

## COMMENT AMÉLIORER LA QUALITÉ DES APPRENTISSAGES PAR LES TEXTES EN *FAD*?

**Geneviève Demers**

### INTRODUCTION

Depuis le début de son existence, le support privilégié de la formation à distance (*FAD*) est l'imprimé. Or, vraisemblablement, selon l'état des recherches actuelles, les textes utilisés dans les cours seraient de piètre qualité. À cette problématique se rajouterait aussi, du côté lecteur, celle du manque de stratégies de compréhension de texte.<sup>1</sup> Face à ces faits, il est pertinent de se demander s'il est possible d'améliorer la qualité des textes et de faciliter du même coup les apprentissages réalisés par le biais de la lecture et, si oui, comment.

Face à cette problématique double, nous croyons qu'il est possible d'intervenir. La résolution de cet enjeu actuel en *FAD* passe selon nous, d'abord, par la conscientisation des variables qui entrent en jeu dans la compréhension de la lecture. À ce propos, nous verrons justement dans la première partie de notre article que le lecteur, le contexte et le texte sont trois principales composantes intervenant dans la compréhension de texte. De surcroît, nous expliquerons dans la deuxième partie comment quelques aspects de la science cognitive (mémoire, processus d'apprentissage) permettent aux intervenants en *FAD* de mieux évaluer l'intelligibilité de leurs textes. Nous constaterons ainsi que la création ou la sélection de textes qui respectent les caractéristiques de la mémoire (forces, limites) et son fonctionnement aide le lecteur à

---

<sup>1</sup> DESCHÊNES, A.J. et BOURDAGES, L. Introduction dans *Les activités d'apprentissage, Module 1-La lecture et l'apprentissage*. Support à l'apprentissage, Bloc III- module 1, Télé-université, 1995, p.18.

maximiser ses capacités d'encodage, de traitement de l'information, de rétention et même de rappel des idées. Enfin, notre troisième et dernière partie de cet article sera consacrée aux moyens, en regard des variables intervenant dans la compréhension et des connaissances en science cognitive, permettant concrètement d'améliorer textes et qualité des apprentissages par la lecture.

## **1. Les trois principales composantes intervenant dans la compréhension de texte**

Certaines études (Deschênes, 1986; Langer, 1986; Irwin, 1986), démontrent que trois variables indissociables sont fonction de la compréhension en lecture, soit le lecteur, le texte et le contexte.<sup>2</sup> Résumons rapidement ces trois éléments.

### **1.1. Les variables liées au lecteur**

D'abord, la compréhension de texte est influencée par le lecteur, soit ses structures cognitives et affectives ainsi que ses processus. Par rapport aux structures cognitives, nous parlons des connaissances sur la langue et le monde. À ce sujet, plus les connaissances du lecteur sur la langue et le sujet sont grandes, plus sa compréhension de texte sera grande. Plus spécifiquement, le bagage culturel et linguistique sont des clefs permettant au lecteur de décoder l'information rapidement, d'établir des inférences sans nuire à l'attention nécessaire pour comprendre ce qui est lu et de prédire la structure du texte par l'intégration de schémas connus. Ce faisant, le lecteur saisit plus facilement le sens du texte et retient davantage d'idées. Quant aux structures affectives, ces dernières font références aux attitudes et intérêts du lecteur lors de la lecture. Par exemple, le degré d'affinité entre le texte et les intérêts du lecteur interviennent dans la compréhension de texte. De ce fait, plus le texte coïncide avec les intérêts du lecteur, plus ce dernier fournit

---

<sup>2</sup> GIASSON, J. « Un modèle de compréhension en lecture », dans *La compréhension en lecture*, Éditions Gaëtan Morin, 1990, p.3-24 : dans ÉDU 6013, Support à l'apprentissage, bloc III, module 1, p. 5.

d'efforts dans ses processus de lecture et plus grands sont les gains engendrés par la lecture, notamment une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure acquisition et rétention d'idées. Finalement, les processus du lecteur interviennent aussi dans la compréhension de texte. Ils permettent à l'apprenant de gérer, de contrôler et d'évaluer ses capacités de compréhension et d'apprentissage.<sup>3</sup> À ce sujet, à la page dix-sept de notre travail, nous avons placé dans un encadré les principales stratégies de compréhension, classifiées en trois catégories : prélecture, lecture et postlecture.

### **1.2. Les variables liées au texte**

Ensuite, force est d'admettre que la compréhension de texte est aussi influencée par des variables liées au texte. Par exemple, le type de texte, l'intention de l'auteur, la structure et le contenu. Donnons un exemple démontrant comment le texte peut intervenir dans la compréhension. Un auteur a pris soin de clarifier au début de son texte les objectifs de l'écrit et le plan des idées. De même, chaque partie est accompagnée de titres mis en gras. Cette façon de mettre en évidence les idées facilite grandement la compréhension : elle fournit à l'apprenant un fil conducteur permettant de mieux saisir le sens du texte. Ainsi, ayant en tête la ligne directrice du texte, l'apprenant peut mieux sélectionner et dégager les informations importantes du texte. De même, la mise en relief du plan et l'indication des idées principales dans le texte aide l'apprenant à avoir en tête un schéma permettant d'enchaîner les idées, d'établir des liens, et par la suite, de réactiver les idées plus facilement puisque ces dernières auront été « enregistrées » en suivant les principes d'encodage favorables au traitement de l'information. Nous expliciterons un peu plus ce propos dans la seconde partie de cet article.

### **1.3. Les variables liées au contexte**

Un troisième aspect important intervenant dans la compréhension de texte est le contexte. Cette variable inclut les conditions psychologiques, sociales et physiques dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il lit le texte. Le contexte psychologique « concerne les conditions contextuelles propres au lecteur, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire,

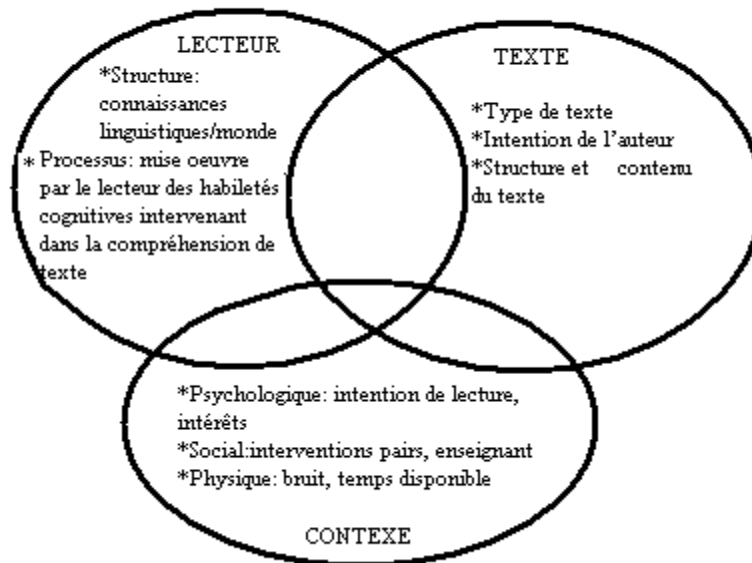
---

<sup>3</sup> *Ibid*, p.16.

sa motivation et son intention de lecture.»<sup>4</sup> Le contexte social concerne les interactions possibles entre l'enseignant et les pairs pouvant aider le lecteur dans la compréhension du texte. Le contexte physique comprend les diverses variables matérielles dans lesquelles se déroule la lecture et pouvant intervenir sur la qualité de celle-ci. Par exemple, le bruit, la qualité du texte, le temps donné pour lire le texte, etc. Comme par rapport à la variable texte, le concepteur ou le tuteur proposant le texte peut agir sur le contexte afin d'aider l'apprenant à mieux comprendre le texte. Par exemple, il peut améliorer un texte jugé trop difficile. Il peut aussi ajouter un résumé avant la lecture du texte afin d'aider l'apprenant à centrer son attention sur les points importants du texte. Il peut également solliciter les apprenants (si possible par le biais d'un forum) à échanger sur les difficultés rencontrées durant la lecture ou les aspects non compris ou ambigus du texte, etc.

