

Dans le cadre d'une recherche que nous conduisons présentement et qui porte sur l'influence de la disponibilité éducative des pères de famille sur la compréhension de lecture des garçons de CE2, toute la question de l'évaluation de la compréhension de la lecture s'est posée. Nous ne ferons part ici que de la démarche d'évaluation de la compréhension de lecture que nous avons mise sur pied ainsi que des principaux résultats que nous avons recueillis.

L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE : la performance et les processus

par **Guy BOUDREAU**

Guy BOUDREAU
Université de Sherbrooke
627, rue Québec
SHERBROOKE - J14, 3M1
Faculté d'Éducation
Université de Sherbrooke
Québec - Canada

Conceptions de l'apprentissage de la lecture et évaluation

Toute pratique de l'évaluation de la performance en lecture devrait reposer sur le modèle d'apprentissage que nous privilégions dans notre pratique. Depuis les quinze dernières années, et bien au-delà des querelles stériles au sujet des méthodes d'apprentissage, nous avons vu se multiplier les modèles et conceptions de l'apprentissage de la lecture, sans que les pratiques d'évaluation, surtout en ce qui concerne la compréhension en lecture, ne soient fondamentalement modifiées. D'une manière générale, la compréhension en lecture est abordée par le truchement d'une lecture commandée à l'enfant suivie d'une série de questions plus ou moins aléatoires qui lui sont adressées.

Nous pouvons globalement réduire les différents courants théoriques à trois types d'approche : premièrement, celui de l'analyse hiérarchique procédant du bas vers le haut («bottom-up») selon lequel l'apprentissage de la lecture est abordé en «commençant par le bas avec la reconnaissance de lettres isolées, et successivement travailler vers le haut pour atteindre les compétences de niveau supérieur»^{*} ; deuxièmement, celui de l'analyse hiérarchique du haut vers le bas («top-down») où la reconstruction du sens prime sur toute démarche de décodage et où la prise d'indices sur le texte doit être la plus économique et la plus productive possible pour accéder à la signification^{*} ; enfin, la théorie du schéma aussi appelée le modèle interactif qui fusionne les théories du bas vers le haut et du haut vers le bas. Cette dernière théorie favorise des prises d'indices sur le texte tant au niveau grapho-phonétique et lexical qu'à ceux de la syntaxe, de la morphologie et de la sémantique.

Pour chacun de ces modèles, l'évaluation de la performance en lecture est spécifique et conforme, dans les grandes lignes, aux concepts théoriques qui les supportent.

Ainsi, pour la théorie du bas vers le haut, on s'attachera surtout à une évaluation de la lecture orale afin de détecter les erreurs de lecture affectant le graphème, la syllabe, le mot pour ensuite inférer sur la compétence en compréhension de lecture. Dans une telle approche, la compréhension en lecture est subordonnée aux mécanismes de décodage.

Quant à la théorie du haut vers le bas, l'évaluation porte presque exclusivement sur la signification du texte. Goodman (1976), entre autres concepteurs de cette théorie, considère que ce qu'il est convenu d'appeler des erreurs de lecture ne témoigne pas, chez le jeune lecteur, d'une faiblesse de performance en lecture. Pour Goodman, toute erreur relève plutôt de la méprise («maldonne») sur la signification et n'incrimine en rien les habiletés de décodage. Ces méprises font partie du processus d'apprentissage où le

^{*} Adams et Starr, 1982, p. 695.

^{*} Goodman, 1976.

lecteur est mû par la recherche du sens le conduisant à anticiper ou deviner («guessing game») sur les unités sémantiques non encore lues. Une telle conception repose principalement sur la justesse sémantique des erreurs selon laquelle toute erreur peut avoir son explication dans le contexte même qu'aborde le lecteur.

La théorie du schéma tente d'allier les deux théories précédentes et considère au niveau de l'évaluation de la compréhension de la lecture plusieurs dimensions du texte, allant du mot jusqu'aux unités sémantiques supérieures. On reconnaît que le lecteur en difficulté ne doit pas exclusivement sa faible performance à des difficultés localisées sur le lexique, la syntaxe ou la sémantique, mais bien à l'effet conjugué de ces trois dimensions du langage qui, tout compte fait, sont interdépendantes.

Au-delà des différentes théories de l'apprentissage de la lecture qui, dans bien des cas influencent les pratiques pédagogiques, l'évaluation de la compréhension en lecture conserve un caractère traditionnel où la procédure n'implique que le questionnement suite à la lecture d'un texte.

Procédure d'évaluation



Dans le cadre de la recherche en cours, nous évaluons la compréhension en lecture de 135 garçons du CE2 en tentant principalement de circonscrire les stratégies qu'ils développent pour reconstruire et restituer le sens d'un texte. A cet égard, nous rejoignons les objectifs de la théorie du haut vers le bas mais nous considérons toutefois, à l'instar de Le Ny (1987), le mot comme porteur de sens et ainsi comme une unité sémantique minimale. Ne limitant donc pas la signification aux unités sémantiques larges (phrases, paragraphes, etc.), nous considérons que les objectifs de la présente évaluation relèvent davantage du modèle interactif (théorie de schéma).

1) Le rappel de récit

Nous avons opté pour la procédure du rappel immédiat de récit qui consiste à demander à l'enfant de raconter le plus complètement possible l'histoire qu'il vient de lire à un interlocuteur ignorant le récit. Puisque nous nous intéressons plus particulièrement à la reconstruction de la signification du récit, le rappel nous apparaît plus approprié que le questionnement systématique suite à la lecture. A notre avis, la procédure du questionnement induit la structure ou le schéma du récit ; elle empêche le décèlement de l'encodage et de la récupération du récit qu'opère le lecteur. Une telle procédure relève davantage de la reconnaissance des différentes structures du texte, alors que le rappel de récit fait appel à l'évocation, qui témoigne de la sélection et de l'organisation des structures du texte ce qui, selon Denhière (1984) constitue l'essence de la compréhension en lecture.

2) L'intention de lecture

L'acte de lire, par ailleurs, n'est jamais un acte gratuit en soi. Il repose toujours sur un système de motifs, de buts à atteindre qui vont du simple divertissement jusqu'au besoin de s'informer sur une question spécifique. Les types de discours d'ailleurs illustrent très bien que tout texte ne remplit pas les mêmes fonctions. On n'aborde pas et on ne traite pas de la même manière un texte informatif, incitatif, expressif ou poétique. Ne serait-ce que par le choix du texte proposé aux enfants, on intervient déjà sur l'intention de lecture ou tout au moins sur les conditions d'accueil qu'ils vont lui réserver.

Le seul fait de circonscrire le type de discours et le genre littéraire (la narration dans notre cas) n'est pas suffisant pour contrôler adéquatement toute cette dimension de l'intention de lecture, car ces précautions ne sont pas garantes de l'uniformité de l'intention entre chacun des lecteurs. Devant un même texte, plusieurs lecteurs guidés par diverses intentions peuvent respectivement procéder à un traitement différent. Pour les uns, le détail pourrait l'emporter sur la structure globale donnant lieu à des inférences contextuelles, pour les autres, le rappel ne serait qu'un court résumé et pour d'autres encore la mémorisation la plus exacte du texte pourrait être le traitement privilégié. Denhière (1984) va même jusqu'à admettre que l'intention de lecture ou du moins le but avec lequel on aborde un texte est plus déterminant que la structure même du texte pour la reconstitution sémantique.

