

Le bon lecteur et l'utilisation de la redondance

Jean-Yves Boyer
université du québec à hull

Deux cent quatre-vingt-huit élèves des deux dernières années du primaire ont été soumis à une épreuve de lecture qui consistait à lire des textes dans lesquels le niveau de redondance était contrôlé à partir de la description structurelle du contenu du texte. Les textes étaient choisis et analysés à partir de la taxonomie et du système d'analyse propositionnelle de Meyer. Il en est ressorti que les élèves les plus forts en lecture prennent proportionnellement moins de temps que les plus faibles à lire les textes dans lesquels la redondance a été augmentée. Mais l'analyse détaillée des résultats ne permet pas d'affirmer que l'utilisation de la redondance distingue les lecteurs forts indépendamment du type de texte utilisé.

A reading test administered to 288 students from the last two grades of primary school required them to read texts where the levels of redundancy were controlled on the basis of the structural description of the text content. The texts were chosen and analyzed on the basis of taxonomy and Meyer's propositional analysis system. The results showed that the students who were stronger readers took proportionally less time than those who were weaker to read texts with greater redundancy. But a detailed analysis of results does not allow us to assert that using redundancy distinguishes strong readers independently of the type of text used.

ÉTAT DE LA QUESTION

La nature et le rôle de la redondance en lecture

Des différents articles et volumes publiés par Smith (1971, 1973, 1975, 1978, 1979, 1982) se dégage un modèle théorique du lecteur où le concept de redondance tient une place importante. Depuis les premiers apprentissages scolaires jusqu'aux plus hauts niveaux d'habileté en lecture, le lecteur fait, à un degré variable, usage de la redondance (Smith, 1971, p. 224; 1978, p. 6; 1982, p. 223; 1983, p. 42). Par ailleurs, l'utilisation de la redondance est en rapport direct avec l'habileté à lire: le bon lecteur est celui qui fait un usage optimal de la redondance (1971, pp. 213, 220; 1978, p. 12).

Le modèle de Smith doit être interprété dans le cadre d'une conception de type descendant (*top-bottom* ou *inside-out*, en anglais) et globaliste des processus mentaux qui correspondent à l'acte de lecture. Smith attribue

en effet au lecteur et, notamment à l'enfant lecteur, un rôle éminemment actif, voire créatif, dans ses rapports avec le texte imprimé. L'information visuelle dont dispose l'enfant, et qui correspond à l'ensemble de sa structure cognitive, s'applique au texte de façon constructive. Le lecteur prédit alors le sens du texte à partir d'un minimum d'indices visuels en misant sur l'ensemble des connaissances déjà acquises au cours de ses expériences cognitives antérieures (Smith, 1978, p. 70; 1979, p. 87; 1983, p. 64).

À la suite de Shannon et Weaver (1949) et de psychologues qui se sont inspirés de la théorie mathématique de la communication (Attneave, 1959; Cherry, 1966; Pierce, 1961), Smith définit la redondance comme un phénomène qui se produit lorsqu'une même information est fournie par plus d'une source à la fois (1971, p. 19; 1978, p. 17). Dans le cas de la lecture, l'information devient redondante quand la source visuelle (le texte imprimé) correspond à une information déjà contenue dans la source non visuelle, c'est-à-dire dans la mémoire du lecteur. Le bon lecteur, selon Smith, fait un usage optimal de la redondance en faisant l'économie du déchiffrement du texte écrit qui correspond à ce qu'il connaît déjà.

La position de Smith s'oppose, à première vue, aux conceptions de l'apprentissage de la lecture qui privilégient l'acquisition prioritaire, sinon exclusive, de l'habileté à décoder les caractères graphiques. En fait, un modèle de l'activité lexicale qui se base sur l'utilisation de la redondance propose également un modèle de décodage. L'opposition repose ici plus exactement sur la distinction entre un décodage de type *déchiffrement* qui implique une identification complète et soigneuse des signes graphiques et un décodage qu'on pourrait appeler de *repérage*, où le processus de compréhension repose moins sur l'identification intégrale des signaux visuels que sur leur sélection et leur intégration à la structure cognitive du lecteur.

