

L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire

Jean-Yves Boyer

Volume 11, Number 2, 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900491ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900491ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boyer, J.-Y. (1985). L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 219–232. <https://doi.org/10.7202/900491ar>

Article abstract

The author discusses the teaching of reading as related to American research on the structure of non-narrative texts. He notes that the understanding and use of the general structure of a text plays a significant role in reading comprehension. Following is a presentation of various techniques used to date to increase the efficiency of models of reading in the classroom, as well as several textual taxonomies elaborated by psychologists and linguists.

L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire

Jean-Yves Boyer*

Résumé — L'auteur met en relation la situation de la didactique de la lecture et l'état de la recherche américaine sur la structure des textes non narratifs. Il en ressort que la connaissance et l'utilisation de la structure générale d'un texte semblent jouer un rôle significatif dans la compréhension en lecture. Suit un exposé des procédés et techniques expérimentés jusqu'à ce jour en vue de vérifier l'efficacité en salle de classe des modèles de lecture et des taxonomies textuelles élaborées par les psychologues et les linguistes.

Abstract — The author discusses the teaching of reading as related to American research on the structure of non-narrative texts. He notes that the understanding and use of the general structure of a text plays as significant role in reading comprehension. Following is a presentation of various techniques used to date to increase the efficiency of models of reading in the classroom, as well as several textual taxonomies elaborated by psychologists and linguists.

Resumen — El autor establece una relación entre la situación de la didáctica de la lectura y el estado de la investigación americana sobre la estructura de los textos no narrativos. El resultado indica que el conocimiento y la utilización de la estructura general de un texto parecen jugar un rol significativo en la comprensión de un texto. A continuación el autor expone los procedimientos y las técnicas experimentadas hasta ahora con el objeto de verificar la eficacia de los modelos de lectura y de las taxonomías textuales utilizados en la sala de clases, y elaborados por sicólogos y lingüistas.

Zusammenfassung — Der Verfasser setzt die Lage der Lesedidaktik und den Stand der amerikanischen Forschung über die Struktur nicht-erzählender Texte in Beziehung. Er kommt zu dem Schluss, dass die Kenntnis und der Gebrauch der All-gemeinstruktur eines Textes eine bedeutsame Rolle spielen für das Verständnis beim Lesen. Es folgt eine Darstellung der Methoden und Techniken, die bisher angewandt wurden, um festzustellen, in welchem Masse die von Psychologen und Sprachwissenschaftlern ausgearbeiteten Lesemodelle und Bewertungsskalen sich im Klassenzimmer bewähren.

* Boyer, Jean-Yves: professeur, Université du Québec à Hull.

Situation actuelle de la didactique du français

La situation de la didactique de la langue maternelle présente actuellement les symptômes de deux influences: celles de la linguistique fonctionnelle et de la psychologie cognitiviste. Le contenu et les stratégies de l'enseignement ont alors tendance à privilégier le discours comme objet prioritaire de l'apprentissage. Des programmes de français centrés sur la communication comme ceux du Ministère de l'éducation du Québec, du primaire (1979) et du secondaire (1981) par exemple, sont tout entiers structurés à partir d'une taxonomie du discours oral et écrit.

De plus, cette taxonomie assigne une place bien définie, dans l'apprentissage de la lecture, aux textes de type non narratif que, pour simplifier, dans les pages qui suivent, nous appellerons «documentaires». Ces textes informatifs ou incitatifs, se révèlent d'accès plus difficiles à l'élève du primaire alors que, par ailleurs, ils constituent des instruments d'apprentissage privilégiés dans tous les domaines couverts par des programmes scolaires.

Ce passage à une didactique du discours et du texte¹ ne va pas sans soulever certains problèmes pratiques et théoriques. Quand l'enseignement portait essentiellement sur la phrase et surtout sur le mot, l'enseignant pouvait hésiter sur la manière de s'y prendre pour enseigner sa matière, il n'avait pas de raison d'être indécis sur la nature du contenu — connaissances et habiletés — à transmettre. La grammaire traditionnelle était là, constituée d'une morphologie minutieuse de la langue écrite, où les règles étaient formulées explicitement et les «exceptions» dûment signalées. À côté de la grammaire, le dictionnaire fournissait à son tour des références aussi précises qu'impératives sur l'orthographe d'usage.

Dans le domaine de la linguistique théorique, le structuralisme américain (Bloomfield, 1933) puis la grammaire générative et transformationnelle (Chomsky, 1957 et 1965) ont fait de la structure syntaxique la frontière de l'analyse linguistique. Puis, à mesure que les travaux des linguistes se sont orientés vers le contenu sémantique de la phrase décomposée en propositions, on reconnaissait la nécessité d'une perspective plus large, qui expliquait la phrase comme élément d'un ensemble de niveau supérieur: le discours.

