

L'enseignement de la notion de superstructure peut-il conduire à l'amélioration des contractions de textes?

Sylvie Lemieux et Jocelyne Bisaillon

Volume 21, numéro 2, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031787ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031787ar>

[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

Lemieux, S. & Bisaillon, J. (1995). L'enseignement de la notion de superstructure peut-il conduire à l'amélioration des contractions de textes? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 289–310.
<https://doi.org/10.7202/031787ar>

Résumé de l'article

Dans la présente étude, nous avons cherché à déterminer si, dans l'enseignement de la contraction de textes, une méthode reposant sur la notion de superstructure contribuerait à l'amélioration des contractions de textes rédigées par des étudiants et des étudiantes de première année en traduction. Le groupe de contrôle a reçu l'enseignement traditionnel, alors que l'enseignement dispensé au groupe expérimental était axé sur la superstructure. Les sujets ont été évalués au début (prétest) et à la fin (post-test) de la période d'apprentissage. Les résultats ne sont allés que partiellement dans le sens de l'hypothèse de travail. Une seule des dix variables était conforme au modèle proposé.

L'enseignement de la notion de superstructure peut-il conduire à l'amélioration des contractions de textes?

Sylvie Lemieux
Étudiante de 3^e cycle

Jocelyne Bisailon
Professeure

Université Laval

Résumé – Dans la présente étude, nous avons cherché à déterminer si, dans l'enseignement de la contraction de textes, une méthode reposant sur la notion de superstructure contribuerait à l'amélioration des contractions de textes rédigées par des étudiants et des étudiantes de première année en traduction. Le groupe de contrôle a reçu l'enseignement traditionnel, alors que l'enseignement dispensé au groupe expérimental était axé sur la superstructure. Les sujets ont été évalués au début (prétest) et à la fin (post-test) de la période d'apprentissage. Les résultats ne sont allés que partiellement dans le sens de l'hypothèse de travail. Une seule des dix variables était conforme au modèle proposé.

Introduction

Le présent projet visait à vérifier si l'enseignement de la notion de superstructure, dans le cadre d'un cours axé sur la production de résumés, permettrait aux étudiants et aux étudiantes d'améliorer leurs apprentissages. Nous amorçons la présente étude en développant le cadre théorique dans lequel elle s'inscrit. Tout d'abord, il convient de situer la notion de superstructure par rapport aux processus psychologiques qui interviennent au cours de la compréhension de textes. Ceux-ci se rapportent à la construction de trois représentations, la structure de surface, la représentation sémantique, dont fait partie la superstructure, et le modèle situationnel. Nous enchaînerons notre exposé en décrivant la superstructure de la catégorie de textes la plus souvent utilisée en contraction de textes: les textes argumentatifs. Cette description aboutira à la formulation de l'hypothèse de travail que nous voulons vérifier dans le cadre de la présente recherche.

Ensuite, nous exposerons notre objectif, ce qui nous amènera à présenter la méthodologie utilisée. Cette dernière comporte les divisions suivantes: les outils pédagogiques et l'enseignement des catégories superstructurelles, l'échantillon, les catégories superstructurelles, les instruments de mesure et le déroulement de

l'expérimentation. La méthodologie est suivie de la description des résultats obtenus pour chacun des deux schèmes expérimentaux. Cette présentation débouche sur une brève discussion. Celle-ci nous amène à conclure notre recherche en faisant état de faiblesses que nous avons décelées dans la méthodologie et de modifications à apporter à l'expérimentation actuelle.

Cadre théorique

Processus psychologiques

On désigne l'ensemble des activités cognitives qui se déroulent au cours de la compréhension de textes¹, par le terme processus psychologiques. Les grandes théories dans ce domaine supposent que les processus psychologiques qui interviennent au cours de la compréhension de textes consistent en la construction de trois représentations. Il s'agit de la structure de surface, de la représentation sémantique et du modèle situationnel.

— Structure de surface

Selon Keller (1985), l'aspect réceptif du langage compte deux sous-aspects: la perception et la compréhension. La perception repose sur deux principes: la reconnaissance des différences et la catégorisation. Quant à la compréhension, elle consiste en l'abstraction du sens de l'énoncé à partir des indices sonores et visuels distinctifs, provenant des réseaux auditifs et visuels de la perception. Keller (1985) distingue quatre grands ensembles de processus de compréhension: la compréhension prosodique, la compréhension lexicale, la compréhension morphosyntaxique (ou grammaticale) de l'énoncé et la compréhension sémantique. Le lecteur-auditeur² construit, à partir de la représentation phonologique de l'énoncé, la structure de surface en procédant au décodage prosodique, lexical et morphosyntaxique. À partir de la structure de surface, il élabore la représentation sémantique. Voyons comment se déroule ce processus.

— Représentation sémantique

La représentation sémantique se construit à deux niveaux: au niveau local, la microstructure, et au niveau global, la macrostructure (Kintsch et van Dijk, 1978). La microstructure consiste en une liste de propositions sémantiques. À l'intérieur de chaque proposition, un concept exprimant une relation met en rapport d'autres concepts jouant le rôle d'arguments (Kintsch, 1974; Kintsch et van Dijk, 1978; Turner et Greene, 1978). Le traitement des propositions ainsi formées, encore

appelées micropropositions, se déroule dans la mémoire à court terme: ce traitement consiste à établir la cohérence entre les propositions déjà emmagasinées dans le tampon de la mémoire à court terme, c'est-à-dire le segment de texte qui a déjà été traité. Mentionnons que la capacité de la mémoire à court terme se situe autour de sept éléments (Miller, 1956). Elle peut donc retenir environ sept propositions, pendant qu'elle vérifie s'il y a chevauchement entre les arguments des nouvelles propositions et ceux des propositions qui se trouvent déjà dans le tampon de la mémoire à court terme. Une fois cette vérification effectuée, les propositions acceptées basculent dans la mémoire à long terme.

Parallèlement, le lecteur-auditeur établit la macrostructure, en ramenant l'information contenue dans la microstructure à l'essentiel, grâce à l'application des macro-règles (Deschênes, 1988; Giasson, 1990; Kintsch et van Dijk, 1978; Sanford et Garrod, 1981; Sprenger-Charolles, 1980; van Dijk, 1980). Celles-ci sont au nombre de quatre: la macrorègle d'effacement, la macrorègle d'intégration, la macrorègle de construction et la macrorègle de généralisation³ (Sprenger-Charolles, 1980). Les propositions sémantiques que l'on obtient ainsi s'appellent des macropropositions. L'application des macrorègles est liée à la structure du texte, encore appelée superstructure.

Tout texte, qu'il soit narratif, informatif ou argumentatif, présente une structure bien définie: il s'agit de la superstructure. Celle-ci se compose de différentes parties, ou de catégories superstructurelles. Certaines sont obligatoires, d'autres facultatives, et leur présentation est régie par un ordre conventionnel plus ou moins rigide. La superstructure représente l'organisation formelle d'un texte (Deschênes, 1988), dont le destinataire peut se servir pour améliorer sa compréhension: cette structure facilite l'identification des idées importantes, l'intégration des connaissances, la formulation d'inférences, la clarification des ambiguïtés, etc. (Deschênes, 1988; Meyer et Rice, 1984). Bon nombre de chercheurs se sont penchés sur la structure des textes pour étudier le traitement de l'information lors de la lecture.

