

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine
dans un curriculum d'apprentissage par problèmes

par

Sylvie Cartier

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en Sciences de l'éducation, option psychopédagogie

1996

© Sylvie Cartier, 1996



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine
dans un curriculum d'apprentissage par problèmes

Présentée par :

Sylvie Cartier

a été évaluée par les personnes suivantes :

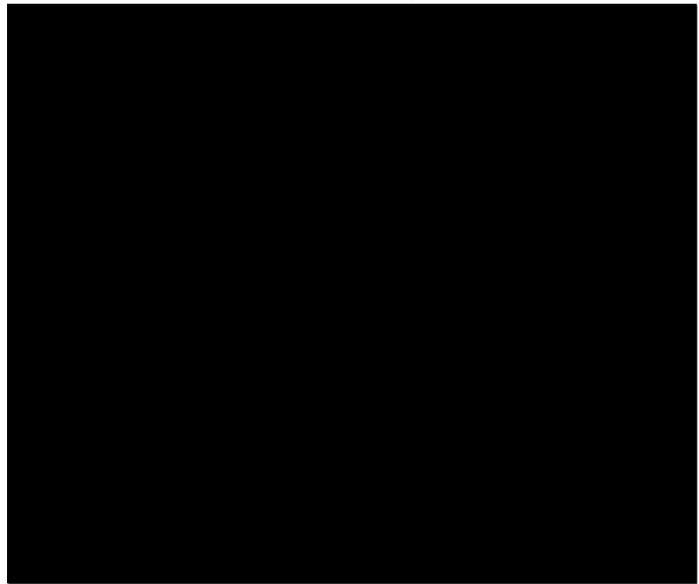
Présidente du jury

Directeur de recherche

Membre du jury

Examinatrice externe

Représentante du Doyen



Thèse soutenue et acceptée le : 26. 03. 97

Sommaire

(Mots-clés : formation professionnelle à l'ordre universitaire, lecture pour apprendre, stratégies d'apprentissage, stratégies de lecture, stratégies de métacognition, stratégies de gestion des ressources)

La lecture individuelle est un moyen d'apprentissage que tous les étudiants en formation professionnelle à l'ordre universitaire doivent utiliser pour répondre aux exigences des professeurs. Elle est aussi utilisée par les professionnels en cours d'emploi qui doivent continuellement mettre à jour leurs connaissances par la lecture de nombreux documents et rapports, de même que par le recours de plus en plus fréquent aux nouvelles technologies de l'information et des communications. Il existe actuellement peu de connaissances scientifiques qui permettent de décrire ce qu'implique l'acte de lire afin d'acquérir intentionnellement des connaissances à l'ordre universitaire, et plus spécifiquement en lien avec un domaine professionnel. L'état des connaissances en regard de la lecture pour apprendre exige donc que soit élaboré un cadre conceptuel qui rende compte de la complexité de cette lecture pour apprendre.

Afin de représenter cette complexité, la présente recherche propose un cadre conceptuel élaboré à partir de l'analyse de quatre cadres de référence de la lecture pour apprendre et de quatre modèles de la compréhension en lecture. Tous s'inscrivent dans le courant de la psychologie cognitive. Neuf composantes, regroupées en trois catégories, sont comprises dans le nouveau cadre conceptuel. La catégorie du contexte comprend l'intention de lecture. La catégorie du lecteur intègre, d'une part, les caractéristiques de l'apprenant, composées des connaissances antérieures et de la conception de l'apprentissage; et, d'autre part, les stratégies de l'apprenant composées des stratégies de lecture, d'apprentissage, de métacognition et de gestion des ressources. Enfin, la catégorie du texte comprend la superstructure du texte et sa structure organisationnelle.

Cette recherche a trois objectifs : décrire les stratégies qu'utilisent des étudiants en médecine lorsqu'ils lisent pour acquérir des connaissances professionnelles dans un curriculum d'apprentissage par problèmes; mettre en relation les stratégies et les évaluations effectuées sur les textes par les sujets eux-mêmes; et enfin, mettre en relation les stratégies avec les connaissances acquises pendant la période de lecture.

L'expérimentation s'est déroulée à la mi-octobre 1995 auprès de six étudiants inscrits à leur troisième année de formation en médecine à l'Université de Sherbrooke. Les sujets ont été sélectionnés à partir de la technique d'échantillonnage par choix raisonné. Les stratégies et les évaluations de textes ont été collectées à partir d'entrevues et de la rédaction d'un dossier de

lecture. Elles ont ensuite été compilées pour chacun des sujets et pour l'ensemble de ceux-ci sous forme de matrices de fréquences. Les connaissances ont été collectées à partir de deux entrevues; une avant et la seconde après la semaine de lecture. Ces connaissances ont été évaluées en quantité et en qualité par deux médecins professeurs à la Faculté de médecine.

En ce qui concerne les résultats reliés au premier objectif de la recherche, il est intéressant de noter que quatre des six sujets mettent l'accent sur les stratégies de lecture de textes et sur les stratégies métacognitives qui permettent l'organisation de la lecture, telles que chercher des références complémentaires ou satisfaisantes, évaluer le travail accompli, etc. Pour ce qui est des deux autres sujets, un étudiant met plus l'accent sur les stratégies d'apprentissage et l'autre utilise à la même fréquence les trois stratégies, d'apprentissage, de lecture et de métacognition. Ce dernier met l'accent, en lecture, sur le traitement des idées principales contenues dans le texte et, en apprentissage, sur des stratégies appartenant à toutes les catégories. Le travail de ce dernier est représentatif de la lecture pour apprendre élaborée dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Toutefois, l'analyse des stratégies en lien avec les intentions de lecture permet de voir que la majorité des étudiants utilise des stratégies en lien avec la lecture pour apprendre dans au moins une intention de lecture.

Concernant le deuxième objectif de la recherche, à partir de données restreintes quant au nombre d'évaluations rapportées par les sujets et à leur orientation principale au regard de la satisfaction du contenu, quelques considérations ressortent de cette analyse. D'abord, cinq sujets sur six utilisent des stratégies d'apprentissage lorsque le texte est évalué comme satisfaisant, un n'utilise qu'une stratégie de lecture. Tous les sujets qui appliquent des stratégies d'apprentissage choisissent celle de l'élaboration qui est en lien avec la construction des connaissances élaborée dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Quatre sujets appliquent des stratégies des trois catégories — d'apprentissage, de lecture et métacognitives — quelle que soit l'évaluation effectuée, alors que deux sujets n'appliquent qu'une stratégie lorsque le contenu est satisfaisant : de lecture pour l'un et d'apprentissage pour l'autre.

Au sujet du troisième objectif de la recherche, une analyse des relations qui existent entre les connaissances et les stratégies d'apprentissage permet de dégager trois aspects particuliers qui peuvent expliquer les différences individuelles des six sujets de la présente recherche. On retrouve le choix des stratégies utilisées fréquemment, celles utilisées dans des intentions spécifiques et, enfin, la présence de connaissances antérieures.

Les stratégies utilisées dans les différentes évaluations de texte et les stratégies utilisées dans les intentions de lecture présentent certaines similitudes. Plusieurs stratégies d'apprentissage appliquées lorsque le texte est évalué comme ayant un contenu satisfaisant sont semblables à celles que l'on retrouve surtout dans l'analyse de l'intention spécifique «d'acquisition de

connaissances générales reliées au problème». Par ailleurs, les stratégies qui se démarquent quant à leur certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine sont celles qui se retrouvent, en général, dans les textes évalués insatisfaisants.

Deux considérations pédagogiques peuvent découler de ces résultats pour les professeurs qui veulent venir en aide aux étudiants en médecine de Sherbrooke. La première consiste à favoriser chez les étudiants une utilisation des stratégies d'apprentissage qui permettent d'élaborer et d'organiser les informations, de même que de la stratégie de lecture qui permet de faire ressortir la macrostructure du texte (traiter les idées principales). La deuxième consiste à s'assurer que les sujets, qui évaluent fréquemment le contenu d'un texte comme étant insatisfaisant, ne présentent pas plutôt des difficultés reliées à la lecture du texte; et plus spécifiquement des difficultés à faire ressortir les idées principales qui sont en liens avec leurs intention.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	ix
Liste des figures	xiv
Liste des annexes	xv
Remerciements	xvi
Introduction	1
Chapitre premier	
Problématique	9
1. La lecture pour apprendre des connaissances en lien avec une profession à l'ordre universitaire	10
2. La lecture pour apprendre dans un programme d'apprentissage par problèmes	17
2.1 Les caractéristiques organisationnelles du programme	18
2.2 Les caractéristiques de la démarche d'apprentissage à l'unité 14.....	21
3. Les questions et les objectifs de la recherche	23
Chapitre 2	
État des connaissances sur la lecture pour apprendre.....	24
1. Les cadres de référence de la lecture pour apprendre	27
1.1 L'apprentissage par la lecture (Säljö, 1984)	27
1.2 L'apprentissage de texte (Jones, 1988)	29
1.3 L'apprentissage à partir de textes (Vauras, 1991).....	31
1.4 La lecture impliquée dans des activités d'apprentissage en formation à distance (Deschênes, Bourdages, Lebel et Michaud, 1993)	34
1.5 L'état des connaissances reliées à la lecture pour apprendre.....	37
2. Les modèles de compréhension en lecture	39
2.1 La compréhension du discours (van Dijk et Kintsch, 1983).....	39
2.2 La compréhension de texte (Deschênes, 1988).....	42
2.3 La compréhension en lecture (Wittrock, 1991).....	44
2.4 La lecture : une réponse construite (Pressley et Afflerbach, 1995)	46
2.5 L'apport des modèles de compréhension en lecture à la lecture pour apprendre ...	48
Chapitre 3	
Cadre conceptuel et recension des recherches.....	51
1. Le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire.....	52
2. La recension des recherches sur les stratégies reliées à la lecture pour apprendre	56
2.1 La recherche de Smith (1982)	57
2.2 La recherche de Wade, Trathen et Schraw (1990)	60
2.3 La recherche d'Entwisle et Entwisle (1991)	63
2.4 La lecture pour apprendre selon le point de vue des recherches	65
Chapitre 4	
Méthodologie de la recherche.....	67
1. Le protocole de la recherche	68
2. L'échantillon	69
3. Les instruments.....	70
3.1 Le problème à l'étude.....	70
3.2 Les instruments de collecte de données	71
3.2.1 Le dossier de lecture et les données recueillies	71
3.2.2 L'entrevue et les données recueillies.....	72

A.	L'entrevue pour obtenir des données sur les stratégies reliées à la lecture pour apprendre	72
B.	L'entrevue pour obtenir des données sur les connaissances des sujets	73
4.	Le déroulement de la recherche.....	74
5.	Les critères déontologiques	75
6.	Les modalités d'analyse des résultats.....	76
6.1	L'analyse des stratégies : la triangulation	76
6.2	La description des stratégies.....	76
6.3	Les relations entre les stratégies et les évaluations des textes.....	87
6.4	Les relations entre les stratégies et les connaissances acquises.....	88