Une grammaire du discours comparable, en précision et en rigueur, à celles qui existent pour la phrase, représenterait pour l'enseignant un outil utile. Mais cette grammaire n'existe pas, sauf peut-être pour le cas bien particulier du conte. Il n'est pas certain qu'elle puisse exister d'ailleurs, sinon comme réplique lointaine de nos grammaires de la phrase pour l'excellente raison que du code orthographique à la structure du discours, il y a passage de la contrainte stricte et relativement simple, à une combinatoire extrêmement complexe qui laisse une place considérable à l'initiative du locuteur.

Néanmoins, il existe des rudiments de cette grammaire qui sont le résultat de recherches de plus en plus nombreuses accomplies depuis le début des années

70. Les pages qui suivent feront état de ces résultats et des implications qu'on peut en déduire pour la didactique de la lecture.

La recherche

Cet intérêt pour la compréhension du texte dans l'enseignement, n'est pas un phénomène isolé. Il a son pendant dans le domaine de la recherche. Depuis le début des années 70, psychologues et linguistes se sont appliqués à élaborer des modèles descriptifs des deux pôles de l'acte de lecture: le lecteur et le texte.

En psychologie, la source de référence constante a été le *Remembering* de Bartlett (1932) et la théorie du schème qu'il véhicule. En linguistique, les travaux de Halliday, Pike et Harris (Grimes, 1975, 2-26; 17-20) ont contribué à stimuler l'intérêt pour l'explication de phénomènes qui débordent le cadre de la phrase. Toutefois, c'est la sémantique générative et plus particulièrement la grammaire des cas de C. Fillmore (1968) qui ont exercé l'influence la plus marquée sur l'élaboration de modèles d'analyse de discours.

Nous mettons à part, dans le cadre de cette étude, le cas des grammaires du conte qui ont été l'objet d'études abondantes depuis la première édition (russe) de *Morphologie du conte* de Propp (1928), en passant par le structuralisme français (Bremond, 1973; Greimas, 1966, 1970) et jusqu'aux recherches américaines entreprises plus récemment par Rumelhart (1977), Thorndyke (1977), Mandler et Johnson (1977) et Mandler (1978)². Nous nous limiterons ici aux auteurs qui ont mis au point des modèles susceptibles de s'appliquer à une grande variété de textes recouvrant, en particulier, les textes que nous appelons documentaires³. Les travaux les plus représentatifs, dans cette perspective, sont ceux de W. Kintsch (1974, 1977, 1982); Kintsch et Yarbrough (1982); Kintsch et Miller (1984), Bonnie Meyer (Meyer 1975, 1979, 1984; Meyer et al. 1981) et C. Fredericksen (1975, 1979).

Il ne serait pas pertinent de décrire ici en détail les apports particuliers de chacun des auteurs précités. Ils ont d'ailleurs beaucoup en commun, ce qui nous permet de regrouper dans une même description plusieurs caractéristiques importantes de leurs modèles. Nous pourrions, par la suite, signaler certaines qualités propres à l'un ou l'autre modèle selon la pertinence que ces qualités revêtiront dans la perspective d'une application didactique.

Les sources

Les modèles d'analyse des textes, qu'on peut aussi appeler prudemment des grammaires du texte, s'appuient sur deux sources principales: l'une psychologique, c'est le cognitivisme constructiviste inspiré de Bartlett (1932) et l'autre linguistique, la sémantique générative. Mais dans ce dernier cas, l'influence, bien qu'importante, est plus diffuse et plus multiforme, en raison de la diversité des approches qui ont proliféré dans le domaine.

Deux exemples illustreront ce qui précède: ceux de W. Kintsch et de Bonnie Meyer. Les deux partent du postulat cognitiviste que le texte comporte une structure reflétant un schème mental utilisé par l'auteur du texte (Kintsch, 1982, 96-98). Le lecteur, pour comprendre le texte, doit posséder un schème mental analogue à celui qui a guidé l'auteur du texte. Mais ces schèmes ne sont pas l'effet de la fantaisie individuelle. Ils font partie de l'héritage culturel du lecteur aussi bien que de l'auteur. L'apprentissage scolaire de la lecture consiste en grande partie à transmettre ces schèmes à l'élève, c'est-à-dire à lui apprendre à les déceler et à en tenir compte dans sa rencontre avec le texte.