La recherche a permis d'établir qu'il existait un lien entre la superstructure des textes narratifs et la qualité des rappels ou des résumés⁴. Mandler et Johnson (1977) ont démontré la sensibilité des adultes à la structure des récits. Kintsch, Mandel et Kozminsky (1977) ont établi que les sujets retiennent mieux les textes bien structurés, même si l'ordre de présentation des idées est chambardé, car ils peuvent réorganiser le contenu du texte en activant le schéma correspondant, ou superstructure. Par contre, dans le cas des récits moins bien structurés, ils produisent de moins bons résumés, car ils ne disposent pas de la structure adéquate pour organiser les idées. Leur performance se détériore encore davantage quand les expérimentateurs chambardent l'ordre de présentation original. Thorndyke (1977) a démontré, en soumettant ses sujets, coup sur coup, à des textes narratifs de structure identique, que la répétition de la structure du texte facilitait le rappel de la seconde histoire. Dans une expérience où ils présentaient à des sujets américains un conte de fée des frères Grimm et un conte apache, de longueur équivalente, Kintsch et Greene (1978) ont

établi que des sujets américains retenaient plus d'éléments de la macrostructure du conte de fée que de celle de la légende apache. Selon ces chercheurs, l'activation d'une superstructure propre à une culture donnée facilite la compréhension et la reconstitution de l'histoire.

Les chercheurs se sont également interrogés sur le lien entre la superstructure des textes informatifs et le rappel. Certains d'entre eux ont soumis leurs sujets à l'enseignement des catégories superstructurelles de textes scientifiques ainsi qu'à des exercices leur permettant de maîtriser ces notions, dans le but de vérifier si cela aurait une incidence sur le rappel (Brooks et Dansereau, 1983). Les résultats ont prouvé que les sujets qui avaient reçu cet enseignement se rappelaient mieux le texte (notamment les idées importantes) que les autres sujets.

Récemment, la recherche s'est tournée vers les textes argumentatifs. Dans le domaine de l'éducation, Van der Maren (1988) a demandé à des étudiants et à des étudiantes de premier et de deuxième cycle de résumer un article de revue présentant une position théorique. Pour avoir une bonne compréhension du texte, les sujets devaient donc évoquer une structure argumentative. Le chercheur a fait les constatations suivantes. Les sujets du premier groupe (étudiants du premier cycle) faisaient un traitement indifférencié de l'information, faute de pouvoir activer une structure d'accueil, ou encore traitaient l'article comme s'il s'agissait d'un texte narratif, leur protocole renfermant beaucoup d'informations provenant du début et de la fin de l'article. Les sujets du second groupe (étudiants du deuxième cycle) le résumaient comme s'il s'agissait d'une description, leur protocole étant dépourvu de toute articulation argumentative. En somme, Van der Maren (1988) attribue les mauvais apprentissages de ses étudiants et de ses étudiantes au fait que certains n'activaient pas de schéma de texte, ou superstructure, et que d'autres choisissaient le mauvais schéma.

— Modèle situationnel

La recherche dans le domaine de la compréhension de textes a permis d'établir que le lecteur-auditeur élabore une autre représentation à peu près indépendante de la représentation sémantique. Il s'agit du modèle situationnel; il consiste en la représentation unifiée du contenu d'un texte. Ce modèle permet l'intégration des renseignements présents dans le texte aux connaissances que le lecteur-auditeur possède (Fincher-Kiefer, 1993; Johnson et Hasher, 1987; Meyer et Rice, 1984; van Dijk et Kintsch, 1983). Pour ce faire, il doit puiser dans les schémas, les cadres et les scripts qu'il a entreposés dans la mémoire à long terme (Deschênes, 1988; Giasson, 1990; Johnson et Hasher, 1987; Sanford et Garrod, 1981; van Dijk, 1980). Ajoutons qu'à l'heure actuelle, les connaissances qui portent sur le modèle situationnel sont rudimentaires, car peu de chercheurs se sont penchés sur cet aspect de la compréhension. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressées

à la représentation sémantique, plus particulièrement à la superstructure. Les textes que les étudiants et les étudiantes ont à contracter étant des textes argumentatifs, il y a lieu de présenter les caractéristiques de leur superstructure.

Superstructure des textes argumentatifs

Selon Sprenger-Charolles, le texte argumentatif «a pour finalité de provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment» (Sprenger-Charolles, 1980, p. 76). La superstructure des textes argumentatifs comporte les catégories superstructurelles suivantes: la prémisse, l'argument, la thèse et, parfois, la thèse antérieure (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988; Simard, 1984; Sprenger-Charolles, 1980) (figure 1).

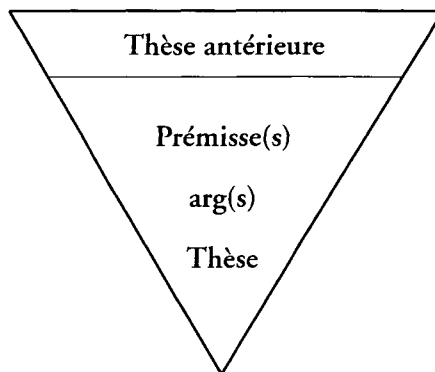


Figure 1 – Superstructure d'un texte argumentatif (d'après Sprenger-Charolles, 1980)

— Prémisse

La prémisse constitue le point de départ de l'argumentation. Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988) définissent la prémisse comme une proposition admise par le lecteur-auditeur; elle permet à l'argumentateur de mettre en place les principaux éléments de son argumentation. Ce dernier peut recourir à une seule prémisse ou à plusieurs, étayées ou non par des arguments (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988; Sprenger-Charolles, 1980). Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988) distinguent cinq types de prémisses:

- 1) le fait, élément non controversé, qui fait l'objet d'un accord universel;
- 2) la vérité, théorie scientifique ou encore conception philosophique ou religieuse transcendant l'expérience;
- 3) la présomption, élément que tout le monde admet, mais dont l'adhésion est renforcée par des arguments;
- 4) la valeur, proposition qu'un groupe particulier reconnaît ou encore objet, être ou idéal qui possède une influence particulière sur une action ou sur l'attitude en rapport avec cette action;

- 5) la hiérarchie, proposition qui est admise par un groupe particulier, mais qui s'intègre dans un ensemble ou à une série où une valeur ou un objet est supérieur à la valeur ou à l'objet qui suit.

Quant aux arguments qui appuient la thèse (de même que les prémisses et la thèse antérieure), ils sont de différentes natures.

— Argument

Simard (1984) distingue deux sortes d'arguments: les arguments rationnels et les arguments non rationnels. Les arguments rationnels comprennent la référence aux faits, argument axé sur un ou des faits, et l'appel aux conclusions, résultats d'étude qu'apporte l'argumentateur pour justifier son point de vue. Les arguments non rationnels se subdivisent en sept. Toutefois, nous ne définissons que les trois premiers, les quatre derniers n'étant pas utilisés dans les textes que les étudiants et les étudiantes avaient à contracter. Il s'agit de l'appel au sentiment qui s'adresse à l'inconscient de l'être plutôt qu'à sa raison, de l'argument d'autorité qui fait appel à la renommée de la personne dont l'argumentateur rapporte l'idée, et de l'appel aux valeurs qui renvoie à une valeur supérieure à celle que propose l'adversaire.

