérience de tri, réalisée auprès de dix juges adultes, a permis d'identifier les niveaux d'importance des propositions de la base de texte. Elle s'est déroulée de la façon suivante; après avoir lu un récit, avec la consigne de «bien le comprendre», les juges ont posé des jugements d'importance en suivant une procédure d'élimination:

Rayer d'abord les propositions dont on peut se passer complètement sans que le texte s'en trouve vraiment modifié; puis, dans un second temps, en rayer encore autant pour ne conserver que les propositions vraiment essentielles. (Langevin, 1983)

Les propositions qui ont été biffées la première fois ont obtenu la cote 3. Celles qui le furent la seconde fois ont reçu la cote 2. Enfin, les propositions non éliminées ont recueilli la cote 1. En définitive, 25 propositions de cote 1 furent désignées pour former les macrostructures des récits. Bien que la macrostructure du récit 1 comporte une évaluation, alors que celle du récit 2 possède une résolution à deux volets, sans évaluation, les macrostructures des deux récits sont comparables (voir annexe 3).

Consigne et intention de lecture associées aux textes expérimentaux

La situation de lecture qui ne comportait pas d'intention induite par l'examineur, était précédée d'une consigne simple. Celle-ci devait être le plus neutre possible afin d'éviter d'orienter la lecture des sujets. Par conséquent, la consigne choisie fut: «Lis ce texte.»

L'intention induite par l'examineur devait, au contraire, fournir aux sujets une raison de lire qui guiderait leur lecture vers la compréhension générale du texte. Pour ce faire, l'examineur s'adressait aux sujets en ces termes.

J'ai écrit une histoire et j'aimerais bien fabriquer un livre pour mettre dans le coin-lecture de la classe. Il me reste à choisir une image qui illustrerait bien cette histoire et qui servirait de page couverture au livre. Veux-tu m'aider? Lis ce texte, puis tu choisiras parmi cinq images, celle qui illustre le mieux toute l'histoire.

Les cinq images présentées aux sujets ont servi de support pour induire l'intention et n'ont, à aucun moment, été utilisées pour évaluer la compréhension du texte.

Épreuve de rappel libre

L'expérience s'est déroulée en deux temps: d'abord les sujets des quatre groupes ont lu un premier texte (essai 1). Puis, une semaine plus tard, ces mêmes sujets ont été soumis à une seconde situation de lecture (essai 2).

Le tableau 1 rapporte quelles combinaisons des textes et des intentions ont été présentées aux sujets des quatre groupes pour les essais 1 et 2. Comme ce tableau l'indique, l'ordre des textes, des intentions et des essais a été contrebalancé.

Tableau 1
Conditions expérimentales déterminées par la combinaison des textes,
des intentions et des essais

Groupes	Conditions expérimentales de l'essai 1	Conditions expérimentales de l'essai 2
I	Texte 1, sans intention	Texte 2, avec intention
II	Texte 1, avec intention	Texte 2, sans intention
III	Texte 2, sans intention	Texte 1, avec intention
IV	Texte 2, avec intention	Texte 1, sans intention

Les procédures utilisées dans les situations avec et sans intention induite de lecture étaient sensiblement les mêmes. Dans les deux situations de lecture, après avoir été informé de la consigne ou de l'intention à réaliser, l'enfant lisait le texte, sans limite de temps, en adoptant le mode de lecture (orale ou silencieuse) qu'il voulait. Par la suite, l'examineur lui demandait de raconter l'histoire qu'il venait de lire. Ce rappel était enregistré pour être retranscrit ultérieurement. Dans la situation de lecture avec intention induite, à la suite du rappel libre, le sujet réalisait l'intention; il choisissait parmi cinq images que l'examineur lui montrait celle qui, selon lui, racontait le mieux l'histoire qu'il venait de lire.

L'enregistrement du rappel d'un sujet ayant été endommagé, les résultats de 39 enfants ont pu être analysés: le groupe 1 (N = 9), le groupe 2 (N = 10), le groupe 3 (N = 10) et le groupe 4 (N = 10).