Pour terminer, il est important de mentionner que pour vraiment affecter la qualité des textes et des apprentissages, il importe de tenir compte de ces trois variables en même temps. Voici un schéma que nous avons adapté, tiré de Giasson (1990), illustrant les propos décrits précédemment.<sup>5</sup>

Figure 1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture



<sup>4</sup> *Ibid*, p.22.

<sup>5</sup> *Ibid*, p.6.

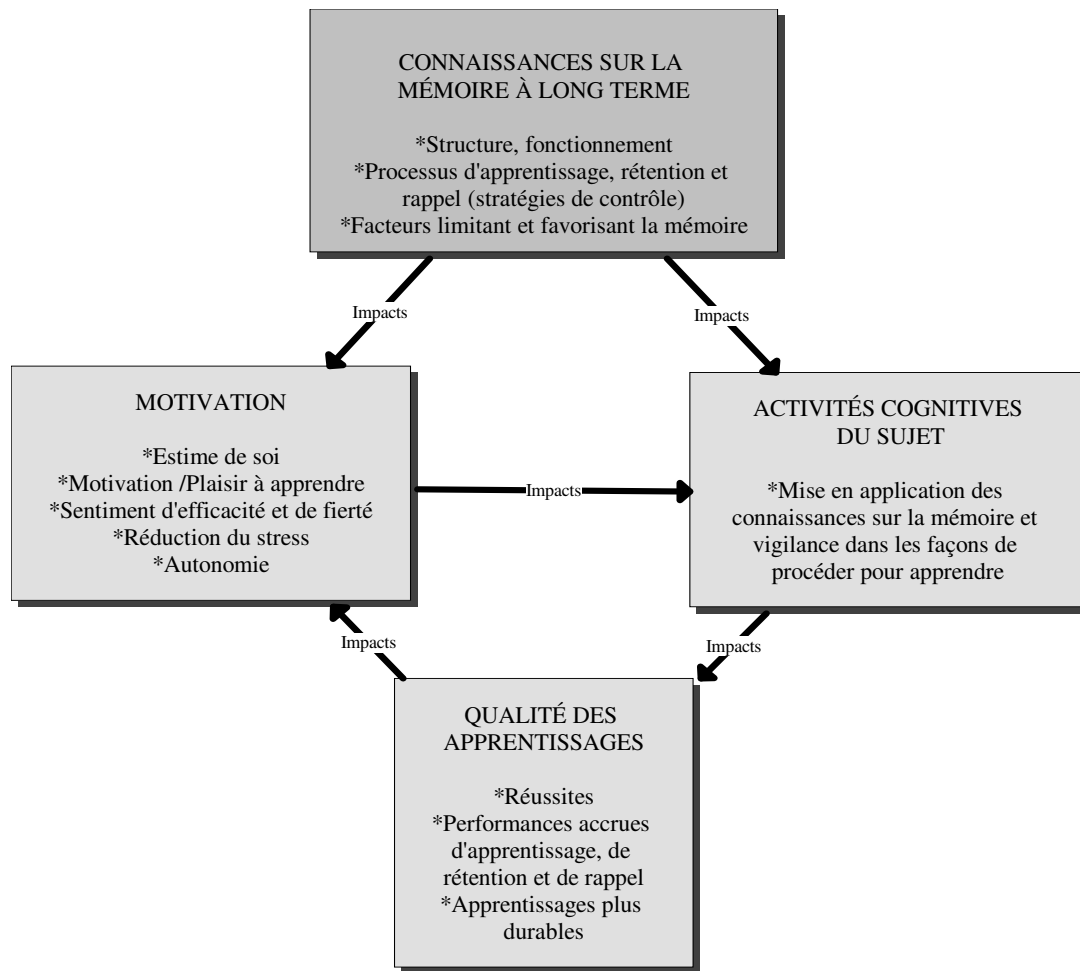
Ce schéma illustre le fait suivant : plus le lecteur, le contexte et le texte sont en interactions, plus l'apprenant a de chances de mieux comprendre et de se rappeler les idées du texte à lire.<sup>6</sup> Donnons trois exemples. Des étudiants suivent un cours sur la psychologie de l'enfance. Vous leur donnez un texte respectant le niveau d'habileté des élèves, mais le texte traite de la psychologie adulte. Puisque le contexte de lecture est peu pertinent par rapport aux besoins et aux intérêts des apprenants (puisque le besoin est d'apprendre sur l'enfance), le texte ne favorisera probablement pas la compréhension. Les lecteurs jugeront probablement peu utile le texte, par conséquent, peu d'efforts cognitifs nécessaires au traitement de l'information seront déployés. Un autre exemple est celui où le contexte est le bon, mais le niveau de lecture est inapproprié. Dans ce cas, les apprentissages ne se réaliseront pas de façon efficace puisque les apprenants ne possèdent pas le bagage nécessaire pour traiter le contenu du texte. Conséquemment, la motivation baissera en cours de route et les risques de ne pas persévérer s'accroîtront. Un autre exemple est celui où aucune des variables ne peut aider les apprenants à mieux comprendre le texte : ce dernier est trop difficile et le contexte est inapproprié. Dans ce cas, les lecteurs ne possèdent pas le bagage approprié pour décoder le texte et ne peuvent trouver le sens à ses lectures. Mais comment intervenir? Avant de répondre à cette question, il importe de prendre conscience du fonctionnement de la mémoire, notamment les processus de traitement de l'information et les facteurs maximisant les capacités de la mémoire. Ces informations, aussi anodines soient-elles, favorisent une meilleure compréhension des interventions possibles puisqu'elles permettent l'établissement de liens entre les variables intervenant dans la lecture, les principes de la science cognitive et les interventions en vue d'améliorer la qualité des textes et des apprentissages par la lecture.

---

<sup>6</sup> *Ibid*, p. 6.

