Document generated on 04/24/2024 1:40 p.m.

Québec français

Lire des essais au cégep

René Labonté

Number 74, May 1989

URI: https://id.erudit.org/iderudit/45401ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

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

Explore this journal

Cite this article

Labonté, R. (1989). Lire des essais au cégep. *Québec français*, (74), 36–40.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1989

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/

érudit

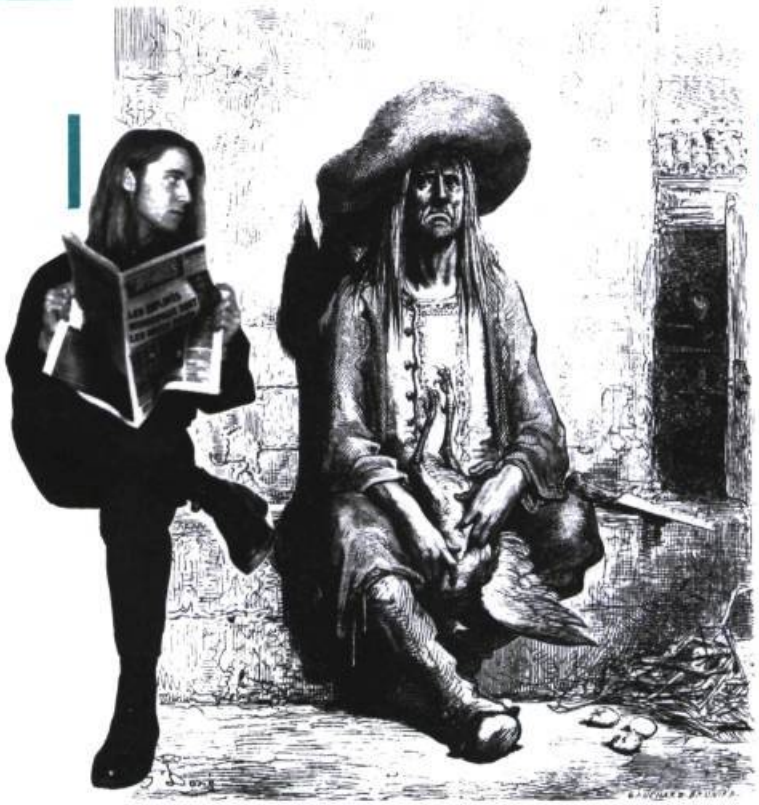
This article is disseminated and preserved by Érudit.

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/

Lire des essais au cégep

René Labonté



Au départ, une précision s'impose. Dès qu'il est question d'essai, il s'avère presque toujours nécessaire de spécifier de quoi l'on parle. Qu'est-ce que l'essai? Pour couper au plus court, je distinguerai deux types d'essais. Premièrement, l'essai au sens restreint ou essai littéraire. Pour Robert Vigneault, c'est le « discours d'un SUJET qui interroge et s'approprie le vécu par et dans le langage[1]. » Personnellement, je le définis comme suit : discours d'idées qui s'adresse surtout à l'intellect et qui exprime la personnalité d'un émetteur à travers son langage. Deuxièmement, l'essai au sens large : discours qui n'est ni poésie, roman, théâtre, ni de nature didactique ou scientifique : d'une façon plus concise, on peut dire qu'il s'agit d'une prose d'idées.

Il sera uniquement question de ce dernier type d'essais dans le texte qui suit, et qui a pour objet de présenter une expérience de lecture. Cette présentation sera précédée de quelques propos sur deux problèmes, entre autres, auxquels le professeur de cégep doit faire face : l'intérêt de l'apprenant et l'évaluation de la lecture.