Mentionnons l'existence de l'appel à la tradition, de l'appel à la nouveauté, de l'appel à la majorité et de l'appel aux besoins généraux et individuels, les deux derniers étant très utilisés dans le domaine de la publicité. Les arguments n'ont pas tous le même poids: on distingue les arguments forts et les arguments faibles. L'ordre de leur présentation est variable.

L'argumentateur peut présenter ses arguments, selon trois ordres différents (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988; Simard, 1984; Sprenger-Charolles, 1980). Il s'agit de l'ordre progressif, encore appelé ordre croissant, de l'ordre décroissant et de l'ordre alterné ou nestorien, l'argumentateur amorçant et terminant son argumentation par les arguments les plus forts (Simard, 1984; Sprenger-Charolles, 1980).

— Thèse antérieure et thèse

La thèse antérieure constitue une catégorie superstructurelle facultative. Elle représente une opinion que partagent un grand nombre de personnes. Il s'agit d'un discours dans lequel la thèse est enchâssée. Selon Sprenger-Charolles (1980), elle entretient un rapport d'opposition avec la thèse, si cette dernière vise à changer les convictions, ou un rapport de renforcement quand l'argumentation cherche à accroître l'adhésion de l'auditoire.

La thèse est une proposition ou une théorie particulière que l'argumentateur s'engage à défendre. Selon Sprenger-Charolles (1980), celui-ci la place habituellement au début, dans un texte argumentatif convaincant (figure 2a). Il s'agit d'un discours argumentatif qui s'adresse à la raison. Par ailleurs, la thèse se trouve vers la fin, dans un texte argumentatif persuasif (figure 2b). Le discours persuasif vise à modifier l'opinion du destinataire, en faisant appel à l'affectivité. Dans ce dernier cas, l'argumentateur développe son argumentation, qui débouche sur la thèse. Somme toute, la thèse est le pivot du texte argumentatif autour duquel s'articulent les prémisses et les arguments.

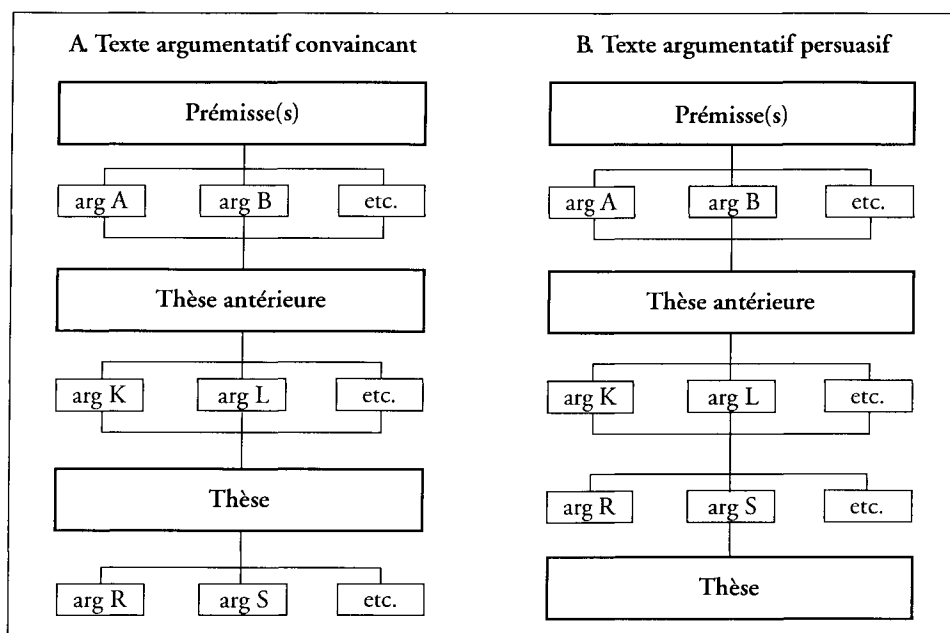


Figure 2 – Superstructure des deux principaux types de textes argumentatifs

Hypothèse de travail

En résumé, les grandes théories relatives à la compréhension de textes supposent la construction de trois représentations. Il s'agit de la structure de surface, de la représentation sémantique et du modèle situationnel. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons choisi de mettre en évidence le rôle de la superstructure dans la production de contractions de textes argumentatifs. Voici donc l'hypothèse de travail que nous avons formulée et que nous avons tenté de vérifier. Les étudiants et les étudiantes du groupe expérimental, à qui on a enseigné les catégories superstructurelles du texte argumentatif, commettront significativement moins d'erreurs que les étudiants et les étudiantes du groupe de contrôle, qui ont reçu un enseignement traditionnel.

Objectif du projet

Le cours «Langue française: expression I» est offert aux étudiantes et aux étudiants de première année en traduction. Il s'agit d'un cours obligatoire, qui est axé sur la rédaction de résumés, encore appelés contractions de texte⁵. Les étudiants et les étudiantes doivent résumer des textes argumentatifs dont la longueur varie entre 600 et 2 200 mots. Jusqu'aux deux tiers de la session, ils doivent contracter les textes au quart de leur longueur, puis au cours du dernier tiers, au huitième.

Le cours se déroule de la façon suivante. Semaine après semaine, on demande aux étudiants et aux étudiantes de résumer des textes qui sont discutés en classe et pour lesquels l'enseignant ou l'enseignante donne le corrigé à la fin du cours. Ce travail ne fait cependant l'objet d'aucune évaluation. Les apprentissages sont évalués à partir de trois examens, d'une durée de trois heures chacun: le premier (au début de la session) et le deuxième (à la mi-session) portant sur un texte de 900 mots, à contracter au quart, et le dernier à partir d'un texte de près de 2 000 mots qu'il faut résumer au huitième.

La présente recherche porte sur les améliorations à apporter à l'enseignement du cours. En effet, il convient de se demander s'il est suffisant pour les étudiants et les étudiantes de rédiger des contractions de plusieurs textes. En fait, les enseignants et les enseignantes observent, d'une année à l'autre, qu'un certain nombre d'étudiants, remplis de bonne volonté au début de la session, deviennent moins assidus au fil des semaines. C'est comme si une certaine forme de découragement s'installait quand ces derniers constatent que ce n'est pas à force de faire des contractions qu'ils deviendront meilleurs. Quelques étudiants vont même jusqu'à percevoir ce cours comme un moyen d'éliminer les plus faibles.

Examinons maintenant les types d'erreurs qui sont relevés dans les textes des étudiants. L'une des difficultés à laquelle ceux-ci se heurtent fréquemment est la sélection de toutes les idées principales du texte à résumer. Ainsi, il n'est pas rare de corriger une contraction dans laquelle sera omise une idée aussi importante que la thèse défendue par l'auteur. De surcroît, les contractions sont trop souvent truffées de formulations maladroites, voire incompréhensibles. Il est évident que ces dernières tiennent à une mauvaise connaissance de la langue française, mais également à la difficulté que les étudiants éprouvent à distinguer l'essentiel de l'accessoire. En effet, il est permis de penser que, faute d'une structure d'accueil adéquate, ils disposent de moins d'énergie cognitive et de temps pour relire leur texte ainsi que pour le corriger, en situation d'examen.