Chapitre 5

	Description des stratégies.....	90
1.	La description des stratégies d'Annie.....	92
1.1	La fréquence des stratégies reliées à la lecture pour apprendre	92
1.1.1	Les stratégies de lecture	94
1.1.2	Les stratégies d'apprentissage.....	94
1.1.3	Les stratégies métacognitives.....	95
1.1.4	Les stratégies de gestion des ressources	97
1.1.5	La discussion sur les stratégies.....	98
1.2	Les stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre.....	98
1.2.1	L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus	99
1.2.2	Les stratégies utilisées dans des intentions particulières.....	102
2.	La description des stratégies de Brigitte	104
2.1	La fréquence des stratégies reliées à la lecture pour apprendre	104
2.1.1	Les stratégies de lecture	106
2.1.2	Les stratégies d'apprentissage.....	106
2.1.3	Les stratégies métacognitives.....	107
2.1.4	Les stratégies de gestion des ressources	108
2.1.5	La discussion sur les stratégies.....	109
2.2	Les stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre.....	110
2.2.1	L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus	110
2.2.2	Les stratégies utilisées dans des intentions particulières.....	113
3.	La description des stratégies de Charles.....	115
3.1	La fréquence des stratégies reliées à la lecture pour apprendre	115
3.1.1	Les stratégies de lecture.....	116
3.1.2	Les stratégies d'apprentissage	117
3.1.3	Les stratégies métacognitives.....	118
3.1.4	Les stratégies de gestion des ressources	119
3.1.5	La discussion sur les stratégies	120
3.2	Les stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre.....	121
3.2.1	L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus	121
3.2.2	Les stratégies utilisées dans des intentions particulières.....	124
4.	La description des stratégies de Didier.....	126
4.1	La fréquence des stratégies reliées à la lecture pour apprendre	126
4.1.1	Les stratégies de lecture	127
4.1.2	Les stratégies d'apprentissage.....	128
4.1.3	Les stratégies métacognitives.....	129
4.1.4	Les stratégies de gestion des ressources	130
4.1.5	La discussion sur les stratégies.....	131
4.2	Les stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre.....	132
4.2.1	L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus	132
4.2.2	Les stratégies utilisées dans des intentions particulières.....	135

5.	La description des stratégies d'Émilie	136
5.1	La fréquence des stratégies reliées à la lecture pour apprendre	136
5.1.1	Les stratégies de lecture	137
5.1.2	Les stratégies d'apprentissage.....	138
5.1.3	Les stratégies métacognitives.....	139
5.1.4	Les stratégies de gestion des ressources	140
5.1.5	La discussion sur les stratégies.....	141
5.2	Les stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre.....	142
5.2.1	L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus	142
5.2.2	Les stratégies utilisées dans des intentions particulières.....	145
6.	La description des stratégies de France.....	146
6.1	La fréquence des stratégies reliées à la lecture pour apprendre	147
6.1.1	Les stratégies de lecture	148
6.1.2	Les stratégies d'apprentissage.....	148
6.1.3	Les stratégies métacognitives.....	150
6.1.4	Les stratégies de gestion des ressources	151
6.1.5	La discussion sur les stratégies.....	151
6.2	Les stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre.....	152
6.2.1	L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus	152
6.2.2	Les stratégies utilisées dans des intentions particulières.....	155
7.	La comparaison entre les six sujets par rapport aux stratégies utilisées.....	156

Chapitre 6

Mise en relation des stratégies avec les textes évalués et les

connaissances acquises.....	164
1. Les relations entre les stratégies et les évaluations des textes	166
1.1 Les relations entre les stratégies et les évaluations de textes d'Annie.....	166
1.2 Les relations entre les stratégies et les évaluations de textes de Brigitte	168
1.3 Les relations entre les stratégies et les évaluations de textes de Charles.....	170
1.4 Les relations entre les stratégies et les évaluations de textes de Didier.....	172
1.5 Les relations entre les stratégies et les évaluations de textes d'Émilie	173
1.6 Les relations entre les stratégies et les évaluations de textes de France.....	175
1.7 Les relations entre les six sujets d'après les stratégies utilisées selon les évaluations de textes.....	176
2. Les relations entre les stratégies et les connaissances acquises	178
2.1 Les relations entre les stratégies et les connaissances d'Annie	180
2.2 Les relations entre les stratégies et les connaissances de Brigitte.....	181
2.3 Les relations entre les stratégies et les connaissances de Charles	182
2.4 Les relations entre les stratégies et les connaissances de Didier	183
2.5 Les relations entre les stratégies et les connaissances d'Émilie.....	184
2.6 Les relations entre les stratégies et les connaissances de France	185
2.7 Les relations entre les six sujets sur les stratégies utilisées et les connaissances acquises.....	185
Conclusion	187
Références	198
Annexes	i

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	L'organisation de la formation prédoctorale en médecine (4 ans)	18
Tableau 2.	Les composantes du cadre de référence de Säljö (1984)	27
Tableau 3.	Les composantes du cadre de référence de Jones (1988).....	29
Tableau 4.	Les composantes du cadre de référence de Vauras (1991)	32
Tableau 5.	Les composantes du cadre de référence prescriptif de Deschênes, Bourdages, Lebel et Michaud (1993).....	35
Tableau 6.	La compilation des composantes des cadres de référence de la lecture pour apprendre.....	38
Tableau 7.	Les composantes du modèle de van Dijk et Kintsch (1983)	40
Tableau 8.	Les composantes du modèle de Deschênes (1988).....	42
Tableau 9.	Les composantes du modèle de Wittrock (1991).....	44
Tableau 10.	Les composantes du modèle de Pressley et Afflerbach (1995)	46
Tableau 11.	La compilation des composantes en lecture pour apprendre et en compréhension en lecture	48
Tableau 12.	Les composantes du cadre conceptuel de la lecture pour apprendre en formation professionnelle à l'ordre universitaire	52
Tableau 13.	La compilation des apports conceptuels et méthodologiques tirés des recherches sur les stratégies reliées à la lecture pour apprendre	65
Tableau 14.	L'horaire de la semaine d'expérimentation.....	75
Tableau 15.	La grille de codification des stratégies	78
Tableau 16.	La grille de compilation de fréquence des stratégies utilisées lors de la lecture pour apprendre	82
Tableau 17.	La grille de la fréquence d'utilisation des stratégies en relation avec les intentions.....	84
Tableau 18.	La compilation des stratégies selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière	85
Tableau 19.	La comparaison des stratégies utilisées par les six sujets.....	86
Tableau 20.	La grille de compilation des stratégies reliées aux différentes évaluations des textes.....	88

Tableau 21.	La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies reliées à la lecture pour apprendre d'Annie.....	93
Tableau 22.	La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Annie.....	94
Tableau 23.	La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Annie.....	95
Tableau 24.	La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Annie.....	96
Tableau 25.	La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Annie.....	97
Tableau 26.	La compilation des stratégies d'Annie selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière	101
Tableau 27.	La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies reliées à la lecture pour apprendre de Brigitte.....	105
Tableau 28.	La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Brigitte.....	106
Tableau 29.	La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Brigitte	107
Tableau 30.	La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Brigitte	108
Tableau 31.	La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Brigitte	109
Tableau 32.	La compilation des stratégies de Brigitte selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière	112
Tableau 33.	La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies reliées à la lecture pour apprendre de Charles.....	116
Tableau 34.	La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Charles	116
Tableau 35.	La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Charles.....	117
Tableau 36.	La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Charles.....	118
Tableau 37.	La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Charles.....	119

Tableau 38.	La compilation des stratégies de Charles selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière	123
Tableau 39.	La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies reliées à la lecture pour apprendre de Didier	127
Tableau 40.	La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Didier	127
Tableau 41.	La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Didier.....	128
Tableau 42.	La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Didier.....	130
Tableau 43.	La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Didier.....	130
Tableau 44.	La compilation des stratégies de Didier selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière	133
Tableau 45.	La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies reliées à la lecture pour apprendre d'Émilie	137
Tableau 46.	La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Émilie ..	137
Tableau 47.	La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Émilie	138
Tableau 48.	La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Émilie	140
Tableau 49.	La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Émilie	141
Tableau 50.	La compilation des stratégies d'Émilie selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière	144
Tableau 51.	La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies reliées à la lecture pour apprendre de France.....	147
Tableau 52.	La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par France..	148
Tableau 53.	La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par France.....	149
Tableau 54.	La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par France.....	150
Tableau 55.	La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par France.....	151

Tableau 56.	La compilation des stratégies de France selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière	153
Tableau 57.	La comparaison des stratégies utilisées par les six sujets.....	159
Tableau 58.	La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies d'Annie.....	167
Tableau 59.	La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies de Brigitte	169
Tableau 60.	La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies de Charles.....	171
Tableau 61.	La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies de Didier.....	172
Tableau 62.	La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies d'Émilie	174
Tableau 63.	La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies de France.....	175
Tableau 64.	La compilation de la quantité et de la qualité de connaissances acquises pour chacun des sujets.....	179
Tableau 65.	La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés	xviii
Tableau 66.	La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés.....	xviii
Tableau 67.	La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés.....	xix
Tableau 68.	La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés	xix
Tableau 69.	Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture : Annie	xxxv
Tableau 70.	Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture : Brigitte.....	xxxvii
Tableau 71.	Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture : Charles	xxxix
Tableau 72.	Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture : Didier	xli
Tableau 73.	Compilation des stratégies en lien avec es intentions de lecture : Émilie.....	xlii
Tableau 74.	Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture : France	xlvi

Tableau 75.	Synthèse des stratégies en lien avec les intentions : Annie	xlvi
Tableau 76.	Synthèse des stratégies en lien avec les intentions : Brigitte	xlix
Tableau 77.	Synthèse des stratégies en lien avec les intentions : Charles	li
Tableau 78.	Synthèse des stratégies en lien avec les intentions : Didier	lii
Tableau 79.	Synthèse des stratégies en lien avec les intentions : Émilie.....	liii
Tableau 80.	Synthèse des stratégies en lien avec les intentions : France	lv
Tableau 81.	La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées : Annie	lvii
Tableau 82.	La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées : Birgitte.....	lviii
Tableau 83.	La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées : Didier	lx
Tableau 84.	La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées : Émilie.....	lxi
Tableau 85.	La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées : France	lxiii

LISTE DES FIGURES

- Figure 1. La position des sujet en fonction de leur apprentissage à la fin
de la semaine de lecture..... 179
- Figure 2. Le schéma des problèmes reliés à l'alcool..... xxi

LISTE DES ANNEXES

Annexe A.	La démarche d'apprentissage par problèmes à la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke	i
Annexe B.	Les consignes de rédaction du dossier de lecture.....	iii
Annexe C.	Le problème numéro 9.....	v
Annexe D.	Le guide d'entrevue.....	xiii
Annexe E.	Le questionnaire sur les connaissances antérieures et acquises.....	xv
Annexe F.	Les tableaux de fréquences des stratégies et des moyens utilisés.....	xvii
Annexe G.	Le schéma des problèmes reliés à l'alcool.....	xx
Annexe H.	Un exemple de données compilées à partir du dossier de lecture et des informations recueillies en entrevue.....	xxii
Annexe I.	Les compilations des stratégies en lien avec les intentions de lecture des six sujets.....	xxxiv
Annexe J.	Les synthèses des stratégies en lien avec les intentions de lecture des six sujets.....	xlvii
Annexe K.	Les compilations des évaluations de textes et des stratégies reliées	lvi

Remerciements

Cette étude a été réalisée grâce au concours et au soutien de plusieurs personnes.

L'auteure veut adresser directement sa reconnaissance à son directeur de thèse, Monsieur Jacques Tardif. Par ses compétences, son intérêt et sa générosité, il a su favoriser la réflexion sur l'éducation et guider la réalisation de ce travail. Sans lui, la recherche ne se serait pas réalisée.

