

Sylvie Cartier¹

Université de Montréal

Interventions en classe pour aider les étudiants à mieux apprendre en lisant

Résumé

À l'université, lorsque les professeurs donnent des textes à lire aux étudiants, ils s'attendent à ce que ces derniers apprennent en lisant. Or, certains étudiants éprouvent de la difficulté à le faire : soit qu'ils ont de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent, soit qu'ils se souviennent difficilement de ce qu'ils ont lu. Cet article poursuit deux objectifs : décrire la situation de l'apprentissage par la lecture et les difficultés rencontrées par les étudiants dans celle-ci et proposer des interventions à effectuer en classe susceptibles de les aider.

Mots-clés : étudiants universitaires, stratégies d'apprentissage, lecture, intervention

Classroom interventions to help students learn better by reading

Abstract

In university, when professors give texts to their students to read, they expect that the students will learn while reading. However, some students have difficulty doing so: they have difficulty either understanding what they read, or remembering what they have read. This article has two objectives: describe the situation of learning by reading and the difficulties encountered by students, and propose classroom interventions that are likely to help.

Key words: university students, learning strategies, reading, intervention

¹ Veuillez adresser toute correspondance concernant cet article à Sylvie Cartier, Ph.D., professeure, Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie, C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, Québec, H3C 3J7. Tél.: (514) 343-6414. Fax: (514) 343-7660 sylvie.cartier@umontreal.ca

À l'université, dans presque tous les cours (pour ne pas dire dans tous), les professeurs prescrivent des lectures aux étudiants afin qu'ils acquièrent des connaissances reliées à leur domaine d'étude. Ces lectures peuvent être requises afin que les étudiants acquièrent des connaissances préalablement à l'enseignement en classe ou comme complément à celles acquises pendant celui-ci. À l'université, il est donc juste de penser que la lecture est utilisée comme situation d'apprentissage. Alors, pour faire ces apprentissages, les professeurs s'attendent à ce que les étudiants lisent beaucoup et bien.

Or, lorsque l'on interroge les professeurs sur l'efficacité de leurs étudiants à apprendre par la lecture, ils leur arrivent fréquemment de voir que certains d'entre eux éprouvent de la difficulté à le faire. Ces problèmes sont aussi constatés dans des recherches qui montrent qu'un bon nombre d'étudiants n'a pas les stratégies efficaces nécessaires pour apprendre en lisant (Cartier, 1997; Cartier, Plante, & Tardif, 1999; Simpson, 1984). Par exemple, certains étudiants sélectionnent des informations de façon isolée, c'est-à-dire sans en comprendre la structure principale d'organisation, et les retiennent par la répétition. Ou encore, certains autres étudiants utilisent trop fréquemment des stratégies de gestion de leur travail au détriment des stratégies de lecture et d'apprentissage. Ces étudiants, bien qu'ils planifient leur travail et en évaluent son avancement, n'arrivent souvent pas à ajuster leur façon de travailler lorsqu'ils n'atteignent pas leur but. Or, ces étudiants n'effectuent pas efficacement la gestion de leur apprentissage par la lecture.

Lorsque l'on demande aux étudiants ce qu'ils pensent de l'apprentissage par la lecture, en plus de voir son importance, plusieurs d'entre eux reconnaissent avoir de la difficulté à le faire par eux-mêmes. En France, deux études effectuées sur les habitudes de lecture d'étudiants français des quatre premières années universitaires ont permis d'obtenir les résultats suivants : en général, 78 % des étudiants associent la lecture et la réussite aux examens. De plus, seulement 39 % des étudiants provenant de programmes de sciences et 50 % de programmes littéraires disent n'avoir aucune difficulté avec la lecture. Enfin, 35 % des étudiants des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) rapportent avoir du mal à lire (Fraisie, 1995). Ces résultats soutiennent l'idée de l'importance d'intervenir dans les cours afin d'optimiser l'exploitation de la situation d'apprentissage par la lecture.