Analyse des résultats

La première partie de l'analyse des résultats a consisté à comparer les microstructures des textes expérimentaux à celles des protocoles de rappel des sujets. À cette étape, seul le nombre de propositions rappelées fut considéré dans l'analyse de la variance en fonction des variables textes, intentions et essais. Une grande prudence devra guider l'interprétation de cette première analyse. En effet, les items sur lesquels elle porte sont interreliés et, dans une perspective de compréhension de texte, n'ont pas tous les mêmes poids. On devra donc réserver à ce premier examen, tout au plus, une valeur indicative qui devra être subordonnée à l'analyse descriptive des protocoles.

Dans un second temps, l'analyse descriptive a tenté de dégager comment des sujets de cet âge rapportent un récit lu, quels sont les protocoles de rappel qui témoignent le mieux des macrostructures et, enfin, quel est l'effet de l'intention de lecture sur la qualité de ces derniers. Pour ce faire, les rappels des sujets ont été examinés, d'une part, en regard de leur similitude avec les macrostructures des textes lus et, d'autre part, en relation avec l'importance des propositions, telle que déterminée par l'épreuve de tri.

Analyse de la variance

Nombre de propositions produites et acceptées selon les textes, les intentions et les essais.

Les propositions produites par chacun des sujets ont été classées en deux catégories: les propositions acceptées et les propositions refusées (Denhière, 1978; Langevin, 1983).

La première catégorie comprend les propositions identiques ou semblables à celles des textes originaux. La seconde regroupe les propositions non exprimées dans les textes originaux: les propositions congruentes, c'est-à-dire qui ne changent pas le sens du texte, et les propositions non congruentes qui introduisent des transformations sémantiques.

Pour l'ensemble des conditions expérimentales, la majorité des propositions produites par les sujets ont été identiques ou semblables à celles des textes originaux. Le nombre de propositions refusées étant constant et très faible (environ 3% du total des propositions produites), selon les groupes et les conditions expérimentales, ces propositions nous sont apparues négligeables. L'analyse des résultats a donc porté uniquement sur les propositions acceptées.

L'analyse de la variance ANOVA (Nie *et al.*, 1975; voir tableau 2), effectuée entre les textes, les intentions, les essais et leurs interactions, révèle des différences significatives pour deux sources de variations: les textes et les essais. Le texte 2 a donné lieu à un plus grand nombre de propositions acceptées ($F = 15, 1; p < 0,01$). Par ailleurs, les sujets ont eu tendance à retenir un plus grand nombre de propo-

sitions à leur deuxième essai ($F = 3,7$; $p = 0,5$) et ce, avec ou sans intention induite de lecture, quel que soit le texte.

Tableau 2
Analyse de la variance entre les textes,
les intentions, les essais et leurs interactions

Source de variation	Somme des carrés	Degré de liberté	Carré moyen	F	Signification de F
X	2344,8	1	2344,8	15,1	0,0002*
Y	56,3	1	56,3	0,36	0,54
E	579,0	1	579,0	3,7	0,05**
X*E	213,6	1	213,6	1,3	0,24
Y*E	8,6	1	8,6	0,05	0,81
X*Y	251,8	1	251,8	1,6	0,20
X*Y*E	0,53	1	0,53	0,003	0,95

* $p < 0,01$; ** $p = 0,05$

X = textes; Y = intentions; E = essais

Analyse descriptive

Les protocoles de rappel ont été traités au moyen d'une analyse hiérarchique Clustan (Wishart, 1978). Ce procédé consiste à effectuer des partitions successives des données. Au terme de ce traitement, une typologie est disponible: celle des protocoles des sujets, regroupés en différentes classes de rappel (*clusters*), selon un dénominateur commun: la ressemblance de leur rappel. Ainsi, les sujets qui ont rapporté les mêmes parties de texte sont réunis dans une même classe de rappels. Par exemple, les 14 sujets composant la classe 1 de la figure 1 avaient peu retenu la situation initiale, bien retenu la complication et omis complètement la résolution et l'évaluation.

Suite à ces regroupements, on a examiné si la répartition des protocoles de rappel dans les différentes classes reflétait les conditions expérimentales auxquelles furent soumis les sujets. Cet examen est rapporté par une condensation des données illustrée par les figures 1 et 2.

