

Article

« L'influence de la structure et du vocabulaire du texte sur la compréhension des élèves »

Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia M. Raymond

Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n° 4, 1993, p. 659-678.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031671ar>

DOI: 10.7202/031671ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

L'influence de la structure et du vocabulaire du texte sur la compréhension des élèves

Jean-Yves Boyer
Professeur
Université du Québec à Hull

Jean-Paul Dionne
Professeur
Université d'Ottawa

Patricia M. Raymond
Professeure
Université d'Ottawa

Résumé – Les auteurs étudient l'effet de la structure de texte sur la compréhension, en tenant compte plus particulièrement du niveau scolaire des lecteurs (écoliers de 4^e et de 6^e année) et du niveau de difficulté du vocabulaire. Les textes utilisés comportent 220 mots. Ils représentent quatre types de structure et deux niveaux de difficulté de vocabulaire. Les contenus sont jugés équivalents en intérêt et en familiarité par un jury d'enseignantes. Les résultats permettent de conclure à une influence de la structure de texte, mais l'analyse des données ne fait pas ressortir d'effet du niveau de difficulté de vocabulaire.

Type de texte et pratique scolaire

Des études assez concluantes permettent de penser que la connaissance de la structure des textes et l'application de cette connaissance à la lecture ont un effet positif sur la compréhension (Cook et Mayer, 1988; Taylor et Beach, 1984). Ces constatations ont eu pour effet de faciliter l'entrée de la structure textuelle dans le vocabulaire pédagogique actuel où on en parle du point de vue de la lecture stratégique (Deschênes, 1988, 1991; Pagé, 1989) et de l'enseignement stratégique (Giasson, 1990; Tardif, 1992). Et cela, en dépit des nuances qu'impose la nécessité de tenir compte de certaines caractéristiques du lecteur, notamment de ses connaissances et de son niveau d'habileté en lecture (Englert et Hiebert, 1984; Slater, 1988). Par contre, la différenciation des structures de texte du point de vue de leur difficulté relative par rapport à la compréhension constitue un domaine particulièrement complexe et encore largement inexploré. Il en découle que la classe de français manque encore de l'appui théorique suffisant pour en faire usage, même si la pertinence de cette question pour l'enseignement-apprentissage et pour l'évaluation de la lecture ne peut être ignorée.

Notre but, dans cet article, est de faire un bilan des apports de la recherche sur la question particulière de l'influence de la structure sur la compréhension et d'y ajouter les résultats que nous avons nous-mêmes obtenus. Nous tiendrons compte de certaines des interactions susceptibles de se produire à la fois entre les composantes du texte (Roller, 1990) et entre le texte et une caractéristique du lecteur correspondant à son niveau scolaire. Nous espérons ainsi contribuer à préciser les connaissances nécessaires pour considérer la structure de texte dans l'enseignement-apprentissage.

État de la recherche sur la compréhensibilité des textes

Au cours des années soixante-dix, les modèles de l'activité de lecture qui ont été produits provenaient principalement de psychologues et, en bonne partie, de chercheurs travaillant dans le cadre émergent de la psychologie cognitive (Laberge et Samuels, 1977; Spiro, Bruce et Brewer, 1980). Dans cette perspective, les caractéristiques cognitives du lecteur prenaient une importance primordiale dans la représentation de l'activité de lecture qui tendait, de plus, à se réduire à un modèle de compréhension presque indépendant du texte lu. Les modèles *top down*, dont Smith (1982), auteur particulièrement populaire dans les milieux scolaires du Québec au début des années quatre-vingt, fournit un cas extrême, sont représentatifs de cette époque. Par la suite, les modèles se sont nuancés en proposant une représentation plus complexe des processus cognitifs impliqués dans l'acte de lire et en ouvrant plus largement la porte à la considération de l'objet de lecture sur lequel s'appuient les stratégies interactives du lecteur (E. Kintsch et W. Kintsch, 1991; Kintsch et van Dijk, 1978; Stanovich, 1980).

Le renouveau d'intérêt pour le texte s'appuyait sur les développements de la linguistique textuelle qui elle-même mettait l'accent sur des aspects jusqu'alors écartés de l'objet de la recherche linguistique. Faisait partie de ces aspects la cohérence, locale ou globale, qui est, selon Halliday et Hasan (1976) avec l'unité thématique, une composante textuelle essentielle constitutive de la textualité. À partir de là, on a pu songer à classer les textes en fonction de la qualité de leur cohérence et à constituer des typologies textuelles susceptibles d'être intégrées à la problématique de la compréhension en lecture, la structure du texte étant perçue comme susceptible d'influencer cette compréhension (Denhière, Baudet, Legros et Verstiggel, 1991; Meyer, 1975; Meyer et Freedle, 1984; Samuels, 1987).

Par ailleurs, la grande variété des systèmes conceptuels qui ont servi de référence au classement des textes en typologies plus ou moins formalisées reflète la diversité des disciplines (sémiotique, pragmatique, linguistique, etc.) qui se sont intéressées au texte et à son fonctionnement. Sans être exhaustif, Petitjean (1989) a fait un inventaire de ces systèmes de classement. Mais parmi les typologies qu'il répertorie, aucune n'a vraiment fait l'objet d'une vérification expérimentale dans la perspective de sa signification pour la compréhension en lecture. De ce point de vue, la typologie de Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier (1985), qui se base sur l'ancrage discursif, fait à peine exception. Les auteurs ne soumettent pas, en effet, leurs textes archétypiques à des lecteurs, mais à une comparaison avec les indices de lisibilité de la formule de Henry (1975) qui est elle-même, comme

toutes les formules de ce type, partiellement remise en question par l'hypothèse que la composante structurale du texte doit être considérée dans le processus de compréhension d'un texte.

En fait, le système de classement de textes qui a fait l'objet du plus grand nombre d'études expérimentales n'est pas mentionné dans l'inventaire de Petitjean (1989). Il s'agit de celui de Meyer (1975, 1985). Cette typologie a été conçue pour l'analyse de textes documentaires (*expositive*) et s'appuie sur les travaux des linguistes Fillmore (1968) et Grimes (1975). De plus, cette typologie a été largement utilisée dans des contextes d'enseignement-apprentissage de la lecture (Meyer, 1984, 1987). La relative abondance des données expérimentales obtenues dans le cadre de l'utilisation de cette typologie nous amène à situer nos travaux dans le prolongement de ces données. Il s'agit pour nous, tout en nous situant à l'intérieur de ce cadre taxinomique, de vérifier s'il existe une hiérarchie dans les structures de textes du point de vue de l'accès à la compréhension de son contenu par l'apprenti lecteur du deuxième cycle du primaire. Nous avons voulu vérifier également si cette influence de la structure varie ou demeure stable en fonction de deux autres facteurs, le vocabulaire et le niveau scolaire, qui concernent respectivement le texte et le lecteur.

L'ensemble des données expérimentales sur lesquelles nous pouvons nous appuyer ont la particularité d'être disparates (plutôt que contradictoires). Ce fait découle de la grande variété des éléments qui entrent simultanément en action dans l'évaluation de la compréhension: le texte lui-même qui comporte des caractéristiques de longueur, de niveau lexical et de structure globale ou locale; mais aussi les tâches auxquelles sont soumis les lecteurs pour rendre compte de leur compréhension et, enfin, la qualité (âge, niveau scolaire, caractéristiques socioculturelles) des lecteurs eux-mêmes.