Le *bon lecteur* est alors un lecteur efficace parce qu'il manipule les données visuelles du texte de façon à économiser à la fois du temps et des ressources cognitives, sa mémoire de travail n'étant pas surchargée par l'information redondante. Le terme *redondance* s'applique alors à la multiplicité des sources d'information intratextuelles (aux niveaux graphophonologique, syntaxique et sémantique), mais aussi et surtout, à la redondance plus fondamentale entre le contenu de la structure cognitive du lecteur et le contenu correspondant aux signaux visuels du texte.

Le modèle de Smith (1971, 1978, 1982) voisine avec bien d'autres dans la famille des théories constructivistes de la lecture. Son originalité tient à son caractère holistique très accentué combiné à l'utilisation qu'il fait du concept de redondance. Son caractère holistique lui permet d'échapper aux critiques fondées sur des expérimentations mettant en cause des mots

isolés ou des situations de lecture artificielles où le lecteur n'a pas le loisir de prendre l'initiative du décodage par prévision du sens et sélection des signaux graphiques. C'est le cas notamment des critiques formulées par Stanovich (1980; 1982), Stanovich et West (1983), Stanovich, West et Feeman (1981) qui récupèrent et résument l'essentiel des expérimentations destinées à vérifier le rôle de la redondance en lecture.

Aucune expérimentation n'a été faite, jusqu'à ce jour, qui corresponde vraiment au modèle de Smith. L'utilisation de la redondance dans une perspective holistique implique l'interaction de tous les niveaux de lecture, du signe graphique minimal à la structure générale du texte. Elle suppose aussi que le lecteur est dans une situation de lecture naturelle, c'est-à-dire qu'il a une raison de lire et se trouve en mesure de déployer ses stratégies personnelles de compréhension. Par ailleurs, les développements dans le domaine de la grammaire du texte permettent de donner une formulation opérationnelle à l'hypothèse de l'utilisation de la redondance au niveau de l'ensemble du texte, ce qui nous rapproche de manière appréciable de la perspective holistique du modèle de Smith.

Analyse propositionnelle et redondance

Les recherches effectuées par les linguistes et les psycholinguistes sur la structure textuelle et sur son rôle dans la lecture ont produit, au cours des dix dernières années, des résultats concrets qui permettent notamment de préciser et d'opérationnaliser les hypothèses sur la compréhension. L'approche de Grimes (1975) et de Meyer (1975a, 1975b, 1979, 1984), en particulier, permet de représenter le sens contenu dans un texte sous la forme d'une hiérarchie de propositions. Cette technique fondée sur l'analyse propositionnelle de Fillmore (1968), étendue et adaptée à l'ensemble du texte par Grimes, rend possible un contrôle des unités de sens présentes dans les textes lus et dans les comptes rendus de lecture fournis par les lecteurs.

Cette technique fournit, du même coup, la possibilité de contrôler et même de doser le niveau de la redondance présente dans un texte par la manipulation des unités de sens que sont les propositions. D'autre part, elle permet de caractériser des types de textes à partir de leur organisation interne fondée sur les relations logiques que les propositions entretiennent entre elles et de dégager, à l'intérieur de chaque texte, des niveaux propositionnels.

Ainsi, la *macrostructure* inclut l'ensemble des propositions qui constituent le tiers supérieur de la structure du contenu du texte. Ces propositions situées près du sommet de la pyramide structurelle du texte sont nommées *macropropositions*. Les macropropositions dominent générale-

ment les *micropropositions* qui sont des propositions plus particulières reliées aux macropropositions par des liens de subordination logique. L'ensemble des micropropositions constitue la *microstructure* du texte. Meyer utilise aussi le terme de *superstructure* pour désigner la proposition la plus générale de la macrostructure; c'est cette proposition qui caractérise le type du texte dans la typologie de Meyer (1984, p. 116). Ces concepts relatifs aux types de texte et aux niveaux structurels permettent d'affiner les procédés d'expérimentation sur la compréhension en lecture et de nuancer les résultats obtenus en fonction du type de texte et du niveau propositionnel exploré par le chercheur.

HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Nous avons donc formulé les trois hypothèses suivantes:

1. L'utilisation de la redondance au niveau de la macrostructure d'un texte est une stratégie commune à tous les lecteurs et se manifeste par une économie de temps.
2. Les lecteurs plus habiles réalisent une plus grande économie de temps que les lecteurs moins habiles, lorsqu'ils sont en présence de redondance au niveau de la macrostructure du texte.
3. L'économie de temps réalisée par l'utilisation de la redondance au niveau de la macrostructure s'accompagne d'une performance égale ou supérieure en compréhension du texte.