Un taux de rappel des catégories narratives a été alloué à chaque classe de rappel déterminée par l'analyse Clustan. Ce taux de rappel correspond ici à la fréquence de rappel des propositions de cote 1 de chaque catégorie narrative. Il est exprimé, dans les figures 1 et 2, en quatre niveaux possibles:

- **Pas retenue** = *Aucun sujet de la classe de rappel n'a rapporté des propositions de cote 1 appartenant à cette catégorie narrative.*
- **Peu retenue** = *Le quart des sujets a rapporté des propositions de cote 1 appartenant à cette catégorie narrative.*

— **Moyennement retenue** = *La moitié des sujets a rapporté des propositions de cote 1 appartenant à cette catégorie narrative.*

— **Bien retenue** = *Les trois quarts des sujets ont rapporté des propositions de cote 1 appartenant à cette catégorie narrative.*

L'espace occupé par les catégories narratives, dans les figures 1 et 2 symbolise le nombre de propositions de cote 1 composant celles-ci. Ainsi, dans la figure 1, la résolution occupe la plus grande part de l'espace parce qu'elle représente la catégorie narrative qui contient le nombre le plus élevé de propositions de cote 1 (voir annexe 3, macrostructure des textes expérimentaux).

Deux séries de résultats, détaillant les *propositions* et les *sujets* qui forment les classes de rappel des figures 1 et 2 sont présentées. Les points suivants sont considérés:

		Nombre de sujets		MACROSTRUCTURE DU TEXTE 1			
		Avec intention	Sans intention	Situation Initiale	Complication	Résolution	Évaluation
Classes de rappel	1	6	8				
	2	4	4				
	3	5	4				
	4	4	4				

pas retenue ☐ moyennement retenue ☐

peu retenue ☐ bien retenue ☐

Figure 1. Représentation du taux de rappel des catégories de la macrostructure du texte 1 selon les classes de rappel déterminées par CLUSTAN.

- La sommation des propositions de cote 1, produites par plus de 50% des sujets d'une classe, reproduit-elle la macrostructure du récit?
- Quels sont les niveaux d'importance des propositions majoritairement rapportées par les sujets des différentes classes de rappel? Sont-elles très, moyennement ou peu importantes?
- La répartition des sujets, à l'intérieur des classes de rappel, reflète-t-elle la présence ou l'absence d'une intention induite avant la lecture?

		Nombre de sujets		MACROSTRUCTURE DU TEXTE 2			
		Avec intention	Sans intention	Situation Initiale	Complication	Résolution N° 1	Résolution N° 2
Classes de rappel	1	3	7				
	2	2	4				
	3	3	4				
	4	7	4				
	5	4	1				

pas retenue	☐	moyennement retenue	☐
peu retenue	☐	bien retenue	☐

Figure 2. Représentation du taux de rappel des catégories de la macrostructure du texte 2 selon les classes de rappel déterminées par CLUSTAN.

1— Analyse des classes de rappel du texte 1

• Concernant les propositions

Aucune classe de rappel ne restitue la macrostructure du texte. La classe 1 comprend les protocoles qui reflètent le moins bien la macrostructure du texte, alors qu'inversement la classe 4 regroupe ceux qui s'en rapprochent le plus.

La situation initiale et la complication sont les catégories narratives les mieux rapportées; l'évaluation est absente de toutes les classes de rappel, enfin la résolution n'est véritablement développée que dans la classe 4. Soulignons que seules les classes de rappel qui ont bien retenu la situation initiale et la complication ont réussi à rapporter quelques éléments de cette catégorie narrative.

Tableau 3

Niveaux d'importance des propositions produites par plus de 50% des sujets des classes de rappel du texte 1

Classes	Nombre total de propositions	Propositions de niveau 1	Propositions de niveau 2	Propositions de niveau 3
1	11	8	3	0
2	15	11	3	1
3	26	14	7	5
4	23	15	4	4

Au tableau 3, on retrouve les quatre classes de rappel et la distribution des propositions retenues selon les niveaux d'importance déterminés par l'épreuve de tri. Il ressort de ces données que moins il y a de propositions dans une classe, plus ces dernières sont importantes. De plus, ce sont les propositions les moins importantes qui sont les moins produites.

- **Concernant les sujets**

Selon la figure 1, qu'ils aient été précédés ou non d'une intention induite, les protocoles de rappel des sujets se répartissent presque également dans les classes de rappel. Les faibles différences observables favorisent, cependant, deux conditions avec intention (classes 1 et 3).