Le problème de l'intérêt

À la fin du secondaire, nos cégepiens ont déjà lu de la poésie, du roman, voire même du théâtre, mais peu ou pas d'écrits d'idées. En général, ils ne sont ni préparés ni intéressés à lire de l'essai. Ils n'ont pas eu beaucoup de contacts avec ce type d'écrit, si ce n'est par la lecture occasionnelle de journaux, de revues et de livres pratiques. Sauf exception, le cégepien éprouve de la difficulté à lire des essais à cause d'un vocabulaire peu familier, de l'absence de fiction et d'une langue qui ne parle pas à l'affectivité ou à l'imagination. D'autre part, il faut bien avouer que lire de l'essai n'est pas tâche facile. Par exemple, lire Pierre Vadeboncoeur ou Fernand Dumont exige, entre autres, une bonne connaissance des contextes québécois et mondial où s'inscrit leur discours ; de plus, le lecteur doit pouvoir se retrouver à travers un ensemble conceptuel abstrait et un monde de références culturelles afin qu'une telle lecture devienne signifiante.

Compte tenu de ce contexte et vu qu'il n'y a que le plaisir de lire qui engendre la motivation et l'intérêt pour la lecture, je n'hésite pas à proposer, entre autres objectifs, celui de donner le goût de lire de l'essai, même si ce dernier n'est que partiellement vérifiable.

À cette fin, il importe de suggérer des textes intéressants à lire. Ce n'est pas en répétant aux jeunes qu'il faut lire que ceux-ci le feront. D'ailleurs, pourquoi — selon leur point de vue à eux — liraient-ils plutôt que d'écouter la radio ou de regarder la télévision? Personne n'a envie de mener ou de recommencer une expérience ennuyeuse, inutile ou a-signifiante. Les adultes négligent trop souvent de dire « quoi lire » et se contentent de déplorer le manque d'intérêt des jeunes pour la lecture. Voilà pourquoi il est important de proposer des livres susceptibles d'intéresser ses propres étudiants.

Le problème de l'évaluation

Si, d'une part, le professeur d'essai doit tenir compte, dans la mesure du possible, de l'intérêt de ses élèves, d'autre part, il doit faire face au problème de l'évaluation de la lecture, problématique qui soulève de nombreuses questions, souvent sans solution.

Si lire c'est donner une signification à un texte qu'on parcourt des yeux, il faut bien convenir que cette signification, nécessairement élaborée à partir d'une expérience singulière, ne peut être que personnelle. Alors, puisqu'évaluer implique la comparaison, comment peut-on comparer ce qui ressort de l'individuel? Qu'est-ce qu'une lecture bien faite ou mieux faite qu'une autre? Quoi évaluer et comment le faire? Comment procéder pour faire le partage entre ceux qui ont lu le texte proposé et ceux qui ne l'ont

pas fait? Doit-on viser à vérifier l'expérience de lecture, ce « quelque chose » où figurent le subjectif et l'affectif, ou un certain nombre de connaissances de base ou encore la structuration d'un certain contenu par le lecteur? Devrait-on proposer, au départ, une piste de lecture (ex. : trouver quelles solutions un auteur apporte au problème du gigantisme dans notre société) ou, au contraire, favoriser une lecture-aventure, qui se rapproche, au moins dans un premier temps, de celle pratiquée hors du milieu scolaire? Dans le cadre d'un cours d'initiation à l'essai, où il ne s'agit pas de vérifier des connaissances précises, comme en histoire ou en géographie, par exemple, que devrait-on vérifier?

L'évaluation portant sur une lecture modifiée par les interventions du professeur et des pairs pose peu de problèmes, vu que celle-ci survient alors que l'étudiant dispose de notes de cours, de textes critiques et de l'apport d'un discours élaboré en classe par le professeur ou à l'occasion de discussions. Il en va tout autrement lorsqu'il s'agit d'évaluer le premier contact d'un étudiant avec une œuvre. Je passe ici en revue quatre avenues qui ont pour but de vérifier si au moins une première lecture d'un texte a été faite.