Mais pour décrire et répertorier ces structures textuelles, Kintsch et Meyer recourent à des moyens différents. Kintsch (1974, 24) s'appuie sur la grammaire des cas de C. Fillmore (1968) et son analyse des textes prend la forme d'une analyse propositionnelle. Cette approche présuppose que le sens d'un texte se ramène à un ensemble de propositions (la «représentation sémantique»), chacune étant constituée d'un prédicat et d'un ou plusieurs arguments. La cohésion du texte tient alors au chevauchement des arguments possédés en commun par deux ou plusieurs propositions, ajouté au fait qu'une proposition entière peut faire fonction d'argument en étant incluse dans une autre. Par ailleurs, ces relations entre les propositions constituent une hiérarchie dans laquelle les propositions sont dominantes ("superordinated") ou dominées ("subordinated"). Dans l'ensemble de la structure ainsi constituée, Kintsch et van Dijk (1978) distinguent deux niveaux: la microstructure et la macrostructure.

La *microstructure* correspond à la liste des unités que l'analyse propositionnelle dégage comme constituant la représentation sémantique d'un texte. Ces unités sont constituées chacune d'un prédicat et d'un ou plusieurs arguments. Le fait qu'un argument puisse revenir dans différentes propositions et qu'une proposition entière puisse faire fonction d'argument assure la cohésion du texte et fonde la hiérarchie des propositions.

La *macrostructure* inclut les propositions de la partie supérieure de la hiérarchie. Elle peut être explicitée dans le texte et correspondre à une phrase parmi d'autres. Par exemple, au début d'un passage destiné à expliquer la métamorphose de la chenille en papillon, le texte peut comporter l'énoncé suivant: «Voici comment la chenille se change en papillon». Mais la macrostructure peut être implicite. Elle se réalise alors dans la tête du lecteur à la suite d'un processus d'élimination des éléments redondants, de généralisation et d'inférence à partir de la représentation sémantique du texte (les micropropositions) et des connaissances disponibles au lecteur à la fois sur la réalité extra-textuelle et sur le fonctionnement du texte lui-même.

Ce fonctionnement du texte est, pour une part importante, déterminé par la *superstructure*. Celle-ci correspond à un plan très général qui par hypothèse serait propre à une catégorie de textes (descriptifs, explicatifs, narratifs, etc.).

Kintsch part de la phrase pour accéder à la structure générale du texte en s'inspirant de la grammaire de Fillmore. Meyer (1975, 1) tient compte aussi du niveau propositionnel, mais elle emprunte à Grimes (1975) les éléments d'une approche plus globaliste du texte. C'est ainsi qu'elle distingue à côté des relations de rôles ("role predicate") qui déterminent la structure interne des propositions, les relations rhétoriques ("rhetorical predicates") qui caractérisent l'organisation d'une partie du texte et de son ensemble. Ces relations rhétoriques équivalent alors, selon les cas, à la macrostructure ou à la superstructure de Kintsch et van Dijk.

Les taxonomies

Meyer (1975) emprunte à Grimes une taxonomie à dix-huit entrées que Calfee et Curley (1984) ramènent à une formule simplifiée qui prévoit cinq types généraux de discours. Ces types se retrouvent presque tous dans le répertoire établi par Kintsch qui, lui, distingue huit types de discours regroupés en trois ensembles, selon le type de relation qui les sous-tend. Le Tableau A présente, sous forme de listes, les taxonomies de Kintsch et de Meyer (sous sa forme simplifiée). Les types qui s'équivalent au moins partiellement sont mis en vis-à-vis. Il faut considérer chacun des éléments du tableau comme une superstructure ou une variante de superstructure, dont le lecteur utiliserait mentalement les éléments pour «reconstituer» le texte.

On constate alors que les deux auteurs se rejoignent pour une partie seulement des types. Mais ce qu'il faut remarquer ici, c'est le caractère largement arbitraire et intuitif de ces catégories de discours. S'il est vrai que les auteurs utilisent une méthode d'analyse suffisamment rigoureuse pour déterminer le degré de cohésion d'un texte, en dégager la structure hiérarchique et déterminer les relations qui unissent ses diverses parties, quand vient le temps de comparer les ensembles textuels entre eux, on manque d'outils à la fois valides et rigoureux pour regrouper les textes selon des caractéristiques bien définies.