2— *Analyse des classes de rappel du texte 2*

- **Concernant les propositions**

Le texte 2 a été mieux compris et retenu que le texte 1. La cinquième classe est représentative de la macrostructure du texte et les catégories les mieux mémorisées sont: la situation initiale, la complication et le début de la résolution.

Les classes qui ont le mieux retenu les deux premières catégories (situation initiale et complication) sont aussi celles dont les protocoles témoignent le mieux des deux dernières catégories narratives. Cette observation s'avère surtout pertinente pour les classes 4 et 5, et inversement pour la classe 1, les classes 2 et 3 présentant quelques irrégularités.

Tableau 4

Niveaux d'importance des propositions produites par plus de 50% des sujets des classes de rappel du texte 2

Classes	Nombre total de propositions	Propositions de niveau 1	Propositions de niveau 2	Propositions de niveau 3
1	10	7	0	3
2	23	12	6	5
3	24	16	2	6
4	24	16	2	6
5	43	21	15	7

Selon le tableau 4, la tendance observée pour le texte 1, à l'effet que moins il y a de propositions dans une classe plus celles-ci sont importantes, est valable également pour le texte 2, quoique de façon moins marquée.

• Concernant les sujets

La classe 1, dont les protocoles de rappel sont le moins représentatifs de la macrostructure, est formée de sept sujets qui ont lu sans intention contre trois ayant lu avec une intention de lecture. Cette proportion s'inverse progressivement jusqu'à la classe 5 où quatre sujets sur cinq ont reçu une intention.

Analyse de la correspondance entre le niveau d'importance des propositions et la fréquence de leur rappel

Comme nous avons constaté, au cours des analyses précédentes, que les sujets avaient tendance à sélectionner les propositions en fonction de leur importance, nous avons appliqué un coefficient d'association «V» de Cramer (Nie *et al.*, 1975) aux propositions produites lors des rappels des deux textes, afin de déterminer si la relation entre la fréquence de leur rappel et leur niveau d'importance était plus ou moins marquée, selon que les sujets aient lu avec ou sans intention de lecture.

Tableau 5

Coefficient d'association «V» de Cramer entre la fréquence de rappel des propositions et leur niveau d'importance pour les textes 1 et 2, lus avec ou sans intention induite

Intention	Texte 1	Texte 2
sans	0,36	0,28
avec	0,40	0,35

Le tableau 5 démontre que l'association entre les niveaux d'importance des propositions et leur rappel est légèrement plus accentuée dans les situations de lecture avec intention, particulièrement dans le cas du texte 2.

Discussion des résultats

Nos questions de recherche portaient essentiellement sur les effets de la structure conventionnelle de récit et de l'intention induite de lecture sur la compréhension et la mémorisation d'un récit lu par des enfants de sept et huit ans.

Selon l'analyse quantitative de nos résultats, la somme des propositions retenues n'a pas été influencée par l'ajout d'une intention induite. En effet, seuls le texte 2 ($p < 0,01$) et l'essai 2 ($p = 0,5$) ont suscité une augmentation significative du nombre de propositions acceptées. Cependant, en raison même de leur interrelation et de leur importance relative dans la macrostructure des textes, nous devons subordonner cette analyse à un examen descriptif des protocoles. En rappel de texte, le nombre de propositions retenues est un piètre indicateur de la performance. Il faut plutôt s'intéresser à la nature et au rôle des propositions dans le texte.

Cette analyse descriptive des protocoles laisse croire que l'incidence de l'intention induite sur la qualité des rappels varie selon les textes. Ainsi, les rappels du texte 1 n'ont pas été modifiés par l'ajout d'une intention. Par contre, ceux du texte 2 qui rapportent le mieux la macrostructure, lesquels constituent également les rappels les plus qualitatifs de l'expérience, sont associés à l'intention de lecture. Par ailleurs, les coefficients d'association «V» de Cramer démontrent que les sujets ont davantage sélectionné les propositions des textes, selon leurs niveaux d'importance, lorsqu'ils ont lu avec une intention de lecture. Pour le texte 1, ce phénomène est très peu marqué alors qu'il apparaît clairement dans les rappels du texte 2.