C'est pourquoi il nous apparaît primordial de prévoir dans notre processus d'évaluation un dispositif permettant, d'une part, de fournir une intention de lecture de manière à ce que le lecteur ne soit pas placé devant le seul motif de l'obligation de lire et, d'autre part, d'uniformiser cette même intention de lecture d'un enfant à l'autre. Dans tout contexte d'évaluation, le caractère artificiel est, à toute fin pratique, inévitable et nous sommes tout à fait conscients que nous induisons l'intention de lecture et qu'elle n'est pas spontanée chez l'enfant. Nous croyons néanmoins que la procédure mise sur pied implique suffisamment la fonction communicative du langage pour que l'enfant fasse sienne l'intention induite.

Pour fournir une intention de lecture nous proposons donc à l'enfant de rappeler le récit à un copain de sa classe qui, suite au récit qui lui aura été fait, reconstituera l'histoire à l'aide d'images qu'il devra disposer dans le bon ordre séquentiel. Au moment où le premier enfant lit le texte, le deuxième procède à l'exécution d'un dessin ; suite à ce rappel de récit et à sa reconstitution à l'aide d'images, les rôles sont inversés : le premier lecteur exécute à son tour un dessin alors qu'un autre texte est lu par le deuxième enfant qui doit également en faire le rappel à son copain, ce dernier devant aussi reconstruire l'histoire à l'aide d'illustrations. Précisons ici que d'un couple d'enfants à l'autre nous alternons l'ordre de présentation des textes.

Ainsi nous incitons le lecteur à lire en fonction d'une tâche subséquente au rappel qui, pour être réussie, nécessite une appréhension maximale de la structure sémantique du texte ainsi qu'un rappel assez explicite. Nous fournissons donc un véritable motif de lecture qui non seulement dépasse l'acte de lire pour lire, mais aussi engage l'enfant à ne pas trop schématiser ou simplifier le rappel du récit.

3) La loi de l'évidence.

L'organisation du rappel de récit n'est pas sans relation avec l'interlocuteur ou le destinataire du récit oral. La pratique habituelle du rappel de récit consiste généralement à demander à l'enfant de raconter à l'examineur l'histoire qu'il vient de lire. Il est tout à fait plausible de croire que l'enfant omettra, dans un tel contexte de communication, de rapporter certains éléments ou structures du texte qui lui apparaissent connus de son interlocuteur et, de ce fait, non essentiels au rappel. Il faut donc éviter toute situation où l'enfant peut déduire que certaines structures du récit sont implicites entre son interlocuteur et lui et qu'elles n'ont pas lieu d'être rappelées en raison de l'évidence ainsi créée par le contexte de communication.

C'est pourquoi nous demandons à l'enfant d'adresser son rappel de récit à un interlocuteur autre que l'examineur de manière à ce que le rappel soit le plus explicite possible. En conséquence, les rappels de récit trop schématisés ne seraient pas imputables au contexte de communication inhérent à la situation d'évaluation.

4) Equivalence des deux textes.

Dans un tel contexte d'évaluation qui nécessite le recours à deux textes de lecture, il faut s'assurer de l'équivalence de ces textes. Nous pouvons avancer que les structures narratives respectives à chacun des textes sont similaires car, dans les deux cas, trois personnages, deux garçons et une fille sont au centre du récit. Pour chacun des textes, il y a, au début du récit, conflit entre l'un des garçons et la fille et réconciliation à la fin.

Ces textes comprennent chacun six illustrations, une image par page ; elles ne résument pas le contenu de la page où elles apparaissent car, même si nous fournissons un support sémantique aux textes, nous voulons aussi éviter que l'enfant accède trop facilement à la signification par une prise d'indices iconographiques.

L'équivalence linguistique des deux textes est par ailleurs établie par l'analyse prédictive et le dégagement des microstructures et des macrostructures auxquels ont été soumis les deux textes. Ces deux textes sont intitulés «*Une cabane pour Julie*» et «*Le capitaine de Suzie*».

Une cabane pour Julie

En sortant de la classe, Julie invite son ami Sébastien à venir manger des gâteaux que sa mère a préparés pour le goûter de l'après-midi. Sébastien, toujours un peu gourmand, accepte l'invitation mais, auparavant, il doit passer chez lui pour avertir sa mère.

Sur son chemin, Sébastien rencontre Simon qui lui propose un projet tout à fait captivant. Simon a décidé de construire une cabane dans un arbre et il voudrait bien que Sébastien participe à la construction.

Sébastien est très embarrassé car il voudrait bien aller chez Julie qui l'attend pour le goûter. Mais Simon insiste et lui présente les plans de leur future cabane. Sébastien se laisse convaincre et décide d'aider son ami à ériger la plus belle des maisons.

Sébastien court chez lui chercher des outils. Dans l'atelier de son père, il trouve des clous, un marteau, une scie, des tenailles, de la colle et même quelques belles planches que son père prévoyait d'utiliser pour fabriquer des étagères.

Il rejoint Simon qui l'attendait impatiemment. Ils se rendent sur le haut de la colline qui surplombe leur village. Là, se dresse un chêne magnifique aux branches épaisses comme des poutres. Simon, agile comme un singe, grimpe aux premières branches et choisit la plus grosse et la plus solide pour y ériger leur cabane.

Sébastien rejoint Simon dans l'arbre et, à l'aide de câbles, ils hissent les matériaux dans les branches. Les deux amis commencent par faire une plate-forme en clouant des lattes de bois sur la grosse branche. Mais une telle opération demande beaucoup d'agilité et d'équilibre. Soudain, Sébastien perd pied et voilà qu'il amorce un spectaculaire vol plané. Au dernier instant, par chance, Simon le rattrape par un pied et réussit à remonter son ami sur la branche.

Forts de cette mésaventure, les deux amis continuent leurs travaux. Après avoir bien fixé le plancher, ils mettent les murs en place. Il ne reste plus que le toit à construire. Malheureusement, toutes les planches dont ils disposaient ont été utilisées et Sébastien est très déçu de ne pouvoir fabriquer une toiture qui les abriterait les jours de pluie.

Simon qui a plus d'un tour dans son sac confie à son ami qu'il a apporté une vieille toile de tente et, qu'avec un câble, ils peuvent l'ajuster sur les murs de la cabane. Ainsi, ils auront un toit hermétique. Aussitôt dit, aussitôt fait.

Quelques minutes plus tard, la cabane est complètement terminée. Sébastien suggère alors d'aller chercher des amis pour qu'ils admirent leur chef-d'œuvre.

Mais soudain, les deux garçons se regardent avec un grand étonnement. Ils réalisent tout-à-coup qu'ils ont oublié de faire une porte et les voilà prisonniers dans leur propre cabane.

Sébastien, après quelques instants de réflexion, suggère de faire une trappe dans le plancher. Simon trouve que c'est une bonne idée et sans plus attendre les deux prisonniers se mettent à scier un trou dans le plancher.

Le travail terminé, Sébastien tout fier d'avoir maintenant une sortie dans le plancher, se penche au-dessus de la trappe pour mieux voir à l'extérieur. Il met le pied sur le marteau qui traîne par terre et dégringole par le trou. Affolé, Simon se précipite vers la trappe pour voir si son ami ne s'est pas blessé et perd l'équilibre à son tour pour tomber lui-aussi dans la trappe. Les deux amis se retrouvent au pied du gros chêne et, constatant qu'ils ne se sont pas fait mal, rigolent bien de leur chute.