Cette dernière constatation a amené certains auteurs particulièrement préoccupés par les applications pédagogiques de l'analyse du discours, à proposer des approches sensiblement différentes. Spiro et Taylor (1980) proposent une approche modulaire qui remplace la taxonomie des textes par une taxonomie de facteurs susceptibles d'en influencer la lisibilité. Dans cette perspective, les textes deviennent des combinaisons de ces différents facteurs qui appartiennent aussi bien à la structure de surface (vocabulaire, longueur et complexité de la phrase) qu'à la structure de la base propositionnelle. Une équipe de l'Ontario Institute for Studies in Education (Bereiter, 1978; Scardamalia et Bereiter, 1984) a, de son côté, une approche d'orientation développementale qui retient à la fois l'idée de types de texte et celle de facteurs de lisibilité. Chaque type de texte est alors situé sur une échelle de lisibilité où la difficulté s'accroît parallèlement au développement cognitif de l'élève. Le Tableau B, inspiré de Bereiter (1978), présente un résumé de cette approche.

Tableau A
Types de textes

Kintsch (1982, 98-99)	Meyer (1975, selon Calfee et Curley, 1984, 167)
A. Relation du général au particulier	
— Identification	
— Définition	
— Classification	
— Illustration	
B. Relation entre objets	
— Comparaison/opposition	Comparaison/opposition
C. Relation entre un objet et ses parties	
— Analyse structurale	Énumération description
— Analyse fonctionnelle	
— Analyse causale	Relation antécédent/ conséquent
	Réponse

Par ailleurs, Meyer (1984) a démontré comment l'habileté à utiliser les structures varie selon l'âge et le niveau scolaire. Freedle et Hale (1979), pour leur part, ont obtenu des résultats positifs en vérifiant la possibilité du transfert, par des enfants de cinq ans, d'une structure narrative pour la compréhension d'un texte informatif. Taylor et Beach (1984) ont observé chez des adolescents une plus grande facilité à comprendre les textes narratifs par rapport aux textes informatifs.

Pour notre part, nous avons observé une cinquantaine d'élèves de troisième et quatrième années invités à rendre compte de leur lecture de textes documentaires. Il nous est apparu alors que la capacité de compréhension globale des textes ne dépasse pas, pour l'ensemble des élèves, le niveau 4 de Bereiter. De plus, les lecteurs classés «faibles» par les enseignants n'arrivaient généralement pas à rendre compte de l'organisation des idées même dans un texte de niveau 2. Il découlerait logiquement de ces observations et de la perspective de Bereiter, qu'une intervention didactique auprès d'élève de 3^e et 4^e années devrait se baser sur une

Tableau B
Types de textes et lisibilité

Échelle de lisibilité des types de texte en fonction du développement cognitif de l'enfant.

Types de textes	Exemples
1. Récit 1.1 Contenu fictif 1.2 Contenu factuel et particulier 1.3 Contenu factuel représentatif	Conte Récit historique, biographique Documentaire «romancé»
2. Processus temporel 2.1 Descriptif 2.2 Prescriptif	Description de la métamorphose de la chenille en papillon Texte d'un livre de recettes ou de bricolage
3. Description 3.1 Contenu fictif 3.2 Contenu factuel et particulier 3.3 Contenu factuel et général	Description d'un personnage imaginaire Description d'un édifice Description de l'anatomie <i>du</i> chien (et non d'un chien)
4. Exposé sur un sujet concret	Les utilisations de l'eau
5. Processus logique 5.1 Narratif 5.2 Explication par causalité physique 5.3 Explication par causalité intentionnelle	Raisonnement d'un détective cherchant la clef du mystère Explication du tonnerre par ses origines électro-statiques Texte expliquant pourquoi Christophe Colomb est parti pour l'Amérique
6. Argumentation 6.1 Dialogue 6.2 Défense de thèse 6.3 Essai	Discussion de spécialistes dans le cadre d'un colloque Énoncé d'une opinion politique appuyée par des arguments appropriés Ensemble de réflexions sur les inégalités sociales
7. Exposé sur un sujet abstrait	Un article d'encyclopédie sur l'écologie

taxonomie simplifiée qui éviterait de proposer trop tôt aux élèves, des textes structurés en fonction d'un processus logique.

Retombées pour l'enseignement de la lecture

La théorie des schèmes, la sémantique générative ainsi que les taxonomies du discours écrit que nous venons d'évoquer, ont servi de cadre théorique à des recherches sur la compréhension en lecture. Les expérimentations relatives à ces recherches étaient la plupart du temps faites par des psychologues qui, dans la tradition issue du *Remembering* de Bartlett, s'intéressent à la structure du texte dans la mesure où celle-ci influence la mémorisation et le rappel. La compréhension est alors, à toute fin pratique, identifiée à la capacité, pour le lecteur, de se rappeler le contenu d'un texte et d'en rendre compte verbalement.