Ces résultats, très relatifs, ne démontrent pas, de façon concluante, l'effet de l'intention induite de lecture. Néanmoins, ils sont suffisants pour donner lieu à une discussion sur les différentes dimensions en jeu dans ce paradigme. Trois dimensions retiendront ici notre attention. La première nous amène à nous questionner sur le degré de spécificité de l'intention suggérée aux sujets. On se rappelle que cette dernière était très «globale»; lire un texte pour ensuite choisir une image qui le représente le mieux, équivaut, en définitive, à demander aux sujets de sélectionner les informations les plus importantes du texte. En cela, les prescriptions de l'intention proposée allaient dans le même sens que la structure schématique de récit. À notre avis, la juxtaposition des tâches cognitives commandées par l'intention et la structure de récit a pu, d'une part, compromettre l'observation de l'effet direct de l'intention induite et, d'autre part, supporter l'action de la structure de récit chez certains sujets qui étaient déjà en mesure de produire des rappels témoignant assez bien des éléments essentiels du texte.

La difficulté à cerner l'effet réel de l'intention induite apparaît ici assez évidente, et commande, pour des recherches ultérieures sur le sujet, un contrôle plus rigoureux de la variable intention. La présentation d'une intention comportant différents degrés de spécificité représenterait, selon nous, une procédure à utiliser à cette fin.

L'interaction existant entre l'intention induite et le texte narratif constitue la seconde dimension impliquée dans la problématique qui nous intéresse. L'analyse descriptive des protocoles a mis en relief l'influence (qui sera commentée plus loin) de la structure de récit sur le rappel. Aussi, peut-on s'attendre à ce que celle-ci soit substituée ou «mise en veilleuse» par la présentation d'une intention induite. Les résultats de l'analyse de la variance, bien que portant uniquement sur la somme d'informations retenues, indiquent clairement la primauté des caractéristiques du texte sur l'intention induite. Ce résultat suggère que l'effet de l'intention pourrait être lié au type de texte auquel elle est associée.

La troisième dimension dont il sera question concerne la distinction à établir entre l'intention personnelle du lecteur et l'intention induite par l'enseignant ou l'examineur. Des auteurs tels que Harris et Smith (1978), qui sont convaincus du bien-fondé de l'intention, jugent que pour être efficace l'intention doit venir de l'élève et non du maître. L'approbation, par les sujets de l'expérience, de l'intention transmise par l'examineur apparaît donc un aspect important à considérer dans l'interprétation des résultats. En effet, on peut se demander si l'intention proposée était apte à rejoindre les intérêts cognitifs et émotionnels des enfants de cet âge et, ainsi, devenir un élément susceptible de contrôler le processus de sélection des informations.

Considérons, maintenant, le dernier volet de cette discussion ayant trait à l'effet de la structure de récit. Nous avons noté que certaines catégories narratives étaient constamment bien ou mal rapportées, et que les macro-propositions s'avéraient mieux reproduites que les propositions de moindre importance. Ces constatations ne supportent pas, à notre avis, l'hypothèse selon laquelle le développement d'un schéma de récit s'effectuerait à partir d'un noyau initial de propositions de chacune des catégories narratives autour desquelles se grefferaient d'autres propositions qui formeraient graduellement un rappel de plus en plus enrichi et représentatif d'un schéma de récit. Dans ce sens, nous rejoignons les conclusions de Denhière (1982) qui mettait également en doute une telle évolution du schéma de récit chez l'enfant. Nos résultats laissent plutôt entrevoir que le développement d'un schéma de récit s'opérerait en fonction d'un ordre hiérarchisé, où des catégories narratives «initiales» (c'est-à-dire des catégories narratives qui apparaîtraient les premières et invariablement dans les rappels de jeunes enfants) serviraient d'assises à l'acquisition des catégories subséquentes. À cet effet, il est intéressant de noter que la majorité des sujets qui ont bien ou moyennement retenu la résolution et l'évaluation avaient également très bien mémorisé la situation initiale et la complication. Qui plus est, aucun sujet n'a reproduit uniquement

la résolution ou encore l'évaluation, alors que plusieurs parmi ceux dont les rappels reflétaient le moins bien la macrostructure n'ont rapporté que la situation initiale et/ou la complication.

Conclusion

En définitive, la présente étude a suscité plus de questions concernant l'intention induite qu'elle n'a fourni de réponses sur ses effets possibles. Malgré tout, elle nous aura permis de mieux saisir les dimensions en jeu dans ce concept.