Or, ce constat que certains étudiants éprouvent de la difficulté à apprendre par la lecture est important à faire pour des professeurs concernés par les apprentissages de ceux-ci, car le choix des stratégies est déterminant pour l'acquisition de connaissances. En effet, les stratégies d'apprentissage utilisées spontanément pendant la lecture de textes semblent reliées au processus cognitif de construction de connaissances et la façon dont les connaissances se construisent aura un impact sur leur intégration en mémoire (Lahinen, Lonka, & Lindblom-Ylänne, 1997).

Dans le but d'aider les professeurs et les chargés de cours à mieux comprendre les problèmes relatifs à l'apprentissage par la lecture et à intervenir dans leurs cours, cet article se propose de répondre à quatre questions : Qu'est-ce que l'apprentissage par la lecture ? Pourquoi est-ce si difficile de lire à l'université ? Quelles capacités doivent utiliser les étudiants lorsqu'ils apprennent en lisant ? Et comment, dans leurs cours, peuvent-ils aider les étudiants à utiliser efficacement la lecture pour apprendre ?

Qu'est-ce que l'apprentissage par la lecture ?

Nous définissons *l'apprentissage par la lecture* comme une situation d'apprentissage dans laquelle le lecteur/apprenant doit non seulement lire et acquérir des connaissances en lien avec une intention de lecture et les textes à lire, mais aussi choisir les textes à lire, gérer son environnement de travail de même que la réalisation de la tâche. Le lecteur/apprenant est en situation d'apprentissage lorsque sa structure de connaissances actuelle ne lui permet pas de donner du sens au monde environnant (Smith, 1979). Pour acquérir de nouvelles connaissances, approfondir ou réorganiser celles qu'il a déjà dans sa structure, le lecteur/apprenant doit utiliser les processus d'*élaboration* et de *modification de la structure cognitive*. L'apprentissage par la lecture est donc rendu possible à partir d'une *modification des structures de connaissances du lecteur* (Richard, 1990).

Des distinctions doivent être effectuées avec deux autres domaines d'étude afin de bien circonscrire celui de l'apprentissage par la lecture : la mémorisation mécanique et la compréhension en lecture. D'une part, la mémorisation mécanique effectuée lors de la lecture de texte, basée sur la *répétition des informations*, est un type de *répétition reconnue comme forme d'apprentissage* dans certains contextes. Cette façon d'apprendre, lorsqu'elle est dominante dans un processus d'apprentissage, ne contraint pas explicitement l'*élaboration* et la *modification de la structure cognitive*. Ainsi, les apprentissages peuvent être effectués en surface et non de façon significative, ce qui se distingue de l'apprentissage par la lecture qui porte spécifiquement sur l'étude de l'apprentissage significatif effectué lors de la lecture.

D'autre part, l'apprentissage par la lecture se distingue du domaine d'étude de la compréhension en lecture en ce sens que la compréhension implique l'acte de *traiter* un événement du monde extérieur à partir de sa propre structure cognitive afin de lui donner un sens (Smith, 1979). Les chercheurs qui étudient la compréhension en lecture veulent saisir la façon dont un lecteur cherche à *comprendre le message d'un auteur*. On peut bien *comprendre un texte à partir de ses connaissances actuelles* sans vouloir y apprendre du nouveau. L'apprentissage par la lecture est donc une étape de traitement de l'information qui se produit *lorsque la compréhension échoue*.

Pourquoi est-ce si difficile de lire à l'université ?

Les difficultés reliées à l'apprentissage par la lecture éprouvées par les étudiants s'expliquent en grande partie par les exigences inhérentes au contexte universitaire. Voici les cinq principales (Cartier, 1998; Säljö, 1984).

La majorité des étudiants est engagée dans une formation professionnelle. Dans ce contexte, il ne s'agit pas seulement pour ceux-ci de lire pour connaître le point de vue d'un auteur, mais aussi d'en traiter en profondeur les informations avec l'intention de construire une base de connaissances reliée à la profession. Cette exigence peut demander aux étudiants de lire plusieurs textes pour en extraire les connaissances à retenir et pour les organiser d'une façon différente de celles présentées dans ces textes. Certains étudiants ne savent pas comment travailler de cette façon.