## **2. La science cognitive au service du concepteur, du scripteur et de l'apprenant en FAD**

Connaître le fonctionnement de l'apprentissage ou des processus du traitement de l'information permet de mieux tenir compte des variables vues précédemment. De même, cette information fournit des pistes afin d'améliorer la qualité des textes choisis ou écrits. En effet, connaissant quelques principes de la mémoire, il est possible d'anticiper les difficultés de lecture rencontrées par l'apprenant ainsi que de prévoir l'intelligibilité d'un texte. Sans déborder sur d'autres sujets, mentionnons que ces connaissances entraînent des répercussions inestimables sur les comportements de l'apprenant. Par exemple les connaissances sur le fonctionnement du cerveau, les processus d'apprentissage (encodage, rétention, rappel) ainsi que les facteurs limitant et favorisant la mémoire aident ce dernier à adopter des attitudes métacognitives dans les façons de procéder pour apprendre ou traiter un texte. Connaissant mieux les stratégies cognitives et métacognitives pour encoder, retenir, rappeler et contrôler les apprentissages, le lecteur connaît des performances accrues. Par la suite, ces meilleures performances de l'apprenant engendrent une meilleure estime de soi, davantage de plaisir pour apprendre, un sentiment d'efficacité et de fierté de même qu'une gestion supérieure des processus d'apprentissage. Voici donc un schéma démontrant les liens de cause à effet entre les variables *apprenant, connaissances en cognition, activités cognitives du sujet, qualité des apprentissages et motivation*. Par la suite, nous présenterons quelques principes que nous considérons comme des clés d'entrée vers des interventions efficaces relatives au choix ou à la conception des textes.



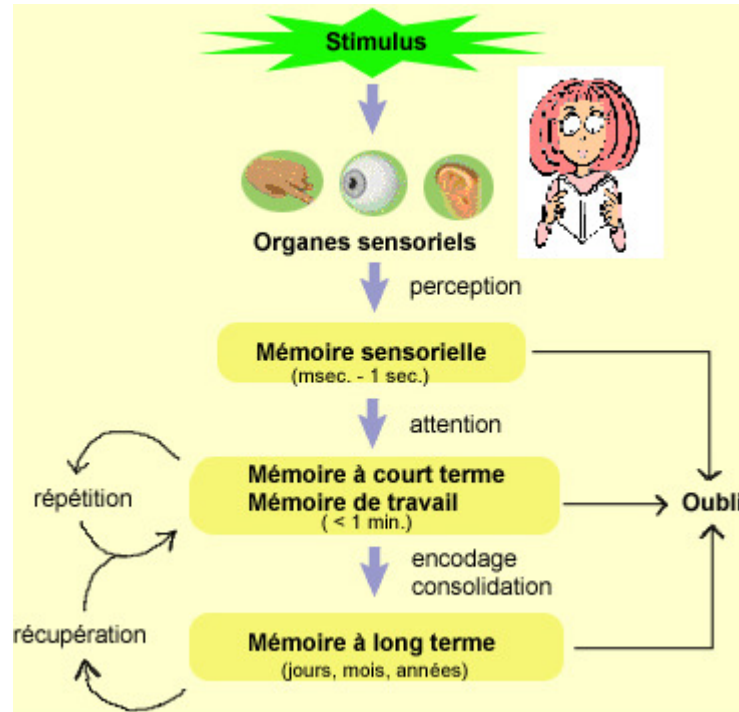
## 2.1 Quelques informations importantes sur la mémoire et l'apprentissage

Ici nous n'allons que survoler quelques principes fondamentaux de la mémoire et de l'apprentissage, tirés du manuel de Stephen K. Reed (1999). Ces connaissances nous semblent essentielles à la compréhension des variables intervenant dans la compréhension de texte.<sup>7</sup>

### 2.1.1 L'apprentissage : du stimulus à la rétention des informations

<sup>7</sup> REED, S.K. *Cognition : théories et applications*, De Boeck Université, 1999, 601 pages.

Avant d'arriver à la mémoire à long terme, l'information passe par diverses étapes dans lesquelles divers traitements de l'information se font.<sup>8</sup> À travers ces étapes, à tout moment, l'information peut s'échapper, tel qu'illustré dans le schéma ci-dessous.<sup>9</sup>



Connaître ces étapes peut s'avérer fort utile afin d'éviter de perdre trop d'information lors de la lecture. Nous pouvons résumer ainsi les processus de traitement de l'information : le stimulus est d'abord capté par les sens (par exemple, les lettres du texte). Ce stimulus se dirige d'abord dans le registre d'information sensorielle qui garde en mémoire fidèlement, mais très peu longtemps, l'information (5msec).<sup>10</sup> Son stockage à cette étape est donc éphémère et bref. Puis, cette information passe presque instantanément dans un filtre (voir le modèle filtre de Broadbent et Treisman).<sup>11</sup> Ici, c'est l'attention qui agit comme un filtre : elle sélectionne les informations qu'elle garde ou rejette. Si l'information est conservée, et donc si le lecteur est suffisamment concentré, celle-ci passe aussi rapidement à l'étape de la reconnaissance des formes où il y a analyse

<sup>8</sup> *Ibid*, p.13.

<sup>9</sup> Source du schéma adapté : [lecerveau.mcgill.ca/.../a\\_07\\_p\\_tra\\_2a%20copy.jpg](http://lecerveau.mcgill.ca/.../a_07_p_tra_2a%20copy.jpg), source de l'image : [http://pages.infinit.net/cpf/stress/lire\\_contenu.gif](http://pages.infinit.net/cpf/stress/lire_contenu.gif)

<sup>10</sup> *Ibid*, p. 13.

<sup>11</sup> *Ibid*, p.73-74.



de l'information : l'information est identifiée. Cette reconnaissance peut se faire par analyse des schémas, des structures ou des caractéristiques des formes.<sup>12</sup> Puis, avant d'entrer dans la mémoire à court terme, l'information est sélectionnée. Les capacités attentionnelles (encore une fois), les automatismes appris par l'individu et les stimuli (interférences) de l'environnement jouent un grand rôle dans l'information qui est captée et celle qui ne l'est pas.<sup>13</sup> Par exemple, s'il y a peu d'interférences de l'environnement (milieu calme), l'information passe mieux dans la mémoire à long terme, la rétention se fait par conséquent mieux. Toutefois, si une personne est assez stressée (telle est le cas lors des examens), celle-ci n'aura pas assez de ressources attentionnelles pour sélectionner les informations qui se présentent. Corollairement, peu d'information sera probablement retenue.

Que se passe-t-il si l'information est sélectionnée? Celle-ci passe alors dans la mémoire à court terme. Cette mémoire est très importante pour favoriser le passage de l'information vers la mémoire à long terme. La mémoire à court terme pourrait être comparée à une usine puisque c'est le lieu où est traitée activement l'information : manipulation, transformation et codage font partie des processus actifs de traitement de l'information de cette mémoire. Bien que cette dernière soit limitée (rapidité d'oubli, besoin d'organiser l'information en mémoire, dégradation rapide des informations) s'il n'y a pas trop d'interférences et si un traitement efficace est effectué (répétition, organisation, analyse, questionnements), l'information sera mieux transférée dans la mémoire à long terme pour y être emmagasinée afin d'être récupérée dans le futur par et vers la mémoire à court terme.<sup>14</sup>

Quant à la mémoire à long terme, ce n'est donc pas le lieu où l'information est traitée, mais plutôt emmagasinée, comme est le rôle de l'entrepôt (pour entreposer). Contrairement à l'usine, où l'espace est restreint (par conséquent, on s'attarde à la transformation dans cette partie d'un commerce), l'entrepôt permet de stocker divers objets temporairement ou de façon permanente. C'est la même chose pour la mémoire à long terme. Cependant, une caractéristique importante de cette mémoire est sa capacité

---

<sup>12</sup> *Ibid*, chapitre 2.