L'intention de lecture, telle qu'induite dans cette étude, ne semble pas avoir influencé les conduites cognitives des élèves. On a plutôt observé une influence marquée de la structure narrative des textes sur les processus de mémorisation; de plus, plusieurs observations laissent croire que ces élèves de sept-huit ans sont en pleine phase d'acquisition d'un schéma narratif, dans le sens proposé par Rumelhart, qui déterminerait leur capacité à comprendre et retenir un récit. Ce schéma embryonnaire se construirait à partir de la *situation initiale* à laquelle viendraient se greffer quelques éléments extraordinaires (aux yeux des jeunes sujets) des catégories narratives subséquentes.

Deux pistes importantes de recherche se dégagent de cette étude: d'une part, il faudrait explorer des stratégies plus efficaces pour induire une intention de lecture chez d'aussi jeunes lecteurs, en particulier en rejoignant davantage leurs préoccupations; d'autre part, des textes à caractère informatif (descriptifs, didactiques) seraient sans doute plus appropriés pour induire une intention de lecture et pour en mesurer les effets.

REÉFÉRENCES

- Denhière, G., Schéma(s)? Vous avez dit schéma(s)?, *Bulletin de psychologie*, no spécial, Tome XXXV, no 356, 1982, p. 717-723.
- Denhière, G., Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans, *Bulletin de psychologie*, tome XXXII, no 341, 1978, p. 803-819.
- Denhière, G. et J. Langevin, La compréhension et la mémorisation de récits: aspects génétiques et comparatifs, in Rondal, J.A., J.L. Lambert et H.H. Chipman (éd.), *Psycholinguistique et handicap mental*, Bruxelles: Mardaga, 1981, p. 186-229.
- Denhière, G. et J.P. Le Ny, Relative importance of meaningful units comprehension and recall of narratives by children and adults, *Poetics*, no spécial, vol. 9, no 1, 1980, p. 147-161.
- van Dijk, T.A., *A propositional system for scoring content in protocols*, University of Amsterdam, 1980.
- van Dijk, T.A. et W. Kintsch, *Strategies and discourse comprehension*, New York: Academic Press, 1983.
- Duchastel, P.C. et B.R. Brown, Incidental and relevant learning with instructional objectives, *Journal of Educational Psychology*, vol. 66, no 4, 1974, p. 481-485.
- Gagné, R.M. et E.Z. Rothkopf, Text organisation and learning goals, *Journal of Educational Psychology*, vol. 67, no 3, 1975, p. 445-450.
- Gagnon, C., *Les Boutons perdus*, Montréal: Ed. Héritage inc., 1979 (Collection Brindilles).
- Gough, P.B., One second of reading, in Kavanagh, J.F. et G. Mattingly (éd.), *Language by ear and by eye*, Cambridge: M.I.T. Press, 1972, p. 331-358.

- Harris, L.A. et C.B. Smith, *Reading Instruction*, (2e édition), New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- Kaplan, R. et F.G. Simmons, Effects of instructional objectives used orienting stimuli or as summary review upon prose learning, *Journal of Educational Psychology*, vol. 66, no 4, 1974, p. 614-622.
- Kintsch, W. et T.A. van Dijk, Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, vol. 85, no 1, 1978, p. 363-394.
- Laberge, D. et S.J. Samuels, Toward a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology*, vol. 6, no 1, 1974, p. 293-323.
- Langevin, J., La Mémorisation de textes et les personnes handicapées sur le plan cognitif, *Repères*, vol. 2, no 2, 1983, p. 5-61.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de français, primaire*, Québec: Direction générale du développement pédagogique, 1979.
- Nie, N.H., C.H. Hull, J.G. Jenkins et K. Steinbrenner, *Statistical package for the social sciences*, S.P.S.S., (3e édition révisée), New York: McGraw-Hill, 1975.
- Pichert, J.W. et R.C. Anderson, Taking different perspectives on a story, *Journal of Educational Psychology*, vol. 69, no 4, 1977, p. 309-315.
- Propp, V., *La Morphologie du conte*, traduit par T. Todorov, Paris: Seuil, 1965.
- Rumelhart, D.E., *Toward an interactive model of reading*, Technical report, no 56, San Diego: California University, Center for human information processing, 1976.
- Spiro, R.J., B.C. Bruce et W.F. Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980.
- Taylor, J. et T. Ingleby, *Les Trois chats noirs de Grand-mère*, série, 7, no 1, Montréal: Ed. Hurtubise, 1978 (Collection «Je lis tout seul»).
- Wishart, D. *Clustan User Manuel*, Program Library Unit (2e édition), Edimbourg University, 1978.