La première hypothèse implique que l'utilisation de la redondance permet de diminuer le temps alloué à l'identification de l'information visuelle contenue dans la page de lecture. On prévoit donc que pour la lecture de deux textes, équivalents par ailleurs en contenu, longueur et lisibilité, les lecteurs liraient plus rapidement le texte le plus redondant.

La seconde hypothèse affirme que, compte tenu de l'utilisation de la redondance par tous les lecteurs, les meilleurs lecteurs en font un usage optimal qui entraîne une plus grande économie de temps. Il s'agit donc ici d'une différence proportionnelle: chez les lecteurs forts, le quotient obtenu en divisant le temps de lecture du texte redondant par le temps de lecture du texte moins redondant sera inférieur au quotient correspondant chez les lecteurs faibles.

Quant à la troisième hypothèse, elle formule une condition sous-jacente aux hypothèses 1 et 2. L'utilisation de la redondance ne serait pas optimale chez les bons lecteurs, si l'économie de temps s'accompagnait d'une diminution de la compréhension. La variable compréhension doit donc rester constante ou s'accroître pour que l'utilisation de la redondance,

selon la perspective du modèle de Smith (1971, 1978, 1982), soit considérée comme une stratégie de lecture efficace.

MÉTHODOLOGIE

Les sujets

Deux cent quatre-vingt-huit élèves de cinquième et sixième années de trois commissions scolaires de l'Outaouais (Aylmer, Champlain, Hull-Outaouais) ont participé à l'expérimentation. Ces élèves ont contribué à l'établissement de deux échantillons, l'un incluant l'ensemble des sujets ($N = 288$) et l'autre ($N = 152$) étant constitué de 76 paires d'élèves ayant lu la même séquence de versions des textes expérimentaux.

Chacune des paires était constituée d'un élève provenant de la moitié supérieure et d'un autre provenant de la moitié inférieure de l'échantillon original. Ces moitiés étaient départagées par la médiane de la distribution des scores obtenus au questionnaire accompagnant les textes expérimentaux. La médiane et la moyenne se situaient toutes les deux entre les scores 10 et 11. On disposait donc de deux groupes de 76 élèves parfaitement semblables du point de vue du traitement et représentant respectivement des lecteurs forts et faibles.

Les données issues du premier échantillon ont fourni les paramètres qui n'impliquaient pas la comparaison de groupes de sujets soumis à des traitements identiques. C'était le cas des statistiques relatives aux textes, à leur indice de difficulté et à leur temps de lecture moyen, pour lesquelles on utilisait la performance globale des élèves. L'échantillon apparié a fourni les données utilisées dans toutes les comparaisons entre les performances des groupes forts et faibles, puisque dans ce cas, il était important que les groupes soient soumis à des traitements identiques. Dans le cas où les deux échantillons pouvaient être utilisés, nous avons présenté les données issues de l'échantillon original.

Le tableau 1 fournit les caractéristiques des deux échantillons pour les paramètres *temps de lecture* et *score en compréhension*. On y trouve les données relatives à l'ensemble des textes, à chacun des textes et à chacune des huit versions (une redondante et une non redondante pour chaque texte). Le type de structure représenté par chaque texte est mis entre parenthèses sous le titre du texte.

À l'intérieur de chacun des échantillons, on a distingué un groupe fort et un groupe faible. Dans le cas de l'échantillon original ($N = 288$), le groupe fort était constitué par les scores constitués des 101 scores les plus élevés de la distribution; tandis que le groupe faible était représenté par

TABLEAU 1
*Comparaison des échantillons original (N = 288) et apparié (N = 152): moyennes
 des scores et des temps de lecture*