<sup>13</sup> *Ibid*, chapitre 3.

<sup>14</sup> *Ibid*, p.148.

illimitée. Elle peut contenir une très grande quantité d'information. Toutefois, ce n'est pas dit que l'information sera récupérable ou qu'elle y restera longtemps. En effet, l'information peut être présente dans la mémoire à long terme, mais ne pas être récupérable! Tout dépend des habiletés à encoder, à traiter et à rappeler cette information à partir de la mémoire à court terme, d'où l'importance encore une fois de connaître les processus cognitifs intervenant dans l'apprentissage et la rétention!

Terminons ici en mentionnant, tel que vu dans notre première partie, une variable très importante reliée à l'acquisition des connaissances, leur compréhension et leur rappel: les connaissances antérieures. Il est actuellement admis que toute nouvelle connaissance est directement liée à de précédentes. Ainsi, lorsqu'un apprenant intègre des informations, il le fait en reliant des nouvelles informations aux anciennes. Les connaissances antérieures permettent à un apprenant d'anticiper un contenu et de construire un schéma ou une microstructure du texte. Les connaissances permettent par conséquent au lecteur de mieux saisir, d'identifier et même de rappeler les informations importantes d'un texte. Donnons un exemple éloquent. Lisez ce texte et essayez de retenir le plus d'information possible :

La technique est relativement simple. D'abord, vous disposez les choses dans différents groupes. Bien entendu, vu le nombre, une seule pile peut suffire. Si vous devez aller ailleurs par manque de facilité; c'est une prochaine étape; autrement vous êtes pratiquement prêt. Il est important de ne pas mettre trop de choses. Cela dit, il vaut mieux faire trop peu de choses à la fois que beaucoup trop. Sur une courte période, cela ne semble pas trop important, mais des complications peuvent facilement apparaître. Une erreur peut également coûter cher. Au début, le processus complet peut paraître compliqué. Cependant, cela devient très rapidement une autre facette de la vie, tout simplement. Difficile d'imaginer que la nécessité de cette tâche puisse disparaître dans un avenir proche. Personne ne peut le prévoir. Une fois le processus achevé, nous disposons à nouveau les choses dans différents groupes. Puis, elles doivent être disposées à leur juste place. Elles doivent parfois être à nouveau utilisées, et le cycle entier doit alors être répété. Cependant, cela fait partie de la vie.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> *Ibid*, p.400.

Combien d'éléments avez-vous retenus? Probablement peu si vous ne savez pas de quel procédé très familier il s'agit! Par contre, si on vous avait informé avant la lecture que le passage évoquait le lessivage des vêtements probablement que vous auriez été en mesure de retenir plus d'information. C'est ce qu'a révélé une étude à ce sujet. Les gens qui ont été informés après la lecture du contexte ont retenu des informations beaucoup moindres que ceux qui ont connu le contexte avant de lire ce passage.<sup>16</sup> Avec cet exemple, nous voyons que les connaissances antérieures (ici les étapes ou le schéma d'actions des tâches reliées au lavage des vêtements) influencent grandement la compréhension et le rappel des idées d'un texte. Ainsi, lire un texte abstrait, sans référence, est déroutant et déconcentrant. Comment se créer une structure lorsque les données nous paraissent peu reliées du fait d'un manque de connaissances? En bref, nous voyons ici comment l'apprentissage se fait dans le cerveau, en liant de nouvelles informations aux anciennes. D'où l'importance pour un concepteur d'en tenir compte lors de l'écriture ou du choix d'un texte. Nous élaborerons justement à ce sujet dans la troisième partie de notre article.

En somme, apprendre le fonctionnement de la mémoire à long terme est pertinent à la fois pour auteurs de textes, concepteurs en *FAD* et apprenants. Connaître ses forces et ses limites (par exemple, savoir que l'information peut sortir à tout moment et qu'elle doit être traitée), donne des avertissements, notamment que certains procédés favorisent plus que d'autres la rétention à long terme.

### **2.1.2 L'apprentissage : une démarche stratégique**

Comme nous l'avons vu dans la première partie de l'article, une variable fondamentale intervenant dans les apprentissages par la lecture est l'apprenant lui-même : ses processus et ses stratégies. À cet effet, plusieurs recherches ont démontré qu'une grande différence entre un lecteur expert et un lecteur novice réside dans l'utilisation des

---

<sup>16</sup> *Ibid*, p.399-401.

stratégies de traitement de l'information ou de compréhension de la lecture : un lecteur performant posséderait un vaste répertoire de stratégies alors qu'un lecteur novice utiliserait peu de stratégies de compréhension.<sup>17</sup> Ici, nous allons justement décrire quelques processus intervenant dans la compréhension de texte. Ces connaissances peuvent s'avérer fort importantes autant pour concepteurs qu'apprenants.

### 2.1.2.1. Les processus

Les processus de traitement de l'information constituent les façons dont nous utilisons notre mémoire pour apprendre : ce sont pour ainsi dire des stratégies d'apprentissage.<sup>18</sup> Force est de constater que la réussite des études est fortement reliée à l'utilisation adéquate de ces processus. Selon Nelson et Narens, il y aurait trois types de processus de contrôle importants intervenant dans le bon déroulement des apprentissages : ceux reliés à l'acquisition, ceux reliés à la rétention et ceux reliés à la récupération des connaissances.<sup>19</sup> Voici une description sommaire de ces processus.

Les premiers types de processus de contrôle qui influencent l'acquisition et la récupération des informations sont ceux reliés à *l'acquisition des connaissances*. Ils surviennent avant et pendant l'apprentissage. Par exemple, préparer les apprentissages en spécifiant l'intention de lecture, en concevant un plan d'étude, en se familiarisant avec le vocabulaire, en déterminant les moyens afin d'atteindre les objectifs, en sélectionnant les types de traitement à effectuer sur le texte, en déterminant le temps alloué à l'étude, etc. Ces processus s'effectuent avant l'apprentissage. Pendant l'apprentissage, les processus pourraient être de superviser sa démarche, de s'ajuster et de vérifier l'atteinte des objectifs. Par ces premiers processus de contrôle, l'apprenant planifie sa lecture et lui donne dès le début un sens et une direction. Il régule par le fait même ses apprentissages. D'autant plus que ce sens trouvé est source de motivation qui influencera l'apprenant à fournir des efforts et l'attention nécessaire pour bien apprendre et retenir.

---

<sup>17</sup> DESCHENES A.-J., «La lecture : une activité stratégique », dans *La lecture , actes 1* , Nathan, 1991, p.29-49 : de ÉDU 6013, Support à l'apprentissage, bloc III, module 1, texte II, p.4.

<sup>18</sup> *Ibid*, p.153.

<sup>19</sup> *Ibid*, p.153-154.