Elle tient aussi à remercier tous ceux qui ont permis la réalisation de cette recherche : Mesdames Claudia Danis et Nicole Van Grunderbeeck, Professeures à l'Université de Montréal, qui ont évalué le projet de recherche qui a mené à cette thèse et dont les commentaires et les suggestions ont contribué à sa réalisation; Monsieur René Hivon pour avoir initié l'auteure au domaine de la pédagogie universitaire et, plus spécifiquement, de la pédagogie en contexte médical; Docteur André Plante pour sa générosité et son intérêt lors de l'élaboration du contenu de la recherche qui porte sur les connaissances en médecine, de même que pour sa collaboration à l'évaluation des connaissances des étudiants et pour son apport logistique lors de l'expérimentation à la Faculté de médecine; Docteure Martine Chamberland pour avoir contribué à cette thèse en évaluant les connaissances des étudiants. L'auteure tient aussi à exprimer sa reconnaissance à tout le personnel de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke qui a contribué de près ou de loin à cette recherche.

Des remerciements particuliers s'adressent aux participants de la recherche qui ont fait preuve d'engagement et de disponibilité afin de partager leur travail dans un contexte d'apprentissage particulier. Sans eux, cette recherche n'aurait pas eu lieu.

Des remerciements s'adressent également à Monsieur Rolland Viau qui a contribué, pendant ces trois années, à une organisation de vie facilitante et supportante pour un travail de cet envergure. Son support fut très précieux.

L'auteure tient aussi à souligner la contribution de Madame Madeleine Couture qui a collaboré à la révision linguistique de documents produits pendant les différentes étapes de cette recherche. L'auteure remercie aussi Mesdames Marie-Claude Poulin et Catherine Legros pour la révision finale de la thèse.

Aux membres du groupe «des quatre» — Christiane, Ivan et Réginald — des remerciements spéciaux sont offerts pour l'année de partage, intellectuel et motivationnel, lors des nombreux déplacements à Montréal pour la réalisation de certaines activités académiques.

L'auteure désire aussi remercier toutes les personnes qui ont fait en sorte que germe en elle l'idée d'entreprendre des études doctorales, de même que tous ceux et celles qui se sont montrés intéressés par l'avancement de son projet. Merci enfin aux étudiants de l'Université de Sherbrooke qui lisent pour apprendre et qui ont contribué, par le partage de leurs habitudes, à l'élaboration de certaines idées présentées dans cette recherche.

INTRODUCTION

À l'aube du 21^e siècle, le monde du travail se retrouve en profonde mutation : le climat socio-économique instable entraîne une rareté dans l'emploi et crée des attentes de plus en plus grandes envers le travailleur. Ce dernier doit remplir des fonctions toujours plus variées et spécialisées. La connaissance de ces contraintes permet d'identifier les habiletés que doit posséder une personne sur le marché du travail pour donner son plein rendement. Parmi ces habiletés, celle de la mise à jour des connaissances doit être considérée comme prioritaire, car elle permet au travailleur de remplir adéquatement ses tâches et de rester compétitif sur le marché de l'emploi.

Cette réorganisation du travail entraîne des bouleversements majeurs dans les modes de perfectionnement des travailleurs. D'abord, le personnel d'une entreprise a de plus en plus la possibilité de travailler à domicile, ce qui fait qu'il est moins souvent présent au bureau pour y recevoir de la formation. Ensuite, les mutations en cours d'emploi exigent des employés qu'ils s'adaptent à des fonctions et à des responsabilités changeantes. Ils doivent donc acquérir rapidement, efficacement et souvent par eux-mêmes les nouvelles connaissances reliées aux différents postes occupés ou aux différentes responsabilités attribuées. Enfin, les entreprises, les organismes et les établissements d'enseignement engagent de plus en plus de travailleurs autonomes, qui doivent voir eux-mêmes à leur perfectionnement afin de demeurer compétents et compétitifs sur le marché du travail. Ces éléments, bien que ne représentant que quelques-unes des particularités du monde du travail, témoignent de la nécessité que se développent chez les travailleurs des habiletés de mise à jour des connaissances qui s'effectuent par l'auto-apprentissage. Ces habiletés comprennent des capacités à chercher seul l'information désirée et à l'intégrer en mémoire de façon significative afin de la réutiliser chaque fois que cela est nécessaire.

Face aux diverses contraintes rencontrées par les travailleurs d'aujourd'hui, il est important de suggérer une modalité d'auto-apprentissage flexible. La lecture individuelle effectuée intentionnellement pour apprendre répond à cette caractéristique. En effet, elle permet à chaque personne d'acquérir les nouvelles connaissances visées de façon autonome et selon sa propre personnalité. Dans une perspective de formation continue, la lecture individuelle est reconnue comme un moyen de perfectionnement important, qui permet de rencontrer des exigences de nature professionnelle, technologique, organisationnelle et institutionnelle.

Le développement rapide des connaissances dans les différents domaines de travail exige des professionnels d'aujourd'hui et de demain de mettre continuellement à jour leurs connaissances par la lecture de nombreux documents et rapports. Cette constatation est appuyée par plusieurs chercheurs qui s'entendent pour dire que les livres constituent la source importante, voire dominante d'informations de la société moderne.

Toutefois, une autre ressource de mise à jour de connaissances se développe rapidement; celle-ci contraint aussi le choix de la lecture individuelle, mais dans un autre contexte que la consultation de documents sur support papier. Le professionnel actuel doit de plus en plus composer avec le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications. Dans ce nouveau contexte, la lecture se fait sur des terminaux d'ordinateur pour la consultation d'informations enregistrées sur disques compacts, ou de textes affichés par le branchement sur un réseau électronique tel que *Netscape*. Ces technologies laissent présager 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. À partir de ces nouvelles technologies, les professionnels peuvent acquérir les connaissances désirées à la maison ou au bureau. Mais ce qui importe dans ce contexte, c'est que tout soit accessible tout de suite (ou presque); il faut donc se tenir constamment à jour.

Ainsi, comme tout est disponible en tout temps, sur papier ou sur l'ordinateur, la lecture individuelle en formation continue présente l'intérêt de pouvoir s'accomplir au moment désiré par la personne, pendant le nombre d'heures qu'elle peut y consacrer et à l'endroit qui lui convient le mieux. Avec les livres, elle peut vraiment lire où elle veut alors qu'avec l'ordinateur, cela peut se faire partout où un appareil est disponible. La lecture offre aux personnes qui veulent apprendre une liberté d'action qu'elles n'ont pas lorsqu'elles suivent des cours dans une institution d'enseignement ou dans leur milieu de travail. Dans ces derniers cas, il faut se rendre dans un endroit précis, à un moment donné et suivre le plan du formateur. Dans le contexte de la lecture pour apprendre, certains peuvent, par exemple, lire la nuit ou pendant la fin de semaine. Aussi, ce contexte permet à chacun de mettre l'accent sur les connaissances qui sont en lien avec ses attentes spécifiques sans avoir à suivre les objectifs d'un groupe.

Par ailleurs, si le travailleur d'aujourd'hui désire suivre un cours d'une institution d'enseignement afin d'obtenir une reconnaissance de ses apprentissages, il peut maintenant le faire par l'entremise d'un programme de formation à distance. L'acquisition de connaissances, dans un contexte de formation à distance, se fait de façon privilégiée par la lecture de documents écrits. Ce type de formation existe aux ordres collégial et universitaire.

La lecture individuelle peut donc devenir une situation d'apprentissage intéressante pour tout employé ou professionnel qui désire mettre à jour ses connaissances par la lecture de livres, de revues spécialisées, de textes présentés sur le réseau électronique ou sur disque compact. Mais lorsqu'on veut connaître la façon de faire une lecture efficace qui permet de traiter significativement les informations afin qu'elles deviennent des connaissances utiles, on constate que peu d'écrits existent sur le sujet. En effet, une consultation des écrits laisse voir qu'il existe actuellement peu de connaissances sur ce que devrait comprendre la lecture pour

acquérir des connaissances reliées à un domaine professionnel. Les connaissances actuelles ne permettent pas de tracer un portrait exhaustif de ce que représente cette lecture pour apprendre; elles permettent seulement d'en présenter certains aspects.

Aussi, comme la personne est seule pour apprendre dans une situation de lecture individuelle, elle risque de faire face à des difficultés importantes. Le peu d'information disponible sur ce sujet ne permet pas de prévenir ou de corriger des situations problématiques. Notre expérience de consultante en apprentissage en entreprise a permis d'identifier des professionnels qui bénéficieraient de l'apprentissage des rudiments de cette forme d'auto-apprentissage. Certains d'entre eux éprouvent des difficultés à traiter et à intégrer les informations tirées de leur lecture de mise à jour.

L'apprentissage des capacités reliées à l'auto-apprentissage par la lecture individuelle est donc un objectif important à atteindre pour des travailleurs; mais cet apprentissage est aussi important pour les jeunes d'aujourd'hui qui devront évoluer dans ce contexte de travail demandant des capacités d'adaptation et de formation continue. Apprendre à partir de la lecture est une activité qui débute dès le primaire. On demande aux élèves de lire un texte et de rapporter ce qu'ils en ont appris. Toutefois, c'est à partir de l'ordre secondaire que la lecture individuelle est plus utilisée. Dans le contexte de la formation générale, l'élève doit étudier et acquérir des connaissances dans des parties de texte identifiées par l'enseignant; il doit traiter ce qu'on lui indique d'apprendre. Ce contexte est donc un début de lecture individuelle pour apprendre. Cependant, la majorité des écrits scientifiques reliés à cet ordre d'enseignement s'intéressent principalement à l'étude de la compréhension qui survient lorsque les élèves lisent des textes. La lecture utilisée en auto-apprentissage demande plus que la compréhension, elle exige, de façon intentionnelle, que les élèves transforment leur structure de connaissances par l'apport de connaissances nouvelles. Peu de recherches sont effectuées à ce jour concernant cette intention spécifique.

À l'ordre universitaire, la majorité des programmes ont comme but de développer, chez les étudiants, une expertise dans un domaine professionnel donné, et cela par l'acquisition intentionnelle des connaissances visées. L'acquisition de connaissances se fait, entre autres, par la lecture effectuée seul de différents textes et orientée vers l'acquisition des connaissances reliées à une profession, par exemple, l'ingénierie, la médecine ou l'enseignement. La lecture, dans ce contexte, pose certaines contraintes : il ne s'agit pas seulement d'apprendre le point de vue d'un auteur, mais aussi de traiter les informations avec l'intention de construire une base de connaissances reliée à la profession; ceci constitue la lecture pour apprendre¹, le sujet d'étude de la présente recherche. L'étudiant ne peut

¹ Dans le texte, nous utilisons indifféremment les termes «la lecture pour apprendre», «l'apprentissage par la lecture», «lire pour apprendre», «l'apprentissage de textes», «lire pour acquérir des connaissances».

interpréter les ouvrages de référence au gré de ses désirs ou de sa créativité. Il doit constamment relier les nouvelles connaissances à l'organisation qu'elles doivent avoir pour lui permettre de poser de futurs actes professionnels conformes aux connaissances actuelles.

Lorsqu'on s'intéresse à l'efficacité de la lecture pour apprendre, certaines recherches indiquent que les étudiants à l'ordre universitaire ne possèdent pas les acquis nécessaires pour effectuer leurs lectures de façon efficace. Par exemple, Simpson (1984) présente des résultats d'une recherche américaine qui indiquent que les étudiants diplômés ne possèdent pas les stratégies efficaces nécessaires en lecture pour apprendre par eux-mêmes. Parce que la lecture est reconnue comme une des modalités universitaires d'apprentissage (Sublet, 1993), les professeurs tiennent parfois pour acquis que la totalité des étudiants ont appris² les informations importantes se retrouvant dans les lectures prescrites justement parce qu'elles étaient obligatoires. Et pourtant, il leur arrive fréquemment de rencontrer des étudiants qui ont plutôt l'habitude de rappeler intégralement ce qu'ils lisent plutôt que de rappeler les connaissances construites personnellement en lien avec le domaine professionnel. C'est le cas de ceux qui étudient la veille des examens en «photographiant» les notes, en les mémorisant par la répétition. Un tel procédé a pour conséquence que les étudiants ont beaucoup de difficultés à réutiliser ultérieurement ces connaissances.