On peut demander de répondre, livre fermé, à une question générale du genre « quelles sont les principales idées que tel auteur a développées dans tel volume ? » Ce texte écrit en classe en une ou deux périodes est corrigé comme une composition, selon des critères qui tiennent compte de la structuration et de la concentration des idées, de même que la correction de la langue. Malheureusement, ce genre de travail ne permet pas de vérifier si le volume a été lu de façon détaillée.

Un deuxième type de questionnaire, celui-là à livre ouvert, est composé de plusieurs questions précises portant sur différents aspects contenus dans le volume à lire. Pour éviter que les réponses ne soient qu'un simple repérage d'informations à retranscrire, il importe de fabriquer des questions dont la réponse nécessitera une déduction, une application, la mise en parallèle d'informations localisées à plus d'un endroit dans le livre. Mais ce type de questionnaire n'arrive pas non plus à sélectionner avec précision ceux qui ont lu ou pas le volume en question, car il favorise surtout ceux qui ont une bonne mémoire visuelle.

Le compte rendu demeure sans doute la meilleure façon de vérifier la description et l'appréciation d'une lecture. Mais la rédaction et la correction de ce type de travail exige passablement de temps ; par ailleurs, la correction d'une recension de deux ou trois paragraphes se fait plus rapidement, mais sa rédaction exige un sens développé de la synthèse et une maîtrise peu fréquente de la concision.

Certains professeurs aiment poser des questions du type « Que pensez-vous de telle solution proposée par l'auteur ? » ou encore « Que pensez-vous de son livre ? ». Personnellement, je ne vois pas à partir de quels critères, autres que formels, on puisse corriger pertinemment des réponses à ces questions, car l'étudiant a le droit de penser à sa façon, et d'ailleurs n'est-ce pas ce qui lui est demandé ? Le correcteur peut justifier sa correction par une distinction entre pensée cohérente et substantielle et pensée pauvre et diluée, mais ce qui est évident pour le correcteur ne l'est pas toujours pour l'élève. Si, pour répondre à ce type de questions, celui-ci doit d'abord se demander « Quelles sont les opinions du professeur sur ce sujet ? », il vaudrait peut-être mieux formuler la question franchement ou en poser une autre.

Malgré leurs limites, les questionnaires à livre fermé ou ouvert, de même que le compte rendu, demeurent des outils de vérification valables, à défaut de meilleurs outils de vérification, pourvu qu'ils soient conçus en fonction d'objectifs pré-établis et communiqués aux étudiants. Quant à l'évaluation subjective, présentée en quatrième lieu, elle est, selon moi, à éviter.

Comme on a pu le voir — et comme on le sait déjà sans doute — l'évaluation d'une lecture personnelle constitue une problématique aussi complexe que l'acte de lire et demeure encore un vaste champ à explorer.

Une expérience de lecture

Voici maintenant une activité que je propose de placer au début d'un cours d'initiation à l'essai. Elle fait l'objet d'un module d'enseignement que j'intitule « À chacun son essai ». Elle se veut une réponse au plan de la pratique — une certaine solution — aux problèmes qu'on vient d'aborder, soit l'intérêt de l'apprenant de l'évaluation d'une lecture personnelle.

L'approche utilisée se situe dans le contexte d'une pédagogie où l'apprenant est le propre moteur de son apprentissage. Dans le cadre d'une initiation à l'essai, j'ai préféré proposer des livres plutôt que des textes courts, du genre éditorial. Le livre, à cause d'un plus grand nombre d'idées étalées, offre davantage d'occasions d'entrer dans le monde de l'essayiste ; il laisse aussi au lecteur plus de temps pour mettre en action sa propre pensée et plonger dans son « imaginaire d'idées. »

Voici comment se déroule cette activité. Tout d'abord, le professeur dresse une liste d'essais, à partir de volumes disponibles à la bibliothèque ou en librairie dans des éditions bon marché. Pour établir cette liste[2], il doit lire beaucoup d'essais, utilisant « pifomètre » et empathie, se demandant si « ça peut marcher », qu'il s'agisse de la langue, de l'inter-texte, des références culturelles ou de la stratégie discursive. Cette première liste, dont la préparation exige passablement de temps et de travail, sera par la suite continuellement revue et remaniée ; on supprimera les livres peu ou pas aimés et on en ajoutera des nouveaux en tenant compte des préférences exprimées et en essayant d'élargir l'éventail des intérêts.