Sébastien et Simon retournent chez eux et, sur leur chemin, rencontrent Julie qui fait des courses avec sa mère. Julie est furieuse et dit à Sébastien qu'elle l'a attendu plus d'une heure pour goûter.

Sébastien lui raconte ses aventures et il annonce à Julie que le nom qu'on donnera à la cabane sera LA BELLE JULIE. Tout en rougissant, la petite fille pardonne à Sébastien et lui dit qu'elle voudrait bien habiter avec lui un aussi joli château.

Le Capitaine de Suzie

Ce matin, en arrivant à l'école, Mathieu est très surpris de ne pas voir Suzie dans la cour de récréation. Il la cherche partout et ne la trouvant pas, il décide d'aller voir à la fenêtre de la classe.

Mathieu s'aperçoit avec stupéfaction que Suzie est installée à son pupitre où elle a étalé plusieurs cahiers et des livres. Elle travaille avec beaucoup d'ardeur. Mathieu tape au carreau et fait des grands signes à Suzie pour qu'elle vienne jouer avec lui. Suzie, en s'approchant de la fenêtre, lui dit qu'elle ne veut plus jouer avec lui, parce que depuis qu'ils sont de bons amis, elle ne fait que s'amuser et elle ne parvient plus à étudier. Elle a toujours de mauvaises notes.

Durant toute la journée, Mathieu est triste. Il vient de perdre sa meilleure amie.

Après la classe, Mathieu est seul. Il va se promener sur le port pour se changer les idées. Un grand bateau est amarré à l'embarcadère. Le bateau s'appelle L'AVENTURE DES FLOTS. Mathieu se met à rêver. Il aimerait bien être le capitaine d'un tel bateau pour voyager à travers le monde. Il aurait des amis dans tous les pays qu'il visiterait. Peut-être qu'un jour, il pourrait emmener Suzie avec lui.

Sorti de ses rêveries, Mathieu décide d'aller rejoindre son ami Julien. Il lui parle du bateau qu'il a vu et lui fait part de son rêve de partir à la conquête du monde.

Julien qui est un garçon très dégourdi lui dit qu'ils pourraient sans doute monter à bord en cachette. Il suffirait de profiter de la nuit pour ne pas être vus et de se cacher dans la cale du bateau. Ainsi, ils pourraient voyager et vivre de fabuleuses aventures dans tous les pays du monde. De plus, ils ne seraient obligés plus d'aller à l'école. Les deux amis décident de mettre leur plan à exécution.

La nuit venue, Mathieu et Julien se retrouvent sur le port. Ils sont chargés comme des baudets : Mathieu a pris, chez lui, dans le garde-manger, trois saucissons, deux pains et plusieurs tablettes de chocolat ; Julien, lui, apporte un énorme paquet de biscuits et des boîtes de pâté.

En se rendant au port, Mathieu a glissé dans la boîte aux lettres de Suzie une lettre où il lui dit qu'il s'en va bien loin et qu'il viendra la retrouver après avoir visité le monde entier.

Les enfants franchissent rapidement la passerelle et se faufilent dans la cale. Ils se cachent aussitôt dans un coin sombre, derrière des caisses. Là, ils rangent leurs provisions et dénichent quelques vieilles couvertures pour se recouvrir durant la nuit.

Après s'être installés, les deux aventuriers décident de célébrer la réussite de leur escapade en se préparant un petit repas. Au menu : pain, saucisson, pâté et du chocolat pour le dessert.

Le festin n'est pas aussitôt terminé qu'on entend un bruit effroyable provenant de la chambre des moteurs. La mécanique se brise et le bateau tombe en panne. Deux matelots descendent pour réparer le moteur et l'un d'eux remarque que les caisses ont été déplacées. Les matelots s'approchent donc de la cachette où se camouflent Mathieu et Julien. Ils ont beau se faire tout petits, ils sont vite découverts.

Mathieu et Julien prennent leurs jambes à leur cou et, à toute vitesse, montent sur le pont. Ils aperçoivent alors la goélette de pêche du vieux Nicolas qui est un pêcheur de leur village.

En criant et gesticulant, ils appellent le vieux Nicolas pour qu'il vienne à leur secours. Nicolas reçoit bien le message de Mathieu et Julien et il dirige sa goélette vers le bateau. Sans se faire prier, les enfants plongent à la mer et rejoignent Nicolas qui les fait monter à bord de la goélette.

Quelques instants plus tard, ils sont de retour et Suzie les attend sur le quai. A peine débarqué, Mathieu se jette dans les bras de Suzie. Elle lui dit qu'il est un vrai héros d'avoir essayé de parcourir le monde et que, pour elle, il est le plus beau des capitaines.

Ils comprennent respectivement 316 prédicats et 93 arguments. Quant à la séquence de propositions, le premier texte comprend 89 microstructures dont 15 macrostructures de quatrième niveau ; le deuxième texte totalise 87 microstructures et 15 macrostructures de quatrième niveau. Nous pouvons donc considérer les deux textes comme étant équivalents.

Analyse des protocoles de rappel de récit

Deux techniques ont été arrêtées pour analyser les rappels de récit des enfants. Tout d'abord, nous procédons pour chacun des rappels à l'analyse prédicative et ensuite nous dégageons les différents niveaux des macrostructures sémantiques.

1) L'analyse prédicative.

Selon Le Ny (1979), la prédication constitue la principale démarche cognitive à toute reconstruction de sens. Elle amorce en quelque sorte l'accès à la signification car le prédicat, en tant que signifié, s'organise avec d'autres signifiés en «proposition sémantique»* ou en «proposition atomique unique»**. On considère, dès lors, le mot comme porteur de sens et comme unité sémantique minimale. L'analyse prédicative évite d'abord la sémantique selon la dualité voulant, d'une part, que le mot prenne sa signification dans le contexte de la phrase où il se situe ou, d'autre part, que la phrase ait un sens en fonction de la signification des mots qui la composent. La prédication conjugue l'importance sémantique du mot et la place qu'il occupe au sein de la phrase, voire même du texte.

* Denhière, 1984.

** Le Ny, 1979.

De manière plus précise, le prédicat «comporte dans sa signification même, des places vides qui attendent d'être remplies par des arguments convenables»*. Ainsi, dans la phrase «Julie invite Sébastien», le prédicat «inviter» comprend deux places vides et peut donc recevoir deux arguments, à savoir celui qui invite et celui qui est invité ; ainsi, le prédicat a valeur de proposition sémantique. Les arguments (dans ce cas-ci, Julie et Sébastien) viennent supporter le prédicat qui les met lui-même en relation. La prédication renvoie donc à tous les possibles sémantiques qui lui sont inhérents et Le Ny avance que «nous pouvons dès à présent observer que le registre des arguments possibles d'un prédicat fait partie de sa signification» (1979, p. 52).

* Le Ny, 1979, p. 50.

Lorsque nous procédons à l'analyse prédicative d'un texte, nous le décomposons donc en ses propositions atomiques, chacune porteuse de signification. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons effectué l'analyse prédicative des deux textes narratifs utilisés pour l'évaluation ; la «base de texte du récit ou B.T.R.»* pour chacun des deux textes est donc ainsi constituée pour ensuite y confronter l'analyse prédicative du rappel de récit produit par chacun des enfants.

* Denhière, 1984, p. 39.