Les professeurs savent que certains étudiants éprouvent des difficultés, mais ils ne savent pas comment ils peuvent aider ces étudiants à adapter leur lecture en vue de développer des connaissances reliées au domaine professionnel. En effet, les connaissances actuelles tirées de la littérature scientifique ne permettent pas de décrire comment les étudiants de cet ordre lisent dans ce contexte. À part des recherches qui traitent de l'efficacité de certaines techniques d'apprentissage, telles que l'utilisation du résumé, sur la mémoire ou l'efficacité du schéma pour le rappel de texte, les professeurs ont peu d'informations qui permettraient de favoriser une lecture satisfaisante. Cette absence de connaissances nuit donc à l'efficacité de l'enseignement; il s'avère important de remédier à cette situation.

Enfin, un manque de connaissances reliées à la lecture individuelle pour apprendre devient encore plus évident lorsque cette activité est à la base de programmes novateurs d'enseignement de plus en plus utilisés pour la formation professionnelle, par exemple, les programmes basés sur l'apprentissage par problèmes. En effet, ces programmes utilisent spécifiquement la lecture individuelle en vue de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage. Dans ces curricula, la lecture individuelle suppose que les étudiants travaillent seuls à lire de nombreux ouvrages de référence afin de construire des connaissances reliées à un problème.

² Nous rappelons au lecteur que l'apprentissage, dans ce texte, est synonyme de construction de connaissances par la mise en relation des connaissances nouvelles avec les connaissances antérieures.

Un exemple de programme novateur basé sur l'apprentissage par problèmes qui utilise la lecture individuelle de façon prédominante est celui de la formation en médecine offerte par l'Université de Sherbrooke. Dès le début de la formation initiale, le programme met principalement l'accent sur la lecture individuelle et sur le travail en petit groupe. En troisième année, à l'unité numéro 14, les exigences du programme demandent aux étudiants de faire entre 30 et 40 heures de lecture individuelle par semaine. Tout ce temps de lecture est utilisé pour analyser un problème précis et pour organiser les connaissances de base sur ce problème par la réalisation d'un schéma intégrateur du champ d'étude.

Rien dans la littérature actuelle ne permet de savoir ce que font les étudiants pendant tout ce temps, rien ne permet de dire ce qu'ils font pour apprendre en lisant seuls dans le but d'organiser les connaissances reliées à des problèmes complexes. De plus, comme la lecture prend une place majeure dans ce type de programme, le manque de connaissances à son sujet rend difficile une intervention adaptée qui permette de prévenir ou de corriger des difficultés chez les étudiants. Pour remédier à cette lacune, le champ d'étude de la lecture pour apprendre exige l'élaboration d'un cadre conceptuel qui intègre des informations provenant des divers cadres de référence et de divers modèles en lien avec la lecture et avec la lecture pour apprendre afin de permettre l'étude de sa complexité.

La présente recherche a été effectuée dans ce champ d'intérêt. Un cadre conceptuel de la lecture pour apprendre a d'abord été élaboré, ce qui a permis ensuite d'étudier le fonctionnement d'étudiants qui l'utilisaient de façon régulière. Ces étudiants étaient inscrits dans une formation professionnelle novatrice à l'ordre universitaire. Cette formation a été retenue, car les étudiants se retrouvaient dans un contexte qui mettait majoritairement l'accent sur la lecture individuelle. Leur fonctionnement individuel pouvait avoir un effet assez grand sur leurs apprentissages. Par ailleurs, cette lecture était contrainte par la rédaction d'un schéma intégrateur de connaissances de base à acquérir. Cette contrainte assurait que les conditions pédagogiques favorisent la conception de l'apprentissage telle qu'elle a été retenue dans le cadre conceptuel élaboré dans la présente recherche.

Par ailleurs, la présente recherche se situe dans la lignée des recherches en éducation et en enseignement en plein essor depuis les vingt dernières années. Wittrock, en tant qu'éditeur de la troisième édition du *Handbook of Research on Teaching* (1986), indique que depuis ce temps on aborde les situations d'apprentissage-enseignement dans leur contexte naturel afin d'étudier le fonctionnement cognitif et affectif des élèves. Ces connaissances contextualisées veulent permettre l'élaboration de stratégies d'enseignement plus ciblées.

Dans cette thèse doctorale, le chapitre un traite de la problématique de la recherche qui fait état du manque d'informations scientifiques sur la lecture pour acquérir des connaissances reliées

à une profession à l'ordre universitaire. Il traite également du manque d'informations reliées au contexte de lecture utilisé dans un programme novateur basé sur l'apprentissage par problèmes. Il précise que l'état des connaissances scientifiques actuelles ne permet pas de décrire ce que les étudiants font lorsqu'ils lisent pour apprendre dans un tel contexte. Ce chapitre est complété par l'identification de questions de recherche en lien avec la complexité des modalités de fonctionnement d'étudiants qui doivent lire pour acquérir des connaissances dans un domaine professionnel.

Afin de répondre à ces questions sur le fonctionnement des étudiants, une analyse de deux champs d'étude distincts a dû être effectuée afin de développer un cadre conceptuel propre à la présente recherche : le champ d'étude de l'apprentissage à partir de textes relève des recherches centrées principalement sur l'apprentissage et le champ d'étude de la compréhension en lecture relève des recherches centrées principalement sur la lecture. Tenir compte des connaissances reliées à ces deux champs d'étude permet d'élaborer un cadre conceptuel qui tient compte de la complexité de la lecture pour apprendre.

Une analyse des deux champs d'étude est présentée dans le chapitre deux afin de faire ressortir les composantes spécifiques indispensables pour comprendre le domaine complexe de la lecture pour apprendre. Dans un premier temps, quatre cadres de référence en lecture pour apprendre sont d'abord présentés, analysés et compilés. Ils représentent différentes façons actuelles d'expliquer la lecture pour apprendre. Dans un deuxième temps, l'analyse et la compilation des composantes de quatre modèles de la compréhension en lecture permettent de compléter les connaissances à intégrer dans la perspective de la présente recherche. Cet ajout permet de s'assurer que la lecture est considérée à partir du traitement global du sens véhiculé par le texte et non à partir du traitement d'informations isolées. Ce choix de présenter ces huit sources permet d'illustrer qu'elles sont insuffisantes pour décrire la lecture pour apprendre dans le contexte de la présente recherche.

Le chapitre trois présente le cadre conceptuel de la présente recherche, qui vise à rendre compte de la complexité de la lecture pour acquérir des connaissances professionnelles. Cette complexité et ce contexte spécifique ne se retrouvaient pas dans la recension du chapitre deux. Par ailleurs, une recension des recherches empiriques sur les stratégies reliées à la lecture pour apprendre est présentée. Ces recherches apportent des informations autant pour consolider les composantes du cadre conceptuel que pour élaborer le cadre méthodologique de la recherche. Le chapitre se termine par la présentation des trois objectifs de la présente recherche.

Le chapitre quatre traite de la méthodologie de la recherche. Il aborde d'abord le protocole de la recherche; celui-ci est descriptif et comprend des données phénoménologiques. Ensuite, les

modalités de collecte des données sont présentées. Elles sont au nombre de deux : l'entrevue et le dossier de lecture. Cette partie est suivie des modalités d'analyse des résultats qui sont présentées en lien avec les trois objectifs de la recherche.

Les chapitres cinq et six présentent les résultats de la recherche. Le chapitre cinq met l'accent sur les résultats qui permettent de répondre au premier objectif de la recherche. Les stratégies des sujets sont décrites d'abord à partir de leur fréquence d'utilisation pendant la semaine et ensuite en lien avec les intentions de lecture des sujets. Le chapitre six propose, quant à lui, les résultats des deux autres objectifs de la recherche. D'abord, les stratégies sont précisées et analysées en relation avec les évaluations effectuées de certains textes lus, ensuite les stratégies sont analysées en relation avec les connaissances acquises telles qu'elles sont évaluées par deux médecins spécialistes.

La conclusion présente une synthèse des résultats et précise les limites et les apports de la présente recherche de même que les perspectives futures de recherche.

Chapitre premier
PROBLÉMATIQUE

Tous les étudiants à l'ordre universitaire doivent lire un nombre important d'ouvrages de référence pendant leur formation. Sublet (1993) mentionne que «la lecture est une des modalités reconnues à l'université pour acquérir à la fois plus d'autonomie intellectuelle et plus de plaisir à vivre le temps des études, fait de découvertes, d'errances et de projets» (p. 152). Par ailleurs, la lecture est de plus en plus considérée comme le contexte favorable et efficace pour l'acquisition de connaissances professionnelles. Pour ce qui est de la formation professionnelle de premier cycle à l'ordre universitaire, comment un étudiant lit-il pour acquérir des connaissances qu'il doit construire en relation avec les exigences d'une profession particulière? Que représente la lecture pour apprendre lorsqu'elle doit favoriser non seulement l'identification des connaissances importantes, mais aussi leur organisation et leur élaboration en lien avec les exigences d'une profession particulière de même que leur souvenir chaque fois que cela s'y prête? Est-ce que les étudiants fonctionnent de la même façon dans des textes qu'ils jugent différents? Est-ce que des fonctionnements différents ont un effet sur l'acquisition de connaissances? Cette problématique veut rendre compte de cette situation.

La problématique de la présente recherche fait ressortir un manque important d'informations scientifiques concernant le domaine complexe de la lecture pour acquérir des connaissances professionnelles à l'ordre universitaire, ce domaine est pourtant une voie de l'avenir pour la formation professionnelle universitaire et la formation continue. La première partie présente la complexité de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire et les limites de sa compréhension compte tenu du manque d'informations dans ce domaine. La deuxième partie présente les caractéristiques du programme novateur de médecine de l'Université de Sherbrooke. Basé sur l'apprentissage par problèmes, il constitue un contexte privilégié d'apprentissage par la lecture individuelle. Cette seconde partie traite plus spécifiquement des caractéristiques de la démarche d'apprentissage à l'unité 14 qui est retenue dans la présente recherche. Dans ce contexte novateur, le constat du manque de connaissances scientifiques sur le fonctionnement des étudiants pendant la lecture individuelle est aussi fait. Enfin la troisième partie de la problématique expose les questions étudiées par la présente recherche.

1. La lecture pour apprendre des connaissances en lien avec une profession à l'ordre universitaire

Dans les programmes de formation universitaire, un certain nombre d'heures est consacré à des activités reliées à l'enseignement; un certain nombre est aussi prévu en dehors des activités de classe pour approfondir ou appliquer les informations retenues des cours. Dans ces deux situations, Weinstein (1994) énumère une variété de tâches académiques qu'un étudiant est susceptible de rencontrer lors de sa formation : lire des manuels ou des articles; écouter en

classe; regarder des démonstrations ou des films; rédiger des écrits de nature variée; préparer et réaliser des examens et des projets; comprendre la nature de chacune des tâches; exposer un point de vue en groupe; effectuer des laboratoires pratiques et des exercices, etc. Une première constatation que l'on peut faire de ces tâches de l'ordre universitaire est que la lecture individuelle est utilisée comme moyen d'apprentissage dans presque tous les cours (pour ne pas dire dans tous) et se retrouve dans presque toutes les tâches à effectuer. Or ces tâches vont contraindre le type de lecture à effectuer : lire pour apprendre, lire pour mémoriser, lire pour savoir où chercher ultérieurement, lire pour savoir que quelque chose existe sans pouvoir l'expliquer, lire pour analyser, lire pour répéter ce qui est écrit, etc.