C'est ainsi que les résultats apparemment contradictoires, obtenus par Meyer et Freedle (1984) d'abord, puis par Horowitz (1987), sur l'effet différencié des structures de texte sur la compréhension, ne le sont pas vraiment puisque les deux expériences ont été réalisées dans des conditions différentes d'accès au texte: écoute chez Meyer et Freedle, lecture chez Horowitz. De plus, en ce qui concerne l'âge et le niveau scolaire des sujets, les études portant spécifiquement sur les effets différenciés des différentes structures de textes ont été faites avec des élèves de 6^e année par Elliot (1980); avec des étudiants d'université par Meyer et Freedle (1984) et par Kintsch et Yarbrough (1982); puis avec des élèves de 9^e par Slater, Graves et Piché (1985); avec des élèves de 3^e et de 7^e année par Garner, Slater, Alexander, Chou Hare, Smith et Reis (1986), puis de 9^e et de 13^e année par Horowitz (1987); des élèves de 6^e année par Richgels, McGee, Lomax et Sheard (1987) et des élèves de 5^e-6^e année par Boyer (1990).

Il faut ajouter à ces différences de population de référence une grande variété dans le matériel textuel et dans les procédures utilisées pour évaluer la compréhension. Ces caractéristiques incluent la longueur du texte, sa structure globale correspondant au type et son contenu thématique (le domaine de connaissance auquel il se réfère).

Ainsi, Meyer, Brandt et Bluth (1980) utilisent deux textes (dédoublés chacun en deux versions: avec ou sans *signaling*), l'un de type comparaison, l'autre de type problème-

solution, comportant respectivement 169 et 185 mots pour les textes sans *signaling* et de 205 et 240 mots pour les textes avec *signaling*; les quatre textes avaient des contenus présentés comme équivalents. Les lecteurs fournissent des rappels écrits immédiatement après la lecture et une semaine plus tard. Kintsch et Yarbrough (1982) utilisent des textes qu'ils qualifient de classification, d'illustration, de comparaison-contraste et de description de procédures; les textes ont de 205 à 240 mots et sont traités de façon à faire varier la complexité de la structure. Les sujets répondent à des questions de compréhension et à un test de *closure* portant sur les textes lus. Meyer et Freedle (1984) ont utilisé quatre textes de 141 mots portant sur le même contenu thématique: causalité, comparaison, problème-solution et attribution. Les sujets sont des étudiants de niveau avancé à l'université qui, après écoute des textes, produisent un rappel écrit immédiatement, puis après une semaine. Englert et Hiebert (1984) ont utilisé quatre textes comptant de 344 à 388 mots, représentant les types comparaison-contraste, description, énumération et séquence. Après lecture, on soumettait les lecteurs à un choix de phrases censées représenter le contenu et la structure du texte.

Garner *et al.* (1986) utilisent des textes documentaires sans en préciser le type ni la longueur. Ils demandent à leurs sujets d'identifier des éléments de structures, comme le paragraphe, et de réarranger des phrases selon la structure du texte qu'ils ont lu. Richgels *et al.* (1987) proposent à des élèves un ensemble de vingt-quatre textes, à raison de six contenus thématiques par type de texte. Les types sont collection, comparaison-contraste, causalité, problème-solution. La compréhension et la conscience de la structure textuelle sont mesurées au moyen de divers procédés: rappel écrit, composition, appariement en situation d'entrevue. La même année, Horowitz reprend l'expérience de Meyer et Freedle (1984), mais avec des étudiants de 9^e et de 13^e et avec lecture plutôt qu'écoute des textes. Elle ajoute un contenu différent au schème expérimental en vue de démontrer l'interaction de la structure et du contenu.

Revaz et Bronckart (1988) utilisent des textes tirés de manuels de 5^e et de 6^e année pour les soumettre à la formule de lisibilité de Henry (1975) et à l'analyse des marques de surface correspondant aux divers types de la taxinomie de Bronckart *et al.* (1985). Les textes ont 1 000 mots et les contenus sont variés. Boyer et Dionne (1990) soumettent à des élèves de 5^e et de 6^e année deux types de textes, comparaison et séquence temporelle, répétés sur quatre contenus thématiques différents; il s'en dégage une opposition entre les types comparaison (mieux compris) et séquence temporelle, la compréhension étant mesurée par des questionnaires portant sur les différents niveaux propositionnels des textes.

Si on veut maintenant faire le bilan des résultats obtenus par ces études dans des conditions très variées en prenant comme base la typologie de Meyer et en se limitant à ceux qui ont utilisé le rappel libre pour mesurer la compréhension, on obtient le contenu de la figure 1. Cette figure compare, en tenant compte des niveaux scolaires des lecteurs, les résultats obtenus par différents auteurs qui, à l'exception de l'expérimentation originelle de Meyer et Freedle (1984), ont utilisé plus d'un contenu thématique. Il en ressort que les oppositions significatives statistiquement ne sont pas très nombreuses, compte tenu du fait que théoriquement toutes les oppositions possibles entre les cinq types de la typologie auraient pu ressortir. Cela est dû en partie au fait qu'aucune des expérimentations citées n'a

utilisé à la fois les cinq types de Meyer. Mais parmi les quatre types expérimentés par Meyer et Freedle (1984), Horowitz (1987) et Boyer, Dionne et Raymond (1990), on ne trouve que des oppositions partielles et qui varient selon les cas.

Références	Quantité de rappels	Sujets
Meyer et Freedle (1984)	Comparaison > description	Étudiants d'universités
Meyer (1984)	Causalité > description	Adultes âgés habiles; Jeunes adultes et adolescents habiles; Élèves de 6 ^e après 2 lectures
	Description > comparaison	Adultes âgés faibles; Adolescents faibles; 6 ^e année après une lecture
Horowitz (1987)	Comparaison > description	9 ^e année et 13 ^e année
	Causalité > description	(pour un texte sur deux)
Boyer et Dionne (1990)	Comparaison > description	4 ^e année et 6 ^e année

Figure 1 – Hiérarchie des types de textes en fonction de la quantité d'information produite par les lecteurs dans les rappels

Toutefois, le type comparaison-contraste paraît se dégager comme étant généralement celui qui entraîne le rappel du plus grand nombre d'idées contenues dans le texte lu. Cette facilité relative du type comparaison ne semble se démentir que dans le cas où les sujets sont caractérisés (Meyer, 1984) comme étant plus faibles dans leur catégorie d'âge. En effet, les personnes âgées et les adolescents classés faibles ainsi que les élèves de 6^e année n'ayant lu le texte qu'une seule fois (par opposition à ceux qui l'ont lu deux fois) ont plus de propositions rappelées pour le texte de type description.

Cette revue des résultats de la recherche semble confirmer la pertinence de considérer l'interaction entre les caractéristiques des sujets et celles des textes. De plus, nulle part dans les publications portant sur la difficulté relative des structures de texte, on ne trouve d'études qui cherchent à évaluer l'importance de l'influence de la structure par rapport à celle d'autres composantes textuelles, comme le vocabulaire, dont l'influence est traditionnellement reconnue.