Ensuite, le professeur fait la présentation des volumes figurant sur cette liste ; il essaie de « vendre la marchandise » en mettant des

livres en situation et en établissant, par exemple, des rapports avec les expériences de vie et les attentes de ses élèves.

Puis, chaque élève choisit un volume à même cette liste. Il en fera la lecture, seul, sans l'aide d'un médiateur qui établisse des ponts entre le lecteur et l'auteur.

L'évaluation de la lecture devra aussi tenir compte de cette relation individuelle avec une oeuvre, et également du fait que, dans le contexte scolaire, l'activité lecture va de pair avec l'écriture. Les questionnaires à livre ouvert ou fermé convenant mieux à la vérification d'une même lecture proposée à tout un groupe, on demandera comme activité de production la rédaction d'un compte rendu. La correction de ce compte rendu à l'aide d'une grille garantira une certaine objectivité tout en permettant à l'étudiant de prendre connaissance de la valeur de ce qu'il a communiqué au moyen d'un texte organisé.

La rédaction de ce compte rendu peut être précédée ou suivie par un exposé oral ou une table ronde. Tout comme dans la vie, il est normal de communiquer à un autre le résultat de sa lecture ; de plus, la table ronde peut constituer une sorte de coopérative de lecture où chacun met au service des autres les connaissances qu'il a acquises et où il fait part de son expérience de lecture, bonne ou mauvaise.

J'ouvre ici une parenthèse pour mentionner qu'il convient de rappeler à ses élèves certaines informations sur le comment lire et de leur donner des instructions sur la façon de rédiger un compte rendu. De plus, il est préférable de rassembler les volumes figurant sur la liste ; les élèves pourront alors les examiner, les comparer et faire rapidement leur choix tout en respectant le principe suivant : « Premier qui choisit, premier servi ». Si le volume convoité est déjà sélectionné par quelqu'un d'autre, il faudra se contenter d'un second ou d'un troisième choix. Cette façon de procéder produit, bien entendu, des frustrations, mais elle engendre aussi le désir de lire « son livre » une fois qu'il deviendra disponible.

La pratique de cette activité au cours de quelques sessions m'amène maintenant à formuler quelques observations basées sur mes « essais et erreurs » quant aux intérêts manifestés par des étudiants de dix-huit ans (deuxième année de cégep). En général, ceux-ci aiment lire des essais qui leur apportent de l'information plutôt que des opinions. Ils trouvent inutiles les livres du genre « ce que je sais, ce que je crois ». Ils acceptent mal la présence d'une personnalité forte qui affirme et s'affirme avec trop d'assurance. Les opinions personnelles et les mouvements d'humeur d'un auteur les amènent à banaliser les propos de celui-ci ou à les rejeter. C'est ainsi que j'ai déjà vu des étudiants refuser d'aller plus loin dans *L'Utopie ou la mort* de René Dumont, parce que l'auteur avait déclaré dans les premières pages qu'il proposerait le socialisme comme solution aux problèmes mondiaux ; d'autres ont détesté Benoîte Groult parce que, disaient-ils, elle accusait les hommes — y compris eux-mêmes — d'avoir maltraité les femmes dans le passé.

L'essai littéraire français ne les intéresse pas, pas plus d'ailleurs que l'essai québécois. Il faut bien se rendre à l'évidence : nos essayistes québécois, des universitaires pour la plupart, ne flirtent pas avec la vulgarisation ; leurs propos se situent à un haut niveau d'abstraction et de théorie, et il faut être déjà un lecteur d'essai pour se situer à travers leur monde de références. De même, les essais qui font un trop grand usage de données historiques sont peu appréciés et jugés trop difficiles. Par contre, les essais anglais et américains, bien que traduits dans une langue pas toujours élégante, remportent de loin la faveur des étudiants, parce qu'ils traitent de sujets qui les intéressent et réfèrent à un monde culturel qui leur est familier.