La solution proposée dans le cadre du présent projet consiste à enseigner aux étudiants et aux étudiantes à reconnaître les principales parties, ou catégories superstructurelles, qui constituent un texte argumentatif. Pour ce faire, nous avons d'abord exposé, aux sujets du groupe expérimental, la notion de superstructure, en la situant par rapport à celles de microstructure et de macrostructure. Puis nous l'avons illus-

trée à l'aide de trois types de textes: texte narratif et texte argumentatif (Sprenger-Charolles, 1980), de même que texte informatif (Brooks et Dansereau, 1983). Par la suite, en présentant en détail les caractéristiques du texte argumentatif (participants, modalités d'énonciation et surtout définition des catégories superstructurelles), nous avons donné aux étudiants et aux étudiantes l'occasion d'amorcer la construction de la structure d'accueil nécessaire à la sélection des idées importantes: la superstructure.

Méthodologie

Outils pédagogiques et enseignement des catégories superstructurelles

Pour faire l'expérimentation, nous avons à notre disposition deux outils. Nous avons utilisé un recueil de textes argumentatifs intitulé *La contraction de texte* (Meney, 1990). Il s'agit d'un ouvrage de base, conçu par le professeur responsable du cours, que les étudiantes et les étudiants devaient se procurer au début de la session et qui contient sept textes de longueur variable. À cela s'ajoutait une série de 34 transparents. Ils servaient à présenter les caractéristiques du texte argumentatif.

Nous avons préféré le transparent à la photocopie pour différentes raisons. D'abord, ce média nous permettait de gagner un temps précieux (éventuellement jusqu'à 15 minutes par heure). Nous pouvions également présenter la matière au rythme que nous jugions approprié, attirer l'attention des étudiants et des étudiantes sur certains points grâce à l'utilisation d'une cache mobile ou dévoiler le contenu de façon progressive en employant des transparents à rabats dans le cas de messages complexes. Enfin, le transparent représente un moyen attrayant pour les étudiants (Plouffe et Talbot, 1991).

Les points suivants ont été présentés sur les transparents:

- 1) transparents 1 à 4, généralités (définition du texte argumentatif, présentation des participants, des modalités d'énonciation et de la superstructure);
- 2) transparents 5 à 27, présentation des différentes catégories superstructurelles illustrées par des exemples (thèse antérieure, prémisses, arguments et thèse);
- 3) transparents 28 à 34, types de texte argumentatif étayés par des exemples (texte argumentatif convaincant et texte argumentatif persuasif).

Nous avons tiré du recueil de textes la plupart des exemples qui ont servi à illustrer les types de prémisses et d'arguments employés dans les textes à contracter. Nous expliquions aux étudiants et aux étudiantes que les auteurs de textes argumentatifs utilisent des arguments forts et des arguments faibles, ceux-ci se succédant dans l'ordre croissant, dans l'ordre décroissant ou dans l'ordre nestorien. À cette étape, nous les informions du fait qu'ils pouvaient retrancher les arguments faibles et ne conserver que les arguments forts.

Pour illustrer les différents textes argumentatifs, nous avons procédé de façon analogue. Ainsi, nous avons eu recours à un texte tiré du recueil pour illustrer le texte argumentatif convaincant sans thèse antérieure (texte n° 4) et à un texte qui avait servi d'examen final, deux ans auparavant, pour le texte argumentatif convaincant avec thèse antérieure. Nous avons également fourni, à titre informatif, un exemple de texte argumentatif persuasif.

La semaine précédant l'examen final, nous avons demandé aux étudiants et aux étudiantes de faire l'exercice suivant: à l'aide du plan de deux textes, établi en fonction des catégories superstructurelles (textes n° 4 et n° 7), ils devaient identifier dans la contraction de ces deux textes, qui avaient également été distribuées, les catégories superstructurelles que l'on avait conservées et celles que l'on avait retranchées. Conséquemment, ils avaient l'occasion de voir les différentes étapes du processus de même que le produit final.

Échantillon

L'échantillon de l'étude était composé de 113 étudiants et étudiantes du cours «Langue française: expression I», donné à l'automne 1990. Ces étudiants et ces étudiantes étaient inscrits pour la plupart au programme de baccalauréat en traduction et constituaient quatre des cinq sections du cours, comptant chacune entre 26 et 30 étudiants ou étudiantes. Les sujets de cet échantillon étaient de sexe féminin dans une proportion de 78,40 % (n = 87). Leur âge se situait entre 18 et 47 ans, avec une moyenne approximative de 24,74 ans et un écart-type de 6,74 ans.

Tableau 1
Nombre de sujets du groupe de contrôle (GC)
et du groupe expérimental (GE)

Section	GC	GE
A	26 sujets	
B		29 sujets
C		30 sujets
D	28 sujets	
Total	54 sujets	59 sujets

Nous avons construit le groupe de contrôle ainsi que le groupe expérimental à partir des étudiants et des étudiantes inscrits dans chacune des quatre sections du cours (tableau 1). Nous avons déterminé le groupe de contrôle et le groupe expérimental au hasard. Le nombre de sujets dans le groupe de contrôle s'élevait à 54 (26 dans la première section et 28 dans la seconde); dans le groupe expérimental, il atteignait 59 (29 dans la première section, 30 dans la seconde).

Schémes expérimentaux

Nous avons employé deux schémas expérimentaux pour comparer les résultats obtenus dans la présente étude. Le premier est le schéma expérimental prétest et post-test avec groupe de contrôle dans le cas de six variables (la sixième variable étant la somme des idées manquantes et des idées incomplètes) et du résultat total à ces six variables (tableau 2a). Le deuxième est le schéma expérimental post-test seulement avec groupe de contrôle dans le cas de cinq variables et du résultat total aux dix variables mentionnées précédemment (tableau 2b). Les variables qui ont été retenues sont les suivantes: idées manquantes (IM), idées incomplètes (II), idées ajoutées (IA), idées répétées (IR), plagiat (P), idées trahies (IT), idées mal formulées (IMF), ordre textuel non respecté (O), paragraphes mal délimités (PAR) et absence de transition (T). Nous expliquerons la signification de ces variables dans la section suivante. Le choix de ces deux schémas expérimentaux reposait sur le fait que les résultats de certaines variables n'avaient pu être estimés au prétest. C'est ce qui nous a conduites à utiliser deux grilles de correction.

Tableau 2

Schémas expérimentaux pour les dix variables (VAR) retenues

a. Schéma expérimental I: prétest (PR) et post-test (PO) avec groupe témoin, dans le cas de six variables (VAR).

VAR	PR	PO
IM		X
II		X
IM + II	X	
IA	X	X
IT	X	X
IMF	X	X
O	X	X
T	X	X

b. Schéma expérimental II: post-test (PO) seulement sur dix variables (VAR), cinq d'entre elles ayant été évaluées au prétest.

VAR	PR	PO
IM		X
II		X
IA	X	X
IR		X
P		X
IT	X	X
IMF	X	X
O	X	X
PAR		X
T	X	X

Légende: idées manquantes (IM), idées incomplètes (II), idées ajoutées (IA), idées répétées (IR), plagiat (P), idées trahies (IT), idées mal formulées (IMF), ordre textuel non respecté (O), paragraphes mal délimités (PAR), absence de transition (T).