Les étudiants doivent comprendre des textes qui présentent souvent des connaissances en élaboration depuis longtemps, voire des centaines d'années. Pour ce faire, ces derniers doivent lire en situant ces connaissances dans des perspectives historiques et évolutives.

Les étudiants doivent lire des écrits qui présentent le résumé de recherches et de réflexions d'experts dans un domaine. N'ayant pas accès à l'ensemble du processus de réflexion de ces experts, les étudiants doivent faire des efforts importants pour saisir le sens, la structure et l'ampleur des idées présentées dans ces écrits.

Les étudiants doivent organiser leurs lectures en fonction des demandes et des exigences souvent différentes des professeurs ou des chargés de cours. Par exemple, demande-t-on à l'étudiant de retranscrire les idées de l'auteur ou de faire une analyse critique du texte en mettant en relation les idées présentées dans ce texte avec d'autres idées du domaine ?

Les étudiants doivent de plus en plus composer avec le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications qui leur demandent une utilisation de la lecture encore plus fréquente compte tenu de la quantité et de la mouvance de l'information disponible sur le réseau électronique.

Quelles capacités doivent utiliser les étudiants lorsqu'ils apprennent en lisant ?

La présente recherche est basée sur le cadre de référence « Lire pour apprendre » (Cartier, 1997). Le cadre de référence (tableau 1) inclut neuf composantes regroupées en trois catégories : la catégorie « contexte de lecture » comprend les intentions; la catégorie « lecteur » regroupe les connaissances antérieures, les conceptions de l'apprentissage, les stratégies de lecture, les stratégies d'encodage et de rappel, les stratégies métacognitives et les stratégies de

Tableau 1
Les composantes du cadre de référence de l'apprentissage par la lecture à l'ordre universitaire

Contexte	Lecteur/apprenant	Texte
Intentions de lecture : tâches permettant l'acquisition significative de connaissances en lien avec le domaine d'étude	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances antérieures ▪ Conception de l'apprentissage ▪ Stratégies de lecture pour le traitement des idées principales ▪ Stratégies d'encodage et de rappel pour l'élaboration et l'organisation des connaissances ▪ Stratégies métacognitives pour la planification, l'évaluation et la gestion du travail ▪ Stratégies de gestion des ressources pour la gestion du lieu et du moment de travail, de même que pour les ouvrages de référence et les personnes consultées 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superstructure ▪ Organisation

gestion des ressources; la catégorie « texte » comprend la superstructure et l'organisation du texte.

Le cadre de référence en question fournit les balises nécessaires pour comprendre l'apprentissage par la lecture, plus particulièrement les stratégies qui permettent de décrire ce que les étudiants font lors de leur période de lecture. Le lecteur/apprenant qui fait des apprentissages significatifs serait celui qui utilise de façon prioritaire (a) les stratégies de lecture qui traitent les idées principales, (b) les stratégies d'élaboration et d'organisation pour intégrer les connaissances; (c) les stratégies métacognitives pour planifier, évaluer et gérer des stratégies et la motivation et (d) les stratégies de gestion des ressources pour gérer le lieu et le moment de travail, de même que pour les ouvrages de référence et les personnes consultées. Ce cadre de référence offre aussi la possibilité d'interpréter les stratégies en lien avec les connaissances antérieures, les conceptions de l'apprentissage du lecteur/apprenant et les deux autres catégories de composantes du cadre : le contexte et le texte.

Pour ce qui est du contexte de l'apprentissage par la lecture, on retrouve les intentions de lecture. Ces intentions, que les professeurs proposent aux étudiants, se traduisent par des tâches de lecture permettant de préférence la construction de connaissances. Par la réalisation de ces tâches, les étudiants sont donc placés en contexte de construire leurs connaissances. En ce qui concerne le texte à lire, deux composantes doivent être prises en compte par les professeurs lorsqu'ils choisissent

les textes qu'ils donnent à lire aux étudiants : l'organisation du texte et sa superstructure, c'est-à-dire la structure de présentation des informations. Or, dans un contexte donné et à partir de certains textes, apprendre par la lecture implique que les étudiants prennent conscience de leur conception de l'apprentissage et de leurs connaissances antérieures sur le sujet traité de même qu'ils choisissent et utilisent des stratégies qui leur permettent d'apprendre efficacement et significativement par la lecture.