Il est difficile de signaler avec précision quels sont les sujets qui demeurent intéressants au fil des années, car l'intérêt est beaucoup influencé par la mode et l'actualité. Par exemple, on parle beaucoup moins d'extra-terrestres aujourd'hui qu'il y a quinze ans et on parle davantage de manipulations génétiques. C'est pour cette raison que l'essai de type informatif se démode assez vite à cause de l'évolution rapide des connaissances et de leur diffusion répétée par les médias.

Après ces observations sur les intérêts de cégepiens, voici quelques considérations, en guise de bilan, sur l'activité « À chacun son essai », utilisée à plusieurs reprises après avoir été bien rodée.

Tout d'abord, ce module se révèle très pratique d'usage au cours d'une session. Vu qu'il ne requiert que quelques semaines, il laisse amplement le temps au professeur pour poursuivre d'autres activités. Celui-ci peut, par exemple, mettre au programme la lecture d'essais littéraires, ce qui permettra à l'étudiant d'entrer en contact avec la pensée d'un écrivain et l'aspect formel d'une œuvre.

Ensuite, il me reste à affirmer que le résultat de cette activité s'est révélé très positif. Mes étudiants manifestent régulièrement un haut taux de satisfaction à la suite de cette expérience de lecture : ils ont trouvé de l'information qui les intéressait. Et ils ont aussi fait un premier pas — en avant — dans le monde de l'essai.

Notes

1. « L'essai québécois : préalables théoriques », dans *Voix et images*, hiver 1983, p. 311.
2. On trouvera plus loin, à titre d'exemple, quelques-uns des livres que j'ai proposés à mes étudiants. Il s'agit d'essais qu'on peut qualifier d'informatifs, c'est-à-dire qui jouent à plein sur la fonction référentielle du langage et qui apportent de l'information socio-culturelle.

Quelques essais informatifs pour cégepiens

N.B. Les titres précédés d'un astérisque comptent plus de 200 pages ; on peut les faire lire en partie seulement.

Art de vivre

FERGUSON, Marilyn, **les Enfants du verseau : pour un nouveau paradigme*, Paris, Calmann-Lévy, 1981.

Comment travailler à changer notre vie en cette ère du Verseau qui vient de commencer.

GABOURY, Placide, *les Voies du possible*, Montréal, R. Ferron, 1975.

L'augmentation de nos possibilités par le développement des pouvoirs de l'esprit.

JAY-RAYON, J.-C., *Pour prendre le temps d'être mieux*, Québec, Québec Science, 1983.

LANGUIRAND, Jacques, *la Voie initiatique : le sens caché de la vie*.

Vivre sa vie, Montréal, Minos, 1979.

Vivre ici maintenant, Montréal, Minos, 1981.

ROSNAY, Joël de, *les Chemins de la vie*, Paris, le Seuil, 1983.

Un examen de notre mode de vie pour le réorienter en tenant compte de la complémentarité des fonctions de la vie.

Communication

GUTHRIE, R.D., **les Points chauds du corps : comment notre corps parle pour nous*, Montréal, Stanké, 1978.

Les diverses significations sociales que peuvent présenter les différentes parties du corps humain.

HALL, E.T., *le Langage silencieux*, Paris, Mame, 1973.

Le langage non verbal a aussi des choses à dire.

MC LUHAN, Marshall, *D'oeil à oreille*, Montréal, HMH, 1977.

**Pour comprendre les médias*, Montréal, HMH, 1968.

Une théorie de la communication qui nous aide à comprendre certains changements qui se sont produits en Occident.