Nous avons utilisé l'analyse⁶ de la variance à mesures répétées ou non, selon le cas, comme modèle statistique pour vérifier l'hypothèse de recherche. Celle-ci suppose que le nombre de fautes commises à l'une ou l'autre de ces variables était significativement moins élevé dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin après traitement, c'est-à-dire au post-test. Ces analyses de la variance ont été effectuées autant sur les quatre sections à l'étude qui ont été analysées séparément que sur le

groupe de contrôle et le groupe expérimental combinés, soit sur les deux sections qui constituaient le groupe expérimental comparativement aux deux autres sections. Les analyses statistiques présentées dans le présent article tiennent compte aussi du type de correcteur qui a corrigé les épreuves au post-test, c'est-à-dire le chargé de cours de la section et un correcteur externe. Finalement, une analyse de la variance sur les six variables observées au prétest a été effectuée afin de vérifier si les sections du groupe expérimental et celles du groupe de contrôle étaient au départ statistiquement semblables.

Instruments de mesure

Nous avons utilisé deux grilles de correction: l'une pour le prétest, pour déterminer si les groupes étaient comparables et l'autre, pour le post-test. Dans ce dernier cas, la grille était plus détaillée, car elle devait permettre de comparer les contractions entre elles. Voici la définition des dix variables qui ont été retenues:

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1) idées manquantes (IM) | idées importantes omises, |
| 2) idées incomplètes (II) | idées mentionnées mais trop allusives et pas assez précises, |
| 3) idées ajoutées (IA) | idées hors texte, |
| 4) idées répétées (IR) | idées reprises dans une phrase ou dans un paragraphe, |
| 5) plagiat (P) | idées non reformulées, |
| 6) idées trahies (IT) | idées non respectées, |
| 7) idées mal formulées (IMF) | idées exprimées maladroitement, |
| 8) ordre textuel non respecté (O) | |
| 9) paragraphes mal délimités (PAR) | plus d'une idée principale, |
| 10) absence de transition (T) | absence de connecteur ou de phrase qui établit un lien entre un paragraphe et le suivant. |

Comme l'analyse des données porte sur un aspect de la représentation sémantique, soit la superstructure, nous avons conçu les grilles de correction surtout en fonction de cette représentation. Sur les dix variables retenues, deux portaient sur la structure de surface, le plagiat et les idées mal formulées, cinq sur la macrostructure (idées manquantes, idées incomplètes, idées ajoutées, idées répétées, idées trahies) et les trois dernières sur l'organisation formelle de la contraction (ordre textuel non respecté, paragraphes mal délimités et absence de transition). Les variables portant sur les idées correspondent à peu près à la microstructure et à la macrostructure.

Nous sommes bien conscientes qu'idéalement, il aurait fallu procéder à l'évaluation des contractions, non pas à partir des textes eux-mêmes, mais à partir de la macrostructure des textes à contracter, en vérifiant dans quelle mesure les sujets parvenaient à la reproduire dans leur contraction. Toutefois, trois chargés de cours sur les quatre ainsi que le correcteur externe n'étaient pas du tout familiers avec cette approche. Il leur aurait fallu recevoir une formation supplémentaire, puis effectuer l'analyse de toutes les contractions. Pour établir la microstructure de toutes les contractions, il aurait fallu, aux chargés de cours, en moyenne, 19 jours de travail, pour le prétest, et 22 jours, pour le post-test. En effet, si l'on utilise le modèle de Turner et Greene (1978), fondé sur celui de Kintsch et van Dijk (1978), il faut trois

jours de travail, à une personne bien entraînée, pour construire la microstructure d'un texte argumentatif de 1 000 mots environ (Lemieux, à paraître). Toutefois, le budget dont nous disposions ne nous permettait pas d'offrir cette formation aux enseignants et aux enseignantes ni de les rémunérer pour le temps qu'ils auraient consacré à ces analyses. Aussi avons-nous repris les catégories utilisées dans le cadre de ce cours dans les années antérieures.

Les données ont été notées sur une grille par un correcteur externe, au prétest, et par ce même correcteur externe ainsi que par les chargés de cours, au post-test. Il y avait eu une rencontre, au préalable, pour identifier les éléments de la grille et pour les définir. Malgré cela, il est apparu que le correcteur externe était plus sévère dans les corrections que les chargés de cours. Pour cette raison, dans tous les calculs statistiques, nous avons fait la moyenne des résultats des chargés de cours et de ceux du correcteur externe.

Déroulement de l'expérimentation

Comme le projet s'insérait dans le cadre d'un cours, nous avons dû respecter le plus possible la structure du cours. Celui-ci se donnait à cinq sections à l'automne 1990. Quatre d'entre elles (A, B, C et D) ont été retenues pour faire partie de l'expérimentation: A et D constituaient le groupe de contrôle, B et C, le groupe expérimental. Les chargés de cours du groupe de contrôle donnaient le cours depuis plusieurs années. Toutefois, bien qu'il ait déjà enseigné le résumé à des étudiants et à des étudiantes de tous les programmes, dans le cadre du cours «Français fondamental», l'un des chargés de cours du groupe expérimental enseignait la contraction de textes à des étudiants et à des étudiantes de traduction, pour la première fois. Il en était également à sa première expérience avec le rétroprojecteur.

Le prétest ne s'est fait que le 1^{er} octobre puisque c'est à cette date qu'avait lieu le premier examen et le post-test, le 3 décembre, date du dernier examen. Entre ces deux dates, à cause des congés et du deuxième examen, il n'y a eu que cinq cours. Quatre d'entre eux ont pu être utilisés dans les sections du groupe expérimental, pour l'enseignement des catégories superstructurelles. Les autres sections recevaient l'enseignement traditionnel.

Résultats

Représentativité de l'échantillon et validité du groupe de contrôle et du groupe expérimental au prétest

Les deux sections du groupe de contrôle de même que les deux sections du groupe expérimental étaient, au début de l'expérimentation, statistiquement semblables quant à leur taille et quant au champ d'étude, au sexe et à l'âge des répondants. De plus,

le nombre d'erreurs commises pour les idées ajoutées ($F = 1,83$, $p = 0,18$), l'ordre non respecté ($F = 1,99$, $p = 0,16$) et pour l'absence de transition ($F = 0,03$, $p = 0,87$) n'était pas, au prétest, statistiquement significatif entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Cependant, la deuxième section du groupe expérimental semble avoir significativement commis moins d'erreurs au prétest pour ce qui est des idées mal formulées que les autres sections, y compris l'autre section du groupe expérimental ($F = 3,28$, $p = 0,02$).

Premier schème expérimental

Rappelons que le schème expérimental repose sur six variables évaluées au prétest et au post-test, avec groupe de contrôle (tableau 2a). Dans la présente section, nous ferons état, pour chacune de ces six variables, des statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) ainsi que des résultats des analyses de variance à mesures répétées (tableau 3).— *Idées manquantes et idées incomplètes (IM + II)*

Les sujets du groupe expérimental commettent plus d'erreurs au post-test comparativement à ceux du groupe de contrôle, soit en moyenne 6,33 par rapport à 4,92 (tableau 3). Curieusement, les sujets du groupe expérimental ont augmenté de façon marquée le nombre moyen d'erreurs commises par rapport au prétest (6,33 comparativement à 5,63), alors que ceux du groupe de contrôle l'ont diminué (4,92 comparativement à 5,16). Bien que la différence entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental au post-test soit ressortie de façon significative ($F = 11,88$, $p = 0,00$), il n'en a pas été de même pour les deux groupes, entre le prétest et le post-test ($F = 1,23$, $p = 0,27$). Une partie de ces résultats serait attribuable, dans une certaine mesure, au manque de concordance entre le correcteur externe et les chargés de cours.—

— Idées ajoutées (IA)

Les sujets du groupe de contrôle ajoutent à peu près la même proportion d'idées au post-test que ceux du groupe expérimental, soit en moyenne 0,20 par rapport à 0,19 (tableau 3). Toutefois, l'analyse de variance n'a pas permis d'établir que la légère différence entre les groupes était significative ($F = 0,24$, $p = 0,62$). Par ailleurs, les deux groupes ont diminué significativement le nombre d'erreurs du prétest au post-test: il est passé respectivement de 0,46 à 0,20 et de 0,27 à 0,19, pour le groupe de contrôle et le groupe expérimental ($F = 3,92$, $p = 0,05$). En somme, ces résultats indiquent que, pour cette variable, l'une et l'autre méthode donnent des résultats semblables.

