

## ÉTUDES

# Stratégies d'étude d'un texte

par Sylvianne Parent et Jean-Marie Van der Maren



Les auteurs sont respectivement étudiante et professeur à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Leur recherche a reçu l'appui du Fonds F.C.A.R. (subvention no EQ 3416, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science).



### Le texte : un outil de connaissance qu'il faut apprendre à exploiter

Dès la fin du primaire, l'acquisition de connaissances se fait souvent par l'entremise de la lecture et de l'étude de textes. Cette source d'apprentissage prendra de plus en plus d'ampleur (nombre de textes à étudier et envergure du matériel d'étude) avec le franchissement des échelons scolaires. Aussi, les étudiants qui entrent à l'université devraient manifester des habiletés minimales dans l'utilisation du texte comme outil de connaissances. Malheureusement, notre expérience des étudiants qui entrent en sciences de l'éducation nous a montré qu'ils sont loin de savoir comment apprendre à partir d'un texte et que lorsqu'ils le savent, ils ne paraissent pas pouvoir le faire.

Le sens commun pourrait permettre de croire que les exigences et les compétences associées à l'étude d'un texte augmentent graduellement en fonction du niveau scolaire. De cette manière, les étudiants auraient l'occasion de modifier leurs stratégies d'étude et d'acquérir d'année en année les compétences préalables au passage à un autre niveau. Or, il semble exister un gouffre entre ce qui est attendu des étudiants qui entrent à l'université et ce qu'ils sont capables de faire. Conséquemment, ils amorcent leurs études avec des lacunes importantes en ce qui a trait à l'exploitation de l'outil essentiel d'apprentissage qu'est le texte didactique.

Lors d'entrevues avec des étudiantes en éducation à l'occasion d'une recherche sur leurs stratégies d'étude, la plupart d'entre elles relient leurs difficultés à une absence d'apprentissage systématique de la lecture intelligente au secondaire. Que leurs affirmations soient exactes ou non, il semble important que les enseignants de tous les niveaux qui enseignent le français soient au courant des stratégies de lecture intelligente, mises en évidence par la recherche des dix dernières années. Si, après un tel enseignement, les étudiants n'utilisent pas ces stratégies, ils n'auront qu'à en assumer la responsabilité.

---

## Neuf composantes indispensables lors de la lecture et de l'étude d'un texte

---

Des recherches qui se sont intéressées aux stratégies d'étude d'un texte utilisées par différentes catégories de lecteurs, nous pouvons pointer neuf groupes d'activités qui s'enchevêtrent et sont indispensables à la compréhension et à la rétention des informations (Brown, Palincsar et Armbruster 1984, Weinstein 1987, Afflerbach 1987).

Soit :

1. Clarifier le but de lecture
2. Activer les connaissances antérieures nécessaires
3. Dégager les idées importantes
4. Combiner et analyser pour dégager la structure
5. Diriger la lecture pour vérifier la compréhension en faisant des retours, en s'interrogeant
6. Faire une évaluation critique du contenu du texte, de sa compatibilité avec ses connaissances et le sens commun
7. Produire et vérifier des inférences de plusieurs genres
8. Établir des structures pour le rappel des informations
9. Créer et maintenir un climat propice à la lecture

Nous allons maintenant expliciter en quoi consiste chacune de ces activités pour un lecteur performant et faire part, le cas échéant, des comportements typiques d'un lecteur non performant.

Ayant en tête cette idée globale, le lecteur est en mesure de rechercher et d'activer dans sa mémoire un **schème** de connaissances en rapport avec cette idée. Le lecteur ayant recours à ses connaissances antérieures, l'**intégration** des informations nouvelles est facilitée.

Ainsi Afflerbach (1987) a observé que les lecteurs habiles abordent la lecture d'un texte en faisant premièrement un survol du texte pour se faire une idée du sujet et du but du texte. Chez eux, cette première idée reste hypothétique et ils la vérifient, la modifient et la revérifient au cours de la lecture complète du texte.

---

## 1. Clarifier le but de lecture

---

Cette stratégie a trait à la manière dont un lecteur aborde la lecture d'un texte et à son aptitude à dégager l'intention ou le **but** poursuivi par l'auteur du texte. J.-F. Vezin (1986) ajoute que cette activité « n'est pas une facilitation, mais une condition essentielle » à la compréhension du texte.