Nous ne tiendrons compte ici que des résultats qui nous semblent les plus pertinents pour la didactique de la lecture. Ces résultats peuvent être regroupés en deux catégories: ceux qui concernent la lisibilité des textes associée à la capacité de rappel des lecteurs et ceux qui touchent à la relation entre la lisibilité du texte et le développement cognitif de l'enfant.

Bilan de la recherche et implications pour la didactique

Bilan sommaire des recherches

Les recherches taxonomiques dont nous venons de faire état n'ont d'intérêt que dans la mesure où la structure du texte a un impact sur la compréhension. Cet impact a été vérifié par diverses expérimentations dont les résultats peuvent se ramener à ce qui suit⁴:

- Le lecteur retient plus facilement les propositions qui se situent à un niveau supérieur dans la structure du texte (Meyer 1975; Kintsch 1977; Thorndyke 1977).
- La nature de la structure qui relie les idées contenues dans les propositions de niveau supérieur influence leur probabilité de rappel. Une structure basée sur une relation d'ordre chronologique n'aura pas le même effet qu'une structure faite de relations logiques (Meyer 1975; Meyer et Freedle 1979; Baten 1981).
- Les textes dont la structure est plus cohérente, c'est-à-dire, plus explicitée et plus conforme aux modèles culturellement reconnus (en d'autres termes: plus conforme aux schèmes intériorisés par les lecteurs), seraient plus facilement compris que les textes à structure moins cohérente (Singer 1983, Kintsch et Yarbrough 1982) et le temps de lecture est fonction de la cohérence (Haviland et Clark, 1974, cité par Kintsch et Miller, 1984, 224 et 229).
- Les lecteurs capables d'utiliser la macrostructure des textes ont des perfor-

mances de rappel plus élevées que les autres (Meyer 1979; Meyer, Brandt et Bluth 1980; Meyer 1984).

Du point de vue développemental, il existe un ordre d'accessibilité des structures, dans lequel notamment la structure narrative précède la structure des textes documentaires (Freedle et Hale 1979; Scardamalia et Bereiter 1984).

Les procédés didactiques

Dans la double perspective de la psychologie des schèmes et des résultats expérimentaux que nous venons de relever, certains auteurs se sont efforcés de tirer des conclusions pour l'enseignement de la lecture. On en arrive alors au niveau des procédés didactiques.

Pour l'essentiel, ces procédés visent à expliciter et à rendre accessible à l'élève la structure du texte; les deux principes sous-jacents à toutes ces interventions étant les suivants: d'une part, l'utilisation de la structure devrait aider la compréhension; d'autre part, il faut traduire cette réalité rationnelle abstraite qu'est la structure d'un texte dans un langage accessible à l'élève.

Ces procédés sont nombreux⁵. Nous devons faire un choix, en nous appuyant sur les critères suivants:

- Le procédé vise directement à rendre accessibles et utilisables au lecteur la superstructure et les éléments macrostructurels du texte. Ainsi se trouvent exclus, par exemple, les techniques ou démarches destinées à faciliter à l'élève la compréhension du vocabulaire ou d'autres éléments relatifs à la microstructure.
- Il est applicable et adaptable à tout genre de texte (et non au seul texte narratif, par exemple).
- Il est accessible au plus grand nombre possible d'élèves du primaire. En pratique, les textes non narratifs étant difficilement abordables avant la fin du premier cycle, on exigera que le procédé soit utilisable par des élèves d'un niveau égal ou supérieur à la troisième année.
- Il est pratique, c'est-à-dire utilisable de façon économique dans la situation scolaire courante, compte tenu des programmes actuels.
- Il n'a pas été rejeté comme inefficace par l'ensemble des chercheurs qui l'ont expérimenté.

Les procédés les plus simples consistent à indiquer explicitement aux lecteurs la structure du texte. D'autres fournissent aux lecteurs des moyens ou des indices qui leur facilitent la découverte de cette structure. On peut regrouper l'ensemble de ces procédés sous trois titres: le «**signaling**», le «**mapping**», et le «**résumé**».

Le «**signaling**» peut consister à mettre en relief des mots-indices déjà contenus dans le texte. Ces mots varient naturellement selon le contenu du texte soumis

à ce traitement. Dans un texte à structure chronologique, par exemple, on trouvera des expressions comme «tout d'abord», «ensuite», «par la suite», «bientôt», «alors», «enfin», etc.