Comment, dans les cours, peut-on aider les étudiants à utiliser efficacement la lecture pour apprendre ?

Afin d'aider les professeurs et les chargés de cours qui veulent proposer dans leurs cours des activités de lecture qui favorisent l'apprentissage significatif, nous proposons dans cet article des recommandations pratiques. Cette idée d'intervenir dans les cours afin d'aider les étudiants à apprendre par la lecture provient des recherches de Tardif (1992) et de Weinstein (1994), qui recommandent d'enseigner des stratégies générales (telles que celles reliées à l'apprentissage par la lecture) dans le contexte de connaissances spécifiques (telles que celles appartenant au domaine étudié). Cette approche favorise une utilisation maximale des stratégies relatives à l'apprentissage par la lecture car les étudiants sont incités à les appliquer directement dans le cours et pour différentes activités de lecture.

Deux idées principales sont à retenir lorsque l'on veut maximiser l'utilisation des lectures dans les cours. D'abord, il faut intégrer les lectures directement dans l'enseignement. Il ne s'agit donc pas de donner des lectures à faire et de tenir pour acquis que les étudiants non seulement liront les textes, mais aussi qu'ils feront les liens avec le cours. Intégrer les lectures dans les cours veut dire enseigner en faisant référence aux textes lus, donner aux étudiants des activités à faire pendant leurs lectures et travailler en classe à partir de ces activités. Il est préférable, en classe, de travailler à approfondir les informations lues par les étudiants. De cette façon, ils peuvent saisir l'importance de faire les lectures.

L'autre idée à retenir lorsque l'on veut maximiser l'utilisation des lectures dans les cours est que les étudiants doivent faire des efforts pour lire et pour apprendre. Dans cette optique, le professeur doit refuser de faire des synthèses complètes de lecture pendant son enseignement. Ce dédoublement d'information peut entraîner un désintéressement des étudiants à faire leurs lectures. Le professeur doit plutôt proposer des activités dans lesquelles les étudiants traitent les informations lues dans le texte en lien avec leurs connaissances, par exemple, en répondant à des questions. Par ailleurs, dans le cadre de son cours, le professeur peut demander aux étudiants de travailler en petit groupe, ce qui leur demandera non seulement d'expliquer leurs réponses aux questions posées, mais aussi de les justifier.

À partir de ces deux idées maîtresses d'intervention à effectuer à l'intérieur des cours, neuf recommandations sont proposées en lien avec les neuf composantes du cadre de référence de l'apprentissage par la lecture.

1. Offrir aux étudiants des tâches de lecture qui favorisent l'acquisition significative de connaissances et les informer clairement des objectifs poursuivis dans ces tâches

L'importance des intentions pour effectuer des apprentissages significatifs par la lecture de textes prend appui sur les travaux de plusieurs chercheurs (Deschênes, Bourdages, Lebel, & Michaud, 1993; Jones, 1988; Pressley & Afflerbach, 1995; Säljö, 1984) dont ceux de Vauras (1991) qui mettent en évidence l'importance de traiter dans un premier temps les idées principales du texte. On peut aider les étudiants à acquérir significativement des connaissances par la lecture de textes en leur proposant des tâches d'apprentissage qui leur demandent de traiter prioritairement les idées principales. Par exemple, l'utilisation du questionnaire sur les idées principales d'un texte est tout à fait indiquée.

On peut aussi aider les étudiants à identifier la tâche de lecture dans laquelle ils se trouvent et les objectifs qui sont poursuivis en les informant clairement de ceux-ci. On le fera en consignait dans le plan de cours non seulement les pages à lire chaque semaine, mais aussi les objectifs de lecture et d'apprentissage poursuivis. Une autre intervention consiste à présenter une carte sémantique des idées véhiculées dans le cours et à l'utiliser pour présenter les lectures à effectuer. Les étudiants auront une idée des concepts à maîtriser par la lecture. Ils sauront sur quelles idées principales porter leur attention en lisant. Dans la même veine, on peut leur enseigner à se questionner eux-mêmes sur les tâches à accomplir et leur demander de le faire à différents moments de leur lecture, par exemple, le soir, avant de débiter la lecture, ils peuvent se demander: «Pourquoi est-ce que je lis ce soir? Qu'est-ce que je dois avoir appris à la fin de la lecture?»