**but** : pourquoi l'auteur a-t-il écrit ce texte, mais surtout ce qu'il attend que le lecteur en retire.

Premièrement, au-delà du simple décodage, le lecteur doit se donner un but de lecture ou respecter celui qui lui a été proposé (par exemple, lire le texte pour répondre à des questions d'examen, pour en faire un compte rendu, pour enrichir sa culture personnelle, etc.). À chaque but de lecture correspondra un ensemble particulier de stratégies de traitement de l'information. Par exemple, un lecteur qui lit un texte dans le but de l'étudier devra probablement s'engager davantage dans des activités qui aident à la mémorisation du contenu du texte que s'il le lit simplement pour se divertir.

Deuxièmement, la compréhension des informations du texte peut dépendre de l'aptitude du lecteur à se servir d'indices au niveau du texte (titres, sous-titres, nom de l'auteur, type d'ouvrage d'où le texte est tiré) pour dégager le but poursuivi par l'auteur du texte. Cette activité est essentielle, puisqu'elle permet au lecteur de se faire une idée globale de ce qui est dit dans le texte.

**schème** : ensemble organisé de connaissances à propos d'un thème qu'un individu a emmagasinées en mémoire et qui peuvent être disponibles pour interpréter et comprendre de nouvelles informations.

**intégration** : emmagasinage en mémoire d'une connaissance nouvelle par son association avec les connaissances antérieures du lecteur, qui a pour résultat de modifier un schème de celui-ci.

---

## 2. Activer les connaissances antérieures nécessaires

---

Le lecteur doit non seulement posséder des connaissances suffisantes en rapport avec les informations du texte, mais il doit de plus les activer de façon à pouvoir interpréter et intégrer les informations du texte. Si les connaissances d'un lecteur sont insuffisantes (thème peu familier) ou ne sont pas activées (lecture de surface), celui-ci sera incapable de se construire un résumé progressif du texte organisant les thèmes et les idées importantes du texte (**macrostructure**), même s'il possède les aptitudes pour y arriver (Voss, 1984). Dans ces conditions, les lecteurs adultes, après avoir essayé de se construire un modèle et avoir échoué, se tournent vers la mémorisation des informations par simple répétition (Rabenius et Waern, 1987).

La simple activation des connaissances antérieures n'est toutefois pas suffisante. Par exemple, se remémorer une anecdote concernant un enfant laissé chez ses grands-parents pour une semaine n'éclaire que peu la lecture d'un texte sur la carence affective. Le lecteur doit donc faire un choix des connaissances antérieures qu'il active en relation avec le thème du texte, le but de lecture qu'il se donne ou qui lui est proposé (J.-F. Vezin 1986). Il devra faire appel à des connaissances reliées au thème du texte, mais aussi à ses connaissances **des facteurs sociaux**, **des opérateurs de relation** (Voss 1984) et de la **structure prototypique** du genre de texte (Armbruster 1986). Afflerbach (1987) a observé que les lecteurs habiles font une utilisation beaucoup plus intensive de ces connaissances que les autres lecteurs.

Les connaissances liées aux facteurs sociaux sont particulièrement nécessaires au lecteur pour saisir et interpréter les connotations dans un texte. Sans l'activation de ces connaissances, le lecteur pourrait comprendre de façon littérale ce qui, dans la culture présumée de l'auteur, était écrit en évoquant une image, une analogie. Prenant au pied de la lettre ce qui est dit, sans repérer la connotation de l'auteur, le lecteur construit une représentation erronée. Les difficultés à saisir les connotations dans un texte provenant d'une culture autre que celle du lecteur illustrent bien l'importance de ces connaissances dans la compréhension de texte.

Les textes didactiques ne sont pas une suite d'informations juxtaposées les unes à la suite des autres, mais un ensemble d'informations choisies et organisées en fonction d'une argumentation. Les opérateurs de relation sont des indications fournies par l'auteur pour aider le lecteur à reconstruire cette argumentation. Ils sont des indices essentiels pour éviter les malentendus dans la compréhension. Encore faut-il que le lecteur soit sensible aux opérateurs de relation et qu'il maîtrise leur sens respectif. Dans plusieurs cas, les difficultés à saisir le cheminement des idées dans un texte et à comprendre la nature des liens entre les informations proviennent d'une mauvaise interprétation des opérateurs de relation, par exemple « X mais Y » compris comme « X et Y ». Dans d'autres cas, l'erreur de compréhension provient d'une ignorance ou d'une absence de traitement d'un ou de plusieurs opérateurs de relation.