Hypothèses

Nos hypothèses ont trait à l'influence de la structure du texte, du vocabulaire et du niveau scolaire sur la compréhensibilité du texte ainsi que sur les interactions entre ces trois facteurs.

Notre hypothèse la plus générale a trait à l'influence de la structure du texte sur la compréhension. Les recherches dont nous venons de faire état donnent une assise expérimentale sérieuse bien qu'elle ne soit ni définitive ni tout à fait claire en ce qui a trait à la structure. Sur le plan théorique, trois explications sont possibles quant aux variations observées dans l'influence de la structure sur la compréhension. La première, la plus générale, correspond au rôle couramment attribué dans les recherches récentes aux connaissances antérieures du lecteur. Dans cette perspective, la connaissance et l'utilisation de la connaissance de la structure globale du texte correspondant à son type ne seraient qu'un cas particulier de l'utilisation des connaissances antérieures (Denhière *et al.*, 1991; Roller, 1990) et la hiérarchie entre les types reposerait sur le fait que certaines seraient mieux connues et maîtrisées que d'autres.

Une deuxième explication se situerait dans le prolongement de la première, tout en étant plus précise. Selon Bereiter (1978), il pourrait y avoir une hiérarchie entre les types qui correspondrait à l'acquisition progressive, selon un parcours de difficulté croissante dont la règle serait la différenciation progressive par rapport au modèle de base représenté par le texte narratif. La troisième explication évoquée par Horowitz (1987) suppose qu'il existerait des affinités intrinsèques entre certains contenus et certains types. D'où il découlerait que la difficulté attribuée au type ne serait en fait que le produit de la rencontre d'un domaine de connaissance et d'une organisation textuelle plus ou moins compatibles.

Dans le cadre de cette recherche, nous ne souhaitons pas formuler d'hypothèses destinées à départager la validité des explications ci-dessus. Notre but est de confirmer de façon plus large l'influence du type et de préciser dans quelle mesure elle s'exerce par rapport à des catégories de lecteurs déterminés et en rapport avec le niveau de difficulté lexicale. Ces deux derniers aspects, relatifs au niveau scolaire et au vocabulaire, feront l'objet de nos autres hypothèses. Par ailleurs, nous laissons la porte ouverte, au moment de l'interprétation des résultats, à la recherche d'éventuels indices qui pourraient appuyer l'une ou l'autre des explications présentées ci-dessus.

Nous situons l'ensemble de nos hypothèses dans la perspective des modèles interactifs de la lecture qui supposent que les facteurs influençant les processus de lecture interagissent entre eux et se partagent un ensemble limité de ressources cognitives (Denhière *et al.*, 1991). Dans cette perspective, les variations d'une des caractéristiques du lecteur ou du texte sont susceptibles d'influencer le rôle que joue chacune des autres et par conséquent d'influencer indirectement la performance du lecteur.

Nous formulons donc les hypothèses suivantes:

H1: La structure du texte exerce une influence sur la compréhension.

H2: Le niveau scolaire exerce une influence sur la compréhension.

H3: Le niveau de difficulté du vocabulaire influence la compréhension.

H4: Il y a interaction entre la structure du texte et le niveau de difficulté du vocabulaire.

H5: Il y a interaction entre le niveau scolaire, le type de texte et la difficulté du vocabulaire.

Méthodologie

Les variables indépendantes dont nous étudions l'effet sont, du côté du texte, le type (causalité, comparaison, description, séquence temporelle) et le niveau de difficulté du vocabulaire; du côté du lecteur, le niveau scolaire (4^e et 6^e année). Nous avons retenu ces niveaux à partir de deux critères: la capacité de lire des textes de types variés et d'une longueur d'un peu plus de 200 mots, et un écart suffisant pour que soit perceptible la différence d'âge et d'apprentissage scolaire. Notre choix des types s'est fait, pour les trois premiers, sur la base des contrastes déjà observés dans les expérimentations antérieures et déjà présentés à la figure 1. Nous avons ajouté le type séquence temporelle, qui nous est apparu particulièrement pertinent en raison de sa représentation dans les textes scolaires.

Les variables dépendantes se répartissent en trois groupes. Pour mesurer la compréhension elle-même, le pourcentage de propositions rappelées par les lecteurs et leurs réponses à un questionnaire portant sur la structure globale du texte. Pour mesurer l'investissement cognitif global du lecteur, la durée de la lecture (Denhière *et al.*, 1991). Et finalement, pour évaluer l'attitude des sujets par rapport aux textes, leurs réponses, sur une échelle de Likert, à un questionnaire portant sur l'intérêt du texte et sur la perception de sa difficulté. La réponse à ce questionnaire constituait en même temps une tâche-tampon entre la lecture et la production du rappel écrit.

La variable «nombre de propositions rappelées» correspond à un procédé couramment utilisé dans les expérimentations portant sur la compréhension en lecture (Cook et Mayer, 1988; McKeown, Beck, Sinatra et Loxterman, 1992; Meyer, 1984; Meyer *et al.*, 1980; Richgels *et al.*, 1987) On peut supposer comme Meyer (1975) que le nombre de propositions rappelées dépend, au moins pour une part importante, de la compréhension de la structure globale du texte qui permet d'intégrer les propositions de la microstructure ou, comme Kintsch (1990), que ce nombre rend compte à la fois de la compréhension de la microstructure et de la macrostructure du texte. Toutefois, nous avons retenu la variable proportionnelle (pourcentage de propositions rappelées) plutôt que le nombre brut, pour tenir compte de la variation du nombre des propositions dans les textes présentés aux élèves. Comme, par ailleurs, ces rappels peuvent aussi être l'effet de l'intégration d'éléments disparates du texte aux connaissances antérieures du lecteur, nous avons ajouté le questionnaire destiné à vérifier la compréhension de la structure globale du texte.

Les sujets

Notre échantillon comprenait 331 élèves provenant de cinq écoles de l'Outaouais québécois. De ce nombre, 158 étaient répartis dans huit classes de quatrième année et 173 dans huit classes de sixième. Cet échantillon rassemblait tous les élèves des classes concernées, à l'exception de ceux qui ont été désignés comme allophones ou comme «intégrés» et dont les réponses ont été retirées du corpus expérimental après la cueillette des données. Le but de ce tri était de conserver des représentations mieux définies des niveaux scolaires concernés. L'ensemble de ces élèves appartenait au milieu socioéconomique moyen de la région de Hull.

Le matériel

Les textes ont été rédigés à partir de quatre schémas organisationnels correspondant aux quatre types, c'est-à-dire qu'à partir d'un texte initial structuré de façon à représenter un type déterminé, on a écrit les autres sur le même plan, en tâchant de reproduire aussi exactement que possible les relations entre les propositions de chacune des bases des textes d'un même type. Les thèmes abordés par chacun des textes avaient été préalablement cotés par des enseignantes du deuxième cycle auxquelles on demandait d'évaluer la familiarité et l'intérêt de ces thèmes. La tâche a été ensuite répétée sur un ensemble de trente textes correspondant aux trente thèmes déjà évalués. Les thèmes retenus ont été classés comme les plus intéressants dans les deux évaluations et parmi ceux que les enseignantes avaient classés comme «assez familiers». Pour minimiser le risque que l'effet du contenu thématique ne se confonde avec celui du type, nous avons répété chaque type sur quatre contenus qui, à leur tour, se répétaient pour les quatre types. Les thèmes retenus appartenaient cependant tous au domaine animalier: *l'abeille, le castor, la chauve-souris, le renard*. Les textes étaient de longueur égale: ils comptaient chacun 220 mots répartis en 13 phrases. Ils n'avaient ni titre, ni sous-titres.