2. Vérifier la conception de l'apprentissage des étudiants et intervenir directement sur celle-ci si elle diffère de celle attendue

Fondée sur les recherches de Säljö (1984), de Entwisle & Entwisle (1991) et de Parmentier et Romainville (1998), cette recommandation vise à aider les étudiants à prendre conscience de leur conception de l'apprentissage. À l'université, il est de mise de sensibiliser les étudiants à l'importance d'adhérer à une conception de l'apprentissage qui privilégie l'apprentissage significatif. Par exemple, on peut questionner les étudiants sur leur conception de l'apprentissage et, par une discussion, voir aux ajustements à faire afin que tous aient une conception qui soit en lien avec celle à la base de l'enseignement dans le cours.

De plus, on peut tenir compte des conceptions de l'apprentissage des étudiants en favorisant explicitement celles qui favorisent l'acquisition significative de connaissances. On peut veiller à ce que les activités d'enseignement soient toujours

relées aux conceptions qui privilégient, dans un premier temps, le traitement des idées principales en lien avec le domaine d'étude.

3. *Demander aux étudiants de faire référence à leurs connaissances personnelles avant de lire des textes*

Plusieurs recherches montrent l'importance des connaissances antérieures des étudiants lors de leur apprentissage par la lecture (Deschênes, & al., 1993; Jones, 1988; Pressley & Afflerbach, 1995; Vauras, 1991). Avant de commencer leur lecture, on peut demander aux étudiants de se questionner eux-mêmes sur le sujet du texte. Ceci leur permettra de faire le point sur ce qu'ils connaissent déjà et sur ce qu'ils doivent intégrer de nouveau. Nous pouvons leur proposer de faire cette activité en utilisant la table des matières d'un manuel ou le résumé d'un article. On peut aussi leur suggérer d'anticiper le contenu d'un texte à partir du titre; de faire la liste ou le schéma de ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet, à la suite des apprentissages qu'ils ont effectués et des expériences qu'ils ont vécues. Le professeur peut aussi leur proposer de recourir à l'analogie ou à la visualisation pour les aider à mobiliser leurs connaissances.

On peut expliquer aux étudiants une méthode de questionnement reliée à leurs connaissances personnelles. Il s'agit de la méthode *KWL PLUS* (Carr & Ogle, 1986, dans Goupil & Lusignan, 1993) dont les trois premières étapes proposent une séquence de questionnement sur les connaissances du lecteur : l'identification de ce qui est connu (Known), de ce qui est à connaître (Want), de ce qui a été appris (Learned). Certains étudiants utilisent d'emblée une partie de cette méthode. En enseignement, il est souhaitable de proposer des stratégies qui peuvent être utiles lors des trois temps de lecture : avant de lire, pendant la lecture et après celle-ci. Ces questions peuvent être introduites dans des fiches de lecture et elles peuvent faire l'objet d'un travail. Les réponses à ces questions informent sur les parcours d'apprentissage effectués par les étudiants.

Par ailleurs, pour solliciter l'utilisation des connaissances antérieures des étudiants, on peut leur demander de faire des prédictions sur les informations contenues dans le texte. Après la lecture, avec les informations lues, ils peuvent vérifier si leurs idées préalables ont été confirmées ou infirmées par la lecture.