Prédicats justes

- Prédicat identique à celui de la B.T.R. (I)

Dans ce cas, le lecteur rappelle au cours de son récit les termes exacts de la B.T.R.

- Les paraphrases :

* Prédicat semblable à celui de la B.T.R. (S)

Le lecteur substitue à un prédicat du texte un synonyme ou un mot se rapprochant du sens du terme de la B.T.R.

Exemple : «faire une cabane» plutôt que «ériger une cabane»

* Approximation du prédicat de la B.T.R. (A)

Sans employer un synonyme, le lecteur substitue au prédicat un mot ou une expression dont le sens n'est pas exactement celui du prédicat sans dénaturer le sens de la proposition.

Exemple : «Simon sort une tente.» plutôt que «Simon a apporté une vieille toile de tente.»

* Ajout d'un prédicat conforme au sens de la proposition (AS)

Ajout d'un prédicat qui n'a pas son équivalent dans la B.T.R. mais qui est conforme au sens sans qu'il s'agisse d'une extrapolation sur le sens. En fait, ce type d'ajout est construit sur le sens d'une ou de quelques propositions de la B.T.R. Il se distingue de l'ap-

proximation et du prédicat semblable en ce sens qu'aucun prédicat de la B.T.R. ne lui est exactement correspondant (synonyme ou semblable). Il ne peut s'agir, par ailleurs, d'une extrapolation car sémantiquement ce type d'ajout n'ajoute rien si ce n'est que de formuler des propositions implicites à celles de la B.T.R.

Exemple : «*En sortant de la classe Julie rencontre son ami Sébastien et elle lui demande de venir goûter*» plutôt que «*En sortant de la classe Julie invite son ami Sébastien à venir manger...*»

Prédicats répétés

- Répétition d'un prédicat identique (IR)

Réutilisation au rappel de récit d'un prédicat identique qui n'est pas répété dans la B.T.R.

- Répétition d'un prédicat semblable (SR)

Réutilisation au rappel de récit d'un prédicat semblable sans qu'il y ait répétition du prédicat correspondant à la B.T.R.

- Répétition d'une approximation d'un prédicat (AR)

Réutilisation au rappel de récit d'une approximation d'un prédicat sans qu'il y ait répétition du prédicat correspondant à la B.T.R.

Prédicats erronés

- Ajout d'un prédicat fantaisiste (AF)

Ajout au rappel de récit d'un prédicat provenant de l'imagination du lecteur sans qu'il s'appuie véritablement sur le sens du texte. Ce type d'ajout, par contre, ne constitue pas un contresens à la B.T.R.

Exemple : «*Ils avaient oublié de faire une porte. Alors, ils ont vu une fente dans une planche et ils crient au secours, au secours.*»

- Ajout d'un prédicat en contresens à la proposition (CS)

Ajout au rappel de récit d'un prédicat qui s'oppose à la signification de la proposition ou du texte.

Exemple : «*Il y avait Julie qui avait fait un gâteau chez elle et Sébastien il mangeait chez elle.*»

Extrapolations

- Ajout par extrapolation sur la signification (AE)

Ajout d'un prédicat sans correspondance dans la B.T.R. et provenant d'une extrapolation sur le sens de la proposition. Il ne s'agit pas d'une mésinterprétation mais bien d'une extension sémantique plausible attribuée à la proposition. Ce type d'ajout comprend néanmoins un complément sémantique qu'on ne retrouve pas à la B.T.R.

Exemple : «*Alors, ils se sont dit comment faire pour faire un toit.*»

Prédicats spécifiques au rappel

- Ajout spécifique au rappel du récit (SP)

Ce type d'ajout est spécifique à l'expression du lecteur au cours du rappel de récit. Il peut utiliser des formules qui sont plus particulières à l'oral ou encore recourir à une syntaxe qui s'éloigne de celle de la B.T.R. Cet ajout ne dénature en rien le sens de la proposition de la B.T.R.

Prédicats omis

- Les prédicats manquants

Tous les prédicats qui ne sont pas rappelés sous la forme d'un prédicat identique, semblable, approximatif et d'un prédicat conforme au sens sont considérés comme des prédicats manquants.

A l'exception des répétitions (IS, SR, AR), des ajouts spécifiques (SP) qui ne se prêtent pas à l'analyse des arguments, la même typologie est appliquée pour les arguments.

Nous tenons à spécifier le plus précisément possible la typologie des prédicats pour cerner avec un maximum d'exactitude le traitement que les enfants opèrent sur la base de texte du récit pour en reconstruire la signification. Cette typologie, en raison des nuances assez fines qui distinguent chacun des types, comporte dans son utilisation une part d'interprétation qu'il nous est difficile d'éviter. Par exemple, la distinction entre les ajouts conformes au sens (AS) et les ajouts par extrapolation (AE) est assez mince : dans le premier cas, il y a une certaine correspondance avec les prédicats de la B.T.R. alors que dans le deuxième aucun équivalent n'est présent à la B.T.R. Mais l'ajout par extrapolation est aussi conforme au sens, du moins dans son extension sémantique. Ainsi, une part d'interprétation demeure sous-jacente à un tel type d'analyse. Ce caractère interprétatif nous semble difficile à éviter et Le Ny reconnaît que «L'analyste doit évidemment se fixer un certain nombre de critères, mais il ne peut éviter de se fier, à un certain moment à son intuition.»*

* Le Ny, 1987, p. 40.

2) Les microstructures et les macrostructures

Il va de soi qu'aucun lecteur ne peut restituer un texte en rappelant le mot à mot du texte. Il reconstruit plutôt la signification en retenant et rapportant les propositions sémantiques qu'il a privilégiées en cours de traitement. L'analyse prédicative permet de dégager, comme nous l'avons mentionné, les propositions atomiques uniques, c'est-à-dire les unités sémantiques minimales. La séquence ordonnée de ces propositions constitue la microstructure du texte. Pour Van Dijk (1977), elle se définit comme étant «la séquence de propositions sousjacentes à la suite des phrases du discours» (p. 51). Il s'agit d'un premier niveau descriptif du texte.

A titre d'illustration, nous présentons ici les microstructures du premier paragraphe de l'un des deux textes que nous utilisons pour l'évaluation de la compréhension en lecture.

Exemple : premier paragraphe du texte «*Une cabane pour Julie*»

En sortant de la classe, Julie invite son ami Sébastien à venir manger des gâteaux que sa mère a préparés pour le goûter de l'après-midi. Sébastien, toujours un peu gourmand, accepte l'invitation mais, auparavant, il doit passer chez lui pour avertir sa mère.

Microstructures - Niveau 1

P(1,1) Julie et Sébastien sortent de la classe.

P(1,2) Julie invite Sébastien pour le goûter.

P(1,3) Il y a des gâteaux pour le goûter.

P(1,4) Les gâteaux ont été préparés par la mère de Julie;

P(1,5) Sébastien est gourmand.

P(1,6) Sébastien accepte l'invitation de Julie.

P(1,7) Sébastien doit passer chez lui.

P(1,8) Sébastien doit avertir sa mère.

P = proposition

Le 1er chiffre entre parenthèses = premier niveau de description

Le 2e chiffre entre parenthèses = l'ordre des macrostructures

De ce court paragraphe du texte «*Une cabane pour Julie*», huit microstructures peuvent être extraites "[P(1,1) à P(1,8)]. Ces microstructures sont d'abord comprises en fonction des prédicats et des arguments qui les composent pour ensuite être transposées en une séquence de propositions qui forment la microstructure du texte.