Les 16 textes ainsi produits (4 types x 4 thèmes) ont été dédoublés pour représenter deux niveaux de difficulté du vocabulaire (1: plus facile, 2: plus difficile, avec 0,8 année scolaire d'écart entre les deux), ce qui a donné pour résultat les 32 textes utilisés dans l'expérimentation. Le contrôle du niveau de difficulté s'est fait avec les outils disponibles: en l'occurrence les échelles de Préfontaine (1979) et accessoirement de Dubois-Buyse (Ters, Mayer et Reichenbach, 1977). La marge de manœuvre étant particulièrement étroite avec des textes courts où la proportion des mots grammaticaux est encore élevée et, à l'intérieur du répertoire étroit couvert par les grilles, nous avons dû nous limiter à un écart d'environ une demi-année scolaire (sur la base du classement de Préfontaine) entre les deux versions des textes. On trouvera en appendice deux exemples de ces textes accompagnés d'échantillons de rappels par des élèves des deux niveaux scolaires participant à l'expérimentation.

En ce qui concerne les questionnaires destinés à mesurer la compréhension de la structure globale, nous avons tâché de diminuer le risque inhérent à la compréhension de la question elle-même en répétant, sous quatre formes différentes les questions portant sur l'organisation globale du texte. Ces questions comportaient à chaque fois un choix de quatre réponses. La bonne réponse décrivait la structure globale du texte lu et les trois autres décrivaient la structure globale des textes représentant les autres types. Les questions portant sur l'attitude utilisaient des échelles de Likert à cinq échelons qui proposaient aux élèves un répertoire de réponses plus ou moins souriantes ou grimaçantes selon le niveau d'intérêt ou de difficulté qu'ils veulent exprimer. Ce questionnaire ne fait pas partie intégrante du plan d'expérimentation, mais ses résultats devaient servir de contrôle *a posteriori* du choix des contenus thématiques. Il contenait trois questions portant respectivement sur l'intérêt du texte, sur sa difficulté et sur le désir de lire un autre texte semblable.

La procédure

Après l'explication des directives, chaque élève recevait la première partie du formulaire d'expérimentation. Chacune des parties du formulaire comportait deux textes, suivis chacun, dans l'ordre, du questionnaire sur les attitudes, d'une page lignée pour le rappel, du questionnaire de compréhension de la structure globale. Au début et à la fin du texte un espace était prévu pour que l'élève inscrive lui-même le temps affiché à l'écran d'un ordinateur au début et à la fin de sa lecture. La première partie du formulaire comportait un exercice d'inscription du temps. La deuxième partie était remise aux élèves quelques jours plus tard et le rang des textes présentés dans les formulaires variait systématiquement de façon à compenser l'effet possible de l'apprentissage.

Le temps de lecture n'était pas limité, mais la consigne était donnée de lire le texte une seule fois, «à ton rythme, pour bien comprendre et pour pouvoir écrire ensuite ce que tu as retenu». On prévenait les élèves que l'exercice n'était pas destiné à évaluer leur capacité personnelle en lecture, mais qu'ils participaient à l'évaluation de la difficulté des textes à titre de collaborateurs à une recherche visant une meilleure connaissance de la source des difficultés en lecture. La correction des rappels de lecture était faite selon la méthode de Meyer (1985) basée sur la comparaison des propositions du rappel avec celles du texte lu. La corrélation des scores entre les deux correctrices n'a pas été inférieure à 0,95.

Les résultats

Le tableau 1 présente les moyennes obtenues en fonction des niveaux scolaires, du type de texte, des niveaux de difficulté du vocabulaire et du contenu thématique, sur deux des variables dépendantes. Nous avons appliqué à ces résultats, en ajoutant la variable dépendante «temps de lecture», une analyse de la variance à trois facteurs (type de texte, niveau scolaire, difficulté du vocabulaire) sur trois variables dépendantes, avec mesure répétée sur le contenu thématique.

Tableau 1
Statistiques descriptives: Effet du type de texte, de la difficulté du vocabulaire
et du contenu thématique sur deux variables dépendantes:
Proportion de propositions rappelées

Type	Difficulté du vocabulaire	Contenu thématique							
		Abeille		Castor		Chauve-souris		Renard	
		4 ^e	6 ^e	4 ^e	6 ^e	4 ^e	6 ^e	4 ^e	6 ^e
Causalité	1	20	31	13	24	16	29	12	23
	2	22	33	15	25	11	24	12	22
Comparaison	1	16	30	14	29	18	31	18	33
	2	14	31	13	27	14	30	16	37
Description	1	18	27	16	30	19	28	13	25
	2	17	26	17	27	21	29	17	26
Séquence temporelle	1	11	26	12	24	16	27	13	25

Tableau 1 (suite)

Type	Vocabulaire	Contenu de la structure globale							
		Abeille		Castor		Chauve-souris		Renard	
		4 ^e	6 ^e	4 ^e	6 ^e	4 ^e	6 ^e	4 ^e	6 ^e
Causalité	1	2,16	2,57	1,11	2,10	1,37	1,81	0,89	1,29
	2	1,75	2,79	1,35	2,46	1,70	2,25	0,75	1,50
Comparaison	1	2,27	2,44	1,86	2,60	1,95	2,64	2,18	2,92
	2	1,76	2,87	1,76	2,52	1,24	2,83	1,71	2,91
Description	1	2,50	2,74	2,39	2,87	1,50	2,48	1,61	2,17
	2	1,90	2,80	2,19	2,95	2,50	2,65	2,19	2,65
Séquence temporelle	2	2,37	2,00	1,88	2,42	1,62	2,00	2,00	2,21

Le tableau 2 rend compte de l'influence des facteurs qui ont au moins un effet (direct ou indirect) significatif au seuil de signification de 0,05. L'analyse de la variance intersujets fait ressortir des effets directs de deux des trois facteurs seulement: le type et le niveau, pour les trois variables considérées. Le facteur vocabulaire n'a aucun effet direct mais, en ce qui concerne le type et le niveau, les effets se confirment sur les trois variables, sauf pour le temps de lecture où on ne décèle pas d'influence significative du type. On relève, en plus, un effet d'interaction de troisième ordre entre le type, le niveau et le vocabulaire, effet qui ne se manifeste toutefois que sur la variable compréhension de la structure globale.

Tableau 2

Analyse de la variance avec mesure répétée sur le contenu thématique: valeurs de F pour les cas où les sources de variance ont au moins un effet significatif pour $p \leq 0,05$

Sources de la variance	Variables dépendantes		
	% de propositions rappelées	compréhension structure globale	temps de lecture
Intersujets			
Type (T)	6,71***	13,82***	0,67
Niveau (N)	116,29***	90,37***	27,80***
Vocabulaire (V)	1,88	0,07	0,95
T x N x V	0,89	4,39**	2,30
Intrasujets			
Contenu	7,57***	15,87***	0,22
Thématique (C)			
C x T	12,69***	8,45***	2,90**
C x V	3,11*	1,34	0,53

*** $p \leq 0,001$ * $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$

L'analyse de la variance intrasujet fait ressortir un effet direct du contenu thématique et deux interactions entre le contenu et le type, puis entre le contenu et le niveau de difficulté du vocabulaire. Ces effets directs et indirects se manifestent inégalement toutefois, sur les

variables dépendantes: l'effet direct du contenu n'apparaît pas sur la variable temps et l'interaction du contenu avec la difficulté du vocabulaire ne se manifeste que sur le pourcentage de propositions rappelées. Par ailleurs, l'interaction du contenu et du type apparaît sur les trois variables.