4. *Demander aux étudiants d'utiliser différentes stratégies de lecture qui sont au service de la compréhension du texte*

Les recherches de Jones (1988), de Vauras (1991) et de Pressley et Afflerbach (1995) soulignent l'importance, pour les étudiants, de porter attention d'abord à la compréhension qu'ils ont des idées principales véhiculées dans le texte, avant de s'attarder aux détails, aux cas d'exception, aux particularités, etc. En lien avec la recommandation 1, on peut aider les étudiants à utiliser différentes stratégies de lecture en leur posant des questions qui font appel à la compréhension des idées principales du texte. Par ailleurs, on peut aussi aider les étudiants à lire différents

textes sur un sujet en les informant des catégories d'information à traiter. Dans le même ordre d'idée, on peut proposer aux étudiants de lire en se référant à un ordonnateur supérieur (Ausubel & Youssef, 1963, dans Goupil & Lusignan, 1993), c'est-à-dire à un document qui présente les idées principales à traiter. On peut aussi suggérer aux étudiants de transformer en questions les titres de la table des matières des livres ou les objectifs du cours que l'on retrouve dans le plan de cours et de tenter d'y répondre lors des lectures.

5. *Enseigner aux étudiants à utiliser différentes stratégies d'apprentissage utiles pour l'acquisition de connaissances*

Cette recommandation est fondée sur les recherches de Smith (1982), de Weinstein et Mayer (1986) et de Boulet, Savoie-Zajc, et Chevrier (1996). On peut proposer des activités (exercices, activités de groupe, fiches de lecture) dans lesquelles les étudiants doivent construire leurs connaissances en lisant plutôt que de les mémoriser intégralement ou de les comprendre sans les retenir.

En situation de lecture, dans laquelle on peut acquérir des connaissances déclaratives², un professeur peut poser des questions aux étudiants qui les amènent à utiliser des stratégies d'organisation. Ces stratégies permettent la structuration des informations importantes lues dans une forme qui facilite leur rétention. Par exemple, construire un tableau comparatif des informations importantes lues. Différents tableaux peuvent être utilisés pour faciliter cette structuration : descriptif, causal, séquentiel, cyclique, etc. Un professeur peut aussi poser des questions aux étudiants qui les amènent à utiliser des stratégies d'élaboration. Ces stratégies aident les étudiants à faire des liens entre leurs connaissances et les informations lues. Par exemple, on peut demander aux étudiants de visualiser ce qu'ils ont lu, d'écrire dans leurs mots ce qu'ils retiennent du texte, d'expliquer ce qu'ils trouvent important (à voix haute, dans leur tête ou à un autre étudiant), de générer des exemples personnels, de créer des analogies ou des synthèses personnalisées, etc.

6. *Prendre le temps de sensibiliser les étudiants à la nécessité de faire preuve d'autonomie lors de leur lecture individuelle en utilisant différentes stratégies métacognitives (planifier, évaluer et ajuster leur mode de lecture)*

Plusieurs chercheurs reconnaissent l'importance de la métacognition des étudiants lorsqu'ils apprennent par la lecture (Jones, 1988; Pressley & Afflerbach, 1995; Vauras, 1991). On peut aider les étudiants à planifier leur apprentissage par la lecture en choisissant des stratégies utiles au but qu'ils poursuivent. Par exemple, on peut leur donner des informations précises sur la tâche à réaliser telles que les

² Les connaissances déclaratives réfèrent au savoir théorique tel que les définitions, les concepts, les lois, les principes et les règles. Elles répondent à la question : «Quoi?».

objectifs précis, la date de remise du travail, les lectures à effectuer, les consignes précises de réalisation de la tâche, le nombre de pages. Avec ces informations, les étudiants sont mieux outillés pour planifier et réaliser leurs apprentissages dans les meilleures conditions possibles. Par ailleurs, on peut aussi enseigner aux étudiants à gérer la réalisation de leur apprentissage par la lecture. Des questions explicites peuvent être posées aux étudiants afin de les aider à rester vigilants pendant la réalisation de l'apprentissage par la lecture. Par exemple : Qu'est-ce que vous faites ? Pourquoi lisez-vous ce ou ces textes ? Est-ce la meilleure façon de le faire ? Connaissiez-vous d'autres façons plus efficaces ? Pourquoi ne le faites-vous pas ? Des questions peuvent aussi être posées après la lecture pour évaluer la réalisation de l'apprentissage par la lecture. Par exemple, «Qu'avez-vous appris ? Avez-vous travaillé comme vous l'avez planifié ? Que feriez-vous de semblable et de différent lors de la prochaine lecture ?» Ces questions peuvent être posées individuellement ou discutées en petit groupe à l'aide d'une fiche de lecture.