Ces microstructures constituent aussi la base de texte. Toutes les propositions de la base de texte ne pouvant être rappelées, c'est sur elles que vont être appliquées, en cours de lecture, les macrorègles (nous y revenons plus loin) afin d'accéder à un niveau de description plus global que Denhière (1984) dénomme «grosses unités de contenu» (p. 24) ou macrostructures sémantiques. En fait, le lecteur opère un traitement sur cette base

de texte pour reconstruire la signification en ramenant, selon un système de règles, la microstructure du texte à un niveau descriptif supérieur : la macrostructure du texte.

Plusieurs niveaux de description peuvent concerner les macrostructures. Ainsi, P(1,2) «Mathieu est surpris de ne pas voir Suzie dans la cour de récréation.» pourrait être décrit à un niveau inférieur de la façon suivante : 1) Mathieu est surpris ; 2) D'habitude Suzie est dans la cour de récréation ; 3) Suzie n'est pas dans la cour de récréation. Ces trois dernières propositions sont incluses et reliées en P(1,2) et cette macrostructure est dite de niveau supérieur.

Le passage de la microstructure aux différents niveaux de macrostructures est régi par l'application des macrorègles qui permettent de réduire l'information sémantique tout en conservant la signification de la séquence des micropropositions.

Si nous revenons à l'exemple du premier paragraphe du texte «Le capitaine de Suzie», les trois niveaux suivants de macrostructures peuvent être dégagés :

Macrostructures - Niveau 2

P(2,1) Julie invite Sébastien pour le goûter.

Suppression : P(1,1)

P(2,2) Sébastien accepte l'invitation de Julie.

Suppressions : P(1,3), P(1,4)

Intégration : P(1,5)

P(2,3) Sébastien doit avertir sa mère.

Intégration : P(1,7)

Macrostructures - Niveau 3

P(3,1) Julie invite Sébastien pour le goûter.

P(3,2) Sébastien accepte l'invitation de Julie.

Suppression : P(2,3)

Macrostructures - Niveau 4

P(4,1) Sébastien accepte l'invitation à goûter de Julie;

Intégration : P(3,1)

Les macrorègles doivent permettre de passer d'un niveau de macrostructures à un autre sans que la signification globale de la base de texte soit altérée. En fait, toute la reconstitution sémantique du texte repose sur l'application de ces macrorègles. Dans l'exemple ci-dessus, les règles de la suppression et de l'intégration interviennent dans le passage d'un niveau à un autre.

Il existe en fait quatre types de macrorègle : la suppression, l'intégration, la généralisation et la construction.

La suppression

On peut supprimer d'une base de texte les propositions considérées comme non pertinentes ou essentielles à la reconstruction du sens. Toutes les propositions qui ne comportent pas une condition d'interprétation d'une autre proposition peuvent être supprimées sans qu'il y ait altération de la signification globale du texte. Toutes les redondances aussi sont supprimables sans porter atteinte à la signification.

Exemple : extrait du premier paragraphe du texte «*Une cabane pour Julie*»

En sortant de la classe, Julie invite son ami Sébastien à venir manger des gâteaux que sa mère a préparés pour le goûter de l'après-midi. Sébastien toujours un peu gourmand accepte l'invitation.

Microstructures

P(1,1) Julie et Sébastien sortent de la classe.

P(1,2) Julie invite Sébastien pour le goûter.

P(1,3) Il y a des gâteaux pour le goûter.

P(1,4) Les gâteaux ont été préparés par la mère de Julie.

P(1,5) Sébastien est gourmand

P(1,6) Sébastien accepte l'invitation de Julie.

Application de la macrorègle de suppression

Macrostructures - Niveau 2

P(2,1) Julie invite Sébastien pour le goûter.

Suppression : P(1,1)

P(2,2) Sébastien accepte l'invitation de Julie.

Suppressions : P(1,3), P(1,4)

N.B. : P(1,5) est intégré à P(1,6)

La microstructure P(1,1) est supprimée car il s'agit selon la grammaire de récit de «l'exposition» qui n'a pour fonction que d'introduire les personnages et le lieu du récit. Il ne s'agit donc pas d'une microstructure essentielle à la signification globale du texte ou du présent extrait. Les microstructures P(1,3) et P(1,4) ajoutent au récit des éléments de détails qui ne sont pas requis pour la reconstitution sémantique du récit puisqu'ils ne contiennent aucune condition d'interprétation des propositions qui suivent.

L'intégration

Cette macrorègle se rapproche beaucoup de la suppression en ce sens qu'une proposition peut être supprimée à la condition d'être comprise dans une autre proposition de niveau supérieur. Généralement, la proposition intégrée «dénote soit une condition normale, soit une composante normale, soit une conséquence normale du fait dénoté par la proposition qui l'intègre.»* En d'autres termes, on peut avancer qu'une macrostructure peut contenir implicitement la signification des propositions qui lui sont intégrées.

Exemple : extrait du premier paragraphe du texte *«Le capitaine de Suzie»*

Ce matin en arrivant à l'école, Mathieu est très surpris de ne pas voir Suzie dans la cour de récréation. Il la cherche partout et ne la trouvant pas...

* Van Dijk, 1977, p. 60.

Microstructures

P(1,1) Mathieu arrive à l'école.

P(1,2) Mathieu est surpris de ne pas voir Suzie dans la cour de récréation.

P(1,3) Mathieu cherche Suzie partout.

P(1,4) Mathieu ne la trouve pas.

Application de la macrorègle d'intégration

Macrostructures - Niveau 2

P(2,1) Mathieu arrive à l'école.

P(2,2) Mathieu ne trouve pas Suzie;

Intégrations : P(1,2), P(1,3)

A la macrostructure P(2,2) «Mathieu ne trouve pas Suzie» peuvent être intégrées les propositions P(1,2) et P(1,3) car le fait de ne pas trouver Suzie inclut qu'elle n'est pas où Mathieu a l'habitude de la trouver et qu'il l'a cherchée partout. En fait, la macrostructure P(2,2) exprime implicitement le contenu sémantique des deux propositions qui lui sont intégrées.

La généralisation

La généralisation s'applique plus particulièrement aux prédicats et aux arguments qui, par le recours de cette macrorègle, sont exprimés implicitement par un concept plus large.

Exemple : extrait du 4e paragraphe du texte *«Une cabane pour Julie»*

Dans l'atelier de son père, il trouve des clous, un marteau, une scie, de la colle, des tenailles et même quelques planches...

▼

Microstructure

P(1,22) Il trouve des clous, un marteau, une scie, de la colle, des tenailles et même quelques planches;

▼

Application de la macrorègle de généralisation

▼

Macrostructures - Niveau 2

P(2,11) Sébastien va chercher des outils.

Généralisation : P(1,22)

Dans ce cas-ci, les arguments de la microproposition P(1,21) sont généralisés sous le nom «outils» qui est un concept superordonné de chacun de ces arguments. Le fait de ne pas procéder à l'énumération de tous les arguments de la microstructure P(1,22) lors du rappel de récit n'affecte en rien la signification globale du texte.

La construction

Les trois macrorègles précédentes procèdent selon une démarche déductive en ce sens que les macrostructures dégagées découlent des propositions explicites de la base de texte. Dans le cas de la macrorègle de construction, une extension sémantique est construite sur l'une ou l'autre des microstructures de la base de texte.