Notre hypothèse générale (H1) concernant l'effet de la structure du texte est donc confirmée et l'effet prévisible du niveau scolaire (H2) se manifeste très nettement. Par contre, l'effet de la variation dans la difficulté du vocabulaire n'apparaît que dans une interaction de troisième ordre avec le type et le niveau. Une autre constatation qui ressort à la fois du tableau 1 et du tableau 2, c'est l'influence du contenu thématique qui, en dépit des précautions prises en regard de l'équivalence de la familiarité et de l'intérêt des contenus, se manifeste sur les deux variables «pourcentage de propositions rappelées» et «questions de compréhension de la structure globale», en plus d'interagir avec le type sur les trois variables dépendantes et avec le vocabulaire sur le pourcentage des propositions rappelées.

Ces résultats nous amènent logiquement à explorer deux voies complémentaires d'analyse. La première a trait à la façon dont se manifeste l'effet de type du point de vue de la hiérarchie des types; la seconde, plus technique, découle de la proportion considérable de la variance attribuable au niveau scolaire et nous incite à vérifier si des effets provenant d'autres sources n'auraient pas été masqués, notamment en ce qui concerne les interactions prévues par nos hypothèses entre le vocabulaire et le type (H4), le niveau et le type, et le niveau et le vocabulaire (H5).

L'analyse de la variance appliquée à chacun des niveaux scolaires étudiés fait en effet ressortir une interaction entre le type et le vocabulaire sur la variable «compréhension de la structure globale» ($F = 4,28$; $p \leq 0,01$), mais seulement pour la sixième année. Il n'est évidemment pas possible d'étudier l'interaction du niveau et du type de texte à l'intérieur d'un même niveau. Mais l'examen de la hiérarchie des types définie à partir des écarts significatifs entre les quatre types étudiés produit des résultats différents pour chacun des groupes scolaires concernés.

Le tableau 3 oppose, sur la base des écarts significatifs ($p \leq 0,05$) entre les moyennes, les résultats obtenus aux différents types pour le groupe entier, puis pour les lecteurs de 4^e et de 6^e année. On constate que les oppositions diffèrent, d'un niveau à l'autre, pour l'ensemble des contenus mais, en plus, diffèrent d'un niveau à l'autre et à l'intérieur de chacun des niveaux selon les contenus thématiques. On remarque toutefois que le type séquence temporelle se retrouve toujours du côté droit (plus «difficile») des oppositions lorsqu'il s'agit du pourcentage de propositions rappelées, mais que c'est le type causalité qui se retrouve dans la position correspondante quand c'est la compréhension de la structure globale qui est mesurée. Par ailleurs, sur la base du nombre de rappels, c'est le type comparaison qui apparaît le mieux compris en sixième année, mais c'est la description que les lecteurs de quatrième année comprennent mieux.

Tableau 3

**Oppositions significatives entre les types de texte selon les niveaux scolaires
et sur les variables pourcentage de propositions rappelées
et compréhension de la structure globale**

Niveau scolaire	Contenus	% propositions rappelées	Compréhension structure globale
4 ^e année	moyenne des 4	DE >*ST**	DE > CA
	Abeille	CA > CO ST	————
	Castor	DE > ST	CO > CA DE > ST
	Chauve-souris	DE > CA CO ST	————
	Renard	CO > CA ST	CO > CA DE ST
6 ^e année	moyenne des 4	CO > ST	CO > CA DE
	Abeille	CA > DE ST	————
	Castor	CO > ST	
	Chauve-souris	DE > ST	DE > CA CO > CA DE CO > ST
	Renard	CO > CA DE ST ST	CO > CA DE

* > signifie que le type de gauche a reçu un plus grand pourcentage de propositions rappelées ou de réponses que celui de droite.

** CA: causalité; CO: comparaison; DE: description; ST: séquence temporelle

Pour ce qui est de la variable temps de lecture, on observe seulement un effet de niveau marqué ($F = 90,37$; $p < 0,001$), pour l'ensemble de l'échantillon et une interaction contenu thématique/type ($F = 2,90$; $p < 0,002$) pour l'ensemble de l'échantillon et pour la sixième année.

Interprétation

L'effet le plus important que nous ayons observé, du point de vue de la proportion de la variance dont il rend compte, est celui du niveau scolaire mentionné dans notre deuxième hypothèse. Cet effet confirme que nos groupes, en dépit d'un certain chevauchement des

quartiles extrêmes de sixième et de quatrième observés par Boyer *et al.* (1992), constituent deux niveaux bien distincts de performance en lecture, l'écart entre les deux se manifestant nettement à la fois sur les rappels et sur les réponses aux questionnaires.

L'influence globale directe du type sur la compréhension correspondant à notre première hypothèse vient confirmer d'autres observations antérieures, comme en faisait foi la figure 1. Mais si l'on prend en considération la hiérarchie des types basée sur cette influence, la comparaison avec les résultats des autres recherches devient plus nuancée. La plus grande facilité, manifestée par le plus grand nombre de propositions rappelées, des textes de type «comparaison» par rapport à d'autres types peut être rapprochée des résultats obtenus par Meyer (1984) auprès d'élèves de sixième année. Mais Meyer précise que ces résultats ont été obtenus après une deuxième lecture, alors qu'avec une seule lecture, c'est le type «description» qui devenait le plus facile. De plus, Meyer ne précise ni la longueur du texte utilisé en ce cas ni le procédé utilisé pour mesurer la compréhension.

On peut toutefois remarquer que les résultats obtenus par Meyer auprès d'élèves de sixième année ressemblent à celui de nos élèves de quatrième année pour lesquels les textes de type «description» apparaissent les plus faciles. Par ailleurs, comme nos propres textes étaient destinés à la fois à des élèves de quatrième et de sixième année, leur niveau de difficulté se situait à un niveau intermédiaire qui les rendait plutôt faciles pour ceux de sixième et plutôt difficiles pour ceux de quatrième; ceci pourrait expliquer que nos élèves de sixième aient obtenu, après la première lecture, les résultats que ceux de Meyer ont eus après une deuxième lecture.

Il semble donc qu'il faille conclure à une certaine convergence des résultats pour une clientèle de niveau donné tout en reconnaissant que ces convergences correspondent à des tendances susceptibles de variations que l'on observe dans nos propres résultats lorsque l'on passe d'un contenu à l'autre. Ainsi, si dans tous les cas, sur la base du nombre de rappels, le type «comparaison» s'oppose au type «séquence temporelle» pour tous les contenus, il n'en va pas de même pour les oppositions «comparaison/causalité» et «comparaison/description» qui n'apparaissent que sur deux contenus, ainsi que pour les oppositions «causalité/description» et «causalité/séquence temporelle» qui apparaissent seulement sur le contenu «abeille». En ce qui concerne la fréquence d'apparition du type «séquence temporelle» dans la catégorie des textes moins compris, on ne trouve aucun équivalent chez les auteurs recensés à la figure 1. Cela peut être simplement dû au fait qu'il y ait eu peu d'expérimentations portant sur ce type de texte.