Les seconds types de processus sont ceux dits de *rétenion*. Ce sont les stratégies qui permettent d'enregistrer et de consolider l'information afin de retenir ce qui a été appris sans oublier trop rapidement. Par exemple, la mémorisation et l'approfondissement. Selon les études en sciences cognitives, la seconde stratégie serait plus efficace que la première.<sup>20</sup> Effectivement, l'approfondissement, tel qu'effectuer une synthèse, une analyse, un résumé ou un schéma, permet à l'apprenant de traiter en profondeur la matière. Par ces stratégies, l'apprenant revoit l'information de la lecture, il l'explore davantage et se questionne. Ces stratégies sont celles dites cognitives. Nous croyons, que ce soit indirectement ou consciemment effectuées, celles-ci favorisent aussi la régulation des apprentissages puisqu'en travaillant avec plus de profondeur l'information, notamment en la revoyant, en l'explorant davantage, en l'organisant et en établissant des liens entre les informations apprises, l'apprenant s'assure du même coup de bien la comprendre.<sup>21</sup>

Les derniers processus, certainement aussi importants, sont ceux concernant la *récupération*. Récupérer peut se faire de façon automatique, mais pas toujours. C'est pourquoi, des processus de récupération peuvent aider l'apprenant à retrouver plus rapidement et efficacement l'information stockée en mémoire. En voici justement quelques-uns : évaluer la pertinence de la question, déterminer un moyen adéquat d'activation de l'information (stratégies de rappel, de reconnaissance), déterminer des indices partiels qui pourraient venir en aide tels que la longueur du mot à trouver, la première lettre, la sonorité du mot, les mots plausibles, l'information contextuelle (associer de l'information au mot à rechercher), etc.<sup>22</sup>

En somme, nous avons vu que l'apprentissage ne peut s'effectuer sans des processus ou des stratégies d'apprentissage. En effet, pour que l'information soit apprise, retenue ou rappelée efficacement dans la mémoire, il faut que l'apprenant utilise une gamme de stratégies ou de processus reliés à l'acquisition, à la rétention et à la récupération des apprentissages. Or, force est de constater que la plupart des apprenants utilisent peu de stratégies d'apprentissage et de compréhension. Ils ne savent pas comment les utiliser ou

---

<sup>20</sup> *Ibid*, chapitre 6, *La profondeur du traitement*, p.185-218.

<sup>21</sup> *Ibid*, p.193-201.

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 158-161.

ne les connaissent tout simplement pas (Giasson, 1990; Deschênes, 1991). Cependant, comme nous l'avons vu, l'apprentissage par la lecture nécessite une participation active de l'apprenant où ce dernier doit déployer des processus ou des stratégies appropriées avant, pendant et après la lecture. Face à ces constats et enjeux, comment intervenir? Comment choisir un texte ou l'écrire en tenant compte des variables reliées à la compréhension de la lecture? Comment aider l'apprenant à supporter une démarche autonome dans le traitement de la lecture? C'est ce que nous verrons maintenant.

### **3. Les interventions permettant d'améliorer la qualité des apprentissages par le texte**

*La lecture d'un livre, ce devrait être comme  
une conversation entre l'auteur et vous*

MORTIMER ADLER ET CHARLES VAN DOREN<sup>23</sup>

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question à savoir ce qui fait la différence entre un lecteur novice et un expert et sur les moyens permettant d'améliorer la qualité des apprentissages par la lecture. La réponse réside en partie dans les stratégies et dans la qualité des textes écrits ou sélectionnés pour l'apprenant, donc les variables *texte* et *lecteur*, tels que vus dans la partie précédente. Par rapport à la variable lecteur, « plusieurs recherches ont démontré que plusieurs lecteurs possèdent ou utilisent peu de stratégies de compréhension (Deschênes et Michaud, 1987; Pressley et all., 1990). »<sup>24</sup> Or, ces stratégies constituent des moyens métacognitifs et cognitifs importants. Nous l'avons vu dans le point précédent combien les processus de l'apprenant peuvent intervenir sur la qualité des apprentissages, de la rétention et du rappel des informations contenues dans un texte. Dans une première partie, nous allons justement résumer quelques actions permettant aux intervenants en *FAD* d'aider les étudiants à intégrer et à bénéficier des stratégies de compréhension en lecture. La seconde partie concernera plutôt les interventions sur le texte. Plusieurs techniques, en lien avec les caractéristiques de la

---

<sup>23</sup> Ibid, p.395.

<sup>24</sup> Ibid, Deschênes, 1991, p.4.

mémoire, favorisent une amélioration des apprentissages par le texte. Nous allons citer quelques moyens concrets tirés de divers auteurs (P. Lecocq, 1992; Deschênes, 1991; Giasson, 1990) et de notre expérience en *FAD*.

### **3.1 Les interventions sur le lecteur**

Il existe multiples interventions visant à aider le lecteur dans ses processus d'apprentissage entourant la lecture d'un texte. Ces interventions peuvent être directes ou indirectes.

#### **3.1.1. Les interventions directes**

Nous qualifions d'interventions directes celles visant à « doter l'apprenant d'un éventail de procédures pour inférer, évaluer, prédire, etc. »<sup>25</sup> Nous parlons ici d'enseignement explicite : le tuteur enseigne directement les stratégies (quoi, pourquoi, quand, comment), d'un contrôle serré à un contrôle de plus en plus élargi. Vous vous direz probablement qu'en *FAD* il s'avère fort difficile de procéder par enseignement direct. Nous avons plusieurs idées ici. D'abord, pourquoi, en tant que concepteur de cours, ne pas offrir une trousse d'outils cognitifs et métacognitifs contenant stratégies, astuces et informations au sujet de la mémoire, de la lecture et des moyens (stratégies) permettant de maximiser les apprentissages par la lecture? Sans réinventer la roue, il est possible de tirer de sites des documents ou informations, libres d'utilisation, permettant aux lecteurs d'acquérir des connaissances procédurales, déclaratives et pragmatiques sur l'apprentissage. Nous avons mis ci-dessous quelques sites de références qui pourraient contenir une mine d'informations utiles à la conception de votre trousse d'outils.

Références utiles à la conception d'une trousse cognitive et métacognitive :

---

<sup>25</sup> LECOCQ P. *La lecture processus, apprentissage, troubles*, Presses Universitaires de Lille, Paris, 1992, p.90.

- ✚ LETARTE, Ancrée. (Page consultée le 9 juillet 2009). *La lecture active et la mémorisation, guide d'habiletés*, [En ligne]. Adresse URL: [http://www.cocp.ulaval.ca/webdav/site/cocp/shared/reussite/Guide\\_Lecture.pdf](http://www.cocp.ulaval.ca/webdav/site/cocp/shared/reussite/Guide_Lecture.pdf)
- ✚ MEQ SASKATCHEWAN. (Page consultée le 8 juillet 2008). *Les stratégies de compréhension en lecture*, [En ligne]. Adresse URL: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.html>
- ✚ SAMIE PERSÉVÉRENCE, (Page consultée le 9 juillet 2009). [En ligne]. Adresse URL: <http://www.savie.qc.ca/Campusvirtuel/Etudiant/Page/OutilsAideTous.asp>
- ✚ REED, S.K. (1999). *Cognition : théories et applications*. De Boeck Université, 601 pages

Pour continuer, conjointement à cet outil, pourquoi ne pas utiliser un forum où le tuteur pourrait donner des pistes afin d'explicitier comment il faut procéder pour utiliser ces stratégies? Ce dernier pourrait graduer ses interventions en prenant de moins en moins de place dans les discussions guidées et en laissant de plus en plus place aux interventions entre apprenants. Selon nous, l'exploitation du forum et l'utilisation d'une trousse d'outils pourraient favoriser l'application active et autonome des stratégies de compréhension de lecture.