— Idées trahies (IT)

Les étudiants du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental ont trahi un plus grand nombre d'idées au post-test qu'au prétest. En effet, le nombre d'erreurs est passé respectivement de 1,18 à 1,76 et de 0,86 à 1,46 (tableau 3). Cette hausse est ressortie de façon significative ($F = 26,86$, $p = 0,00$). Par ailleurs, la différence

entre les groupes n'est pas ressortie de façon significative ($F = 2,41$, $p = 0,12$). Ces résultats sont surprenants dans la mesure où nous nous attendions, peu importe la méthode d'enseignement utilisée, que les étudiants et les étudiantes commettent relativement moins d'erreurs à la fin d'un apprentissage qu'au début.

Tableau 3

Moyennes et écarts-types au prétest (M_{pr} et ET_{pr}) et au post-test (M_{po} et ET_{po}) calculés à partir du nombre moyen de fautes commises par les sujets du groupe de contrôle (GC) et du groupe expérimental (GE), pour les six variables évaluées au prétest et au post-test et résultats des analyses de variance à mesures répétées faites sur la différence entre le prétest et le post-test (TEMPS) et celle entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental au post-test (GROUPE)

VAR		GC	GE	Temps		Groupe	
				F	P	F	P
IM + II	M_{pr}^*	5,16	5,63	1,23	0,27	11,88	0,00
	ET_{pr}	1,83	1,97				
	M_{po}	4,92	6,33				
	ET_{po}	1,43	1,36				
IA	M_{pr}	0,46	0,27	3,92	0,05	0,24	0,62
	ET_{pr}	0,79	0,67				
	M_{po}	0,20	0,19				
	ET_{po}	0,32	0,41				
IT	M_{pr}	1,18	0,86	26,86	0,00	2,41	0,12
	ET_{pr}	1,08	0,86				
	M_{po}	1,76	1,46				
	ET_{po}	1,01	0,90				
IMF	M_{pr}	3,08	2,55	63,44	0,00	7,58	0,01
	ET_{pr}	1,52	1,81				
	M_{po}	1,74	0,92				
	ET_{po}	1,32	0,91				
O	M_{pr}	0,48	0,71	22,74	0,00	0,74	0,39
	ET_{pr}	0,71	0,97				
	M_{po}	0,17	0,14				
	ET_{po}	0,31	0,30				
T	M_{pr}	0,08	0,07	55,17	0,00	3,68	0,06
	ET_{pr}	0,27	0,26				
	M_{po}	0,37	0,58				
	ET_{po}	0,38	0,53				

Légende: idées manquantes et idées incomplètes (IM + II), idées ajoutées (IA), idées trahies (IT), idées mal formulées (IMF), ordre textuel non respecté (O), absence de transition (T).

* Pour le prétest, les calculs ont été effectués à partir des données recueillies par les chargés de cours uniquement et pour le post-test, à partir de celles que les chargés de cours et le correcteur externe ont obtenues.

— *Idées mal formulées (IMF)*

Les étudiants et les étudiantes du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental ont diminué le nombre d'idées mal formulées au post-test par rapport au prétest. En effet, le nombre de formulations maladroites est passé respectivement de 3,08 à 1,74 et de 2,55 à 0,92. L'analyse de variance a permis d'établir que cette baisse était significative ($F = 63,44$, $p = 0,00$). À cela s'ajoute le fait que la réduction du nombre de fautes a été plus prononcée dans le groupe expérimental, soit un écart de 1,63 par rapport à 1,34 ($F = 7,58$, $p = 0,01$). C'est probablement le facteur qui a le mieux réagi à l'hypothèse selon laquelle les sujets du groupe expérimental commettaient moins d'erreurs que ceux du groupe de contrôle.

— *Ordre textuel non respecté (O)*

Les sujets du groupe de contrôle ont obtenu une moyenne de 0,17 erreur comparativement à 0,14 pour ceux du groupe expérimental. L'analyse de variance n'a pas permis d'établir que la différence entre les deux groupes était significative ($F = 0,74$, $p = 0,39$). Par ailleurs, la différence entre le prétest et le post-test, autant pour les étudiants et les étudiantes du groupe de contrôle que pour ceux du groupe expérimental, est ressortie de façon significative ($F = 22,74$, $p = 0,00$). Ces résultats indiquent que la méthode expérimentale n'aurait aucunement influencé le nombre d'erreurs commises par rapport à cette variable.

— *Absence de transition (T)*

Les étudiants et les étudiantes du groupe de contrôle et ceux du groupe expérimental ont commis plus d'erreurs relatives aux transitions, au post-test qu'au prétest. En effet, le nombre d'erreurs est passé respectivement de 0,08 à 0,37 et de 0,07 à 0,58 (tableau 3). Cette hausse s'est avérée significative ($F = 55,17$, $p = 0,00$). De plus, la différence entre les groupes atteint presque le seuil de signification ($F = 3,68$, $p = 0,06$). Cette différence dépend une fois encore du type de correcteur: les chargés de cours du groupe expérimental au post-test ont été plus sévères que ceux du groupe de contrôle. En ce qui a trait à l'augmentation observée entre le prétest et le post-test, ces résultats surprennent puisque nous nous attendions que le nombre d'erreurs en rapport avec cette variable diminue, quelle que soit la méthode d'enseignement utilisée.

Deuxième schème expérimental

Il convient de rappeler que le deuxième schème expérimental se compose de dix variables évaluées au post-test. Cinq d'entre elles ont fait l'objet d'une évaluation au prétest (tableau 2b): il s'agit de cinq des six variables qui constituaient le premier schème expérimental, soit les idées ajoutées, les idées trahies, les idées mal formulées, l'ordre textuel non respecté et l'absence de transition.

Dans la présente section, nous nous contentons d'exposer les résultats en rapport avec les cinq variables évaluées au post-test: statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) de même que résultats des analyses de variance. Nous ne reprenons pas les résultats relatifs aux cinq autres variables, qui ont été présentés ci-dessus.

— Idées manquantes (IM)

Selon les résultats tirés de l'analyse de variance effectuée sur cette variable, il ressort que la plupart des sujets du groupe de contrôle ont commis significativement moins d'erreurs au post-test que ceux du groupe expérimental (tableau 4). Les étudiants et les étudiantes du groupe de contrôle ont omis, en moyenne, 2,04 idées; ceux du groupe expérimental ont commis, en moyenne, 2,81 fautes en rapport avec cette variable ($F = 8,98$, $p = 0,00$). Il est difficile, cependant, de confirmer si cette différence statistique est due essentiellement à la méthode employée, soit la méthode traditionnelle par rapport à la méthode préconisée, car aucune de ces sections, tant celles du groupe de contrôle que celles du groupe expérimental, n'a été évaluée avant le traitement.