Les professeurs, en choisissant de prescrire des lectures aux étudiants, s'attendent à ce qu'ils lisent les textes au moment suggéré, acquièrent des connaissances de ces lectures et que cette intégration soit significative et utile pour l'acquisition de connaissances ultérieures en lien avec le domaine d'étude. Toutefois, les professeurs ignorent la façon dont les étudiants vont lire ces textes pour y apprendre quelque chose. À l'entrée à l'université, certains des étudiants peuvent être habitués à lire pour apprendre dans un seul texte ou en fonction d'un sujet particulier, alors que d'autres sont incapables d'effectuer cette tâche.

En plus, en formation professionnelle à l'ordre universitaire, les exigences sont encore plus grandes. Dans ce contexte, à partir des informations tirées de la lecture de plusieurs ouvrages de référence, les étudiants doivent travailler à organiser et à élaborer leurs connaissances en lien avec un domaine professionnel. La lecture devient un moyen d'identifier les informations importantes qui doivent, ensuite, être acquises intentionnellement afin de former une base de connaissances reliée à un domaine professionnel donné. Les quelques cadres de référence qui traitent de la lecture pour apprendre ne sont pas spécifiques au développement de connaissances professionnelles dont les nombreuses exigences posent des problèmes à certains étudiants. Des résultats de recherches constatent ces difficultés en évaluant que plusieurs étudiants de l'ordre universitaire, tous programmes confondus, n'ont pas les stratégies efficaces nécessaires pour apprendre par eux-mêmes en lisant (Simpson, 1984). Par exemple, certains étudiants tentent de tout mémoriser, d'autres lisent rapidement les textes à la dernière minute en espérant les avoir frais en mémoire, d'autres encore ne savent pas quoi retenir de leurs lectures. Plusieurs utilisent tout leur temps disponible pour lire et relire ou encore certains copient intégralement des parties de texte pour les apprendre. Ces étudiants ne savent pas comment travailler pour faire une acquisition significative de connaissances.

En consultant les écrits scientifiques, on constate que les connaissances sont partielles et ne permettent pas de préciser la totalité des actions à poser et d'en proposer une perspective adaptée aux étudiants en difficulté. Actuellement, la littérature scientifique permet de connaître

l'apport et l'efficacité de certaines techniques d'apprentissage telles que résumer, schématiser, souligner, mais on ne connaît que très peu le fonctionnement complexe utilisé par les étudiants lors de situations naturelles d'apprentissage.

Dans l'apprentissage par la lecture, l'aspect de l'intégration des connaissances est un élément reconnu par plusieurs chercheurs. Ils s'entendent pour dire que le contexte de l'apprentissage par la lecture commande la construction personnelle des connaissances qui est une condition importante de l'apprentissage significatif (Smith, 1982; Vauras, 1991; Entwisle, 1988). «S'agissant de *lectures étudiantes*, donc de lecture *pour apprendre* (...)» (p. 154), qui supposent «les transferts des savoirs posés dans un texte vers le bagage culturel des lecteurs (...)» (Viala et Gaber, 1993, p. 154). Cette considération est majeure pour l'acquisition d'une base de connaissances professionnelles significatives. Mais comment l'étudiant, en lisant différents documents, construit-il sa base de connaissances? Les connaissances scientifiques qui peuvent répondre à cette question sont peu nombreuses pour ce qui est des apprentissages universitaires et encore moins nombreuses dans le contexte spécifique de la formation professionnelle. Y a-t-il des différences de fonctionnement lors de la construction de connaissances, et si oui, y a-t-il un effet sur les connaissances acquises? Certains chercheurs n'ont pas trouvé de liens entre les deux lors de leur recherche dans le contexte de la lecture pour apprendre (Wade, Trathen et Schraw, 1990).

Dernièrement, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1995) ont effectué une étude visant à mettre en évidence les stratégies d'apprentissage caractéristiques de l'étudiant à rendement académique élevé à l'ordre universitaire. À partir d'un questionnaire qu'ils ont élaboré sur les stratégies d'apprentissage, l'analyse de la catégorie «la lecture et le travail régulier», une des circonstances scolaires étudiées, a permis d'identifier que les étudiants à succès utilisent la stratégie d'organiser. Cette stratégie combinée à celles d'élaborer sont reconnues comme étant les deux principales qui permettent la construction de connaissances.

Mais en plus de devoir lire pour construire des connaissances, il faut prendre conscience qu'un étudiant à l'ordre universitaire en formation professionnelle doit adapter sa lecture à des exigences de nature technologique, conceptuelle et contextuelle.

Puisque les écrits représentent les sources dominantes d'informations dans toute société moderne (Vauras, 1991; Säljö, 1984) et que les récents développements technologiques ont augmenté la quantité et l'accessibilité de l'information écrite, les futurs professionnels doivent développer les habiletés qui leur permettent de fonctionner efficacement en vue de l'acquisition de connaissances professionnelles, mais aussi pour leur mise à jour continue. Par exemple, on peut maintenant lire des articles et des livres à partir d'un accès sur le réseau Internet. À partir de ces nouvelles technologies, les étudiants et les professionnels travaillent

de plus en plus à distance de leur lieu de formation et, la majorité du temps, ils doivent utiliser la lecture individuelle plutôt que l'enseignement par un professeur pour s'approprier les connaissances visées par le cours. Ils doivent donc se préparer à rencontrer les contraintes de perfectionnement dictées par le monde du travail. Par exemple, tenir leurs connaissances à jour constamment et de façon autonome, s'adapter rapidement à un changement de fonction, etc.

Par ailleurs, la diversité des textes utilisés amène-t-elle l'étudiant à adapter son fonctionnement à partir de la façon dont il les évalue? S'ajuste-t-il en fonction de l'évaluation qu'il en fait? Certains cadres de référence qui traitent de l'apprentissage à partir de textes mettent en relation la structure de textes et les stratégies utilisées par l'étudiant (Jones, 1988). Toutefois, on ne sait pas si, dans le contexte de la lecture pour apprendre, l'étudiant adapte effectivement sa lecture, et si oui, on ne sait pas en fonction de quelle évaluation il le fait.

D'autres exigences contraignent aussi la lecture à l'ordre universitaire (Säljö, 1984). À cet ordre, l'étudiant doit lire des livres ou des textes qui intègrent des connaissances conceptuelles parfois en développement depuis des centaines d'années. En tant que novice, il peut être difficile pour cet étudiant de comprendre et d'intégrer cette information dans le cadre de la formation professionnelle. Ne pas connaître cette continuité dans le développement des connaissances n'aide pas à la compréhension et à l'intégration des connaissances actuelles. Les différents champs d'étude demandent aussi l'appropriation d'un vocabulaire et de concepts qui permettent de décrire une représentation abstraite. L'étudiant doit donc saisir les idées spécifiques en cherchant le sens global que veut donner l'auteur. De plus, les étudiants doivent lire des écrits produits par des auteurs qui ont réfléchi longuement à certaines situations et qui présentent des résumés de leur réflexion. Il peut être difficile pour eux de saisir la portée et l'ampleur du sens véhiculé par ces synthèses personnelles.

D'un point de vue pragmatique, le lecteur à l'ordre universitaire doit organiser sa lecture à partir de différentes considérations. D'abord, l'étudiant doit adapter sa lecture en fonction du cours dans lequel le texte est utilisé (Säljö, 1984); cette lecture doit se faire à partir de critères proposés par les objectifs du cours ainsi qu'à partir des modalités d'évaluation retenues. Ensuite, très souvent, l'étudiant doit l'adapter en fonction des normes scientifiques : connaître la signification des termes utilisés et de la démarche poursuivie. Enfin, le contexte universitaire demande à l'étudiant d'adapter sa lecture en fonction du moment et de l'ordre prévus dans le curriculum. Toutes ces considérations constituent donc spécifiquement le contexte dans lequel la lecture est faite dans une institution universitaire.

Bref, les professeurs donnent des textes à lire à leurs étudiants sans toutefois être pleinement conscients de ce que cela leur demande. Les étudiants ont-ils les connaissances suffisantes

pour comprendre et apprendre les idées importantes véhiculées par le texte? Les professeurs dévoilent-ils l'intention de cette lecture et son importance pour le développement professionnel? Certains étudiants savent bien manoeuvrer dans les différents cours en se basant sur leurs acquis antérieurs en apprentissage. Toutefois, pour d'autres étudiants, les demandes universitaires dépassent les habiletés développées dans d'autres ordres d'enseignement. Vauras (1996) rapporte que déjà au primaire, certains élèves qui présentent des problèmes en mathématiques ont beaucoup plus de difficulté à lire le problème qu'à comprendre l'opération demandée. Cela montre l'importance de la lecture individuelle dans différentes situations d'apprentissage.

Chez les étudiants de l'ordre universitaire, on observe une multitude d'activités de lecture et d'apprentissage. Par exemple, on retrouve différentes façons de concevoir l'apprentissage, ce qui influence les activités qui sont reliées à la lecture de textes académiques. Entre autres, les étudiants peuvent concevoir qu'apprendre s'effectue sans comprendre, en mémorisant des informations — ce qui ne favorise pas l'apprentissage en profondeur du sujet. Ils peuvent lire en reliant la nouvelle information aux connaissances antérieures dans le domaine; ils peuvent aussi traiter en bloc des informations sans pouvoir les relier au sujet général du texte. Certains peuvent apprendre les grandes lignes d'un texte sans pouvoir les expliquer, tandis que d'autres tentent de mémoriser le plus de phrases possible. Certains autres étudiants se centrent sur des catégories de contenu (définitions, facteurs, causes, etc.) afin de souligner des informations qu'ils reviendront mémoriser ultérieurement, cela sans avoir fait l'effort de comprendre ce qu'ils ont souligné. Par exemple, dans un livre, l'auteur écrit : «La définition de la mémoire est ...»; certains étudiants vont alors souligner ce qui suit le mot «définition», sans porter attention à ce qu'est la mémoire. D'autres, par contre, chercheront d'abord à comprendre le sens des informations avant de les souligner.

On retrouve aussi différentes façons de lire pour apprendre. Des étudiants lisent un texte une seule fois; certains commencent la lecture d'un manuel à la première page et lisent toutes les pages en ordre, les unes après les autres; d'autres se promènent dans le texte à la recherche de la compréhension globale de ce qui est écrit. Certains peuvent aussi lire un texte en ne regardant que l'introduction, la conclusion et les titres des chapitres, tandis que d'autres font un plan d'analyse des idées à partir de ces informations. À l'ordre universitaire, on rencontre plusieurs étudiants qui ne savent pas comment dégager l'idée ou les idées principales d'un texte; ils se centrent alors sur des détails. Certains se basent sur la table des matières pour identifier les idées thématiques ou encore sur la première et la dernière phrase des paragraphes pour dégager l'idée importante. Des étudiants peuvent lire attentivement, certains ralentissent la lecture lorsqu'ils ont des difficultés à comprendre, d'autres survoleront les parties difficiles afin d'essayer de comprendre l'idée générale sans «retenir» tous les détails.