Les activités et la trousse pourraient se diviser ainsi : les stratégies cognitives/métacognitives d'acquisition, de rétention, de rappel et d'évaluation. Une autre façon de présenter la trousse serait de diviser les stratégies en ordre chronologique : *prélecture, lecture, postlecture*, tels que vous pouvez le voir dans le schéma ci-dessous.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Pris intégralement dans le site suivant : MEQ SASKATCHEWAN. (Page consultée le 8 juillet 2008). *Les stratégies de compréhension en lecture*, [En ligne]. Adresse URL: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.html>



## La prélecture

- **Stratégies pour planifier sa lecture:**
  - [Activer ses connaissances antérieures](#)
  - [Faire des prédictions](#)
  - Préciser son intention de lecture
  - Prendre conscience du contexte et de la tâche à accomplir
  - [Faire le survol du texte](#)

## Pendant la lecture

### Au niveau de la phrase

- **Stratégies pour lire des mots dont le sens est familier à l'oral:**
  - Reconnaître les mots lus fréquemment
  - [Recourir aux indices du contexte et grapho-phonétiques](#)
  - [Lire par groupe de mots](#)
- **Stratégies pour comprendre le sens des expressions et des mots peu courants:**
  - [Analyser les indices grapho-phonétiques](#)
  - [Interpréter les préfixes et les suffixes](#)
  - Analyser les indices syntaxiques
  - [Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau](#)
  - Consulter un dictionnaire
- **Stratégies pour établir des liens dans la phrase:**
  - Utiliser la ponctuation
  - Se servir des indices grammaticaux
  - [Interpréter le sens des marqueurs de relation](#)
  - Déplacer un mot dans un groupe de mots
  - [Séparer une longue phrase en unité de sens](#)
  - [Interpréter la référence: relations entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace](#)

## Entre les phrases

- **Stratégies pour établir des liens entre les phrases:**
  - [Interpréter le sens des marqueurs de relation explicites](#)
  - [Interpréter le sens les marqueurs de relation implicites](#)
  - [Faire des inférences](#)
  - [Utiliser le contexte pour donner du sens à un mot nouveau](#)
  - Dédire les liens qui existent entre deux phrases lorsque l'information est implicite
  - [Interpréter la référence: relation entre le mot de substitution et le mot qu'il remplace](#)
- **Stratégies pour établir des liens dans le paragraphe:**
  - [Dégager le sujet du paragraphe](#)
  - Trouver l'idée principale explicite
  - Trouver l'idée principale implicite
  - [Trouver les idées secondaires](#)

### Au niveau du texte

- **Stratégies de gestion de lecture:**
  - [Gérer sa compréhension](#)
  - Souligner, surligner
  - [Détecter une perte de compréhension](#)
  - [Récupérer le sens du texte après une perte de compréhension](#)
  - Faire le lien entre ses connaissances et l'information lue
  - Demander de l'aide
  - Redire un passage dans ses mots
  - [Prendre des notes](#)
- **Stratégies de compréhension du texte:**
  - [Dégager le sujet du texte](#)
  - Trouver l'idée principale explicite
  - Trouver l'idée principale implicite
  - [Trouver les idées secondaires](#)
  - [Dégager la structure narrative](#)
  - [Dégager la structure du texte courant](#)
  - Créer des liens entre les indices du texte et ses connaissances antérieures
  - Organiser les informations pertinentes en réseaux

## La postlecture

- **Stratégies pour dégager l'information:**
  - Faire ressortir les points importants du texte
  - Vérifier la pertinence de ses hypothèses
  - Établir des liens entre l'information lue et ses connaissances
  - [Utiliser l'analogie](#)
- **Stratégies pour organiser les informations:**
  - Résumer un texte
  - Organiser l'information dans un schéma conceptuel, une carte sémantique ou un graphique
  - Schématiser un texte
  - [Utiliser la schématisation à closure](#)
- **Stratégies pour réagir au texte:**
  - Réagir aux textes littéraires
  - Porter un jugement sur les informations contenues dans un texte
  - [Objectiver son apprentissage](#)
  - [Évaluer sa compréhension](#)

Enfin, mentionnons que l'apprentissage des notions sur la mémoire et la compréhension, tel que vu dans la deuxième partie de l'article, peut avoir des effets positifs sur l'apprenant. Selon nous, une prise de conscience des limites et des aspects favorisant de meilleurs apprentissages permet à l'apprenant de mieux gérer ses façons d'apprendre. Les notions en cognitions lui permettent de prendre conscience du pourquoi et des impacts des stratégies cognitives et métacognitives sur sa compréhension et sa rétention des notions acquises par la lecture. Plus encore, ces connaissances en cognition et en traitement de l'information, si appliquées par la suite, entraîneront certainement de meilleures performances de compréhension et de rétention, qui à leur tour influenceront la motivation et le déploiement d'efforts cognitifs (stratégies utilisées, temps investi) lors de la lecture.

### **3.1.2 Les interventions indirectes**

Les interventions dites indirectes sont celles qui n'affectent pas directement le sujet. Comme le dit Lecocqs : « rien n'assure que « les connaissances implantées seront utilisées. »<sup>27</sup> Comme interventions, il pourrait s'agir d'activités de prélecture : activer les connaissances antérieures, fournir des informations relatives au domaine de connaissances traitées dans le texte, questionner l'apprenant sur les préalables de la lecture, fournir des contextes aux apprentissages, etc.<sup>28</sup> Toutes ces activités de prélecture rendent les connaissances du texte accessibles au lecteur. Si effectuées par le lecteur, elles permettent la stimulation des connaissances antérieures nécessaires à la compréhension de la lecture en fournissant des indices de ce qui sera évoqué dans le texte. Elles permettent aussi de mieux intégrer les notions par le rattachement des nouvelles informations présentées à celles déjà connues par le lecteur. Elles peuvent également fournir au lecteur des schémas ou une structure permettant de mettre en évidence et de réactiver les idées principales du texte après la lecture de ce dernier.

---

<sup>27</sup> *Ibid*, Lecocqs, p.91.

<sup>28</sup> *Ibid*, Lecocqs, p.90, 91.

### 3.2 Les interventions sur le texte

Plusieurs moyens d'intervention existent. Le premier évident est de réfléchir sur le choix du texte : *se demander, par exemple, si le texte est compréhensible pour l'apprenant par rapport aux concepts présentés dans le texte*. Ainsi, si le texte est jugé trop difficile en raison du vocabulaire, il pourrait être plus judicieux d'en sélectionner un autre. Nous avons pu le constater par notre exemple qu'un texte difficile à lire ne favorise pas la rétention des idées ni une compréhension du texte. Maintes recherches ont démontré que le manque de connaissances sur un sujet demande à l'apprenant plus de concentration pour décoder le sens des mots, ce qui nuit à la concentration et à la motivation. De plus, un texte contenant beaucoup d'inférences rend la lecture difficile, car celles-ci demandent à l'apprenant de faire des liens avec des notions maintenues soit dans la mémoire à court terme, soit dans la mémoire à long terme. Selon les recherches en cognition, activer l'information de la mémoire engendre une demande accrue d'efforts cognitifs qui réduisent du même coup les capacités mnésiques. Par conséquent, plus un texte inclus des inférences pour lier les idées, pire est le rappel.<sup>29</sup>