**macrostructure** : résumé organisé du texte, thèmes et idées importantes reliées entre elles.

**facteurs sociaux** : significations accordées aux choses et aux événements selon les milieux et les cultures  
**opérateurs de relation** : termes qui dans la langue indiquent comment les éléments d'un message sont liés entre eux.

*exemple* : *Je l'ai tant entendu que.... (conséquence)*

**structure prototypique** : modèle qui illustre l'organisation plus ou moins conventionnelle des différentes parties d'un genre de texte.

*exemple* : *Le récit commence habituellement par la présentation des personnages et de la situation, puis le déclenchement de l'action, sa complication et finalement, sa résolution.*

Enfin, les connaissances à propos des structures prototypiques, lorsqu'elles sont activées, permettent au lecteur d'organiser le traitement des informations. La reconnaissance ou la formulation d'une hypothèse sur la structure présumée du texte permet au lecteur d'anticiper, de situer et de caser les informations dans un plan de production du texte connu.

À partir de ce modèle, fonctionnant comme un ensemble structuré de cases vides représentant chaque partie du genre de texte en question, le lecteur peut formuler et vérifier tout au long de sa lecture des hypothèses sur les catégories, sur le rôle et sur la place des informations qu'il découvre. Ceci lui permettra de construire, au-delà du style de l'auteur, un plan de signification du texte. Ce dernier, une fois complété, peut lui servir de plan pour rappel des informations.

L'intégration et la mémorisation des informations se trouvent donc facilitées par l'utilisation des connaissances de la structure prototypique du texte, pour peu que celui-ci en suive une. C'est habituellement le cas pour la narration et pour l'article scientifique, alors que la structure des textes de vulgarisation et des textes didactiques est plus polymorphe et ambiguë. Aussi, comme l'ont suggéré Bain, Pasquier et Schneuwly (1983), les étudiants de la fin du secondaire devraient au moins connaître les structures prototypiques clés, de manière à pouvoir distinguer dans une structure plus polymorphe les différents niveaux d'organisation.

### 3. Dégager les idées importantes (macropropositions)

Concevoir une idée comme étant importante dans un texte n'est pas une activité qui se manifeste d'emblée au lecteur. Cela implique qu'il ait traité tous les énoncés, qu'il les ait mis en correspondance les uns avec les autres au cours de la lecture. Ceci dans le but de trouver ou de construire des énoncés qui seraient porte-parole d'un ensemble d'énoncés (J.-F. Vezin 1986). Cette habileté dépendrait de la capacité du lecteur à utiliser l'ensemble des règles de hiérarchisation de l'information (Denhière 1982).

À cet effet Brown et Day (1983) ont dégagé six règles nécessaires pour réduire l'information. Celles-ci concordent avec les macro-règles de van Dijk (1977).

Le tableau 1 ci-dessous montre les six règles et fait voir les correspondances entre ces deux auteurs.

**Tableau 1**  
**Règles de réduction de l'information**

van Dijk 1977	Brown et Day 1983
1. Élimination	1. Suppression de l'accessoire (détails), 2. Suppression de la redondance (même si l'information est jugée importante),
2. Généralisation	3. Substitution d'un terme ou idée super-ordonnée à une liste d'items ou d'actions,
3. Intégration	4. Substitution d'une proposition surordonnée à un ensemble de sous-composantes,
4. Construction	5. Sélection d'une phrase-thème à un paragraphe 6. Invention d'une proposition-thème si le paragraphe n'en fait pas apparaître

Les deux premières règles, qui consistent à supprimer les informations de détail et la redondance, sont maîtrisées très tôt par les lecteurs. Cependant, la maîtrise de ces deux stratégies ne permet qu'une manipulation et un réarrangement des informations dans le texte. Si ces deux stratégies s'acquièrent facilement, les quatre autres stratégies doivent être apprises et nécessitent un enseignement.

L'utilisation des règles de substitution (3 et 4) exige déjà une plus grande appropriation des informations du texte. Le lecteur doit saisir la ou les caractéristiques communes qui permettent de regrouper certains éléments d'information. Il doit ensuite trouver un terme ou un énoncé qui englobe les différents éléments rapprochés.