Par ailleurs, les lecteurs se distinguent aussi par leur façon de noter un texte et de traiter l'information qu'il contient. Pour sélectionner les informations, certains soulignent dans leur texte, parfois toutes les phrases dans une même page, parfois en utilisant deux systèmes de soulignement. D'autres font même une liste de mots-clés qui leur permettra de mémoriser en récitant les informations sélectionnées jusqu'à ce qu'ils puissent les dire par coeur. D'autres encore copient des parties de texte afin de produire un résumé, tandis que certains résument tout en leurs propres mots. Des étudiants peuvent aussi copier le texte à plusieurs reprises afin de le mémoriser; d'autres se font des schémas, des synthèses personnelles avec des informations complémentaires. Des étudiants ajoutent des exemples personnels dans leur résumé de texte ou des analogies qui les aident à comprendre.

Lorsqu'ils choisissent les textes, des étudiants prennent des livres de références afin de débiter leur étude et iront consulter ultérieurement des ouvrages spécifiques de référence, tandis que d'autres cherchent des ouvrages de référence spécialisés dès le début. Ils trouveront l'information par la consultation de l'index ou de la table des matières d'un livre ou feuilletteront le livre à la recherche de «bonnes» sections à lire. Certains se réfèrent à des documents pour une lecture complémentaire afin de préciser une information incomplète ou nébuleuse, alors que d'autres utilisent systématiquement la recherche d'une deuxième référence afin de donner de la valeur à l'information lue. Enfin, d'autres encore se contentent de ce qu'ils ont lu dans le texte utilisé.

En ce qui concerne la planification, l'évaluation et la gestion de l'apprentissage, certains étudiants ont développé des habitudes qui sont efficaces et ils suivent une séquence de travail définie mais flexible. D'autres éprouvent constamment le besoin d'évaluer ce qu'ils font, de gérer le progrès du travail, d'évaluer leur concentration. D'autres encore utiliseront l'activité de planifier le travail futur lorsque leur concentration diminue, etc.

Cette présentation brosse un tableau d'activités effectuées par des étudiants à l'ordre universitaire lorsqu'ils tentent de lire pour apprendre dans le but d'en tirer des connaissances reliées à un domaine professionnel. Ces différentes activités sont appliquées par des étudiants à l'ordre universitaire en formation professionnelle. Mais quelles sont celles qui permettent vraiment de lire pour apprendre dans un contexte d'acquisition d'une base de connaissances professionnelles?

Que pensent les étudiants de l'ordre universitaire de ce travail individuel par la lecture? Qu'ils soient efficaces ou non dans leur lecture, certains étudiants reconnaissent son importance dans les exigences universitaires, même si cela n'est pas toujours facile pour eux. Par exemple, en France, deux études sur les habitudes de lecture d'étudiants français des quatre premières années universitaires, effectuées en 1992 et 1993 pour les ministères de

l'Éducation nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ont permis d'identifier que 78 % des étudiants associent la lecture et la réussite aux examens (Fraisie, 1995). De plus, ces mêmes recherches montrent que ce sont les étudiants dans les programmes courts et scientifiques qui disent avoir une relation moins facile avec le livre; 39 % des étudiants provenant de programmes de sciences disent n'avoir aucune difficulté avec la lecture, contre 50 % en programme littéraire. Par ailleurs, 35 % des étudiants des Instituts Universitaires de Technologie (IUT)³ rapportent avoir du mal à lire. Cette information indique qu'il est important de se pencher sur ce que font les étudiants lorsqu'ils lisent pour apprendre afin de comprendre et d'aider ceux qui ont des difficultés.

Le champ d'étude de la lecture pour acquérir des connaissances professionnelles à l'ordre universitaire est très peu développé actuellement. Toutefois, plusieurs chercheurs travaillent sur d'autres préoccupations reliées à la lecture. Certains chercheurs s'intéressent à la compréhension en lecture (van Dijk et Kintsch, 1983; Deschênes, 1988; Wittrock, 1991), d'autres étudient l'apprentissage fait par les étudiants à partir de la lecture de texte (Vauras, 1991; Säljö, 1984; Jones, 1988); et finalement, certains d'entre eux analysent les caractéristiques des lecteurs experts ou efficaces (Paris, Wasik et Turner, 1991; Smith, 1982; Pressley et Afflerbach, 1995). Dans le champ d'étude de la lecture reliée à l'apprentissage, les chercheurs s'intéressent surtout à décrire et à comprendre des activités isolées comme résumer un texte, souligner, faire un graphique, un schéma, etc. (Weinstein et Mayer, 1986; Jones, 1988; Lonka, Lindblom-Ylänne et Maury, 1994). D'autres chercheurs s'intéressent aussi à la lecture, mais dans la perspective de l'étude sans préoccupation directe au regard des apprentissages effectués (Weinstein et Mayer, 1986; Caverly et Orlando, 1991; Wade, Trathen et Schraw, 1990; Kardash et Amlund, 1991; Lonka, Lindblom-Ylänne et Maury, 1994). De plus, certains auteurs travaillent sur l'identification des caractéristiques que les activités d'apprentissage doivent avoir dans le contexte de la formation à distance dont la majorité du travail se fait par la lecture individuelle (Deschênes, Bourdages, Lebel et Michaud, 1993) ou encore de l'établissement du portrait de l'étudiant à succès (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1995).

Néanmoins, peu d'écrits existent sur l'utilisation de la lecture comme moyen d'apprentissage. Cela constitue une grave lacune car, comme le mentionne Hunter (1984) dans un article sur les caractéristiques de l'enseignement supérieur, le processus d'apprentissage est court-circuité lorsqu'on ne considère pas de façon interreliée les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture. Pour cet auteur, la lecture est l'élément sur lequel repose la qualité de l'enseignement supérieur.

³ Ce sont «des établissements largement autonomes quoiqu'ils soient tous rattachés à une université-mère» (Fraisie, 1995, p. 39). Depuis 1967, ils offrent un enseignement universitaire court et depuis peu, ils préparent les étudiants à des scolarités longues.

En ce qui concerne les activités d'apprentissage reliées à la lecture, Vauras (1991) précise qu'il existe peu d'informations dans ce domaine. Selon cette auteure, on retrouve peu d'ouvrages de référence sur les stratégies reliées à l'apprentissage d'informations contenues dans un texte, et plus particulièrement sur celles qui permettent d'analyser les différences individuelles que l'on retrouve dans l'apprentissage de textes. Ce manque de connaissances a comme conséquence générale qu'on ne sait pas vraiment comment aider les étudiants à devenir autonomes et, de façon spécifique, qu'on ne sait pas comment aider ceux qui sont en difficulté.

Un manque de connaissances reliées à la lecture individuelle pour apprendre devient encore plus évident lorsque cette activité est à la base de programmes novateurs d'enseignement de plus en plus utilisés pour la formation professionnelle, par exemple, les programmes basés sur l'apprentissage par problèmes. En effet, ces programmes utilisent spécifiquement la lecture individuelle en vue de favoriser l'autonomie dans l'apprentissage. Dans ces curricula, la lecture individuelle suppose que les étudiants travaillent seuls à lire de nombreux textes afin de construire des connaissances reliées au problème. Comme la lecture prend une place majeure dans ce type de programme, le manque de connaissances à son sujet rend difficile une intervention adaptée qui permette de prévenir ou de corriger des difficultés chez les étudiants. Compte tenu de la particularité de ces programmes à vouloir favoriser l'apprentissage par la lecture individuelle en vue de la construction de connaissances, nous avons choisi d'étudier ce contexte représentatif de la lecture pour apprendre.

2. La lecture pour apprendre dans un programme d'apprentissage par problèmes

Le programme de médecine de l'Université de Sherbrooke est basé sur différentes considérations théoriques et organisationnelles qui en font un curriculum original. En 1987, les membres de la Direction de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke ont innové et transformé la formation médicale en favorisant un curriculum d'apprentissage par problèmes. En proposant un programme de formation basé sur le contexte de problèmes à analyser et à résoudre, les responsables du programme veulent favoriser, chez les étudiants, une démarche de raisonnement qui se rapproche de celle de l'expertise professionnelle. Soucieux de rendre compte des défis professionnels de demain, les responsables ont choisi quatre dimensions d'objectifs d'enseignement dans le nouveau curriculum (Bernier et Des Marchais, 1994). Deux de ces dimensions recourent directement la perspective de la lecture pour apprendre : guider l'organisation et l'acquisition intégrée des connaissances et développer des habiletés d'auto-apprentissage par l'utilisation de la lecture individuelle.

Dans ses objectifs, le programme comprend donc l'utilisation de la lecture pour apprendre afin de faire l'acquisition de connaissances reliées à la profession médicale. Toutefois, aucune recherche n'a été effectuée à ce jour pour rendre compte de la façon dont les étudiants le font. Par ailleurs, une analyse des différentes unités du programme de médecine indique que certaines d'entre elles incluent plus que d'autres des mesures qui permettent de contraindre le contexte particulier de la lecture pour apprendre. Avant de décrire l'unité 14, qui a été retenue comme étant la plus représentative de la lecture pour apprendre, de même que ses particularités, la prochaine section abordera les caractéristiques organisationnelles du programme de médecine. Le but de cette présentation est de préciser les contraintes qui existent à l'unité 14, ces contraintes étant différenciées de celles des 13 premières unités. Cette information est importante, car elle permet d'expliquer éventuellement le fait que des étudiants de l'unité 14 conservent les comportements de lecture qu'ils avaient pendant les unités précédentes.

2.1 LES CARACTÉRISTIQUES ORGANISATIONNELLES DU PROGRAMME

Les professeurs de la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke ont revu et réorganisé l'ensemble de la formation prédoctorale dispensée aux étudiants, c'est-à-dire les quatre premières années de leur formation. Cette formation prédoctorale permet aux étudiants d'acquérir le titre de médecin, sans avoir toutefois l'autorisation de travailler seuls. Pour obtenir cette autorisation, ils doivent ensuite effectuer entre deux ans (médecin de famille) et sept ans de résidence, ce qui constitue la formation doctorale. Notre intérêt pour le domaine de la lecture pour apprendre nous fait choisir la formation prédoctorale pour l'étude des activités qui y sont reliées. Le tableau 1 présente l'organisation de la formation prédoctorale en médecine.

Tableau 1
L'organisation de la formation prédoctorale en médecine (4 ans)

Préclinique (deux ans et demi)			Clinique (un an et demi)
Première session (4 mois) introduction biomédicale et stage d'immersion clinique	Trois sessions (1 an et demi) 13 unités	Cinquième session (4 mois) unité 14	Stages dans différentes spécialisations
Analyse des éléments présentés dans des problèmes médicaux		Analyse des problèmes et de leur résolution	

La formation prédoctorale en médecine est divisée en deux parties : la partie préclinique et la partie clinique. La lecture individuelle occupe une place importante dans les deux. La partie préclinique comprend les cinq premières sessions de la formation; les activités sont alors basées majoritairement sur la lecture personnelle de textes scientifiques et académiques dans

un contexte d'apprentissage par problèmes. Cette partie de la formation se divise en trois temps : (1) la première session comprend une introduction à la biologie médicale et un stage en immersion clinique; les problèmes sont différenciés et les étudiants doivent analyser les éléments constitutifs de ces problèmes en lien avec l'objet d'étude donné; (2) les trois sessions subséquentes correspondent à l'étude des systèmes corporels et des organes humains, par exemple, le système locomoteur et la gynécologie-obstétrique. Les problèmes sont aussi différenciés et les étudiants ont encore à analyser les éléments constitutifs de ces problèmes en lien avec l'objet d'étude donné; et (3) la cinquième session, l'unité 14, correspond encore à l'étude des systèmes corporels et des organes humains, mais cette fois les problèmes sont indifférenciés, ce qui oblige les étudiants à analyser les éléments du problème afin d'identifier eux-mêmes l'objet d'étude. Pendant cette unité, on veut «favoriser l'application par les étudiants des connaissances factuelles de la médecine à la pratique qui pointe à l'horizon, *i. e.* trois mois plus tard» (Plante, 1995). En général, pendant la formation préclinique, les unités touchant l'étude des différents systèmes et organes du corps sont d'une durée de quatre semaines, tandis qu'à l'unité 14, chaque semaine apporte avec elle l'étude d'un problème indifférencié. Ainsi, chaque semaine, les étudiants reçoivent un problème à analyser; il est unique et authentique, c'est-à-dire qu'il existe vraiment en clinique et qu'il est complexe, donc qu'il n'est pas relié exclusivement à un organe ou à un système.