Parmi les hypothèses qui ont été formulées pour expliquer la hiérarchie qui semble se dégager sur la base de l'influence du type sur la compréhension, celles de Meyer et Freedle (1984) parlent de variation dans la complexité du réseau des relations entre les informations d'un texte. De ce point de vue, selon eux, le type comparaison impose un réseau plus dense, compte tenu de la dualité de départ imposée par les termes de la comparaison. Cette multiplication des liens relationnels faciliterait le rattachement des informations aux structures cognitives des lecteurs.

En contrepartie, la description proposerait un minimum de liens relationnels réduit à la juxtaposition spatiale des éléments. Ce point de vue pourrait nous permettre de comprendre l'apparition en quatrième année de la description comme texte le mieux compris. Il faudrait comprendre, en fait, qu'il est le moins mal compris et que faute de pouvoir accéder à des structures textuelles qui ne leur sont pas familières, les lecteurs s'en tirent moins mal avec la description, ce type étant, dans l'hypothèse déjà mentionnée de Meyer et Freedle (1984), le plus proche, après l'énumération pure et simple, du niveau zéro de l'organisation textuelle. Ce point de vue serait corroboré par les indications fournies par les réponses aux questionnaires: les élèves de quatrième comprennent mieux la structure descriptive que les autres (surtout que la structure de type causalité), alors que ceux de sixième comprennent mieux, en plus, la structure de type comparaison. À l'origine de ces résultats, on ne peut trancher entre l'explication développementale (Bereiter, 1978) et l'apprentissage qui s'appuierait notamment sur le fait, à vérifier dans le matériel scolaire, que ce type de texte descriptif serait plus fréquent dans les objets de lecture proposés aux élèves du primaire.

En ce qui concerne notre hypothèse sur l'interaction du type et du vocabulaire, il est difficile de contredire une longue tradition de résultats relatifs à l'importance du vocabulaire pour la compréhension en lecture. Ce lien entre la compréhension et le vocabulaire est sans doute étroitement rattaché à celui qui existe entre la connaissance du domaine et la compréhension, ce que pourrait indiquer l'interaction observée au tableau 2 entre le vocabulaire et le contenu thématique. Dans cette perspective, il nous semble que l'absence d'effet direct du niveau de vocabulaire est attribuable à l'écart trop faible des niveaux que nous ont permis d'établir les listes de vocabulaire dont nous disposions. La même explication peut s'appliquer à l'absence d'interaction entre le vocabulaire et le type de texte, contrairement à ce que prévoyait notre quatrième hypothèse. On peut toutefois signaler une interaction de troisième ordre entre le type, le vocabulaire et le niveau, qu'on peut peut-être interpréter comme une interaction du type et du vocabulaire activée par l'écart des niveaux. Mais, au total, les données que nous avons obtenues ne nous permettent pas de pondérer, comme nous le souhaitions au départ, les influences relatives des facteurs en interaction.

Notre cinquième hypothèse portant sur l'interaction du type et du niveau n'a pas été confirmée par l'analyse de la variance. Toutefois, l'analyse détaillée des résultats présentés au tableau 3, que nous avons faite en traitant de la hiérarchie des types, a fait ressortir des différences dans les hiérarchies de chacun des deux niveaux. Globalement, les lecteurs de sixième comprenaient mieux la comparaison que la séquence temporelle pour les rappels et comprenaient mieux la comparaison ainsi que la description que la causalité en ce qui concerne la compréhension de la structure globale; les lecteurs de quatrième, par contre, comprenaient mieux la description que la séquence temporelle, dans le cas des rappels, et que la causalité, dans le cas de la compréhension globale. L'analyse par contenus fait ressortir encore davantage les différences entre les performances des élèves des deux niveaux.

Par ailleurs, la proportion de la variance attribuable au type de texte s'accroît sensiblement en passant de la quatrième à la sixième année. Par exemple, en quatrième année, elle est de 3 % pour les propositions rappelées et de 6 % pour la compréhension de

la structure globale. En sixième, elle est de 7 % et 15 % respectivement pour les mêmes variables. Cette constatation correspond au fait que l'influence du type croît avec la connaissance et la maîtrise des différentes structures globales qui leur correspondent. Ces dernières observations, ajoutées à celles qui précèdent sur la diversité des réactions aux types selon les niveaux, sembleraient donc appuyer notre supposition relative à l'effacement, dans le tableau 2, de l'effet d'interaction entre le niveau scolaire et le type, par la trop grande ampleur de l'effet du niveau. Ce facteur accapare, en fait, à lui seul 19 % de la variance en ce qui concerne la compréhension de la structure globale et 26 % de la variance pour la proportion de propositions rappelées.

Enfin, ajoutons un élément qui semble renforcer notre hypothèse sur l'interaction du niveau scolaire et du type. Pour l'ensemble de l'échantillon, à la question portant sur l'intérêt du texte, les seuls facteurs qui aient une influence directe sont le niveau scolaire ($F = 116,29$; $p = 0,0001$) et le type ($F = 6,71$; $p = 0,0002$); et si on analyse séparément les résultats des deux niveaux scolaires, l'effet du type n'apparaît que pour les sixième ($F = 3,02$; $p = 0,0315$), les quatrième semblant insensibles au facteur type. Par ailleurs, à partir de la question portant sur la perception de la difficulté du texte, seuls les sixième, encore, sont sensibles à l'effet combiné du type et du vocabulaire ($T \times V$) ($F = 3,16$; $p = 0,0263$). Et ces résultats sont d'autant plus frappants que le contenu thématique n'a aucun effet direct ni sur l'intérêt du texte ni sur la perception de sa difficulté par les lecteurs, ce qui confirmerait la justesse du jugement des enseignantes qui ont évalué les contenus, et qu'il n'influence ces deux mêmes variables qu'en interaction avec le type et le vocabulaire (sur l'ensemble de l'échantillon: $F = 2,77$, $p = 0,0404$, pour l'intérêt; $F = 2,12$, $p = 0,0253$, pour la perception de la difficulté).

Conclusion: perspectives pour la recherche et l'enseignement

Les analyses et les interprétations qui précèdent nous ont constamment amenés à prendre en considération l'influence du contenu thématique qu'on a voulu contrôler au départ en le rendant aussi équivalent que possible pour tous les textes, mais qui, en bout de compte, exerce une influence directe sur le pourcentage des propositions rappelées et les réponses aux questionnaires, en plus d'interagir avec le type et le vocabulaire. Nous ne sommes pas en mesure, dans le cadre de cette étude, d'approfondir les modalités de cette influence et de ces interactions qu'une analyse plus fine et plus qualitative des corpus de rappels et de réponses aux questionnaires pourrait contribuer à éclairer.