Texte (Structure)		E288		E152	
		M	σ	M	σ
Ensemble des textes	temps	430,00	154,93	422,58	141,20
	score	10,71	3,97	10,66	3,88
Cheval (Collection)	temps	105,39	41,90	102,30	39,44
	score	2,92	1,30	2,87	1,37
Cheval redond.	temps	114,47	43,08	113,50	44,09
	score	3,01	1,21	3,07	1,23
Cheval non red.	temps	96,32	38,76	93,23	32,78
	score	2,83	1,38	2,70	1,45
Guépard (Description)	temps	112,48	46,77	110,61	43,16
	score	2,26	1,37	2,32	1,30
Guépard redond.	temps	126,44	50,00	120,68	42,65
	score	2,21	1,30	2,40	1,31
Guépard non red.	temps	98,53	38,72	100,00	41,37
	score	2,32	1,43	2,23	1,30
Hérisson (Comparaison)	temps	103,05	41,50	100,18	37,35
	score	3,17	1,40	3,01	1,49
Hérisson redond.	temps	116,51	45,30	112,47	39,89
	score	3,35	1,44	3,15	1,52
Hérisson non red.	temps	89,59	31,88	89,11	31,22
	score	2,99	1,34	2,87	1,45
Perroquet (Causalité)	temps	109,08	43,45	109,49	40,67
	score	2,36	1,40	2,47	1,36
Perroquet redond.	temps	118,61	47,01	120,65	42,85
	score	2,51	1,42	2,50	1,36
Perroquet non red.	temps	99,55	37,37	94,95	32,60
	score	2,21	1,36	2,42	1,36

les 94 scores les plus faibles. En ce qui concerne l'échantillon apparié ($N = 152$), les groupes comprenaient respectivement les 76 scores supérieurs et inférieurs par rapport à la moyenne de l'échantillon.

Le matériel

Le matériel utilisé à la fois pour le classement des élèves et la vérification des hypothèses comprenait quatre textes de type documentaire représentant chacun un type de texte en référence avec la typologie de Meyer (1984). Les textes étaient rendus aussi uniformes que possible en regard des facteurs (autres que la structure textuelle) susceptibles d'influencer la lisibilité et le niveau de difficulté de la lecture. Chacun des textes se présentait sous deux versions, l'une redondante et l'autre non redondante. Les versions non redondantes, considérées comme textes de base, comptaient un nombre égal de mots, soit: 167. La longueur moyenne des phrases était de 13,9 mots pour le texte sur le cheval et de 15,2 mots pour les trois autres. Les sujets des textes étaient tous tirés du domaine de la zoologie reconnu comme source d'intérêt chez les élèves du groupe d'âge concerné.

Les versions redondantes étaient produites par l'ajout, au début de chacun des textes, d'un court résumé du contenu qui rendait compte de la macrostructure du texte préalablement analysé selon la méthode d'analyse propositionnelle mise au point par Grimes (1975) et Meyer (1975a, 1975b). De plus, les textes comportaient des sous-titres qui correspondaient eux-mêmes aux principales idées du texte, c'est-à-dire à des propositions situées dans la macrostructure. Le titre du texte était transformé, de façon à expliciter la superstructure du texte. Tous les éléments ajoutés au cours de ce traitement devaient être redondants, c'est-à-dire n'ajouter aucun élément d'information nouveau à la version de base dont le contenu avait été explicité par l'analyse propositionnelle. Les 55 mots ajoutés allongeaient chacune des versions de base de 33%.

Chacun des textes représentait un type particulier en regard de la typologie de Meyer (1984). Ces types étaient *causalité*, *description*, *collection* et *comparaison*. Le premier de ces types était représenté par un texte sur les perroquets; il expliquait les causes de la variété de leurs couleurs. Le second texte décrivait l'apparence et le comportement d'un guépard; le troisième décrivait les transformations de l'espèce chevaline à travers les âges; le quatrième comparait le hérisson et le porc-épic. À chaque texte correspondait un questionnaire comprenant cinq questions à choix multiples. Ces questions étaient rédigées à partir de l'analyse propositionnelle du texte de façon à assurer une représentation uniforme des textes quant

au niveau structural. La difficulté et la valeur de discrimination des questions avaient été vérifiées auprès d'autres élèves des mêmes niveaux, au cours d'une expérimentation préliminaire.

Le traitement

Chaque élève lisait quatre textes différents dont deux sous la forme redondante et les deux autres en version non redondante. Pour que tous les types de textes et de versions soient traités uniformément, on avait prévu un système de rotation des séquences de quatre versions présentées aux lecteurs. Le système comptait 144 permutations où chacune des huit versions occupait un nombre égal de fois les quatre places dans la séquence de lecture et était précédée, un nombre égal de fois, par chacune des sept autres versions.