7. *Suggérer aux étudiants d'organiser leur contexte de travail pour qu'il soit efficace (lieu, ressources matérielles, ressources humaines et gestion de temps)*

Deschênes et al. (1993) et Boulet et al. (1996) nous suggèrent de prendre en compte l'organisation du contexte de travail des étudiants. On peut amener les étudiants à prendre conscience de l'importance des conditions de travail qu'ils se donnent et de leur impact sur leur travail.

Amener les étudiants à questionner les critères de choix de partenaires de travail qu'ils ont

Ce choix est un élément clé du travail collaboratif; on ne travaille pas toujours bien avec des amis. Pour développer un réseau satisfaisant de personnes ressources dans la classe, le professeur peut, à l'occasion, organiser lui-même les équipes de travail. Ainsi les étudiants peuvent apprendre à connaître différentes personnes susceptibles de les aider, à un moment ou à un autre.

Interroger les étudiants sur la gestion qu'ils font de leur temps

Par exemple, à quels moments pendant la journée les étudiants travaillent-ils le mieux ? Pendant combien de temps peuvent-ils rester concentrés pendant la lecture ? On peut aider les étudiants à planifier la réalisation des lectures en présentant, oralement ou dans le plan de cours, le temps anticipé pour lire les références de la semaine et les sensibiliser à planifier ce temps dans leur horaire. Par ailleurs, on peut indiquer dans le plan de cours, le temps estimé pour chacune des activités de lectures proposées, demander aux étudiants d'inscrire le temps réel de lecture effectué et les aider à ajuster leur fonctionnement jusqu'à ne prendre que le temps demandé.

Aider les étudiants à choisir des références matérielles pertinentes

La capacité à accomplir efficacement ce choix peut être enseigné et délégué progressivement aux étudiants. Pour ce faire, il est important de les informer des ressources matérielles disponibles dans le domaine en leur présentant les différents manuels, volumes, périodiques. Les étudiants doivent en arriver à se demander : «Pourquoi le professeur nous donne-t-il cette référence? Quelles références complémentaires pouvons-nous choisir?» Pour ce faire, il est utile que les professeurs fassent la présentation des ressources matérielles, de leurs qualités et de leurs particularités, de même que de la pertinence de leur choix. Les étudiants sont ainsi amenés à prendre conscience des critères qui justifient le choix de ressources écrites ou informatiques valables. Ils pourront utiliser ces critères lors d'activités d'autoapprentissage.

Sensibiliser les étudiants à l'impact que peut avoir leur lieu de travail sur leur fonctionnement.

On peut les aider à se questionner sur les aspects suivants : Est-ce que nous travaillons dans un endroit de travail calme ou non? Est-ce que nous pouvons nous concentrer aux endroits où nous travaillons?

8. *Prendre le temps d'enseigner aux étudiants comment utiliser l'organisation du livre pour mieux comprendre et apprendre les idées qui y sont présentées*

Jones (1988) et Deschênes (1988) soulignent l'importance de l'organisation du livre dans la lecture, par exemples, les repères textuels (titres et sous-titres, questions sur le texte, organisateurs introductifs), les repères graphiques (dessins, illustrations, etc.) et les niveaux de clarté de la structure du texte (de peu claire à très claire). On peut enseigner aux étudiants à analyser leurs difficultés de lecture en prenant en compte la part que joue l'organisation du texte dans celles-ci. En analysant intentionnellement l'organisation du texte, les étudiants peuvent s'adapter à différents niveaux de clarté de la structure, allant de schématiser l'information à apprendre à partir d'une structure de texte claire jusqu'à réorganiser complètement la structure du texte si elle n'est pas claire. Le texte est le support des informations présentées par les auteurs et son organisation ne doit pas devenir un obstacle au traitement de celles-ci. On peut donc voir à ce que les étudiants évaluent l'organisation du texte : aéré, mal organisé, contenu flou, clair, texte mal imprimé, caractère assez gros, etc. Pour ce faire, on peut modéliser un exemple d'évaluation de l'organisation du texte en nommant ses particularités, en indiquant les ajustements à faire pour rendre sa lecture plus facile ou pour compenser certains problèmes. Par exemple, avec les étudiants, on peut survoler les textes à lire, leur commenter l'organisation de chacun et leur modeler des façons efficaces de les lire. On peut aussi analyser avec eux la pertinence de la préface et de l'introduction,

l'utilité des titres et du résumé, l'organisation des paragraphes, l'utilisation possible de l'index, etc.