Toutefois, la régularité marquée des oppositions entre les types extrêmes «comparaison/séquence temporelle» en sixième année semble aller à l'encontre de l'opinion de Horowitz (1987) sur l'absence d'influence du type indépendante du contenu. L'absence d'oppositions constantes entre tous les types n'était de toute façon pas prévue par la taxinomie de Meyer dont les distinctions de type ne sont pas fondées sur des facteurs psychologiques ni psychopédagogiques, mais sur des bases linguistiques et rhétoriques. Par ailleurs, l'étude de l'influence du contenu s'ouvre sur un gouffre de complexité découlant du fait que les domaines de connaissances constituent un continuum indéfini qui n'a pas été organisé, comme l'ont été les types, en typologies manipulables expérimentalement. De ce point de

vue, les perspectives ouvertes par les travaux de Denhière et Baudet (1992) apparaissent particulièrement intéressantes.

Nos résultats ont été obtenus à partir d'une situation expérimentale qui comportait l'utilisation d'un matériel expressément contrôlé en fonction des variables mesurées. Dans les situations de lecture courantes, on retrouve rarement des types de texte à l'état pur: la description, le récit, l'explication logique s'entremêlent couramment dès que le texte atteint une certaine envergure. Toutefois, il faut aussi prendre en considération le contexte scolaire qui exerce lui-même sur les caractéristiques du matériel de lecture une coercition explicitée par le programme de français (Gouvernement du Québec, 1979) en ce qui concerne la longueur en nombre de mots (100 à 150 en troisième année), le nombre de mots par phrases (15 en cinquième année), le vocabulaire (avec une liste de référence plus ou moins dérivée de celles que nous utilisons), le contenu thématique soumis aux règles d'approbation du matériel scolaire, le type de texte défini à partir d'une taxinomie fondée sur l'intentionnalité.

De ce point de vue, nos conclusions conservent une validité qui leur confère au moins une valeur d'indication sur certaines caractéristiques textuelles susceptibles d'influencer l'apprentissage et l'évaluation du savoir-lire. Dans le cadre de la classe de lecture, l'enseignant devrait être conscient de l'influence que le type du texte peut avoir sur la compréhension. Mais cette influence est loin d'être isolée et, au primaire du moins où elle semble croître avec les années, elle n'est probablement pas la plus importante. La connaissance du domaine relatif au contenu thématique du texte exerce une influence considérable, puisqu'elle se manifeste, comme nous avons pu le constater, même dans les cas où, intuitivement, on considère ces contenus comme équivalents.

Abstract – This study examines the effect of text structure and vocabulary difficulty level on comprehension for readers in Grades 4 and 6. The 220 word texts represent four types of structure and two levels of vocabulary difficulty. The texts used were judged by a jury of teachers to be equivalent in terms of interest and familiarity. The results obtained permit the authors to conclude that comprehension is influenced by text structure. However, the analysis of data do not show any effect due to vocabulary difficulty level.

Resumen – Los autores estudian el efecto de la estructura de texto sobre la comprensión tomando particularmente en cuenta el nivel escalor de los lectores (escolares de 4º año y 6º año) y el nivel de dificultad en vocabulario. Los textos utilizados comprenden 220 palabras. Representan cuatro tipos de estructuras y dos niveles de dificultad de vocabulario. Un jurado de profesores evalúan los contenidos respecto a la equivalencia en interés y en familiaridad. Los resultados permiten concluir sobre una influencia de la estructura de texto, pero el análisis de los datos no destaca efecto alguno del nivel de dificultad.

Zusammenfassung – Die Verfasser studieren den Effekt der Textstruktur auf das Verständnis, unter besonderer Berücksichtigung des Schulniveaus der Leser (Schüler des 4. und 6. Jahrgangs), und des Schwierigkeitsgrades des Wortschatzes. Die benützten Texte bestehen aus zweihundertzwanzig (220) Wörtern. Sie stellen vier Strukturtypen und zwei Schwierigkeitsstufen des Wortschatzes dar. Die Inhalte sind von einer Jury aus Lehrerinnen bezüglich des Interesses und der Vertrautheit für gleichwertig erklärt worden. Die Ergebnisse lassen auf einen Einfluss der Textstruktur schließen, aber die Datenanalyse zeigt keine Wirkung des Schwierigkeitsgrades des Wortschatzes.

RÉFÉRENCES

- Bereiter, C. (1978). *Discourse type, schema, and strategy. A view from the standpoint of instructional design.* Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association, Toronto.
- Boyer, J.-Y. (1990). Influence de la structure textuelle et de la redondance sur la lisibilité. *Revue canadienne de l'éducation*, 15, 16-36.
- Boyer, J.-Y. et Dionne, J.-P. (1990). Typologie des textes et apprentissage de la lecture. In B. Schneuwly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit.* Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (1990). *Influence relative de la structure textuelle du texte sur la lisibilité.* Communication présentée au 9^e congrès international de l'AILA, Thessalonique.
- Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (1992). *Quelques caractéristiques spécifiques du savoir-lire chez les élèves de quatrième et sixième années* (sic). Communication présentée au colloque international de la didactique du français langue maternelle, Montréal.
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, D. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cook, L. K. et Mayer, R. E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 448-456.
- Denhière, G. et Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive.* Paris: Presses universitaires de France.
- Denhière, G., Baudet, S., Legros, D. et Verstiggel, J. C. (1991). Lecture et compréhension de textes: aspects cognitifs. In P. Dessailly, N. Lancelle et M. Leterme (dir.), *Destination logopédie: des outils pour le praticien* (p. 27-49). Roux, Belgique: Centre d'information UPLF.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes.* Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, A.-J. (1991). La lecture: une activité stratégique. In *Les entretiens Nathan. Lecture. Actes 1.* Paris: Nathan.
- Elliot, S. N. (1980). Children's knowledge and use of organizational patterns of prose in recalling what they read. *Journal of Reading Behavior*, 12, 203-212.
- Englert, C. S. et Hiebert, E. H. (1984). Children developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76, 65-73.
- Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach et R. T. Harms (dir.), *Universals in linguistic theory* (p. 1-88). New York: Holt, Rinehart et Winston.
- Garner, R., Slater, W., Alexander, P., Chou Hare, V., Smith, T. et Reis, R. (1986). Children's knowledge of structural properties of expository text. *Journal of Educational Psychology*, 78, 411-416.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur.
- Grimes, J. E. (1975). *The thread of discourse.* The Hague: Mouton.
- Halliday, M. et Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* Londres: Longman.
- Henry, G. (1975). *Comment mesurer la lisibilité.* Bruxelles: Labor.
- Horowitz, R. (1987). Rhetorical structure in discourse processing. In R. Horowitz et S. J. Samuels (dir.), *Comprehending oral and written language* (p. 117-160). New York: Academic Press.
- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7, 161-195.
- Kintsch, E. et Kintsch, W. (1991). La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes: la théorie peut-elle aider l'enseignement? In *Les entretiens Nathan. Lecture. Actes 1* (p. 13-28). Paris: Nathan.
- Kintsch, W. et van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. et Yarbrough, G. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 828-834.
- Laberge, D. et Samuels, S. J. (1977). *Basic processes in reading: Perception and comprehension.* Hillsdale: Erlbaum.