ANNEXE 1

Texte 1: Les boutons perdus

Nathalie a reçu un manteau neuf pour sa fête. Sur le devant, il y a six boutons verts.

Aujourd'hui, elle met son manteau neuf pour aller à l'école. Minet la regarde partir.

Nathalie revient de l'école en pleurant, elle a perdu trois boutons verts. Sa maman lui demande où elle a mis ses boutons. Nathalie répond: «Je ne sais pas, on dirait qu'ils se sont perdus tout seuls». Maman demande à Nathalie de refaire le chemin qu'elle a pris pour aller à l'école et de retrouver ses boutons.

Minet suit Nathalie dans la rue. Ils passent à travers les barreaux de la clôture du parc. Nathalie se glisse entre les barreaux, ça passe très juste. Minet se met à miauler et ne veut plus bouger. Nathalie se penche pour prendre Minet et voit ses boutons verts. En passant entre les barreaux, elle avait accroché ses boutons. (Gagnon, 1979)

Texte 2: Les trois chats noirs de Madame Martin

Madame Martin a trois chats noirs. Ils font toujours des bêtises. Un jour, Madame Martin dit à ses chats: «Je vais au marché, jouez dans le jardin, ne faites pas de bêtises!»

Après son marché, Madame Martin rentre à la maison. Elle voit un verre de lait renversé dans la cuisine. Il n'y a personne dans la maison. Madame Martin dit: «Mes chats ont-ils renversé le verre de lait?»

Le lendemain matin, Madame Martin fait semblant d'aller au marché. Elle ferme la porte et va se cacher derrière le mur du jardin. Elle voit ses trois chats noirs. Ils montent dans l'arbre et sautent par la fenêtre ouverte dans la maison.

Madame Martin retourne à la maison et se cache dans l'armoire à balai. Les trois chats noirs entrent dans la cuisine, puis ils sautent sur la table. Madame Martin sort de sa cachette et les trois chats noirs se sauvent dans le jardin. (Taylor et Ingleby, 1978)

Annexe 2

Analyse propositionnelle du texte 1 et niveaux d'importance des propositions

1. EXISTER (Nathalie)	(1)
2. RECEVOIR (1, manteau, 3)	(1)
3. NEUF (manteau)	(3)
4. POUR (5)	(3)
5. SA (1, fête)	(3)
6. Y AVOIR (boutons, 7)	(2)
7. VERTS (boutons, 8)	(3)
8. SIX (boutons, 9)	(3)
9. ÊTRE SUR LE DEVANT (boutons, 3)	(3)
10. METTRE (1, 3)	(1)
11. AUJOURD'HUI (10)	(3)
12. POUR (10, 13)	(3)
13. ALLER À (1, l'école)	(1)
14. EXISTER (Minet)	(1)
15. REGARDER (14, 16)	(3)
16. PARTIR (la = Nathalie)	(3)
17. REVENIR DE (1, l'école)	(1)
18. EN = MANIÈRE (pleurer, 17)	(2)
19. PARCE QUE (18, 20)	(2)
20. PERDRE (1, 7, 21)	(1)
21. TROIS (boutons parmi 6)	(2)
22. EXISTER (Maman)	(1)
23. DEMANDER (22 à 1)	(2)
24. OÙ (avoir mis, 1, 21)	(2)
25. RÉPONDRE (1 à 22) (26, 27)	(2)
26. PAS (savoir) (1)	(2)
27. ON DIRAIT = CROIRE (1, 28)	(3)
28. ÊTRE PERDUS (boutons, 29)	(3)
29. TOUT SEULS (21)	(3)
30. DEMANDER (22 à 1) (31)	(1)
31. REFAIRE (1, chemin x)	(1)
32. PRENDRE (1,x)	(1)
33. X = POUR (32, 34)	(1)
34. ALLER À (1, l'école)	(1)