D'autres modes de "signaling" sont possibles. On fera précéder le texte d'un court résumé qui en dégage les idées essentielles ou bien, on mentionnera explicitement, en début de texte, qu'il s'agit d'un passage à structure temporelle, spatiale, logique, d'une comparaison, d'une résolution de problème ou d'une description. Chacun de ces modes de "signaling" peut, à notre avis, être utilisé à partir du milieu du primaire (3^e - 4^e années), à la condition que les élèves aient déjà assimilé une taxonomie simple mais précise de la structure des textes adaptés à leur âge; cette taxonomie pouvant être celle que nous proposons plus haut en rapport avec le Tableau B et qui correspond aux quatre premiers niveaux de Scardamalia et Bereiter.

Le "signaling" a été expérimenté par Meyer, Brandt et Bluth (1981) avec des élèves de 9^e année. Les résultats ne peuvent donc être appliqués indistinctement aux élèves du primaire. Néanmoins, ces résultats font ressortir que le procédé serait précisément utile pour des élèves qui ont des problèmes d'utilisation de la structure du texte, alors que leur compétence reste bonne au niveau du décodage et du vocabulaire. On peut avancer, en toute prudence, que la situation générale des élèves de 3^e et surtout 4^e année peut être décrite comme déficiente au niveau de la structure des textes documentaires, alors que les problèmes au niveau micro-structurel sont déjà, en bonne partie, résolus.

On peut rattacher au "signaling" entendu au sens large, le procédé de la «glose» expérimenté par Richgels et Hansen (1984) et qui semble donner des résultats positifs, bien qu'il n'ait pas été l'objet de vérifications rigoureuses. Ce procédé implique l'intervention de l'enseignant qui ajoute en marge du texte des remarques destinées à attirer l'attention de l'élève sur les éléments importants du texte. Les questions insérées dans le texte même pour susciter chez l'élève des attentes précises au début de chaque étape importante, relèvent du même genre d'intervention qui consiste à attirer l'attention sur les grandes articulations du contenu du texte.

Le "mapping"

Le mapping a été défini par Hanf (1971, 225) comme "a verbal picture of ideas which are organized and symbolized by the reader". Il s'agit essentiellement d'une concrétisation, sous forme visuelle, du réseau des relations abstraites qui structurent le texte. Merritt et al. (1979) et Anderson (1978) ont proposé diverses modalités d'utilisation du mapping ou de procédés analogues.

Le mapping est généralement conçu comme un procédé actif où c'est l'élève qui tire lui-même du texte les éléments schématiques qui l'aideraient à comprendre la signification générale du texte. On peut toutefois rattacher à ce procédé, surtout

si l'on considère qu'il tient essentiellement à la visualisation du contenu textuel, l'utilisation d'images comme auxiliaires de lecture. Sur ce point, Tierney et al. (1980) rapportent une série de résultats tantôt positifs et tantôt négatifs au sujet de l'efficacité de ce procédé. Ici encore, la multiplicité des variables en présence, tant en ce qui concerne le matériel (forme et contenu des images proposées) que la clientèle (âge et performance scolaire entre autres), explique la prolifération des résultats contradictoires. On n'a pas pu jusqu'à présent vérifier si les cas où l'image est utile à la compréhension par des élèves du primaire seraient précisément ceux où l'image manifeste clairement la structure générale du texte.

Le résumé

Il s'agit ici d'une intervention de l'enseignant qui consiste à amener l'élève à faire un résumé du texte lu. Le résumé peut revêtir une forme plus ou moins raffinée selon le niveau de l'élève. Taylor et Berkowitz (1980), puis Taylor et Beach (1984) ont expérimenté le procédé avec des élèves de 6^e et 7^e années. Dans le cas des élèves de 6^e, il leur était seulement proposé d'écrire une phrase correspondant à chaque paragraphe; quand à ceux de 7^e année, ils devaient exprimer l'idée principale du texte en deux phrases, puis les idées principales de chaque paragraphe. Dans ces deux derniers cas, les résultats restent ambigus, dans la mesure où ils ne sont pas généralisables à toutes les catégories d'élèves ni à tous les matériels de lecture.

Conclusion

Ce bref coup d'œil sur l'état de la recherche tant théorique qu'appliquée en ce qui concerne la structure du texte documentaire est encore loin de la maturité. Par ailleurs, on dispose de modèles cohérents qui peuvent servir de guide à la didactique de la lecture. On dispose aussi, bien qu'elles ne surabondent pas, de données expérimentales assez sûres. Parmi celles-ci, il faut compter la constatation du rôle positif que jouent la connaissance et l'utilisation de la macrostructure dans la compréhension en lecture. Au plan des procédés d'enseignement, l'ambiguïté des résultats est encore plus grande. Il ne serait cependant pas pertinent de renoncer à toute intervention inspirée de l'analyse du discours sous prétexte que les résultats au niveau de la didactique de la lecture ne sont ni simples, ni établis sur des bases expérimentales rigoureuses.