- McKeown, M. G., Beck, I. L., Sinatra, H. M. et Loxterman, J. A. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *Reading Research Quarterly*, 27, 79-93.
- Meyer, B. J. F. (1987). Following the author top-level organization: An important skill for reading comprehension. In R. J. Tierney, P. L. Anders et J. N. Mitchell (dir.), *Understanding readers «understanding»: Theory and practice* (p. 59-76). Hillsdale: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland Publishing.
- Meyer, B. J. F. (1984). Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension and applications for the classroom. In J. Flood (dir.), *Promoting reading comprehension* (p. 113-138), Newark: International Reading Association.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B. K. Britton et J. B. Black (dir.), *Understanding expository text* (p. 11-64). Hillsdale: Erlbaum.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. et Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 74-103.
- Meyer, B. J. F. et Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- Gouvernement du Québec (1979). *Programme d'étude. Primaire. Français*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Pagé, M. (1989). Evaluation of text reading comprehension. Results of a research at the end of primary school. In E. Zuanelli-Sonino (dir.), *Literacy in school and society. Multidisciplinary perspectives* (p. 159-173). New York: Plenum.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 87-125.
- Préfontaine, R. (1979). *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*. Boucherville: Le Sablier.
- Revaz, F. et Bronckart, J. P. (1988). Mesurer la lisibilité. Une approche typologique. *Revue française de pédagogie*, 85, 37-46.
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G. et Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22, 177-196.
- Roller, C. M. (1990). Commentary: The interaction of knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25, 79-89.
- Samuels, S. J. (1987). Factors that influence listening and reading comprehension. In R. Horowitz et S. J. Samuels (dir.), *Comprehending oral and written language* (p. 295-325). New York: Academic Press.
- Slater, W. H. (1988). Current theory and research on what constitutes readable expository text. *The Technical Writing Teacher*, 15, 195-206.
- Slater, W. H., Graves, M. F. et Piché, G. L. (1985). Effects of structural organizers on ninth-grade students' comprehension and recall of four patterns of expository text. *Reading Research Quarterly*, 20, 189-202.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spiro, R. J., Bruce, B. C. et Brewer, W. F. (1980). *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale: Erlbaum.
- Stanovich, D. E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Tardif, J. (1992). *Les stratégies cognitives des lecteurs et leur contribution à la validité de l'évaluation du savoir-lire*. Communication présentée au symposium sur «Les préalables théoriques à l'évaluation du savoir-lire»: Hull.
- Taylor, B. M. et Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.
- Ters, F., Mayer, G. et Reichenbach, D. (1977). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris: OCDL.

Exemples de textes et de rappels

A. Type: description

Contenu thématique: La chauve-souris

Rappels: 1) Élève de 4^e rappelant un nombre moyen de propositions par rapport au groupe des 4^e; 2) Élève de 6^e rappelant un nombre élevé de propositions par rapport au groupe des 6^e.

La chauve-souris est un mammifère volant qui vit la nuit. Elle a une tête minuscule et de petits yeux. Son corps, de couleur brune ou noire, est recouvert d'une fourrure fine, alors que ses ailes n'ont pas de poils. Ses deux ailes comprennent chacune cinq longs doigts dont un pouce qui se termine par un crochet. Pendant la journée, ce crochet lui permet de se suspendre la tête en bas afin de dormir ou de se reposer. La chauve-souris a aussi de petites griffes, longues et fines, à chacune de ses pattes d'en arrière. En général, elle mesure neuf centimètres si on tient compte de la queue.

Il y a, de nos jours, presque deux mille espèces différentes de chauves-souris, mais seulement quelques-unes éprouvent le besoin d'hiverner. Au Canada, elles sont fort nombreuses et on en retrouve un peu partout à travers tout le pays. Pendant l'hiver, elles doivent hiverner, puisqu'il fait trop froid dans notre pays. Pendant l'été, elles se nourrissent d'insectes et de fruits, aliments qui sont la base de leur alimentation.

Dans les pays chauds, on en trouve qui sucent le sang des animaux et des humains. De plus, comme les souris, elles peuvent être porteuses de la rage et c'est pour cela que certaines personnes en ont peur.

- 1) La chauve-souris est un mammifère. Elle sont très nombreuses au canada Le pousse des chauve-souris est un crochais qui permet à la chauve-souris d'hiverner se sont pas tout les chauve-souris qui hiberne. Il n'ont pas de poile sur les aile Il sont brune ou noire.
- 2) La chauve-souris possède une toute petite tête avec de petits yeux. Elle un petit peu de poil noir ou brun sur le corp mais elle en a pas sur les ailes. La chauve-souris mesure 9 cm. avec la queue. Il existe 2000 espèces de chauve-souris cependent au Canada peu de chauve-souris ressentent le besoin d'hiverner. Les chauves-souris se nourrissent de fruits et d'insectes. Il y a quelques espèce qui sucent le sang. Les chauves souris ont 5 doigts dont un pouce avec un craochet. Le crochet sert a se sus pendre.

B. Type: causalité

Contenu thématique: L'abeille

Rappels: 1) Élève de 4^e année rappelant un nombre inférieur de propositions par rapport au groupe des 4^e; 2) Élève de 6^e année rappelant un nombre supérieur de propositions par rapport au groupe des 6^e.

Certains gens craignent l'abeille, et ce c'est pas sans raison. D'abord, l'abeille possède un dard dont elle se sert pour se défendre lorsqu'elle se sent menacée. Les gens redoutent ce dard à cause de la souffrance qu'ils ressentent après une piqûre. Il est, en effet, recouvert de crochets minuscules qui le retiennent dans la plaie de sa victime. Lorsque l'abeille pique, elle laisse dans la plaie son dard retenu par les crochets ainsi qu'une grande partie de son corps. Elle laisse aussi un liquide qui provoque une impression de brûlure et enflamme la peau.

Par ailleurs, l'odeur de ce liquide excite les autres abeilles qui viennent à leur tour attaquer la victime. Certaines personnes ne peuvent supporter la piqûre des abeilles et doivent se rendre à l'hôpital afin de recevoir des soins particuliers.

On a aussi entendu parler d'une nouvelle espèce d'abeilles particulièrement dangereuses. Ces abeilles produisent plus de miel que les autres, mais elles sont aussi beaucoup plus féroces. En effet, elles s'attaquent aux gens et aux animaux, souvent sans la moindre raison. Elles poursuivent alors leur victime sur des distances pouvant dépasser un kilomètre. Ces abeilles sont maintenant arrivées au Mexique où, en certains endroits, on aperçoit des sacs de plastique suspendus aux arbres pour les attraper.

- 1) Quand l'abeille se sent enfermée elle pique sur son dos. Il y a comme une sorte d'échelle. Les scientifiques ont trouvée une nouvelle sorte d'abeille. C'est l'abeille qui pique les gens et les animaux pour nul raison.
- 2) Beaucoup de gens redoutent les abeilles à cause de leur dard. Lorsqu'une abeille pique les gens avec son dard le dard reste accroché par de petit crochet après la peau. Une partie de son corps reste aussi accroché l'abeille met aussi un liquide sur la personne qu'elle a piqué ce liquide excite les autres abeilles qui viennent à leur tour piquer la même personne. Certaines personnes ne peuvent supporter les piqûres d'abeilles ces personnes doivent se rendre à l'hôpital pour y recevoir des soins spéciaux. Ils existent une nouvelle variété d'abeilles elles produisent plus de miel mais elles sont aussi plus féroce. Elles s'attaquent aux gens et aux animaux sans la moindre raison elle peuvent les poursuivre sur des Km.