Exemple : extrait du 7^e paragraphe du texte *«Une cabane pour Julie»*

Malheureusement, toutes les planches dont ils disposaient ont été utilisées et Sébastien est très déçu de ne pouvoir fabriquer une toiture qui les abriterait les jours de pluie.

▼

Microstructures

P(1,47) Toutes les planches ont été utilisées.

P(1,48) Sébastien est très déçu de ne pouvoir fabriquer de toiture.

▼

Application de la macrorègle de construction

▼

Macrostructure construite

P() Alors ils se sont dit comment faire pour faire un toit.

Par la macrorègle de construction le sujet apporte ici dans son rappel de récit une macroproposition qui ne figure pas dans la base de texte et qui néanmoins traduit les micropropositions P(1,47) et P(1,48).

L'application, d'autre part, des macrorègles de la suppression et de l'intégration dépend de certaines conditions. Pour que la suppression soit admise, il faut que la proposition supprimée ne soit pas reconnue à l'avance comme une proposition de niveau supérieur et il faut en outre que le contexte dont elle fait partie ne soit pas également supprimé. Par exemple au premier paragraphe du texte *«Une cabane pour Julie»*, les propositions P(1,3) et P(1,4) sont supprimées à la condition que la proposition P(1,2) soit rappelée sinon aucune proposition ne demeure pour rendre le sens de l'invitation à goûter. Cette dernière proposition donc constitue le préalable nécessaire à l'admission de la suppression des deux propositions qui la suivent.

Pour l'intégration, il va de soi qu'on l'acceptera si une proposition de niveau supérieur qui comprend la proposition intégrée est présente au rappel de récit. Ainsi au premier

paragraphe du texte «Le capitaine de Suzie», les propositions P(1,2) et P(1,3) sont admises comme intégrées si P(1,4) est présente au cours du rappel de récit.

Les macrorègles de la généralisation et de la construction ne relèvent d'aucunes autres conditions que celles qui sont explicitées par leur définition même.

Pour chacun des deux textes soumis aux enfants nous dégageons les microstructures qui constituent le premier niveau descriptif des textes [P(1,x)] ainsi que trois niveaux de macrostructures [P(2,x), P(3,x), P(4,x)]. Le passage d'un niveau inférieur à un niveau supérieur de macrostructures est explicité par l'application des macrorègles les plus susceptibles d'être appliquées sur l'une ou l'autre des macropropositions.

Il s'agit là d'une représentation théorique ou d'une simulation des différents niveaux de macrostructures. Dans la pratique, il est évident que les lecteurs ne fournissent pas que les structures de l'un ou l'autre de ces niveaux. Chacun des rappels de récit comprend des propositions de tous les niveaux. Dans l'ensemble, on peut croire que plus le rappel de récit comprend de microstructures, plus il sera fidèle à la base de texte. Aucun rappel de récit, par contre, ne peut faire état de toutes les microstructures de la base de texte et c'est là qu'intervient le traitement du texte qui procède par l'application des macrorègles. Ainsi, un même rappel de récit peut comprendre, d'une part, un certain nombre de microstructures et, d'autre part, des macrostructures résultant du traitement que le lecteur opère sur la base de texte. L'important est de déterminer si les macropropositions rappelées par le lecteur sont d'un niveau supérieur ou inférieur et si les propositions non rappelées relèvent du détail ou d'une unité sémantique importante à la reconstitution de la signification.

Pour chacun des rappels de récit, nous prenons en compte :

1) Le nombre de toutes les propositions

2) Le total des macrostructures des niveaux 2, 3 et 4

Il s'agit ici de la prise en compte du total des macrostructures après avoir retranché au premier niveau certaines propositions de la B.T.R.

3) Le total des macrostructures des niveaux 3 et 4

L'application subséquente des macrorègles permet d'atteindre un niveau supérieur de signification en ne retenant que les «grosses unités» de contenu.

4) Le nombre de macrostructures du niveau 2

5) Le nombre de macrostructures du niveau 3

6) Le nombre de macrostructures du niveau 4

7) Les macrorègles appliquées sur la base de texte :

1- Les suppressions de propositions à chacun des niveaux de macrostructures

Nous distinguons ici les suppressions admises qui peuvent être faites de celles qui amputent trop largement à la signification du récit. Pour chacune des suppressions nous relevons s'il s'agit d'une macrostructure du niveau 1, 2 ou 3. Les suppressions des niveaux 1 et 2 n'altèrent pas vraiment l'accès à la signification globale du texte, alors que celles du niveau 3 peuvent entraîner des rappels imprécis.

L'absence d'une macroproposition de niveau 4 porte atteinte à la reconstruction sémantique et nous ne la prenons pas en compte ici car elle est considérée comme une suppression erronée de niveau 4.

2- Les intégrations de propositions à chacun des niveaux de macrostructures

3- Les généralisations

4- Les constructions

8) Les macrostructures hors-B.T.R. et les contresens

Certains rappels de récit comportent des macrostructures n'appartenant pas à la base de texte du récit. Il s'agit, comme nous le signalons à la typologie de l'analyse prédicative, des ajouts fantaisistes et des contresens. Nous considérons les ajouts fantaisistes comme des macrostructures hors-B.T.R. et les propositions en contresens sont celles qui rendent le sens contraire de la proposition.

9) Les confusions

Nous relevons aussi les macrostructures qui témoignent d'une confusion de sens. Par

exemple, le lecteur peut rappeler qu'il ne reste plus de planches pour construire les murs de la cabane, alors qu'il en manque pour construire le toit («Une cabane pour Julie»).

10) Les suppressions erronées

Cette catégorie concerne toutes les propositions qui ne sont pas rappelées au cours du récit de l'enfant et qui auraient dû l'être puisqu'à la B.T.R. elles sont maintenues à l'un ou l'autre des niveaux de macrostructures. Dans tous les cas, il s'agit de suppressions de propositions qui ne relèvent pas de l'application de la macrorègle du même nom car la ou les propositions préalables pouvant justifier une suppression ou une intégration sont également supprimées.

Ajoutons aussi que les suppressions erronées des niveaux 1 et 2 ne risquent pas d'altérer la signification globale du texte puisque ces propositions sont pour la majorité supprimées ou intégrées à l'un ou l'autre des niveaux de macrostructures. Elles témoignent néanmoins de l'absence des macrostructures préalables qui les justifieraient et qui, pour la plupart, sont maintenues aux niveaux de macrostructures 3 ou 4.

Schématiquement on peut avancer que plus le rappel de récit comprend des macrostructures de niveau quatre [P(4,x)], plus le rappel est sémantiquement juste par rapport à la B.T.R., et ce, même si le nombre de micropropositions est plutôt faible. A l'inverse, il peut advenir qu'un lecteur rappelle beaucoup de micropropositions tout en supprimant les macrostructures de niveau supérieur. Pour chacun des deux textes de base nous dégagons donc les différents macroniveaux de telle sorte que nous hiérarchisons les propositions afin d'évaluer avec précision la reconstitution de la signification par le lecteur.

Les rappels de récit sont donc analysés un à un et comparés à la B.T.R. Il nous est dès lors possible d'évaluer l'équivalence du récit de l'enfant à la microstructure du texte et de dégager le nombre de macropropositions rappelées pour chacun des macroniveaux. Nous dégageons de plus les macrorègles utilisées par l'enfant pour passer d'un niveau à un autre.