Tableau 4

Moyennes et écarts-types au post-test (M_{po} et ET_{po}) calculés à partir du nombre moyen d'erreurs commises par les sujets du groupe de contrôle (GC) et du groupe expérimental (GE) et corrigées par les chargés de cours et le correcteur externe, pour les cinq variables évaluées au prétest seulement et résultats des analyses de variance obtenus à partir des moyennes de ces cinq variables

VAR		GC	GE	F	p
IM	M_{po}	2,04	2,81	8,98	0,00
	ET_{po}	1,14	1,44		
II	M_{po}	2,88	3,52	9,14	0,00
	ET_{po}	1,07	1,08		
IR	M_{po}	0,06	0,01	4,60	0,03
	ET_{po}	0,17	0,07		
P	M_{po}	0,18	0,47	1,46	0,23
	ET_{po}	0,51	1,60		
PAR	M_{po}	0,81	1,02	2,05	0,15
	ET_{po}	0,56	0,83		

Légende: idées manquantes (IM), idées incomplètes (II), idées répétées (IR), plagiat (P), paragraphes mal délimités (PAR).

— Idées incomplètes (II)

Nous remarquons ici une différence significative entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental: les sujets du premier groupe ont rendu moins d'idées de façon incomplète, soit 2,88, que ceux du second groupe, soit 3,52 ($F = 9,14$, $p = 0,00$) (tableau 4). Il convient de préciser que la différence entre les deux groupes dépendrait fort probablement du type de correcteur plutôt que de la méthode d'enseignement utilisée. En effet, le chargé de cours de la première section du groupe expérimental a attribué un nombre d'erreurs relativement plus élevé que ceux des trois autres sections: une moyenne de 4,52 comparativement à 3,00 dans l'autre section du groupe expérimental et à 2,51 dans les deux sections du groupe de contrôle prises ensemble ($F = 21,03$, $p = 0,00$).

— Idées répétées (IR)

Les sujets du groupe de contrôle ont répété davantage d'idées, soit 0,06, que ceux du groupe expérimental, soit 0,01 (tableau 4). L'analyse de variance effectuée sur cette variable a établi que cette différence était significative ($F = 4,60$, $p = 0,03$). Toutefois, il y a lieu de souligner la divergence entre la correction des chargés de cours et celle du correcteur externe. Selon les premiers, le groupe de contrôle aurait commis en moyenne plus de fautes que le groupe expérimental, soit 0,12 par rapport à 0,00 ($F = 7,53$, $p = 0,01$). Par contre, cette différence significative ne tient pas pour le correcteur externe qui a attribué 0,00 au groupe de contrôle et 0,02, au groupe expérimental ($F = 0,89$, $p = 0,35$). En somme, la différence entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental serait davantage attribuable au type de correcteur qu'à la méthode expérimentale.

— Plagiat (P)

Les sujets du groupe expérimental commettent un peu plus d'erreurs, soit 0,47, que ceux du groupe de contrôle, soit 0,18 (tableau 4). Il n'est ressorti aucune différence significative pour cette variable ($F = 1,46$, $p = 0,23$). Bref, la méthode expérimentale n'aurait aucune incidence sur le plagiat.

— Paragraphes mal délimités (PAR)

Les étudiants et les étudiantes du groupe de contrôle commettent un peu moins d'erreurs (0,81) que ceux du groupe expérimental (1,02) (tableau 4). Cependant, cette différence n'est pas ressortie de façon significative ($F = 2,05$, $p = 0,15$). La seule différence significative qui a été signalée ici ne dépend que de la moyenne d'erreurs commises par la première section du groupe expérimental par rapport à la seconde, soit respectivement 1,14 et 0,11 ($F = 10,87$, $p = 0,00$). Cette différence n'a pas été observée par le correcteur externe ($F = 0,86$, $p = 0,47$). En somme, elle tient surtout à la correction du chargé de cours.

Discussion

Rappelons que l'hypothèse que nous voulions vérifier dans le cadre de cette recherche supposait que le nombre d'erreurs commises à l'une ou l'autre des variables retenues était significativement moins élevé dans le groupe expérimental que dans le groupe de contrôle après traitement, c'est-à-dire au post-test.

Les résultats obtenus pour les variables qui ont été évaluées dans le premier schème expérimental ont permis d'établir que seules les idées mal formulées appuient notre hypothèse de travail. Deux autres variables n'ont aucunement été influencées par la méthode d'enseignement employée: les idées ajoutées et l'ordre textuel non respecté. Quant aux trois autres variables, les idées manquantes et les idées incomplètes prises ensemble, les idées trahies et l'absence de transition, elles ont présenté des hausses surprenantes au post-test, qui seraient attribuables, entre autres, au manque de concordance entre les chargés de cours et le correcteur externe.

Pour ce qui est du deuxième schème expérimental, il y a lieu de reprendre les résultats pour les idées mal formulées, les idées ajoutées, l'ordre textuel, les idées trahies et l'absence de transition, et d'y ajouter des remarques concernant les idées manquantes, les idées incomplètes, les idées répétées, le plagiat et les paragraphes mal délimités. Pour deux variables, les idées manquantes et les idées incomplètes, nous observons que le groupe de contrôle commet moins d'erreurs que le groupe expérimental et que cette différence s'est avérée significative. Deux autres variables, le plagiat et les paragraphes mal délimités, présentent une situation analogue. Toutefois, la différence n'atteint pas le seuil de signification. Pour ce qui est de la dernière variable, les idées répétées, les sujets du groupe de contrôle ont commis plus d'erreurs que ceux du groupe expérimental, et la différence s'est avérée significative.

Il est délicat de tirer des conclusions définitives, en raison des divergences observées entre le correcteur externe et les chargés de cours pour trois variables: les idées incomplètes, les idées répétées et les paragraphes mal délimités. En outre, quand différence significative il y a entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental, nous pouvons difficilement attribuer cette différence au recours à la méthode expérimentale plutôt qu'à la méthode traditionnelle. En effet, ces variables n'ont pas été évaluées au prétest. Bref, pour le deuxième schème expérimental, seules les idées mal formulées sont conformes au modèle proposé.

Conclusion

L'analyse des résultats ne nous permet donc pas de dire que l'enseignement des catégories superstructurelles, du moins telles qu'elles ont été enseignées, a été efficace. Cette situation tient à des faiblesses certaines dans la méthodologie. Tout d'abord, il aurait fallu n'employer qu'un seul schème expérimental avec les dix variables dont

il a été question ci-dessus, avec évaluation au prétest et au post-test. Ensuite, il aurait été nécessaire d'avoir un correcteur externe au prétest et au post-test, et que des rencontres entre les chargés de cours atténuent les divergences observées dans la correction.