Les cinquième et sixième règles exigent une vision plus globale et une prise en compte d'unités d'information plus grandes. La cinquième règle consiste à repérer dans le texte une phrase qui résume le thème de chaque paragraphe. Le lecteur doit donc avoir traité et compris les informations de chaque paragraphe pour être en mesure de décider si une telle phrase s'y trouve, d'identifier adéquatement cette phrase ou faire l'effort d'en formuler une lorsque le texte n'en fait pas apparaître (sixième règle).

Par exemple, dans le cas de la troisième règle, le lecteur aurait avantage à substituer le terme *animaux domestiques* à la liste : *chat, chien, poisson rouge, perruche*, etc. Dans le cas de la quatrième règle, la proposition « Jean part en voyage » à la liste des sous-composantes suivantes : « Jean achète son billet d'avion. Jean fait sa valise. Jean se rend à l'aéroport ». Les substitutions effectuées, le lecteur réduit le nombre d'informations à garder en mémoire et peut, le cas échéant, réactiver les éléments de la liste.

Certains lecteurs, pour avoir eu souvent l'occasion de retrouver cette phrase-thème en début de paragraphe, considèrent cette façon d'organiser les informations comme une convention généralisable à tous les textes. Ceci conduit parfois à des représentations incohérentes lorsque la phrase-thème est absente ou se situe ailleurs qu'en début de paragraphe.

---

#### 4. Combiner et analyser pour dégager la structure

---

Dans l'étude de Brown et Day (1983, 2<sup>e</sup> partie) l'observation des stratégies de réduction de l'information chez des lecteurs experts (lecteurs ayant déjà enseigné la lecture) a fait apparaître les six règles précédentes et une autre activité qui consiste à combiner l'information de plusieurs paragraphes et à extraire la structure du texte. Cette stratégie pourrait donc être interprétée comme étant représentative du traitement de l'information par un lecteur habile.

Cette activité est particulière dans le sens où elle ne contribue pas qu'à réduire et condenser l'information, mais aussi à l'analyser. Le lecteur doit repérer les oppositions ou le rapprochement entre des informations éloignées les unes des autres dans le texte, mais qui structurent le texte à un plus haut niveau hiérarchique. Dans cette phase d'analyse, il doit aussi opérer des raffinements au niveau du sens des informations et des opérateurs de relation, s'il veut être en mesure de construire des combinaisons et d'établir des nuances valides.

**lecteur habile** : celui qui, à la suite d'un traitement nécessaire et suffisant des informations du texte, est capable de produire un rappel complet et pertinent en fonction des consignes de la tâche pour laquelle il a lu le texte.

---

#### 5. Diriger la lecture pour vérifier la compréhension en faisant des retours, en s'interrogeant.

---

Selon Wagner et Sternberg (1987), une compréhension performante implique l'habileté à déterminer comment et quand appliquer ses stratégies dans le but de maximiser la lecture. Le lecteur doit faire un choix de stratégies en fonction du temps disponible, des objectifs de lecture et des caractéristiques du texte, vérifier le succès des stratégies et au besoin les modifier (ex. : modifier la vitesse de lecture, relire pour prendre des notes).

Cette activité renvoie donc à une attitude du lecteur qui le rend actif face au texte et lui permet de reconstruire et vérifier la cohérence interne du texte. De plus, elle implique une aptitude chez le lecteur à percevoir et à réagir efficacement devant les problèmes qu'il peut rencontrer pendant la lecture. À cette composante de la compréhension correspond souvent le concept de métacognition (au sens de Brown, 1978).

Une autre acception du concept de métacognition concerne le degré de complexité et d'élaboration des connaissances que le lecteur possède à propos de son fonctionnement cognitif et qui sont impliquées dans le contrôle des processus et stratégies de lecture (Flavell 1979). Selon Weinstein (1987), le lecteur doit connaître :

- a) ses aptitudes, afin de déterminer les ressources dont il pourrait avoir besoin,
- b) la tâche et les exigences qui y sont rattachées,
- c) des stratégies de lecture (quelles stratégies adopter et à quel moment ?),
- d) des façons d'éprouver sa compréhension :
  - se créer des questions,
  - l'expliquer à une autre personne,
  - appliquer les concepts à une autre situation ou chercher d'autres exemples.