L'élève lisait chacun des textes en présence d'un intervieweur qui le guidait en lui transmettant des directives standardisées. La tâche consistait à lire le texte en vue de répondre ultérieurement à des questions de compréhension. La lecture était chronométrée, mais le lecteur était expressément informé que ce n'était pas son habileté à lire rapidement qui était mesurée mais le temps nécessaire pour lire différents types de textes. L'élève-lecteur était encouragé à lire attentivement comme il le fait quand il lit quelque chose d'important dont il doit se souvenir après. Immédiatement après la lecture de chacun des textes, l'intervieweur présentait au lecteur le questionnaire correspondant. C'est à partir des résultats de ces questionnaires, que les groupes de lecteurs forts et faibles ont été constitués.

RÉSULTATS

Hypothèse 1: Temps observé et temps estimé

Les premiers résultats, présentés au tableau 2, concernent l'écart entre le temps de lecture observé pour l'ensemble des versions redondantes et le temps estimé dans le cas où la redondance n'aurait aucun effet. Pour obtenir ces dernières données, on a multiplié le temps de lecture de la version de base (non redondante) par un coefficient tenant compte de la proportion de texte ajoutée dans la version redondante, soit 1,33. Le tableau 2 montre que l'écart entre les temps de lecture de l'ensemble des textes redondants par rapport au temps estimé correspondant est significatif ($p < .05$) au niveau des deux échantillons (original et apparié) ainsi que pour les groupes fort et faible de l'échantillon apparié. Ces résultats

TABLEAU 2

L'utilisation de la redondance en lecture: écarts entre les temps (en secondes) de lecture estimés et observés pour les versions redondantes

		Temps observé	Temps estimé	<i>t</i>	<i>p</i>
E288 entier	<i>M</i>	119,00	128,00	7,13	,000
	σ	44,86	46,36		
E152 entier	<i>M</i>	117,12	125,56	4,95	,000
	σ	40,76	42,84		
Forts	<i>M</i>	108,34	118,26	5,13	,000
	σ	36,64	40,72		
Faibles	<i>M</i>	125,91	132,85	2,47	,016
	σ	42,97	43,91		

sont conformes au point de vue de Smith (1971, 1978) en ce qui concerne l'universalité de l'utilisation de la redondance.

Hypothèse 2: La discrimination entre forts et faibles

En ce qui a trait à la discrimination entre les lecteurs forts et faibles, le tableau 3 permet de constater que les bons lecteurs prennent proportionnellement moins de temps supplémentaire à lire les textes qui contiennent un plus haut niveau de redondance. En d'autres termes, ils utilisent mieux la redondance. L'analyse de la variance avec mesure répétée sur le facteur redondance (chaque candidat lisant deux versions redondantes et deux non redondantes) permet de conclure que la différence entre les écarts de

TABLEAU 3

Écarts entre les temps de lecture moyens pour les versions redondantes et non redondantes: signification de la différence entre les forts et les faibles

	Temps de lecture des versions red.		Temps de lecture des versions non red.		<i>F</i>	<i>P</i>
	<i>M</i>	σ	<i>M</i>	σ		
E152 entier	117,12	40,76	94,17	32,13	4,24	,041
Forts	108,34	36,64	88,70	30,54		
Faibles	125,91	42,97	99,64	32,93		

temps de lecture (versions redondantes et versions non redondantes) des forts et des faibles peut être attribuée à l'interaction entre le niveau d'habileté et la présence de la redondance dans le texte.

On peut donc conclure que l'hypothèse d'une meilleure utilisation de la redondance par les forts se confirme et que, dans la mesure où elle se manifeste par une diminution du temps de lecture, l'utilisation optimale de la redondance au niveau de la macrostructure d'un texte caractérise vraiment le bon lecteur. On pourrait en déduire, comme conséquence logique, que le bon lecteur n'est pas un déchiffreur minutieux, du moins pas dans un sens qui impliquerait le déchiffrement intégral de tout le texte. Rien n'interdit, par ailleurs, de penser que le bon lecteur soit également un décodeur habile, en autant que cette habileté soit sélective et reliée étroitement au niveau de la compréhension où se situe la stratégie d'utilisation de la redondance à laquelle nous nous intéressons ici.

Résultats pour chaque type de texte

Par ailleurs, il nous a paru pertinent de vérifier si les résultats observés pour l'ensemble des textes se vérifient pour chacun des textes impliqués. On sait déjà en effet que les différents types de textes ont des niveaux de difficulté spécifiques (Freedle & Hale, 1979, pp. 132–133; Kintsch, 1982, pp. 98–99; Meyer & Freedle, 1984, p. 121). On peut donc supposer que le niveau de difficulté ou quelque autre caractéristique particulière au type de texte pourrait influencer l'utilisation de la redondance par les sujets de l'expérimentation.