Quelques résultats

Mentionnons tout d'abord que les conditions de passation (utilisation de deux textes, ordre de passation, moment de la passation : matin et après-midi, les deux examinateurs qui se sont partagés le groupe) ont été contrôlées et qu'aucune d'elles n'influence significativement les résultats dégagés.

1) Résultats à l'analyse prédicative

Pour les 135 enfants évalués, les rappels de récit comportent 62.80 prédicats et 24.62 arguments justes, soit respectivement 19.87 % et 26.47 % des prédicats et arguments de la base de texte. Les deux récits comprennent 316 prédicats et 93 arguments.

A première vue de telles propositions pourraient être considérées comme insuffisantes pour témoigner d'un bon rappel de récit. Il nous apparaît néanmoins conséquent de ne pas retrouver pour l'ensemble des lecteurs un pourcentage très élevé des prédicats et arguments rappelés car nous concevons que la reconstruction du sens s'opère selon un traitement de l'information du texte de base procédant justement par le recours aux macrorègles qui ont pour effet d'éliminer les propositions de niveau inférieur ou de compresser en une unité sémantique plus large certaines propositions. Ainsi le fait de ne rappeler qu'une proportion des prédicats de la B.T.R. ne constitue pas en soi une incompétence quant à la reconstruction et la restitution du sens. Bien au contraire, il témoigne d'une possibilité manifeste chez l'enfant de traiter un texte en y opérant un choix de propositions ou en les réorganisant selon la procédure des macrorègles. Le problème qui se pose tout de même est de savoir combien il faut rappeler de prédicats pour témoigner d'une reconstitution suffisante de la signification du texte.

A défaut de disposer de normes spécifiques à ce dernier sujet, nous recourons à une base de comparaison provenant du niveau 4 de macrostructures pour mieux juger de la justesse des rappels de récit. Comme nous l'indiquons précédemment, le rappel du récit peut se limiter à la seule évocation des macrostructures d'un niveau supérieur (niveau quatre) et rendre compte de manière complète et satisfaisante de la signification du texte lu. Si nous procédons à l'analyse prédicative du texte ainsi réduit en ses macropropositions supérieu-

res nous dégageons que les textes comprennent 41 prédicats et 14 arguments pour le niveau 4 des macrostructures.

Ainsi, le nombre de prédicats et d'arguments que nous dégageons chez les enfants évalués ne révèle pas nécessairement une reconstruction incomplète de la signification puisque le nombre moyen de prédicats et arguments rappelés est supérieur à celui des textes pour le macro niveau 4. Mais encore faut-il que les prédicats et arguments retenus au cours des rappels soient ceux compris dans les propositions du quatrième niveau de macrostructures. Nous analysons plus loin les résultats de l'analyse des macrostructures.

Les rappels de récit comportent par ailleurs des prédicats et des arguments erronés ; il s'agit des prédicats et arguments fantaisistes et en contresens. Ces manifestations, en moyenne, s'expriment dans une proportion inférieure à 10 % des prédicats rappelés et à 5 % des arguments. De telles proportions ne révèlent pas vraiment une reconstruction sémantique inadéquate car il s'agit, pour la majorité des cas où apparaissent de tels phénomènes, d'erreurs ponctuelles au cours du rappel de récit qui n'invalident pas totalement le sens général du texte. D'autant plus que nous relevons dans ces propositions erronées plus de prédicats et d'arguments fantaisistes que de contresens.

Restent les propositions relevant de la répétition, de l'extrapolation et des ajouts spécifiques au rappel de récit. Dans ces cas, la signification n'est pas atteinte de manière sensible car il s'agit surtout d'ajouts qui sont propres à l'organisation structurale du rappel de récit et qui relèvent de la compétence à restituer oralement le récit précédemment lu. Le cas des extrapolations cependant se démarque un peu dans cette présente catégorie car elles constituent une extension sémantique admissible de certaines propositions. Ces extrapolations ne viennent que s'ajouter au sens du texte et demeurent conformes au contenu sémantique.

Ces trois dernières catégories de prédicats et d'arguments représentent environ 15 % des propositions des rappels de récit et ont leur explication dans le mode de traduction orale de la narration lue. Il s'agit en fait de propositions qui, du point de vue sémantique, ont un effet nul.

2) Résultats à l'analyse des microstructures et des macrostructures

Nous observons maintenant les résultats relatifs à la sélection et au rappel des microstructures et des macrostructures. Précisons que le texte «Une cabane pour Julie» comporte 89 microstructures, 53 macrostructures de niveau 2, 30 de niveau 3 et 15 de niveau 4 ; l'autre texte «Le capitaine de Suzie» comprend 87 microstructures, 55 macrostructures de niveau 2, 30 de niveau 3 et 15 de niveau 4.

Si nous considérons l'ensemble des microstructures pour chacun des deux textes, nous pouvons considérer que les performances à l'un et l'autre des textes sont équivalentes car les enfants rappellent en moyenne 20.67 microstructures pour le texte «Une cabane pour Julie» alors que les lecteurs du texte «Le capitaine De Suzie» rappellent 20.34 microstructures. 23 % des propositions de la B.T.R. de chacun des textes sont donc rappelées ce qui correspond à la proportion précédemment relevée pour les prédicats et les arguments.

Il importe, par ailleurs, de bien préciser si les lecteurs rappellent proportionnellement plus de propositions de niveau inférieur que de niveau supérieur. Les lecteurs du texte «Une cabane pour Julie» rappellent en moyenne 16.08 macrostructures du niveau 2 (30.33 %) et ceux du texte «Le capitaine de Suzie» 16.09 macrostructure (29.25 %). Pour le niveau 3, les lecteurs du premier texte rappellent 11.33 macrostructures (37.76 %) et ceux du deuxième texte 11.22 macrostructures (37.40 %). 6.67 macrostructures de niveau 4 (44.46 %) sont rappelées pour le texte «Une cabane pour Julie» et 5.61 macrostructures (37.40 %) pour «Le capitaine de Suzie». Nous pouvons dès lors avancer que la stratégie des lecteurs consiste à supprimer, toutes proportions gardées, davantage de macrostructures de niveau inférieur que de niveau supérieur. La reconstruction du sens s'effectue donc par la sélection et la restitution des unités sémantiques les plus signifiantes.

Très peu de propositions hors-B.T.R., par ailleurs, apparaissent aux rappels de récit des enfants. Le texte «Une cabane pour Julie» en comprend en moyenne .91 et «Le capitaine de Suzie» .41. Les enfants sont donc très peu enclins à déborder de la signification du texte.

Quant aux contresens ils sont peu fréquents : en moyenne 2.50 pour le texte «Une cabane pour Julie» et 2.10 pour «Le capitaine de Suzie». On peut admettre que dans

l'ensemble les lecteurs commettent certains contresens isolés dans le récit qui altèrent l'un ou l'autre des épisodes du texte sans toutefois toucher la signification du texte.

Les confusions sont également très rares («Une cabane pour Julie» : .17 ; «Le capitaine de Suzie» : .11). Devant un tel résultat, nous pouvons hypothétiquement avancer que les enfants ont plutôt tendance, devant un événement de récit qui leur est confus, de supprimer la ou les propositions concernées lors du rappel plutôt que d'improviser sur la signification.