Ficher et Mandl (1984) ont observé que les lecteurs non performants ont rarement l'impression de ne pas comprendre. Ils n'essaient pas d'éprouver leur compréhension en se questionnant. Robert et Simon (1987), ayant recueilli les propos de bons et mauvais lecteurs pendant une tâche

de lecture, nuancent ces derniers résultats. Les bons lecteurs comme les mauvais lecteurs testeraient autant leurs activités de lecture, mais dans un rapport de qualité différent. Les bons lecteurs testeraient leur compréhension et les mauvais lecteurs, leur rétention.

Ces résultats peuvent être rapprochés de ceux d'une étude de Van der Maren *et al.* (à paraître, 1988) qui rapportent qu'au cours de la lecture, les lecteurs performants essaient plus de s'approprier la signification du texte en s'expliquant le texte dans leurs mots, en construisant par écrit un plan ou un résumé ; tandis que les lecteurs non performants essaient plus de retenir le texte par cœur.

Les lecteurs efficaces et non efficaces pourraient aussi se différencier quant à leur aptitude à résoudre les problèmes de compréhension. Ainsi, on a observé que les mauvais lecteurs, lorsqu'ils sont capables d'identifier des secteurs d'incompréhension, entreprennent rarement des actions efficaces pour résoudre leur problème. Par exemple, lors du traitement d'une phrase difficile, les lecteurs inefficaces relisent la phrase plusieurs fois, tandis que les lecteurs efficaces relisent le passage où se trouve l'information qui pourrait les aider à mieux comprendre.

Certaines études, rapportées par Scardamalia et Bereiter (1984), montrent que les lecteurs efficaces ont des stratégies spéciales qu'ils peuvent utiliser quand la compréhension du texte est difficile (peu de connaissances sur le sujet du texte ou sur le genre de schéma qui le structure). À titre d'exemple, Flowers, Hayes et Swarts (1980) ont montré qu'en de telles circonstances, ils imaginent des séquences hypothétiques, des « scénarios » qui leur permettent de structurer le contenu du texte et de le rendre plus compréhensible. Bird (1980) a observé que les sujets construisent un résumé au fur et à mesure, stratégie qu'il a nommée construction consciente de la macrostructure. Les lecteurs habiles semblent donc plus conscients de leurs difficultés et essaient de les formuler, ce qui les aide à les résoudre (Bird 1980, cité par Scardamalia et Bereiter, 1984).

---

## 6. Faire une évaluation critique du contenu du texte et de sa compatibilité avec ses connaissances et le sens commun.

---

Brown, Palincsar et Armbruster (1984) signalent la nécessité d'un examen critique de la compréhension issue de la lecture en la confrontant à des critères qui, comparativement à la stratégie précédente, sont externes au texte. C'est-à-dire comparer la représentation issue de la lecture avec les représentations admises dans sa culture. Cette comparaison tente d'assurer la cohérence externe du texte et permet au lecteur d'évaluer le bon sens, la crédibilité et la pertinence de cette nouvelle représentation.

Cette stratégie pourrait, selon nous, correspondre à ce que l'on nomme l'esprit critique. Il est primordial qu'au niveau des études avancées, les étudiants l'utilisent et la développent, puisqu'on attend généralement d'eux qu'ils comprennent les informations et soient capables d'en faire voir les limites, de tenir une argumentation cohérente à partir de critères fixés ou non. Trop souvent les étudiants ne remettent pas en question les informations d'un texte, considérant que l'écrit est savant, donc sacré, intouchable. Dans plusieurs cas, cette attitude contribue à bloquer les activités de vérification de la compréhension et à entretenir des malentendus. Par exemple, un étudiant ayant mal interprété un passage quelconque du texte et sentant que quelque chose n'a pas de sens, ne cherche pas l'origine du malentendu, pensant que l'auteur a sûrement raison et que lui, le lecteur, a donc assurément tort.

---

## 7. Produire et vérifier des inférences de plusieurs genres

---

À un premier niveau, le sujet doit faire souvent appel à ses connaissances antérieures pour suppléer aux informations restées implicites dans le texte (J.-F. Vezin 1986). En effet, l'auteur d'un texte suppose toujours chez le lecteur un certain nombre de connaissances qu'il n'intègre pas à son texte. Les informations sous-entendues dans le texte peuvent porter sur des niveaux hiérarchiques différents. Ainsi, produire une **inférence** au niveau d'un élément d'une proposition est plus simple (en principe) que d'en produire une pour compléter une chaîne argumentative dont un élément est resté implicite.

**produire une inférence** : trouver une signification qui n'est pas énoncée de manière littérale, mais qui peut être sous-entendue dans les propos de l'auteur.