En fait, comme nous avons pu le constater, l'ambiguïté, voire le caractère contradictoire des résultats semble tenir à la complexité des variables en présence dans toute intervention didactique. Les résultats de l'application des techniques comme celles du "signaling", du "mapping" ou du résumé ne sont pas illusoire, ils sont sélectifs.

La conclusion la plus raisonnable pour l'enseignant consisterait alors dans une approche à la fois diversifiée et souple, plusieurs techniques pouvant être

utilisées auprès d'un même groupe d'élèves. La condition de résultats valables serait alors une observation attentive et méthodique, de façon à établir dans chaque cas particulier, les relations existant entre chaque procédé et tel type d'élève et tel type de situation d'apprentissage.

Notes

1. Nous employons ici le mot «texte» dans le sens de discours écrit.
2. Pour une synthèse de la recherche portant sur l'acquisition du récit, on pourra lire Fayol (1983).
3. L'équivalent américain le plus près de ce que nous appelons «documentaire» serait "expository".
4. Nous n'avons pas tenu compte ici de données intéressantes sur le plan théorique, mais moins pertinentes pour la didactique de la lecture. Les résultats de Kintsch (1977) concernant l'impact de la densité des arguments et des interconnexions intratextuelles sur la lisibilité en est un exemple. La lourdeur de l'appareil pour évaluer ces caractéristiques du texte en rend l'utilisation difficile à concevoir dans l'enseignement.
5. Pour un inventaire plus général des procédés expérimentés dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture, on pourra consulter Anderson (1980), Tierney et Cunningham (1980), Resnik (1981).

Références

- Anderson, T.H., *Study Skills and Learning Strategies, Technical Report no 104*, Urbana: University of Illinois, 1978.
- Anderson, T.H., *Study Strategies and Adjunct Aids*, dans Spiro, Bruce et Brewer, 1980, p. 483-502.
- Bach, E. et Robert T. Harms, *Universals in Linguistic Theory*, New York: Holt, Winston et Rinehart, 1968.
- Bartlett, F.C., *Remembering*, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1932.
- Baten, Lut, *Text Comprehension: The Parameters of Difficulty in Narrative and Expository Prose Texts: A Redefinition of Readability*, University of Illinois, 1981.
- Bereiter, C., *Discourse Type, Schema and Strategy — A view from the Standpoint of Instructional Design*, Communication présentée à l'American Educational Research Association, Toronto, 28 mars 1978, 20 p.
- Bloomfield, L., *Language*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- Bremond, C., *Logique du récit*, Paris: Seuil, 1973.
- Calfee, R.C. et R. Curley, *Structures of Prose in the Content Areas*, dans Flood (1984b), p. 161-180.
- Chomsky, N., *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA: M.I.T., 1965.
- Chomsky, N., *Syntactic Structures*, La Haye: Mouton, 1957.
- Fayol, M., L'acquisition du récit: un bilan des recherches, *Revue française de pédagogie*, no 62, janvier, février, mars 1983, p. 65-82.
- Fillmore, C.J., The case for case, dans Bach et Harms, 1968, p. 1-88.
- Flood, J., *Promoting Reading Comprehension*, Newark: I R A, 1984a.
- Flood, J., *Understanding Reading Comprehension*, Newark: I R A, 1984b.
- Fredericksen, C.H., Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse, *Cognitive Psychology*, 1975, 7, p. 371-458.
- Fredericksen, C.H., Semantic processing units in understanding text, dans Freedle, 1979.
- Freedle, R.O. (Ed.), *New Directions in Discourse Processing*, Norwood, NJ: Ablex, 1979.
- Freedle, R. et G. Hale, *Acquisition of New Comprehension Schemata for Content Area Prose by Transfer of a Narrative Schema*, dans Freedle, 1979, p. 121-135.
- Freedle, R.O. (Ed.), *Discourse production and comprehension*, vol. 1, Norwood, NH: Ablex, 1977.