35. ET DE (31, 36)	(3)
36. RETROUVER (1, 21)	(2)
37. SUIVRE (14, 1)	(1)
38. DANS (la rue, 37)	(3)
39. PASSER (14 et 1, 40)	(1)
40. À TRAVERS (jardin, 41)	(3)
41. DES VOISINS (jardin)	(2)
42. ET (40, 43)	(3)
43. À TRAVERS (barreaux, 44)	(1)
44. DE LA CLÔTURE (barreaux, 45)	(1)
45. DU PARC (clôture)	(3)
46. GLISSER, (1, 47)	(2)
47. ENTRE (les barreaux)	(2)
48. PASSER (ça = 1, juste)	(1)
49. TRÈS (juste, 48)	(1)
50. METTRE (à miauler, 14)	(2)
51. ET (50, 52)	(3)
52. PAS VOULOIR (14, bouger)	(1)
53. SE PENCHER (1, 54)	(2)
54. POUR (53, 55)	(2)
55. PRENDRE (1, 14)	(1)
56. ET (55, 57)	(2)
57. VOIR (1, 21)	(1)
58. EN = PARCE QUE (59)	(2)
59. PASSER (1, 60)	(2)
60. ENTRE (les barreaux)	(1)
61. AVOIR ACCROCHÉ (1, 21)	(1)

Analyse propositionnelle du texte 2 et niveaux d'importance des propositions

1. EXISTER (Madame)	(1)
2. MARTIN (Madame)	(3)
3. EXISTER (chats)	(1)
4. 3 (chats, 5)	(3)
5. NOIRS (chats)	(3)
6. AVOIR (1, 2) (4, 5)	(1)
7. FAIRE (chats, bêtises)	(1)
8. TOUJOURS (7)	(2)
9. UN JOUR (10)	(3)
10. DIRE (1, 2, à 3) (11, 12, 13)	(3)
11. ALLER (1, au marché)	(1)
12. JOUEZ (dans le jardin)	(2)
13. NE PAS (14)	(2)
14. FAIRE (chats, bêtises)	(2)
15. APRÈS (son marché, 16)	(1)
16. RENTRER À (1, la maison)	(1)

17. VOIR (1, verre, 18)	(1)
18. DE LAIT (verre)	(1)
19. RENVERSÉ (verre)	(1)
20. DANS (la cuisine, 19)	(3)
21. NE PAS Y AVOIR (personne)	(2)
22. DANS (la maison, 21)	(2)
23. SE DEMANDER (1, 24)	(2)
24. SI (25)	(2)
25. $3 = x$	(2)
26. RENVERSER (x, 19)	(2)
27. LE LENDEMAIN MATIN (28)	(1)
28. FAIRE SEMBLANT (1, 29)	(1)
29. D'ALLER (1, au marché)	(1)
30. FERMER (1, la porte)	(1)
31. ET (30, 32)	(3)
32. ALLER SE CACHER (1, 33)	(1)
33. DERRIÈRE (le mur, 34)	(3)
34. DU JARDIN (mur)	(2)
35. VOIR (1) (4, 5) (36)	(1)
36. MONTER (4, 5) (37)	(2)
37. DANS (l'arbre)	(2)
38. ET (36, 39)	(3)
39. SAUTER (4, 5) (40)	(1)
40. PAR (la fenêtre, 41)	(1)
41. OUVERTE (fenêtre)	(2)
42. DANS (la maison, 39)	(1)
43. RETOURNER (1, à la maison)	(1)
44. ET (43, 45)	(3)
45. SE CACHER (1, 46)	(1)
46. DANS (l'armoire, 47)	(1)
47. À BALAI (armoire)	(3)
48. ENTRER (4, 5) (49)	(1)
49. DANS (la cuisine)	(2)
50. PUIS (48, 51)	(3)
51. SAUTER (4, 5) (52)	(2)
52. SUR (la table)	(2)
53. SORTIR (1, 54)	(1)
54. DE (sa cachette)	(1)
55. ET (53, 56)	(3)
56. SE SAUVER (4, 5) (57)	(1)
57. DANS (le jardin)	(3)

ANNEXE 3

Macrostructure du texte 1: *Les boutons perdus*

264

Macrostructure du texte 2: *Les trois chats noirs de Madame Martin*