Un autre conseil pouvant intervenir dans le degré d'intelligibilité d'un texte est évidemment *la prise en compte de l'organisation textuelle*. Donnons quelques exemples pouvant influencer la compréhension et le rappel des idées. Un exemple classique est de choisir un texte qui facilite l'attention sur certaines informations, notamment, un texte dont l'auteur a pris soin de résumer les idées principales avant la lecture ou qui a mis en évidence les idées à retenir à l'intérieur du texte. Ces deux techniques stimulent l'attention du lecteur sur les points clefs du texte en l'aidant à percevoir la cohérence globale du texte, favorisant du même coup la compréhension lors de la lecture. De plus, l'utilisation du caractère gras pour faire ressortir les idées est un principe favorisant une meilleure rétention des idées par discrimination visuelle des items importants. Pour aller plus loin, ajoutons tout simplement qu'une autre stratégie serait d'inclure des contextes. Comme vous l'avez constaté plus tôt, avec le cas de la lessive, un contexte aide à

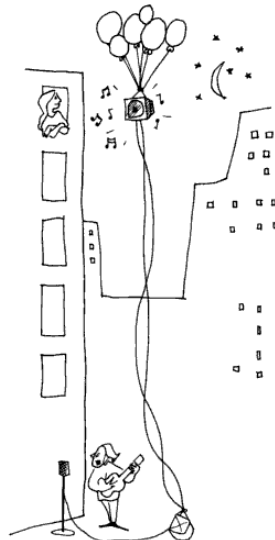
---

<sup>29</sup> *Ibid*, Reed, p.422.

comprendre plus facilement des idées abstraites. Le contexte donne des indices sur les événements dont il est question, facilitant le traitement de l'information (encodage, compréhension) et le rappel des principales informations du texte. Voici un autre exemple pour illustrer l'importance du contexte. Lisez ce texte. Puis, essayez de vous rappeler les principales informations de ce dernier.

Si les ballons crevaient le son ne pourrait plus être porté et tout serait donc trop éloigné de l'étage visé. Une fenêtre fermée empêcherait également la propagation du son, puisque la plupart des immeubles ont tendance à être bien isolés. Puisque toute l'opération repose sur une alimentation continue en électricité, une coupure au sein de l'installation électrique serait également problématique. Bien sûr, le type pourrait crier, mais la voix humaine n'est pas assez puissante pour porter le son aussi loin. Autre problème, une corde de l'instrument pourrait casser. Le message ne pourrait donc plus être accompagné. Il est clair qu'une situation plus propice impliquerait une moindre distance. Cela imposerait moins de problèmes. Dans une situation de face à face, un minimum de choses pourraient tomber en panne.<sup>30</sup>

Selon Bransford et Johnson (1973), les sujets qui n'ont pas eu de contexte accompagnant le texte n'ont pu retenir que 3.6 idées comparativement aux sujets qui ont eu un contexte ont pu retenir 8 idées. Sur la page suivante, nous avons apposé le contexte. Cette expérience vous permet de constater encore une fois comment un contexte peut intervenir sur la compréhension lorsque les idées présentées sont non familières ou abstraites.<sup>31</sup>



<sup>30</sup> *Ibid*, Reed, p.398-99.

<sup>31</sup> *Ibid*, p.398.

Pour terminer, nous pourrions mentionner une autre stratégie d'organisation textuelle favorisant la compréhension et le rappel, directement sortie des recherches sur le cerveau, soit la prise en compte de la taille des catégories. À cet effet, mentionnons que les recherches en cognition ont démontré que la mémoire possède une capacité limitée d'informations pouvant être retenues. En effet, le nombre magique est 7 unités d'information à la fois. Toutefois, un individu peut apprendre jusqu'à 9 unités s'il a de bonnes habiletés mnémoniques. À l'inverse, un individu avec de pauvres stratégies cognitives retiendra à peine 5 unités. De même, plusieurs recherches ont démontré que les meilleurs rappels se faisaient lorsque les informations d'un livre sont divisées en trois ou quatre parties, regroupant à leur tour trois ou quatre idées.<sup>32</sup> En tenant compte de ce fait, un bon texte devrait être divisé en unités et sous-unités contenant trois ou quatre éléments chacun.<sup>33</sup>

Somme toute, face à la problématique actuelle concernant la qualité des textes et les faibles habiletés des lecteurs en général nécessaires à la compréhension de texte (Deschênes, 1991), il importe d'intervenir sur l'apprenant, le contexte et le texte, variables essentielles afin de faciliter les apprentissages par le texte, telles que nous l'avons vu dans la première partie de notre article. Dans cette dernière partie de notre article, nous avons justement fourni quelques pistes d'intervention à ce sujet. Par rapport à l'apprenant, nous avons vu qu'il était possible d'agir directement par l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives ou même par l'enseignement des principes de base de la cognition susceptibles d'améliorer les capacités d'acquisition, de rétention et de rappel des notions acquises par la lecture. Par exemple, par la création d'un support (trousse d'outils) contenant informations, activités et démarches d'utilisation de l'information ainsi que par l'exploitation d'un forum où tuteur et élèves échangent sur les stratégies. Les activités et les supports développés à ce sujet visent le développement d'habiletés permettant à l'apprenant de mieux comprendre et d'apprendre par les écrits. Ils visent aussi à favoriser sa participation active et autonome lorsqu'il doit déployer les

---

<sup>32</sup> *Ibid*, Reed, p.316.