Écologie et problèmes mondiaux

DICHTER, Ernest, *Comment vivrons-nous en l'an 2000 ?*, Paris, Hachette, 1979.

DUMONT, René, *l'Utopie ou la Mort*, le Seuil, 1973.

Les problèmes de notre époque et comment travailler à les résoudre.

DURAND, Guy, *Quel avenir ? Les enjeux de la manipulation de l'homme*, Montréal, Leméac, 1978.
Avortement, insémination artificielle, euthanasie, etc.
GARAUDY, Roger, *L'alternative : changer le monde et la vie*, Paris, R. Laffont, 1972.
Le projet espérance, Paris, R. Laffont, 1976.
RÉMY, Michel, *l'Homme en péril : une société de protection ou de destruction*, Paris, Stock, 1971.
SCHELL, Jonathan *le Destin de la terre, Paris, A. Michel, 1982.
SCHUMACHER, E.F., *Good Work*, Paris, le Seuil, 1980.
**Small is beautiful : une société à la mesure de l'homme*, Paris, le Seuil, 1978.
Que pouvons-nous faire pour améliorer notre société, bâtie sur le grand et le gigantesque ?
SERVAN-SCHREIBER, J-J., **le Défi mondial*, Montréal, Sélect, 1980.
TOFFLER, Alvin, **le Choc du futur*, Paris, Denoël, 1971.
**la 3e Vague*, Paris, Denoël, 1980.
les Cartes du futur, Denoël, 1983.
Volumes importants qui brossent un tableau de la vie à venir.

Ésotérisme et paranormal

BROCH, Henri, *le Paranormal : ses documents, ses hommes, ses méthodes*, Paris, le Seuil, 1985.
FERGUSON, Marilyn, **les Enfants du verseau : pour un nouveau paradigme*, Paris, Calmann-Lévy, 1981.
Comment travailler à changer notre vie en cette ère du Verseau qui vient de commencer.
SOTTO, A. et OBERTO, V., *Au-delà de la mort : nouvelles recherches parapsychiques*, Montréal, Sélect, 1980.
WATSON, Lyall, *l'Histoire naturelle du surnaturel*, Paris, A. Michel, 1975.
Un scientifique de réputation mondiale analyse des phénomènes prétendus surnaturels.
Histoire naturelle de la vie éternelle ou l'erreur de Roméo, Paris, A. Michel, 1976.
La vie ne cesse d'élargir ses limites et la mort de reculer ses frontières.

Guerre et paix

BOUTHOUL, Gaston, *Lettre ouverte aux pacifistes*, Paris, A. Michel, 1972.
DIXON, Norman, **De l'incompétence militaire*, Paris, Stock, 1977.
Un psychologue analyse diverses erreurs de combat de même que certaines pratiques militaires.
TZABAR, Shimon, *Éloge de la défaite*, Paris, Denoël, 1974.
La victoire est-elle le but véritable de la guerre ? Quels sont les avantages respectifs de la victoire et de la défaite ?

Science et technologie

CHAUVIN, Rémy, *Des savants, pour quoi faire ? : pour une sociologie de la science*, Paris, Payot, 1981.
D'où viennent les savants ? Quelle est leur manière de travailler et de s'organiser ? Aiment-ils tous la science ?
HOWARD, T. et RIFKIN, J., *les Apprentis sorciers : demain la biologie*, Paris, Ramsey, 1979.
Nous voici à l'âge de la biologie — celle des bébés éprouvettes et des manipulations génétiques — qui nous entraîne dans une aventure merveilleuse et inquiétante.
JACQUARD, Albert, *Éloge de la différence : la génétique et les hommes*, Paris, le Seuil, 1978.
LUSSATO, Bruno, **le Défi informatique*, Montréal, Sélect, 1981.
REEVES, Hubert, *l'Heure de s'enivrer*, Paris, le Seuil, 1986.
Du monde inerte à la vie et à la conscience, l'aventure périlleuse du cosmos se poursuit...
Patience dans l'azur, Québec, PUQ, 1982.
Panorama de l'évolution du cosmos.
SAGAN, Carl, *les Dragons de l'Éden : spéculations sur l'évolution de l'intelligence humaine*, Paris, le Seuil, 1977.