À un deuxième niveau, le sujet doit générer des inférences à propos de la signification, c'est-à-dire, des relations entre les informations du texte et ses connaissances antérieures, permettant de donner un sens au texte et d'établir des **points d'ancrage** entre les informations du texte et ses schèmes. Le sujet doit par ailleurs vérifier ses inférences en considérant la suite ou l'ensemble des informations du texte. Précisons que les connaissances antérieures auxquelles le lecteur peut recourir englobent autant les connaissances sémantiques et épisodiques que les images mentales, le bagage culturel et moral ainsi que le **savoir métacognitif** (Mandl et Ballstaedt, 1984).

**points d'ancrage** : liaison entre une connaissance antérieure et des informations nouvelles permettant de relier ces dernières à l'ensemble des connaissances du lecteur.

**savoir métacognitif** : conscience réfléchie de nos propres connaissances et de leur utilisation dans la compréhension et dans l'apprentissage.

L'établissement de points d'ancrage est nécessaire à l'intégration et au retrait des informations en temps utile (L. Vezin 1979) et selon Mandl et Ballstaedt cette habileté varie d'un sujet à l'autre. Comme le nombre d'inférences à faire à partir d'un texte est virtuellement infini, les lecteurs se différencieraient sur la base de la cohérence des inférences qu'ils produisent. Les critères de cette cohérence étant que les inférences produites 1° soient liées aux informations du texte et 2° aux buts de la tâche. Ainsi, les lecteurs habiles s'abstiendraient de faire des hypothèses lorsqu'ils sentent que leurs connaissances sont insuffisantes et ne leur permettent pas de juger de leur pertinence (Afflerbach, 1987).

Quelle inférence faites-vous ici à propos des lecteurs qui ne sont pas habiles ?

---

## 8. Établir des structures pour le rappel des informations

---

Certains chercheurs (Weinstein 1987 ; Afflerbach 1987 et Van der Maren *et al.* 1988) ayant observé le comportement de lecteurs habiles pendant une tâche de lecture et d'étude d'un texte, ont remarqué une série d'activités qui facilitent la mémorisation et le retrait des informations, telles que : a) autorépétition de l'information, b) soulignement, c) prise des notes sous forme de résumé, de plan ou d'organigramme et d) établissement d'une liste des mots clés.

La première activité correspond probablement à une activité moins efficace que les autres en ce qui concerne le retrait des informations. Appliquée à l'ensemble d'un texte relativement long à lire dans un temps relativement court, elle devient inefficace, puisque le lecteur doit garder en mémoire un nombre plus grand d'informations que sa mémoire de travail ne peut en contenir. Les autres activités ont non seulement le mérite de ne pas surcharger la mémoire à court terme, mais aussi de fournir une structure de rappel basée sur le traitement et la structuration des informations.

Le lecteur qui laisse une trace graphique de ce qui a résulté du traitement d'un ensemble d'informations permet à sa mémoire de ne plus considérer ces éléments pour un moment et de se pencher sur le traitement des autres informations. Si, par surcroît, le lecteur organise cette trace de manière à faire ressortir les liens entre les informations, la réactivation en mémoire du traitement des informations effectué auparavant devient plus aisée et peut faire en sorte que de nouveaux liens s'établissent entre les différentes unités de traitement.

**mémoire à court terme** : ou mémoire de travail. Permet de stocker temporairement un nombre restreint de données en cours de traitement. Si la limite de traitement de la MCT n'est pas respectée, des informations sont perdues.

**structure de rappel** : ensemble organisé d'indices permettant de retrouver la trace des informations qui, après avoir été traitées, ont été stockées dans la mémoire à long terme, qui est pratiquement sans limites.

L'efficacité de ces activités dépend toutefois de la qualité du traitement des informations fait par le lecteur. Par exemple, la deuxième activité peut être plus ou moins efficace selon qu'il souligne de manière sélective et intelligente ou s'amuse à noircir le papier par habitude. Les structures de retrait des informations ne peuvent refléter autre chose que la représentation construite au cours de la lecture.

Par conséquent, un lecteur qui éprouve des difficultés à interpréter, à condenser et à analyser les informations construira une structure de rappel peu concise, qui éclaire peu l'organisation conceptuelle du texte et qui, par conséquent, sera peu efficace. De même, le lecteur qui éprouve des difficultés à tester sa compréhension et à vérifier la cohérence interne ou externe du texte ne pourra pas non plus déceler les interprétations incorrectes dans sa structure de rappel.