Le tableau 4 expose les temps de lecture obtenus pour les deux versions de chacun des textes avec les rapports F correspondant aux facteurs habileté (représenté par Gr pour groupes fort et faible) et redondance, ainsi qu'à l'interaction entre les facteurs. Comme on s'y attendait, chacun des deux facteurs exerce une influence significative sur la variable temps de lecture; ce qui revient à dire que les lecteurs forts lisent plus vite et que le texte redondant, parce qu'il est plus long d'un tiers, est aussi plus long à lire. Mais, contrairement à ce qui a été observé pour l'ensemble des textes, on ne peut pas conclure à la présence d'interaction entre la redondance et l'habileté. On peut donc admettre que l'utilisation meilleure de la redondance par les forts n'est pas manifestée au niveau de chacun des textes pris isolément.

Cette dernière constatation nous amène à formuler l'hypothèse que la longueur des textes joue un rôle significatif dans l'exercice de la stratégie d'utilisation de la redondance. Dans ce cas, on pourrait attribuer une valeur indicative à la variation des écarts bruts entre versions en fonction

TABLEAU 4
Écarts entre les temps de lecture moyens des versions redondante et non redondante de chacun des textes pour l'échantillon original (N = 288)

Texte (Type)	Groupe	N ^a	Non redondante		Redondante		Rapports F ^b		
			M	σ	M	σ	Gr.	Red.	Int.
Cheval (Collection)	forts	51/50	81,24	30,16	105,96	37,36	15,64	11,56	1,30
	faibles	43/51	109,51	39,57	121,69	44,95	(,000)	(,001)	(,256)
Guépard (description)	forts	59/42	89,80	35,37	112,24	38,92	11,14	15,51	0,11
	faibles	45/49	108,56	44,08	135,04	52,49	(,001)	(,000)	(,745)
Hérisson (Comparaison)	forts	41/60	81,71	23,18	99,65	40,00	15,83	26,53	3,66
	faibles	52/42	92,60	35,11	131,48	47,64	(,000)	(,000)	(,057)
Perroquet (Causalité)	forts	51/50	91,08	34,73	103,54	35,39	11,48	12,40	1,84
	faibles	48/46	102,64	31,86	130,39	52,86	(,001)	(,001)	(,177)

^aDans la colonne N on donne, à gauche du trait oblique, le nombre des lecteurs de la version non redondante et, à droite, le nombre de ceux qui ont lu la version redondante.

^bGr correspond au facteur redondance et Int. désigne l'interaction. Sous le rapport F, on a mis entre parenthèses le niveau de signification.

TABLEAU 5
Effets de la redondance sur le temps de lecture pour chacun des textes et chacun des groupes

<i>Texte (Type)</i>	<i>Groupe</i>	<i>Temps de lecture</i>		<i>Écart</i>	<i>Différence (Écart fort- écart faible)</i>
		<i>N.R.</i>	<i>Red.</i>		
Cheval (Collection)	faible	109,51	121,69	12,18	-12,24
	fort	81,24	105,96	24,42	
Guépard (Description)	faible	108,56	135,04	26,48	4,04
	fort	89,80	112,24	22,44	
Hérisson (Comparaison)	faible	92,60	131,48	38,88	21,14
	fort	81,71	99,65	17,94	
Perroquet (Causalité)	faible	102,64	130,39	27,75	15,29
	fort	91,08	103,54	12,46	

des textes et des groupes de lecteurs. Le tableau 5 fait ressortir le fait que le texte sur le hérisson produit le plus grand écart de performance entre les forts et les faibles. Par contre, dans le cas des textes sur le guépard et sur le cheval, on constate que les faibles prennent moins de temps supplémentaire que les forts pour lire la version redondante!

Comme, d'une part, on sait que les forts ont une performance supérieure pour l'ensemble des textes et qu'on constate par ailleurs qu'un texte comme le cheval ne semble pas contribuer à cette supériorité (la performance des forts y étant négative), on peut prédire que les textes sur le hérisson jouent un rôle positif dans la vérification de l'hypothèse 2, même si les statistiques ne le démontrent pas de façon claire dans le cas présent.