À partir d'un contexte clinique, cette organisation des cinq premières sessions a pour but de favoriser l'apprentissage des connaissances de base reliées aux sciences fondamentales, de même que l'apprentissage du raisonnement clinique. Toutefois, l'objectif de l'unité 14 se distingue de ceux des unités antérieures. «L'objectif d'enseignement est de permettre aux étudiants de réviser, mais surtout d'intégrer les connaissances médicales antérieurement acquises» (Plante, 1995). Cette considération indique une intention explicite d'intégrer les connaissances qui auraient pu ne pas l'être avant. Enfin, en ce qui concerne la partie clinique de la formation, elle est d'une durée de un an et demi et elle est composée de différents stages, qui s'effectuent dans des hôpitaux rattachés à la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke.

Dans le nouveau curriculum, les activités d'apprentissage des étudiants alternent entre deux types. D'une part, il y a les activités individuelles d'apprentissage qui occupent la majorité de leur temps et de leurs énergies. Ce travail individuel permet aux étudiants de passer moins de temps à la faculté, ce qui leur donne plus d'autonomie. Pour ces activités, ils doivent acheter un plus grand nombre d'ouvrages médicaux et ils photocopient beaucoup plus de documents que s'ils étaient engagés dans des cours traditionnels où l'on peut travailler avec des notes de cours et des explications des professeurs. Le fait de devoir lire par soi-même contribue à la constitution d'une banque personnelle de textes. Toutefois, cette autonomie peut aussi être

une source d'insécurité et même de solitude pour certains étudiants (Bernier et Des Marchais, 1994). D'autre part, il y a les activités à la faculté; celles-ci comportent surtout le travail en petit groupe, formule prédominante des activités structurées et qui proposent rarement de l'enseignement magistral.

Selon la documentation présentée par la Faculté de médecine, l'organisation de la démarche d'analyse de problèmes s'effectue en neuf étapes (Dumais et Des Marchais, 1994). Toutefois, la présentation des étapes montre qu'il y en a dix au total, en incluant la dernière qui est celle du bilan individuel. En ce qui concerne les activités reliées à la lecture pour apprendre, nous concevons que cette dernière étape est importante à considérer dans le cheminement des étudiants. Ainsi, dans ce projet, nous discutons de dix étapes comprises dans la démarche d'apprentissage (Annexe A). La période de lecture individuelle varie selon que l'on étudie pendant les deux première années ou que l'on soit rendu à l'unité 14. Elle comprend plus de tâches à faire seul à l'unité 14.

Par ailleurs, d'autres éléments compris dans le programme peuvent influencer le raisonnement et l'apprentissage des étudiants. Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que le niveau de traitement de l'information dans le contexte d'une formation académique est contraint par les modalités d'évaluation (Caverly et Orlando, 1991). À l'unité 14, le contexte d'apprentissage est contraint par quatre types d'évaluation. On retrouve des évaluations à choix multiples, des évaluations écrites à court développement, des évaluations orales et une évaluation effectuée par le tuteur. Les évaluations à choix multiples valent 20 % de la note finale et comprennent des questions de connaissances en médecine. Ensuite des évaluations à court développement écrit valent 15 % de la note finale. Les étudiants doivent expliquer ou interpréter de façon synthétisée des situations de médecine. De plus, 15 % de la note finale est attribué lors d'un examen oral qui a lieu avec un médecin de la faculté. Les étudiants doivent répondre oralement à des questions structurées pour évaluer le raisonnement clinique. Enfin, à l'unité 14, les étudiants sont aussi évalués par le tuteur pour 50 % de la note finale à partir des observations effectuées tout au long de cette unité. Les deux cinquièmes de cette note valent pour le processus de raisonnement clinique démontré par chacun des étudiants, deux autres cinquièmes valent pour les connaissances en médecine dont ils ont fait preuve pendant les rencontres en équipe et enfin un cinquième de la note vaut pour les habiletés de communication de l'étudiant en ce qui a trait à son travail en petite équipe. On remarque donc que les modalités d'évaluation sont assez diversifiées.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux considérations pédagogiques qui veulent favoriser la construction de connaissances, deux exigences du programme veulent favoriser la construction organisée des connaissances. D'abord, une évaluation formative est effectuée chaque semaine pour chacun des étudiants sur la production de schémas reliés à leur

compréhension des éléments constituant du problème; ces schémas doivent être remis au médecin, appelé «mentor», de chaque petit groupe d'étude. Cette exigence contraint les étudiants à organiser, en un tout cohérent, l'ensemble des informations requises pour expliquer le problème à l'étude et le traitement choisi. Ce schéma permet de mettre en évidence le domaine de connaissances visées.

Ensuite, on demande aux étudiants de traiter le problème en suivant la présentation des informations telles qu'elles ont été obtenues dans le cas réel; cette demande contraint aussi l'organisation des connaissances à acquérir qui doit être faite en fonction du contexte de la présentation clinique des informations permettant de diagnostiquer et de traiter les problèmes. Dans cette unité, donc, les exigences dépassent celles de la simple mémorisation mécanique (par la répétition). Les étudiants doivent organiser en schéma les informations du domaine et aussi les organiser en lien avec leur apparition dans le contexte clinique lors de leur travail.

L'unité 14 présente des caractéristiques externes qui contraignent les étudiants à traiter les informations d'une façon qui correspond à celle développée dans le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre. Elle met en place le plus grand nombre possible de contraintes pour que les étudiants soient obligés de construire des connaissances et de les organiser. Elle est donc l'étape du programme de médecine qui correspond le mieux aux orientations de la présente problématique.

2.2 LES CARACTÉRISTIQUES DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE À L'UNITÉ 14

Pendant toutes les unités précliniques du programme de formation en médecine, les étudiants doivent lire et apprendre à partir de l'analyse de problèmes. Pour ce faire, les étudiants suivent une démarche de raisonnement et de travail obligatoire pour tous. Cette démarche comprend 10 étapes. À l'unité 14, seulement 3 de ces étapes ont toujours lieu en petits groupes de 8 à 10 étudiants. Ces trois étapes se déroulent sur une période de trois heures par semaine et elles sont animées par un mentor, professeur à la Faculté de médecine. Les sept autres étapes sont accomplies par l'étudiant, individuellement, et représentent la majorité de son temps de travail.

En détail, les étapes 1 à 6 s'effectuent individuellement, les étapes 7 à 9 en petites équipes et l'étape 10 se fait seul. Plus spécifiquement, les étapes 1 à 6 comprennent les activités individuelles d'analyse du problème : (1) lire le problème, souligner les indices et clarifier les termes et les données; (2) définir le problème en dressant une liste des phénomènes demandant une explication, (3) proposer des hypothèses d'explication; (4) organiser les hypothèses; (5) formuler les objectifs d'apprentissage.

Ensuite, à l'étape 6, les étudiants doivent répondre aux questions et aux objectifs identifiés dans l'étape antérieure. En général, le recueil des informations se fait à partir de leur choix personnel de lecture et des recommandations du médecin responsable de l'ensemble de l'unité étudiée. Toutefois, certains tuteurs de petits groupes peuvent recommander la lecture d'autres textes. L'étude de la médecine se fait donc à partir de différents ouvrages de référence dont certains sont plus généraux et d'autres plus spécialisés; les étudiants peuvent consulter une variété de volumes, de revues et de textes de référence possédant une structure organisationnelle plus ou moins semblable. Finalement, ces écrits ne sont pas du tout rédigés en fonction de ce type de curriculum (Bernier et Des Marchais, 1994). Pour cette raison, les formateurs considèrent que ce contexte est parfait pour favoriser réellement, chez les étudiants, une démarche semblable à celle de la pratique professionnelle. Les étudiants peuvent alors choisir des textes qui leur conviennent, mais ils peuvent aussi avoir à lire des textes plus difficiles pour eux ou mal organisés. Mais de toute évidence, par leurs lectures, les étudiants doivent recueillir les informations pertinentes au sujet, en plus de les approfondir et de les apprendre. Ils doivent également produire un schéma qui est représentatif de l'apprentissage suscité par l'analyse du problème et de l'apprentissage relié à la démarche de raisonnement diagnostique.

Quelques jours plus tard, un retour en petits groupes s'effectue; les étudiants franchissent alors les étapes 7 à 9 de la démarche. Ils doivent : (7) faire la synthèse des informations recueillies et la vérifier en l'appliquant au problème; (8) soulever un point de curiosité; et (9) terminer ce moment en effectuant le bilan du travail en groupe.

Enfin, l'étape 10 de l'analyse du problème est celle du bilan individuel. Chaque étudiant évalue individuellement les connaissances qu'il a acquises et celles qu'il lui reste à approfondir afin de maîtriser le domaine étudié; il doit apprendre individuellement les informations qui lui permettent d'augmenter et d'approfondir ses connaissances.

Le contexte de la lecture pour apprendre se retrouve donc aux étapes 1 à 6 et 10 de cette démarche d'apprentissage. Dans ce contexte, il est primordial pour les étudiants de lire pour apprendre significativement, c'est-à-dire de transformer des informations lues en connaissances et de les intégrer en lien avec le domaine professionnel. Ce contexte est idéal pour permettre une recherche qui veut étudier la lecture pour apprendre en formation professionnelle à l'ordre universitaire.

3. Les questions et les objectifs de la recherche

Que ce soit dans un programme traditionnel ou novateur, il existe peu d'écrits qui permettent de décrire le fonctionnement global de l'étudiant lorsqu'il doit lire par lui-même des textes à partir desquels il doit construire des connaissances. Comme cela a déjà été mentionné, acquérir des connaissances par la lecture est une activité différente de celle de déterminer les idées principales d'un texte ou de comprendre un texte. Par ailleurs, la littérature est encore plus rare lorsqu'il s'agit de lire pour acquérir des connaissances reliées à un domaine professionnel. De ces considérations, une question générale de recherche est retenue qui se précise en trois sous-questions.

- De façon générale, que font les étudiants inscrits en médecine à l'Université de Sherbrooke lorsqu'ils lisent des textes pour y acquérir des connaissances en lien avec le domaine professionnel convoité?

De façon plus précise :

- Quelles sont les stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes?
- Utilisent-ils les mêmes modalités de traitement d'informations selon leur évaluation des textes quant à la valeur du contenu?
- Y a-t-il un lien entre leurs modalités de traitement d'informations et la quantité et la qualité des connaissances qu'ils acquièrent?

Compte tenu des questions qui sont soulevées, les objectifs que nous poursuivons consistent donc à :

- décrire les stratégies qu'utilisent des étudiants en médecine lorsqu'ils lisent pour acquérir des connaissances professionnelles dans un contexte d'apprentissage par problèmes;
- décrire la variation des stratégies utilisées par les étudiants au regard de l'évaluation qu'ils font des textes quant à la satisfaction du contenu;
- mettre en relation les stratégies des étudiants avec le degré de connaissances acquises.