---

## 9. Créer et maintenir un climat propice à la lecture

---

Cette stratégie concerne le choix de conditions de lecture qui induisent une attitude positive (temps d'étude disponible suffisant, état physique favorable, etc.) et un degré de concentration (absence de distracteurs, endroit calme, disponibilité mentale) nécessaire et suffisant à la réussite de la tâche d'étude du texte (Schumaker, 1987). Ceci implique que le lecteur ait, à un moment donné, fait l'expérience de conditions de lecture et d'étude favorables, qu'il les ait reconnues comme telles et sache comment les recréer.

Par exemple, un lecteur devant étudier un texte doit nécessairement s'allouer un temps d'étude minimum (Ficher et Mandl 1984, et J.-F. Vezin 1980) pour effectuer toutes les mises en correspondance nécessaires à la construction d'une représentation complète du texte. La plupart du temps, l'activité d'étude se termine trop tôt, et on remarque souvent une grande différence entre le niveau de compréhension que s'attribue un lecteur et ce qu'il comprend effectivement (J.-F. Vezin, 1982).

D'autre part, le lecteur en situation d'apprentissage ne peut pas toujours contrôler toutes les conditions de lecture et d'étude. Certaines conditions pourront être imposées par l'enseignant (présence ou absence de motivation extrinsèque, degré de difficulté des exigences liées à la tâche, limite de temps ou échéance). Dans ces cas, il s'agira pour l'étudiant de déterminer ce qui dans son environnement d'étude usuel doit être modifié et lui permettra de composer avec les conditions imposées et de réussir la tâche (ex. : modifier le temps d'étude en proportion avec les exigences).

---

### Des stratégies concertantes

---

Ces neuf principales stratégies de lecture et d'étude d'un texte ont été présentées de manière séquentielle (les limites textuelles s'imposent), mais il ne faudrait pas voir dans l'ordre de cette énumération une structure chronologique. À première vue, certaines stratégies d'étude semblent s'associer d'emblée à un moment précis de la tâche (ex. : clarifier le but de lecture en début de lecture) et s'exclure aux autres moments : en fait, il n'en est rien. Ces neuf stratégies sont utilisées en concomitance tout au long de l'activité d'étude par le lecteur habile. Le produit d'une stratégie quelconque doit être sans cesse revu et corrigé à la lumière des résultats obtenus par les autres stratégies pour qu'une représentation cohérente puisse résulter de l'étude.

Certes, la qualité des textes imposés aux étudiants pourrait déterminer d'une certaine façon la qualité du traitement qui résulte de leur étude. Il serait donc souhaitable que les étudiants soient confrontés à l'étude de textes possédant de bonnes qualités pédagogiques (structuration claire, introduction de nouveaux concepts en référence avec des expériences connues des étudiants, mise en relief des idées importantes, etc.). Toutefois, la réalité impose des restrictions avec lesquelles il faut transiger (faible disponibilité de textes pédagogiques en congruence avec les objectifs d'apprentissage poursuivis, investissement de temps considérable pour la production de tels textes, disponibilité de matériaux d'édition, etc.). Aussi, les étudiants auront tôt ou tard, au cours de leur formation universitaire, à étudier des textes pour lesquels des stratégies de lecture performantes seront une garantie pour surmonter les difficultés de traitement de textes destinés à des experts...