Nous croyons alors qu'il serait intéressant de répéter l'expérimentation avec des textes plus longs ou des groupes de textes de même type équivalant en longueur aux quatre textes utilisés dans la présente expérimentation. Mais s'il faut accorder un sens à l'inversion du rapport entre les écarts (non redondant et redondant) des forts et des faibles en fonction des textes, on pourrait aller jusqu'à formuler l'hypothèse que la nature de la structure textuelle peut non seulement influencer l'utilisation de la redondance, mais, dans certains cas, en inverser les effets. La confirmation de cette dernière hypothèse, compte tenu des résultats que nous venons

d'obtenir pour l'ensemble des textes, viendrait passablement accroître la complexité des modèles théoriques qui prétendent rendre compte du processus de la lecture.

D'autre part, les données du tableau 6 permettent de constater un phénomène similaire en ce qui concerne l'écart entre le temps de lecture des versions redondantes et le temps estimé correspondant. On y voit en effet que les écarts entre le temps observé et le temps estimé ne sont pas toujours significatifs quand on considère chacune des versions isolément. C'est même plutôt le contraire qui se vérifie dans le cas de l'échantillon pairé. On peut toutefois remarquer que les performances respectives des forts et des faibles semblent parallèles à celles qu'on a pu observer aux tableaux 4 et 5 en ce qui concerne les versions *cheval* et *perroquet*. Chacun des groupes semble privilégier certains types de textes pour l'utilisation de la redondance. On pourrait voir là un indice supplémentaire qui renforce l'hypothèse de l'effet qu'aurait la dimension structurelle du texte sur l'utilisation de la redondance.

Hypothèse 3: La compréhension

Pour vérifier l'hypothèse 3, il suffit de comparer les moyennes présentées au tableau 7. On y constate que les scores des élèves pris dans leur ensemble ou considérés au niveau des sous groupes ne sont jamais inférieurs dans le cas des versions redondantes. On note que l'écart proportionnel est le même pour les forts et les faibles entre les performances aux versions redondantes et aux versions non redondantes et que le test t indique que cet écart n'est pas significatif ($p < .05$).

CONCLUSIONS

Des résultats que nous venons de produire, quatre conclusions ressortent. La première vient appuyer le fait que l'utilisation de la redondance se manifeste dans l'activité de lecture par un gain de temps chez les lecteurs quels que soient leurs niveaux d'habileté. La seconde confirme l'hypothèse que les lecteurs plus habiles utilisent plus efficacement la redondance, dans la mesure où cette meilleure utilisation se manifeste par un gain de temps en lecture. La troisième conclusion vient renforcer la précédente en établissant que l'utilisation de la redondance en lecture et l'économie de temps qui s'ensuit ne se font pas au détriment de la compréhension du texte.

La quatrième conclusion revêt la forme d'une hypothèse à vérifier: le type du texte, au sens que lui confère la typologie de Meyer (1984), exerce une influence sur l'utilisation spécifique que font de la redondance les

TABLEAU 6
*Signification des écarts entre les temps de lecture moyens observés et estimés pour chacune des versions redondantes
 (échantillon original)*

	Cheval		Guépard		Hérisson		Perroquet	
	Temps observé	Temps estimé	Temps observé	Temps estimé	Temps observé	Temps estimé	Temps observé	Temps estimé
<i>Échantillon entier</i>								
M	114,46	128,42	126,44	131,37	116,51	119,45	118,61	132,73
σ	43,08	51,68	50,00	51,62	45,53	42,51	47,01	49,82
t	-2,49		-0,82		-0,57		-2,47	
p	,761		,411		,571		,014	
<i>forts</i>								
M	105,96	108,31	112,24	119,73	99,65	108,94	103,54	121,44
σ	37,36	40,22	38,92	47,16	40,00	30,91	35,39	46,30
t	-0,30		-0,87		-1,31		-2,19	
p	,013		,385		,192		,031	
<i>faibles</i>								
M	121,69	146,02	135,04	144,74	131,48	123,26	130,39	136,86
σ	44,95	52,76	52,49	58,77	47,64	46,81	52,86	42,47
t	-2,38		-0,84		-0,82		-0,65	
p	,020		,403		,416		,516	

TABEAU 7
Relation entre la redondance et les scores

	Versions redondantes		Versions non redondantes		Écart proportionnel ^a	t	p
	M		M				
E152 (N = 152)	5,51	2,30	5,14	2,29	0,07	1,85	,066
Gr50 + (N = 76)	7,20	1,64	6,70	1,74	0,07	1,71	,092
Gr50 - (N = 76)	3,83	1,48	3,59	1,62	0,07	0,87	,384

^aObtenu en divisant la différence entre les moyennes par la moyenne des versions non redondantes.

lecteurs forts et faibles et cette influence peut avoir des effets qui viennent limiter la portée de nos deux premières conclusion. La nature précise de ces limites nous apparaît importante tant au point de vue de la recherche en psycholinguistique que des applications pédagogiques qui peuvent en découler.