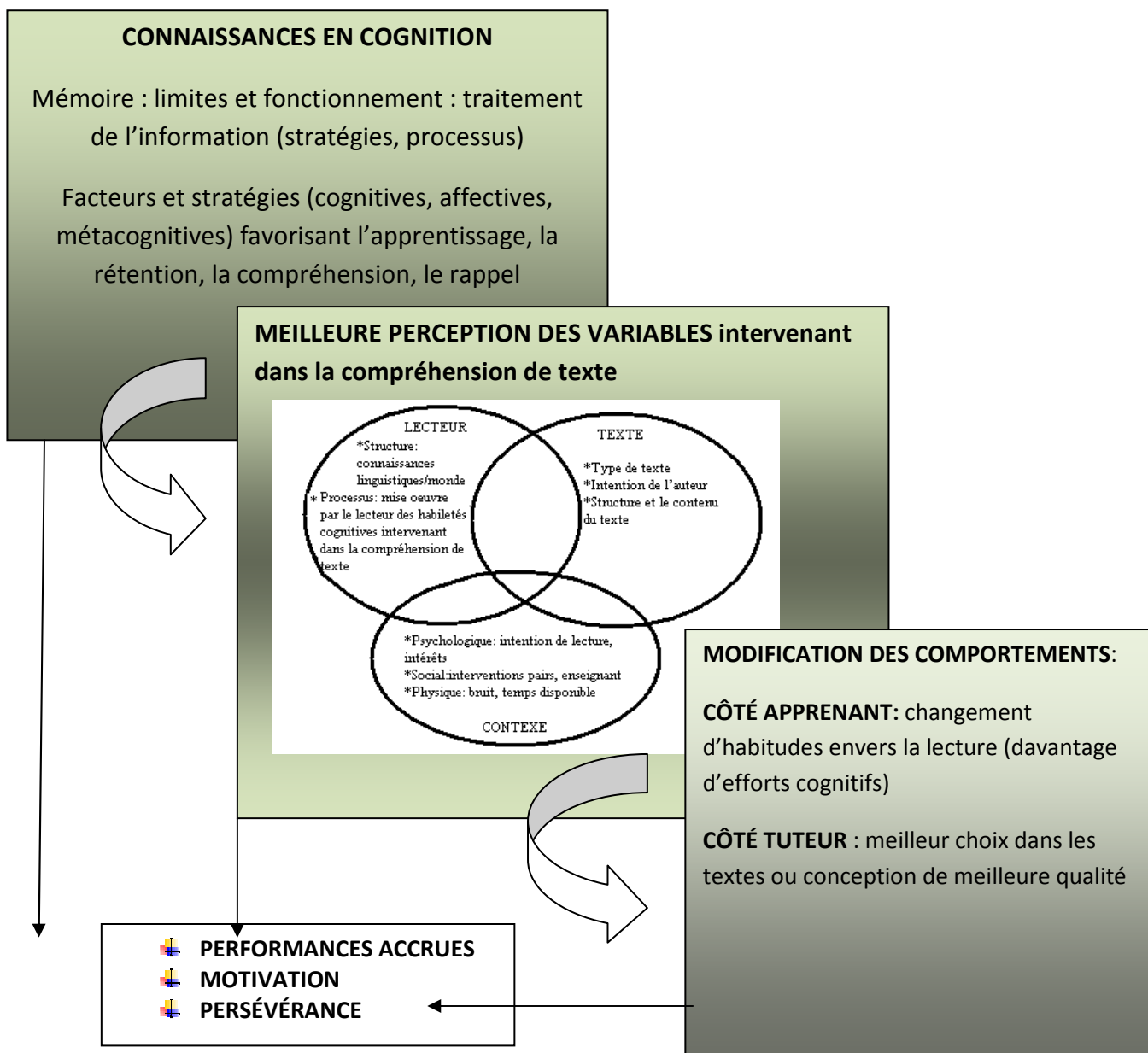
<sup>33</sup> *Ibid*, p.316-317.

processus cognitifs et métacognitifs essentiels au traitement d'un texte. Ensuite, nous avons également vu qu'il était possible d'agir indirectement sur l'apprenant, telles que par des activités de prélecture permettant à l'apprenant d'activer les connaissances antérieures, de fournir des informations indispensables ou préalables à la compréhension du texte à lire, etc. Par rapport au texte, nous avons vu qu'il était possible d'intervenir, soit en s'assurant que le texte est intelligible pour l'apprenant et en choisissant des textes dont l'organisation textuelle suit quelques principes cognitifs.

## CONCLUSION

En guise de conclusion, nous croyons que les interventions en vue d'améliorer la qualité des textes et des apprentissages par le biais de la lecture nécessitent des connaissances en cognition ainsi que sur les variables intervenant dans la compréhension de texte. Nous croyons que ces connaissances étroitement reliées sont au service de l'apprenant et des concepteurs des supports écrits en *FAD*. Ainsi, les connaissances en cognition permettent de mieux comprendre selon nous les jeux d'interrelations ou d'interactions entre l'auteur du texte, le texte et le lecteur, principales variables de la compréhension. Par exemple, nous avons vu que la variable *lecteur* est influencée par les structures cognitives et affectives de ce dernier. Ainsi, en connaissant comment fonctionnent la mémoire et les principes du traitement de l'information, concepteurs et apprenants comprennent mieux l'importance et la façon dont les habiletés cognitives de lecture influencent la compréhension de texte. De surcroît, les connaissances en cognition permettent aussi de mieux saisir toutes les variables reliées au contexte pouvant compromettre ou appuyer les apprentissages par la lecture. De même, les connaissances sur la cognition peuvent aider les concepteurs des supports de la *FAD* d'utiliser des textes de meilleure qualité ou d'améliorer la qualité de ceux utilisés. Comme nous l'avons vu dans la dernière partie de cet article, les connaissances en cognition, sans sous-estimer l'importance des connaissances en pédagogie, peuvent influencer les interventions d'enseignement. Par exemple, étant conscient de l'importance des connaissances antérieures de l'apprenant sur la compréhension de texte, un tuteur mettra probablement en place des activités favorisant l'activation des connaissances du sujet ou tout

simplement fournira des informations préalables à la compréhension du texte soumis. En bref, nous croyons que les connaissances en cognition permettent à la fois de mieux percevoir les variables intervenant dans la compréhension de textes et de mieux établir des stratégies d'intervention permettant d'améliorer les textes et les apprentissages réalisés par l'apprenant au moyen de la lecture. Pour terminer, voici un schéma qui illustre notre vision des façons d'améliorer la qualité des apprentissages par les textes en *FAD*. Pour aller plus loin dans notre réflexion, il serait intéressant de mettre en pratique nos interventions et de mener une recherche afin de vérifier l'ampleur des impacts de ces dernières en *FAD*. Peut-être qu'avec un peu plus de sensibilisation au sujet des variables intervenant dans la compréhension de texte, il sera possible de modifier les comportements des concepteurs, dans le choix des textes, et des lecteurs, dans leurs façons d'aborder la lecture.



## BIBLIOGRAPHIE

1. DESCHÊNES A.-J. « La lecture : une activité stratégique », dans *La lecture, actes 1*, Nathan, 1991, p.29-49 : de ÉDU 6013, Support à l'apprentissage, bloc III, module 1, texte II, Télé-université.
2. DESCHÊNES, A.-J. et BOURDAGES, L. Introduction dans *Les activités d'apprentissage, Module 1-La lecture et l'apprentissage*. Support à l'apprentissage, *Bloc III- module 1*, Télé-université, 1995, 72 pages.
3. GIASSEON J. « Un modèle de compréhension en lecture », dans *La compréhension en lecture*, Éditions Gaëtan Morin, 1990, p.3-24 : de ÉDU 6013, Support à l'apprentissage, bloc III, module 1, Télé-université.
4. LECOCQ P. *La lecture processus, apprentissage, troubles*, Presses Universitaires de Lille, Paris, 1992, 264 pages.
5. LETARTE, A. *La lecture active et la mémorisation, guide d'habiletés*, [En ligne]. Adresse URL: [http://www.cocp.ulaval.ca/webdav/site/cocp/shared/reussite/Guide\\_Lecture.pdf](http://www.cocp.ulaval.ca/webdav/site/cocp/shared/reussite/Guide_Lecture.pdf) (Page consultée le 9 juillet 2008).
6. Ministère de l'éducation de SASKATCHEWAN. *Les stratégies de compréhension en lecture*, [En ligne]. Adresse URL: <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.html> (Page consultée le 8 juillet 2008).
7. REED, S.K. *Cognition : théories et applications*. De Boeck Université, 1999, 601 pages
8. SAMI-PERSÉVÉRANCE. [En ligne]. Adresse URL: <http://www.savie.qc.ca/Campusvirtuel/Etudiant/Page/OutilsAideTous.asp> (Page consultée le 9 juillet 2008).
9. UNIVERSITÉ McGill. *Le cerveau à tous les niveaux*. [En ligne]. Adresse URL: [http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d\\_07/d\\_07\\_p/d\\_07\\_p\\_tra/d\\_07\\_p\\_tra.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_p/d_07_p_tra/d_07_p_tra.html) (Page consultée le 10 juillet 2008).