---

## Références

- Afflerbach, P. : « How are main idea statements constructed ? Watch the experts ! » *Journal of reading*, Vol. 30, no. 6, Mars, 1987, p. 512-518.
- Armbruster, Bonnie B. : « Schema theory and the design of content-area textbooks », *Educational psychologist*, 21 (4), 1986), pp. 253-267.
- Bain, D., A. Pasquier et B. Schneuwly : *Modèles d'enseignement et fonctionnement de la langue. Préparer une approche communicative et textuelle*, Centre de recherches psychopédagogiques du cycle d'orientation genevois, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Exposé présent au 27<sup>e</sup> Colloque de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, Lausanne, 8 avril, 1983, 21 pages.
- Bird, M. : « Reading comprehension strategies » ; *A direct teaching approach. Unpublished doctoral dissertation*, The Ontario Institute for Studies in Education, 1980.
- Brown, A.L. : « Knowing, when, where and how to remember : A problem of metacognition », in Glaser (Ed) *Advances in instructional psychology*, 1, 1978, p. 77-165.
- Brown, A.L. et J. D. Day : « Macrorules for summarizing texts : The development of expertise », *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22, 1983, p. 1-14.
- Brown, A.L., A.S. Palincsar et B.B. Armbruster : « Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations », dans Heinz Mandl, Nancy L. Stein et Tom Trabasso : *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1984, pp. 255-286.
- Denhière, G. : « Schéma(s) ? Vous avez dit schéma(s) ? » *Bulletin de psychologie*, 1982 XXXV, 356, 717-731.
- Fischer, P.M., H. Mandl : « Learner, text variables, and the control of text comprehension and recall », dans Heinz Mandl, Nancy, L. Stein et Tom Trabasso : *Learning and comprehension of text*, Hillsdale New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1984, pp. 213-254.
- Flavell, J.H. : « Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive perspective », in J. Green et C. Wallat (Eds.) : *Ethnography and language in educational settings*, Norwood, New Jersey Ablex, 1979, p. 303-331.
- Flowers, L.S., J.R. Hayes, et H. Swarts : *Revising functional documents : The scénario principle*, (Document Design Project Technical Report No. 10) Pittsburgh, Pa, : Carnegie-Mellon University, 1980.
- Mandl, H. et S.-P. Ballstaedt : « Elaborations : assessment and analysis », in Heinz Mandl, Nancy L. Stein et Tom Trabasso : *Learning and comprehension of text*, Chap. 11, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass. Pub., 1984, pp. 331-353.
- Rabenius, I. et Y. Waern : « Metacognitive aspects of learning difficult texts », in De Corte, Erik, Hans Lodewijks, Roger Parmentier et Pieter Span : *Learning and instruction : European Research in an International context*, Vol. I., New York, Pergamon Press/Leuven University Press, 1987, p. 349-356.
- Robert, P. et J. Simons : « Regulatory cognitions during learning from texts », in De Corte, Erik, Hans Lodewijks, Roger Parmentier et Pieter Span : *Learning and instruction : European Research in an International context*, Vol I., New York, Pergamon Press/Leuven University Press, 1987, p. 357-368.
- Scardamalia, M., C. Bereiter : « Development of strategies in text processing », in Heinz Mandl, Nancy L. Stein et Tom Trabasso : *Learning and comprehension of text* ; Hillsdale, New Jersey, LEA Publisher, 1984, p. 379-406.
- Schumaker, G. M. : « Executive control in studying », in B.K. Britton et S.M. Glynn : *Executive control processes in reading*, Chap. 5 LEA, Hillsdale, New Jersey, 1987, p. 107-144.
- van Dijk, T.A. : « Semantique macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension », in Just, M.A., Carpenter, P.A. (eds.), *Cognitive processes in comprehension*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1977.
- Van der Maren, J.-M., F. Bédard, C. Lacaille, L. Sainte-Marie et B. Ska : « Stratégies d'apprentissage et d'exploitation d'adjuvants didactiques par des étudiants en première année de formation initiale des maîtres », *Les sciences de l'éducation*, à paraître, 1988, p. 1-12.
- Veizin, J.-F. : *Complémentarité du verbal et du non-verbal dans l'acquisition de connaissances*, Paris, Éditions du C.N.R.S., 1980, 111 p., Monographies françaises de psychologie, no. 50.
- Veizin, J.-F. : « Apport informationnel des schémas et des énoncés et activités de mise en correspondance », *Enfance*, no. 5, 1982, p. 351-362.
- Veizin, J.-F., « Apprentissage de textes et acquisition de connaissances », *Revue Française de Pédagogie*, 1986, no. 75, p. 81-98.
- Veizin, Liliane : *Aspects constructifs de la compréhension d'énoncés et acquisition de connaissances*, Editions du C.N.R.S., 1979, 120 p.
- Voss, James F. : « On learning and learning from text », in Heinz Mandl, Nancy L. Stein et Tom Trabasso : *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1984, p. 193-212.
- Wagner, R. K. et R. J. Sternberg : « Executive control in reading comprehension », in B.K. Britton et S.M. Glynn : *Executive control processes in reading*, LEA, Hillsdale, New Jersey, 1987, p. 1-22.
- Weinstein, C. E. : « Fostering learning autonomy through the use of learning strategies », *Journal of reading*, Vol. 30, no. 7, Avril 1987, p. 590-595.