On constate, d'autre part, que les macrorègles de suppression et d'intégration concernent davantage les propositions de niveaux inférieurs. A partir des fréquences des suppressions et des intégrations pour chacun des niveaux de macrostructures, un indice d'utilisation des macrorègles est calculé pour chacun de ces niveaux. (Nous ne restituons pas ici les détails de la technique utilisée).

Pour l'application de la macrorègle de suppression, nous constatons, à l'observation de ces indices, que pour chacun des deux textes les suppressions s'effectuent principalement au niveau 1 des microstructures et que cet indice décroît à chacun des niveaux de macrostructures supérieurs subséquents. C'est donc dire que non seulement les lecteurs sélectionnent les unités sémantiques les plus pertinentes mais aussi qu'ils opèrent la macrorègle de suppression surtout sur les macropropositions sémantiquement inférieures.

Quant à la macrorègle d'intégration, nous observons le phénomène similaire à l'application de la macrorègle de suppression. De manière un peu moins accentuée les lecteurs intègrent surtout les propositions les moins significatives pour lesquelles l'intégration est possible. Là-aussi, l'indice de la macrorègle d'intégration décroît du premier niveau de microstructure jusqu'au niveau 3 des macrostructures.

Pour les deux textes donc, plus le niveau sémantique des propositions est inférieur, plus les règles de suppression et d'intégration sont appliquées. Pour l'ensemble des lecteurs, la stratégie de reconstruction du sens apparaît donc adéquate puisque la sélection et la restitution des macrostructures portent surtout sur les propositions de niveau supérieur et à l'inverse les suppressions et les intégrations concernent les unités les moins significatives.

Deux autres macrorègles sont aussi utilisées pour reconstituer la signification du texte. Il s'agit de la généralisation et de la construction.

Les deux textes de lecture se prêtant très peu à la généralisation, nous ne relevons que .22 («Une cabane pour Julie») et .23 («Le capitaine de Suzie») propositions où la macrorègle de généralisation est appliquée. Un tel résultat peut témoigner, d'une part, de la méticulosité de certains enfants qui vont procéder à l'énumération des éléments généralisables d'une même proposition ou, d'autre part, de l'inaptitude de certains à rappeler ou généraliser une nomenclature et qui vont supprimer ces propositions où la généralisation pourrait être appliquée.

La macrorègle de construction est aussi très peu utilisée car en moyenne 1.54 («Une cabane pour Julie») et 1.26 («Le capitaine de Suzie») propositions relèvent de cette macrorègle. C'est donc dire que les enfants s'en tiennent surtout aux propositions de la B.T.R. sans apporter de nouvelles informations pouvant émaner par construction des propositions de la base de texte du récit.

L'analyse qui précède ne tient pas compte par ailleurs de toutes les macrostructures qui sont omises et que nous appelons les suppressions erronées. Ces dernières représentent le principal critère d'appréciation des imprécisions de la reconstitution de la signification.

Pour les deux textes, nous relevons plus de 50 % de suppressions erronées. La majorité de ces suppressions relèvent cependant des niveaux de macrostructures 1 et 2 ce qui n'invalide pas tout à fait la reconstitution du sens global du texte puisqu'il s'agit de propositions de niveau sémantique inférieur. Il n'en demeure pas moins qu'un nombre plutôt élevé de suppressions concerne les niveaux de macrostructures 3 et 4 et témoigne d'une reconstitution lacunaire du sens du récit.

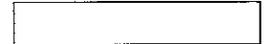
L'inexactitude des rappels de récit réside davantage dans l'omission de certains épisodes du récit ou la suppression injustifiée de macrostructures plutôt que dans l'élaboration d'un récit en contresens, confus ou fantaisiste. Bien que nous puissions admettre que dans l'ensemble les enfants développent une stratégie de lecture permettant une reconstitution sémantique satisfaisante, nous constatons que la principale difficulté à laquelle ils sont confrontés s'exprime par les suppressions erronées.

Pour l'ensemble des enfants, les deux textes de lecture confondus, nous observons principalement que 23.30 % des microstructures justement supprimées (9.67 %) et

intégrées (12.16 %), nous pouvons constater que les enfants rappellent 45.13 % des propositions de la B.T.R. et qu'ils suppriment de manière erronée 54.18 % des propositions. Un pourcentage infime concerne les propositions rappelées qui relèvent de la confusion, du contresens et de l'ajout hors-B.T.R.

En raison du fait que les suppressions sont proportionnellement plus nombreuses aux niveaux inférieurs de macrostructures et que les suppressions erronées s'opèrent aussi davantage à ces niveaux inférieurs, nous pouvons considérer adéquates les stratégies de reconstitution sémantique. Néanmoins, la forte tendance à supprimer indûment un nombre important de propositions témoigne d'une certaine difficulté à accéder de manière complète à la signification du texte. Nous croyons que cette variable des suppressions erronées peut constituer le principal agent de discrimination entre les différents niveaux de performance en compréhension de la lecture.

Conclusion



Un tel type d'évaluation de la compréhension en lecture se caractérise principalement par le fait que non seulement il rend possible la détermination d'un niveau de performance, mais surtout qu'il nous informe de la stratégie utilisée par les lecteurs. L'évaluation traditionnelle en compréhension de la lecture n'est mûe que par le besoin de quantifier une performance sans vraiment se préoccuper des processus ou des stratégies mis en branle chez l'enfant pour accéder à un niveau donné de la reconstitution sémantique du texte.

Nous constatons, quant à nous, que la relation entre les aspects quantitatifs des résultats (nombre de prédicats, d'arguments, de microstructures et de macrostructures) et ceux plus qualitatifs de la stratégie développée pour restituer le sens du texte ne s'exprime que très faiblement. En fait, même si seulement un peu moins de la moitié du texte est rappelé par l'ensemble des lecteurs que nous avons évalués, nous pouvons conclure qu'ils utilisent adéquatement les processus de traitement de l'information puisque les macro-règles sont surtout appliquées aux niveaux inférieurs des macrostructures et que très peu de confusions, contresens ou d'ajouts fantaisistes sont détectés dans les rappels de récit.

Nous dégageons aussi les stratégies inadéquates auxquelles les enfants peuvent avoir recours. Auprès de l'échantillon qui nous concerne, nous détectons la tendance à supprimer un trop grand nombre de propositions essentielles à la complète reconstitution sémantique du texte. Soumis à un texte assez long, les enfants parviennent difficilement à ne pas omettre certains épisodes du récit.

Bien que les résultats quantitatifs présentés ici puissent témoigner, selon les pratiques traditionnelles d'évaluation, d'une faible maîtrise de la compréhension en lecture et nous entraîner à établir un constat plutôt pessimiste, nous sommes plutôt portés à croire que la performance des enfants est satisfaisante puisqu'ils mobilisent les bonnes stratégies de reconstitution sémantique du texte. Dans le prolongement pédagogique d'une telle évaluation, il nous est dès lors permis d'intervenir non plus sur les limites des lecteurs, mais bien sur la consolidation des mécanismes en place et sur l'apprentissage de ceux qui font encore défaut.

En définitive, l'évaluation dont nous venons de faire part permet l'établissement d'un bilan fonctionnel en compréhension de la lecture et constatant le niveau de maîtrise des processus de traitement de texte, nous ne pouvons souscrire au climat plutôt alarmiste, faussement pessimiste et largement médiatisé qui prévaut actuellement au sujet de la performance en lecture des enfants de l'école élémentaire.