En ce qui a trait à l'expérimentation, il y aurait lieu d'apporter quelques améliorations. Il conviendrait de vérifier plus en profondeur les habiletés des étudiants et des étudiantes, au début de la session. Nous pourrions soumettre un nombre restreint (une vingtaine) d'entre eux à une expérience – la moitié étant constituée de sujets performants et l'autre, de sujets non performants. Ces sujets résumeraient un texte argumentatif dans des délais bien précis. Puis nous pourrions leur faire passer des entrevues pour obtenir des renseignements relativement aux stratégies auxquelles ces deux catégories de sujets ont recours; nous pourrions nous assurer qu'ils possèdent une superstructure et qu'elle est adéquate (récit, texte argumentatif, texte informatif, etc.). Nous pourrions procéder à l'analyse de leur résumé, tout en établissant un lien entre la qualité et les données recueillies lors des entrevues. Une fois ces données qualitatives et quantitatives compilées, nous disposerions d'un point de départ plus solide pour enseigner la notion de superstructure.

Il faudrait également augmenter le temps dévolu à l'enseignement des catégories superstructurelles dans le cadre du cours. En effet, si quatre cours sont suffisants pour la compréhension des concepts, ils ne le sont pas pour la manipulation de ceux-ci en situation de contraction. Il est apparu que les étudiants et les étudiantes, parce qu'ils ne maîtrisaient pas suffisamment cette nouvelle méthode, ont préféré se rabattre sur leur ancienne façon de travailler. Les contractions du groupe expérimental n'ont donc pas toutes été faites, et loin de là, avec la nouvelle méthode. Nous avons donc sous-estimé le temps d'apprentissage de ces concepts.

Nous croyons toujours, jusqu'à preuve du contraire, que cet enseignement devrait être privilégié, mais qu'il devrait s'étendre sur deux mois. La maîtrise s'acquiert à force d'exercice, et les étudiants et les étudiantes n'ont pas disposé d'un nombre suffisant d'heures de cours pour mettre en pratique les concepts qu'on leur apprenait, dans le cadre de cette expérimentation.

NOTES

1. À l'instar de Deschênes (1988), nous utiliserons le terme *texte*, au sens d'énoncé oral ou écrit.
2. Nous emploierons le terme *lecteur-auditeur*, car Kintsch, Mandel et Kozminsky (1977) ainsi que Sticht (1979) ont mis en évidence le fait que, sur les plans de la représentation sémantique et du modèle situationnel, les différences entre langage oral et langage écrit s'estompent.
3. Certains auteurs les ramènent à trois, la macrorègle de construction et la macrorègle de généralisation deviennent une seule et même règle, qu'ils appellent la macrorègle d'intégration (Deschênes, 1988; Kintsch et van Dijk, 1978) ou macrosélection et invention (Giasson, 1990).

4. «Il importe d'établir une distinction entre redire oralement un texte (faire le rappel d'un texte) et résumer un texte. Il est plus difficile de résumer un texte que d'en faire le rappel parce qu'un résumé sous-entend l'élimination de certains éléments. [...] Dans un résumé, il faut prendre des décisions sur l'importance relative des éléments, il faut sélectionner et hiérarchiser, ce qui exige une participation plus active que la compréhension seule» (Giasson, 1990, p. 82).
5. Pour en savoir davantage sur cet exercice de rédaction, le lecteur voudra bien se reporter à Meney (1993). L'auteur en présente les principes généraux qu'il illustre à l'aide d'un exemple d'application.
6. L'analyse a été effectuée par monsieur Jacques Thibault du Département de mesure et évaluation à l'Université Laval.

Abstract – The aim of this study was to determine if teaching the concept of superstructure through the production of text summaries contributes to the improvement of summaries produced by first year students in translation. The control group participated in traditional teaching activities while the experimental group received instruction in the concept of superstructure. The subjects were evaluated both before and following the learning period. The results only partially confirmed the hypothesis; only one of the ten variables examined may have been influenced by the teaching received.

Resumen – En este estudio queríamos comprobar si un método de trabajo basado en la noción de superestructura podría ayudar a perfeccionar la redacción de resúmenes de textos a los estudiantes de primer año de traducción. Con este fin los estudiantes fueron divididos en dos grupos. El primero de ellos recibió una enseñanza de tipo tradicional; el segundo, una enseñanza basada en la noción de superestructura. Los estudiantes fueron evaluados al principio y al final del período de aprendizaje. Los resultados obtenidos no permitieron verificar la hipótesis formulada. Sólo una de las diez variables estudiadas se comportó de acuerdo al modelo propuesto.

Zusammenfassung – In dieser Untersuchung wollten wir feststellen, ob im Unterricht der Textzusammenfassung eine auf den Begriff der «Superstruktur» aufgebaute Methode zur Verbesserung von Resümees bei Studierenden des ersten Jahrgangs des Übersetzungskurses beitragen kann. Der Unterricht der Vergleichsgruppe wurde nach der traditionellen Methode gegeben, während der Unterricht für die Experimentalgruppe auf die Superstruktur ausgerichtet war. Die Studierenden wurden zu Beginn (Vortest) und am Ende (Nachtest) der Lernperiode bewertet. Die Ergebnisse lagen nur teilweise im Sinn der Arbeitshypothese. Eine einzige der zehn Variablen stimmte mit dem vorgeschlagenen Modell überein.

RÉFÉRENCES

- Brooks, L. W. et Dansereau, D. F. (1983). Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing. *Journal of Educational Psychology*, 75, 811-820.
- Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Fincher-Kiefer, R. (1993). The role of predictive inferences in situation model construction. *Discourse Processes*, 16, 99-124.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

- Keller, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Québec : Gaëtan Morin, éditeur.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. et Greene, E. (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1, 1-13.
- Kintsch, W., Mandel, T. S. et Kozminsky, E. (1977). Summarizing scrambled stories. *Memory and Cognition*, 5, 547-552.
- Kintsch, W. et van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Johnson, M. K. et Hasher, L. (1987). Human learning and memory. *Annual Review of Psychology*, 38, 631-668.
- Lemieux, S. (à paraître). Traitement de l'information et préférence hémisphérique chez l'interprète. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Mandler J. M. et Johnson, N. J. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Meney, L. (1990). *La contraction de texte*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Meney, L. (1993). Un exercice de rédaction: la contraction de texte. *Technostyle*, 11(2), 18-38.
- Meyer, B. et Rice, E. (1984). The structure of text. In P. P. Pearson (dir.), *Handbook of reading research* (p. 319-351). New York, NY: Longman.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Perelman, C. et Olbrechts-Tyteca, L. (1988). *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Plouffe, M. et Talbot, R. W. (1991). *Rétroprojecteur et transparents: quarante conseils pratiques*. Québec: Service de l'audiovisuel, Université Laval.
- Sanford, A. J. et Garrod, S. C. (1981). *Understanding written language. Explorations of comprehension beyond the sentence*. Chichester/New York/Brisbane/Toronto: John Wiley and Sons.
- Simard, J. P. (1984). *Guide du savoir-écrire*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- Sprenger-Charolles, L. (1980). Le résumé de texte. *Pratiques*, 26, 59-90.
- Sticht, T. (1979). Application of the audread model to reading evaluation and instruction. In L. Resnick et P. Weaver (éd.), *Theory and practice in early reading* (p. 209-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Turner, A. et Greene, E. (1978). The construction and use of a propositional text base. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 3, 58 (MS n° 1713).
- Van der Maren, J.-M. (1988). *Stratégies d'étude d'un article de revue présentant une position théorique chez des étudiant(e)s de première année en sciences de l'éducation*. Séminaire sur la représentation, n° 38, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal et CIRADE-Université du Québec à Montréal.
- van Dijk, T. (1980). *Text and context: Exploration in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres: Longman.
- van Dijk, T. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.