9. Aider les étudiants à identifier la superstructure du texte et à s'y référer pour comprendre les idées principales

Cette recommandation émane d'écrivains de chercheurs qui s'intéressent principalement à l'étude de la compréhension en lecture (Deschênes, 1988; Pressley & Afflerbach, 1995; van Dijk & Kintsch, 1983). On peut enseigner aux étudiants à reconnaître la structure des textes informatifs qu'ils ont à lire telle que la structure de comparaison/contraste, de cause à effet, séquentielle, etc. Ainsi, en précisant la structure de présentation des idées dans le texte, le traitement de ces dernières en sera facilité. Ce traitement permettra aux étudiants de déterminer les stratégies particulières de lecture adaptées à la structure en question. On peut donc présenter la structure de développement des idées des textes à lire ou des références utilisées les plus fréquemment.

Conclusion

Peu importe l'approche privilégiée pour aider les étudiants à apprendre, force est de reconnaître que plusieurs d'entre eux ne maîtrisent pas les capacités d'apprendre par la lecture de textes. Choisir d'intervenir pour favoriser le développement de ces capacités est un investissement qui aura des répercussions pour les étudiants non seulement sur leur formation universitaire, mais aussi sur leur formation continue lorsqu'ils seront sur le marché du travail.

Les recommandations d'interventions proposées dans cet article sont basées sur une nouvelle conception de la lecture : lire pour apprendre. Les informations présentées dans cet article permettront aux professeurs non seulement de comprendre la situation d'apprentissage par la lecture et d'en tenir compte dans leur enseignement, mais aussi d'identifier certaines difficultés rencontrées chez les étudiants et d'y remédier par une intervention appropriée.

Références

- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : les Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Cartier, S. (1998). La lecture pour apprendre à l'ordre universitaire : une description du problème, des capacités requises et des interventions facilitantes. *Le trait d'union*, 5(2), 5-7.
- Cartier, S., Plante, A., & Tardif, J. (1999). *Lire pour apprendre : description des stratégies des étudiants en médecine engagés dans un curriculum d'apprentissage*

- par problèmes. Rapport final de recherche remis à l'Association des Facultés de Médecine de Canada (AFMC).
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de texte*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, A.-J., Bourdages, C., Lebel, L., & Michaud, B. (1993). Quelques principes pour concevoir et évaluer des activités d'apprentissage en formation à distance. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 18(4), 335-348.
- Entwisle, N. J. & Entwisle A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- Fraisse, E. (1995). Approche de la lecture dans l'enseignement supérieur français. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 37-58.
- Goupil, G. & Lussignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Jones, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. Dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (dir.), *Learning and Study Strategies*, (pp. 233-260). San Diego : Academic Press.
- Lahinen, V., Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1997). Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 13-24.
- Parmentier, P. & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier, & M. Romainville (Eds.), *L'étudiant apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 63-80). Bruxelles : De Boeck.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum
- Richard, J. F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Säljö, R. (1984). Learning from Reading. Dans F. Marton (dir.), *The Experience of Learning* (pp. 71-89). Edimbourg : Scottish Academic Press.
- Simpson, M. L. (1984). The status of study strategy instruction: Implications for classroom teachers. *Journal of Reading*, 28, 136-142.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal : HRW.
- Smith, S. L. (1982). Learning strategies of mature college learners. *Journal of Reading*, 26, 5-12.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Éditions Logiques.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. K. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- Vauras, M. (1991). *Text Learning Strategies in School-Aged Students*. Helsinki : Academia Scientiarum Fennica.
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning and strategic teaching: Flip sides of a coin. Dans P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (dir.), *Student Motivation*,

- Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 257-274). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategy. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd. ed.), (pp. 315-327). New York : Macmillan.