RÉFÉRENCES

Attneave, F. (1959). *Applications of information theory to psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cherry, C. (1966). *On human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fillmore, C. J. (1968). The case for case. Dans E. Bach & R. T. Harms (Éd.), *Universals in linguistic theory* (pp. 1–88). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Freedle, R., & Hale, G. (1979). Acquisition of new comprehension schemata for content area prose by transfer of a narrative schema. Dans R. Freedle (Éd.), *New direction in discourse processing* (Vol. II, pp. 121–135). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Grimes, J. E. (1975). *The thread of discourse*. La Haye: Mouton.

Kintsch, W. (1982). Text representations. Dans W. Otto & S. White (Éd.), *Reading expository material* (pp. 87–101). New York: Academic Press.

Meyer, B. J. F. (1975a). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behavior*, 7, 7–47.

Meyer, B. J. F. (1975b). *The organization of prose and its effects on memory*. New York: Elsevier Publishing Company.

Meyer, B. J. F. (1979). Organizational patterns in prose and their use in reading. Dans M. L. Kamil & A. J. Moe (Éd.), *Reading research: Studies and applications* (pp. 109–117). Clemson, SC: National Reading Conference.

Meyer, B. J. F. (1984). Organizational aspects of text. Effects on reading comprehension and applications for the classroom. Dans J. Flood (Éd.) *Promoting reading comprehension* (pp. 113–138). Newark, DE: International Reading Association.

Meyer, B. J. F., & Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121–143.

- Pierce, J. R. (1961). *Symbols, signals and noise: The nature and process of communication*. New York: Harper & Row.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, IL: University of Chicago Press.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (1^{ère} édition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1975). *Comprehension and learning. A conceptual framework for teachers*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1978). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (2^e édition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1979). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Smith, F. (1982). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (3^e édition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1983). *Essays into literacy: Selected papers and some afterthoughts*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1982). Word recognition skill and reading ability. Dans M. H. Singer (Éd.), *Competent reader, disabled reader: Research and application* (pp. 81-102). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1983). On priming by a sentence context. *Journal of Experimental Psychology*, 112, 1-36.
- Stanovich, K. E., West, R. F., & Feeman, D. J. (1981). A longitudinal study of sentence context effects in second-grade children: Tests of an interactive-compensatory model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 185-199.

Zweihundertachtundachtzig Schüler der letzten zwei Jahrgänge der Primarstufe wurden einem Lesetest unterzogen, der in der Lektüre von Texten bestand, in denen das Redundanz-Niveau ausgehend von der strukturellen Beschreibung des Textinhalts kontrolliert wurde. Ausgehend von der Taxonomie und des Systems der Satz-Analyse von Meyer wurden die Texte ausgewählt und analysiert. Es ging daraus hervor, daß die im Lesen stärkeren Schüler beim Lesen von Texten mit erhöhter Redundanz verhältnismäßig weniger Zeit benötigten als die schwächeren. Die detaillierte Analyse der Ergebnisse erlaubt jedoch nicht die Behauptung, daß der Einsatz von Redundanz gute Leser unabhängig von der Art des gewählten Textes unterscheidet.

Se sometieron a doscientos ochenta y ocho alumnos de los dos últimos años de primaria a una prueba de lectura que consistía en leer textos en los que el nivel de redundancia estaba controlado a base de la descripción estructural del contenido del texto. Los textos fueron elegidos y analizados a base de la taxonomía y del sistema de análisis de las proposiciones de Meyer. Los resultados indicaron que los alumnos más fuertes en lectura toman proporcionalmente menos tiempo que los más débiles en leer los textos en los que la redundancia estaba aumentada. Pero el análisis detallado de los resultados no permite afirmar que se puede distinguir a los lectores más fuertes por el uso de la redundancia, independientemente del tipo de texto utilizado.