- Greimas, A.J., *Du sens*. Paris: Seuil, 1970.
- Greimas, A.J., *Sémantique structurale*. Paris: Larousse, 1966.
- Grimes, J.E., *The Thread of Discourse*. La Haye: Mouton, 1975.
- Hanf, M.B., Mapping: A Technique for Translating Reading into Thinking, *Journal of Reading*, vol. 14, janv. 1971, p. 225-230.
- Kamil, M.L., *Perspectives on Reading Research and Instruction*, Washington: The National Reading Conference, 1980, 332 p.
- Kintsch, W., *Reading Comprehension as a Function of Text Structure*, dans Reber et Scarborough, 1977, p. 227-256.
- Kintsch, W., *The Representation of Meaning in Memory*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1974.
- Kintsch, W., *Text Representation*, dans Wayne et White, 1982, p. 87-101.
- Kintsch W. et J.R. Miller, Readability: a View from Cognitive Psychology, dans Flood, 1984, p. 220-232.
- Kintsch W. et T. van Dijk, Toward a Model of Text Comprehension and Production, *Psychological Review*, vol. 85, no 5, sept. 1978, p. 363-394.
- Kintsch W. et J.C. Yarbrough, Role of Rhetorical Structure in Text Comprehension, *Journal of Educational Psychology*, Décembre 1982, p. 828-834.
- Laberge D. et S.J. Samuels, *Basic Process in Reading: Perception and Comprehension*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1977.
- Mandler, J.M., A code in the Node: The use a story Schema in Retrieval, *Discourse Processes*, 1, 1978, p. 14-35.
- Mandler J.M. et N.S. Johnson, Remembrance of things parsed: Story structure and recall, *Cognitive Psychology*, 1977, 9, 111-151.
- Merritt, J., D. Prior, E. Grugeon et D. Grugeon, *Developing independence in reading*, Milton Keynes, The Open University Press, 1979.
- Meyer, B.J.F., *The Organization of Prose and its Effect on Memory*, New York; American Elsevier, 1975.
- Meyer, B.J.F., Organizational Aspects of Text: Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom, dans Flood (1984).
- Meyer, B.J.F., Organizational Patterns in Prose and their Use in Reading, *Reading Research: Studies and Application*, 1979, p. 109-117.
- Meyer, B.J.F., D.M. Brandt et G.J. Bluth, Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students, *Reading Research Quarterly*, vol. 16, no 1, 1980, p. 74-103.
- Meyer, B.J.F. et R.O. Freedle, *Effects of discourse type on recall*, *Prose Learning Series Research Report*, no 6, Arizona State University, 1979.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études, primaire, français*, mai 1979.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études, français langue maternelle*, février 1981.
- Otto, W. et S. White, *Reading, Expository Material*, New York: Academic Press, 1982.
- Propp, V., *Morphologie du conte*. Paris: Seuil, 1965; édition originale 1928.
- Reber, A.S. et D.L. Scarborough, *Toward a psychology of reading*, *The proceeding of Curry Conference*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, 1977.
- Resnik, L.B., Instructional Psychology, *Annual Review of Psychology*, no 32, 1981, p. 659-704.
- Richgels, D.J. et R. Hansen, Gloss: Helping students apply both skills and strategies in reading content texts, *Journal of Reading*, vol. 27, no 4, janvier 1984, p. 312-317.
- Rumelhart, D.E., *Understanding and Summarizing Brief Stories*, dans Laberge et Samuels, 1977, p. 265-304.
- Scardamalia M. et C. Bereiter, *Development of Strategies in Text Processing*, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, mars 1984.
- Singer, H., A Century of landmarks in reading and learning from text at the high school level: Research, theories, and instructional strategies, *Journal of Reading*, vol. 26, no 4, janvier 1983, p. 332-342.
- Spiro, R.J., B.C. Bruce et W.F. Brewer, *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1980, 586 p.

- Spiro, R.J. et B.M. Taylor, On Investigating Children's Transition from Narrative to Expository Discourse: The Multidimensional Nature of Psychological Text Classification, Illinois University, Center for the Study of Reading, décembre 1980.
- Taylor, B.M. et R.W. Beach, The effects of text structure instruction on middle-grade students comprehension and production of expository text, *Reading Research Quarterly*, vol. 19, no 2, 1984, p. 134-146.
- Taylor, B. et S. Berkowitz, Facilitating Children's Comprehension of Content Material, dans Kamil (1980), p. 64-68.
- Thorndyke, P.W., Cognitive Structures in Comprehension and memory of Narrative Discourse, *Cognitive Psychology*, 9, 1977, p. 77-110.
- Tierney, R.J. et al., Some Classroom Application of Text Analysis: Toward Improving text Selection and Use, *Reading Education Report*, no 17, Urbana: University of Illinois, août 1980, 43 p.
- Tierney, R.J. et J.W. Cunningham, *Research on Teaching Reading Comprehension, Technical Report 187*, Urbana: University of Illinois, novembre 1980, 125 p.