Vie et société

BETTELHEIM, Bruno, **le Cœur conscient*, Paris, R. Laffont, 1972.
Réflexions sur la condition humaine dans la « société de masse » à partir de l'expérience des camps de concentration nazis.
**Survivre, Paris*, R. Laffont, 1979.
Témoignage et réflexions sur la société totalitaire et concentrationnaire, l'éducation, la jeunesse, etc.
CARDINAL, Harold, *la Tragédie des Indiens du Canada, Montréal*, le Jour, 1970.
CHAMPAGNE-GILBERT, Maurice, **la Famille et l'Homme à délivrer du pouvoir*, Montréal, Léméac, 1980.
Pour un renouveau des relations homme-femme et adulte-enfant au sein de la famille.
FASTEAU, Marc Feigen, *le Robot mâle*, Paris, Denoël/Gonthier, 1980.
Une analyse de l'idéologie mâle qui gouverne notre société.
MACLAY, G., et KNIPE, H., *l'Homme dominant*, Paris, R. Laffont, 1973.
La société des animaux et celles des humains.
MEAD, Margaret, *Aspects du présent*, Paris, Denoël/Gonthier, 1980.
le Fossé des générations : les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970, Paris, Denoël/Gonthier, 1979.
Réflexion sur les changements récents survenus dans nos sociétés et sur les valeurs à privilégier dans la société à venir.
MORRIS, Desmond, *le Couple nu*, Paris, Grasset, 1972.
le Singe nu, Paris, Grasset, 1968.
le Zoo humain, Paris, Grasset, 1970.
Un zoologiste analyse nos comportements.
PACKARD, Vance, **Nos enfants en danger*, Paris, Calmann-Lévy, 1984.
Les oubliés de la société américaine.
**Une société d'étrangers*, Calmann-Lévy, 1973.
Les voyages, la mobilité.
**Une société sans défense*, Paris, Calmann-Lévy, 1965.
L'individu fiché.
ROSTAND, Jean, *Pensées d'un biologiste*, Paris, Stock, 1954.

Un peu d'humour

PETER, L.J., *les Ordonnances de Peter : 66 formules pour améliorer la qualité de notre vie, Montréal*, la Presse, 1973.
PETER, L.J. et HULL, R., *le Principe de Peter ou pourquoi tout va toujours mal*, Paris, Stock, 1970.
TZABAR, Shimon, *Éloge de la défaite*, Paris, Denoël, 1974.
La victoire est-elle le but véritable de la guerre ? Quels sont les avantages respectifs de la victoire et de la défaite ?

Les

Roger Greiss

Afin d'enregistrer les connaissances des étudiants de cégeps quant aux récits, nous leur avons posé, lors d'une enquête, 250 questions précises divisées en quatre sections : généralités, littérature universelle, littérature québécoise et littérature française. Les 150 titres d'œuvres et les 107 auteurs retenus ont fait l'objet d'une sélection minutieuse. Une partie de notre enquête s'intéressait également aux habitudes de lecture des jeunes. Nous pouvons regrouper sous deux thèmes les résultats de cette expérience : le peu d'intérêt pour la lecture et l'américanisation de la culture.

Le peu d'intérêt pour la lecture

Plusieurs variables sociales pouvant éventuellement exercer une influence significative sur les connaissances littéraires des étudiants ont été prises en considération : âge, sexe, secteur au collégial, nombre de romans lus, intérêt pour la lecture, scolarité du père et scolarité de la mère.

Toutefois, la variable la plus significative, et donc la plus importante dans l'acquisition des connaissances en récit, s'avère être l'intérêt pour la lecture.

Considérons maintenant les données concernant la variable « intérêt pour la lecture » d'après le tableau suivant :