Dans la présente recherche, la définition qui est attribuée au concept de stratégie est la suivante : les stratégies font référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, processus, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et qui sont ajustés en fonction des différentes variables de la situation.

Chapitre 2

ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LA LECTURE POUR APPRENDRE

Cette recension des écrits a comme objectif de présenter en détail l'état des connaissances sur la lecture pour apprendre afin d'illustrer que les orientations actuelles ne représentent pas la complexité de cette tâche. Ces informations sont importantes, car elles ont suscité l'élaboration d'un cadre conceptuel propre à la présente recherche; celui-ci tient compte des exigences de la lecture pour apprendre en formation professionnelle à l'ordre universitaire. Dans les écrits scientifiques, la lecture a été considérée sous plusieurs facettes. Le présent chapitre distingue la compréhension en lecture et l'apprentissage par la lecture. En quoi cette distinction entre la compréhension et l'apprentissage se justifie-elle? Comment peut-on distinguer ces deux champs de recherche?

À partir des précisions de Smith (1979), qui différencie «comprendre» et «apprendre», la distinction entre la compréhension en lecture et l'apprentissage par la lecture se justifie par l'objet spécifique d'étude de chacun. Selon Smith (1979), 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. Il y a donc une réception de l'information : le lecteur interprète l'information à partir de sa propre structure de connaissances. En lecture, on peut donc voir la compréhension comme un champ d'étude qui s'intéresse explicitement aux différentes façons de traiter un texte afin d'en dégager les informations et de relier ces dernières à sa structure de connaissances. Les chercheurs intéressés à l'étude de la compréhension en lecture essaient donc de saisir la façon dont un lecteur cherche à comprendre le message d'un auteur. Ce lecteur ne cherche pas nécessairement un changement de sa structure de connaissances. Bref, il peut bien comprendre un texte à partir de ses connaissances actuelles sans vouloir y apprendre du nouveau.

Par ailleurs, l'apprentissage, toujours selon Smith (1979), est défini comme le processus d'élaboration et de modification de la structure cognitive lorsque celle-ci ne permet pas de donner du sens au monde environnant. En lecture, Richard (1990) va dans le même sens en stipulant que l'apprentissage par le texte est rendu possible à partir d'une modification des structures de connaissances du lecteur. Cela signifie que lorsque les nouvelles informations lues ne peuvent pas être comprises dans la structure de connaissances actuelles du lecteur, une modification de celle-ci doit être faite afin d'y intégrer les nouveaux éléments. Cette perspective peut être vue comme une étape qui se produit lorsque la compréhension échoue. Ainsi, l'apprentissage consiste à intégrer de nouvelles connaissances en lien avec celles déjà acquises, ce qui implique une réorganisation de la structure des connaissances en mémoire. Ces exigences cognitives obligent à rejeter systématiquement certaines activités telles que la mémorisation mécanique. Bien que ce type de rétention soit reconnu comme forme d'apprentissage dans certains contextes, il ne contraint pas explicitement la mise en relation

entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. La mémorisation mécanique est donc rejetée du cadre conceptuel de la présente recherche.

La lecture pour apprendre intentionnellement une profession à l'université, telle qu'elle est considérée dans la présente recherche, se retrouve donc à la jonction des connaissances que l'on a de la compréhension en lecture et de l'apprentissage à partir de la lecture. Les étudiants doivent faire référence consciemment à leur structure de connaissances pour identifier ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas. Ces efforts mis par les étudiants à identifier l'état de leurs connaissances ne sont toutefois pas complets, ils doivent aussi apprendre ce qui n'est pas dans leur structure de connaissances et qui les empêche de comprendre certaines informations. Alors, la lecture pour apprendre demande que l'acte de lire soit fait intentionnellement avec la finalité de construire des connaissances. Pour ce faire, les étudiants doivent intégrer les connaissances nouvelles en lien avec leur base de connaissances personnelles, ce qui demande donc un ajustement de leur structure de connaissances en fonction des nouveaux ajouts. En formation professionnelle universitaire, la construction de connaissances professionnelles est rendue possible par la construction progressive et organisée des connaissances qui composent cette profession. La conception de construction de connaissances est au coeur de l'orientation donnée au cadre conceptuel de la lecture pour apprendre de la présente recherche.

Lorsqu'on analyse les cadres actuels qui traitent de la lecture pour apprendre, on remarque que les connaissances ne sont pas suffisamment développées et qu'aucun cadre de référence n'a permis, à ce jour, de la décrire de façon exhaustive et nuancée. Cela est encore plus vrai dans le contexte de l'apprentissage par la lecture à l'université pour des étudiants en formation professionnelle.

Afin de combler cette lacune et de s'assurer que le cadre conceptuel de la présente recherche tient compte de l'exhaustivité des demandes cognitives d'une telle démarche d'apprentissage, une recension des écrits a été effectuée dans les deux champs théoriques d'études qui la composent. D'une part, les cadres de référence⁴ qui décrivent la lecture pour apprendre sont présentés et analysés afin de savoir quel est l'état actuel des connaissances sur les constituantes de la lecture pour apprendre. D'autre part, le cadre conceptuel de cette recherche doit avoir comme base les principes de la lecture pour comprendre. Une incursion dans les modèles de la compréhension en lecture a semblé importante afin de fournir des informations sur la façon dont le lecteur construit le sens de ce qu'il lit. Les résumés et l'analyse des modèles de compréhension en lecture et de leur compilation sont présentés afin de permettre

⁴ Nous spécifions que les informations relatives à la lecture pour apprendre sont issues de cadres de référence et non de modèles, car l'état actuel des connaissances ne nous permet pas de les considérer comme des modèles.

une discussion sur leur apport possible au domaine des connaissances reliées à la lecture pour apprendre. Tous les cadres de référence et les modèles retenus pour fin d'analyse, de même que toutes les synthèses de contenu tirées des analyses, sont présentés en utilisant trois catégories de composantes : le lecteur, le texte et le contexte. Utilisées par Deschênes (1988) dans le contexte de la compréhension en lecture, ces trois catégories s'appliquent bien à la recension actuelle. Cette recension des cadres de référence et des modèles est importante, car elle fait ressortir certaines composantes majeures qui ont dû être intégrées dans le cadre conceptuel qui rend compte de la lecture pour apprendre dans un contexte de formation professionnelle.

1. Les cadres de référence de la lecture pour apprendre

Afin de préciser l'information disponible dans le domaine de la lecture pour apprendre en formation professionnelle universitaire, quatre cadres de référence s'intéressant principalement à l'apprentissage dans un contexte de lecture sont présentés en ordre chronologique d'édition. Ce sont ceux de Säljö (1984), de Jones (1988), de Vauras (1991) et de Deschênes, Bourdages, Lebel et Michaud (1993). Tous les cadres de référence retenus devaient avoir comme critère de considérer l'apprentissage par la lecture selon la conception de la construction de connaissances. Cette position nous a amenée à exclure les cadres de référence qui mettaient spécifiquement l'accent sur les stratégies d'étude sans préoccupation directe au regard des différentes façons de retenir de l'information (par exemple, Caverly et Orlando, 1991) et ceux qui considéraient la lecture selon une perspective stratégique, laquelle n'impliquait pas nécessairement un apprentissage tel qu'il est défini dans la présente recherche (par exemple, Paris, Wasik et Turner, 1991).

1.1 L'APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE (SÄLJÖ, 1984)

Pour répondre à la question concernant la façon de lire pour apprendre, Säljö (1984) propose un cadre de référence basé sur l'apprentissage par la lecture dans le contexte de l'enseignement supérieur. Ce cadre est issu des informations et des modèles tirés de différentes recherches descriptives à méthodologie d'analyse qualitative. Le tableau 2 en présente les composantes.

Tableau 2

Les composantes du cadre de référence de Säljö (1984)

Lecteur	Texte	Contexte
Caractéristiques individuelles — Approche de l'apprentissage — Conception de l'apprentissage	— Deux niveaux de contenu : information et message	— But de lecture : acquisition de connaissances

Le cadre de référence de Säljö (1984) est axé sur deux caractéristiques individuelles de l'étudiant pour expliquer comment il traite le texte : l'approche de l'apprentissage et la conception de l'apprentissage. L'approche de l'apprentissage est axée sur les différents types d'engagement requis par l'étudiant pour créer le sens de ce qu'il lit. Deux types d'engagement sont possibles : en surface et en profondeur. L'approche en surface est orientée vers la rétention des informations par leur mémorisation mécanique, tandis que l'approche en profondeur est orientée vers l'analyse des informations.

Toutefois, pour Säljö (1984), l'approche de l'apprentissage n'explique pas totalement l'engagement des étudiants dans leur lecture; il faut aussi considérer leur conception de l'apprentissage. On pourrait la définir comme étant la perception qu'un étudiant a des actions à produire pour apprendre. On retrouve deux types majeurs de conception : la conception qu'apprendre veut dire traiter des détails et celle qu'apprendre implique le fait de traiter les idées principales. Mais comment la relation entre l'approche et la conception de l'apprentissage nous apprend-elle la façon dont un texte est appréhendé?

L'association entre la conception de l'apprentissage (accent sur les détails ou le sens général) et l'approche de l'apprentissage (mémoriser en surface et analyser en profondeur) permet de fixer les bases et les limites de la sélection des activités qui serviront à la construction des connaissances. Ces activités sont censées être en accord avec l'approche choisie pour traiter le texte et l'intention d'en apprendre quelque chose. Par exemple, on peut postuler que l'utilisation de l'approche en profondeur est adéquate pour supporter la conception de l'apprentissage qui met l'accent sur le message global du texte. L'approche en profondeur permettra d'analyser le texte afin d'y découvrir le message, tandis que l'approche en surface serait inadéquate pour cette conception de l'apprentissage. On peut donc voir que l'une ou l'autre des approches ne peuvent pas être significatives pour tous les contextes. Quelle approche est à privilégier afin de rendre compte de la lecture pour apprendre? Une approche en surface entraîne des difficultés certaines pour une conception de l'apprentissage basée sur la construction de connaissances, ce qui conduit à la conclusion que l'approche en profondeur est la plus appropriée.

Par ailleurs, bien que les étudiants de niveau supérieur aient à utiliser des habiletés de lecture lorsqu'ils apprennent dans des textes, Säljö (1984) considère qu'à cette étape, ils doivent surtout acquérir quelque chose de leur lecture. Le contenu qui est à acquérir peut être traité à deux niveaux, soit celui de l'information textuelle qu'il contient ou soit celui du message qu'il véhicule. D'une part, l'information textuelle contenue dans un texte peut se répartir selon un ordre allant du plus spécifique (les noms, les termes techniques, la description d'expériences) au plus général (les cartes conceptuelles). D'autre part, le texte comprend plusieurs énoncés dont le caractère est de transmettre un message dans lequel l'accent est mis sur la ou les idées

véhiculées. Cette différence permet d'observer si le lecteur travaille sur le plan de l'information textuelle ou sur celui du message du texte.

Enfin, le but de la lecture à l'ordre universitaire doit être en lien avec l'acquisition de connaissances. Les étudiants doivent acquérir quelque chose de leur lecture, ce qui met spécifiquement l'accent sur un but d'apprentissage.

Bref, le cadre de l'apprentissage par la lecture de Säljö (1984) est particulièrement basé sur des caractéristiques individuelles des apprenants plutôt que sur des aspects spécifiques au traitement de texte et à l'apprentissage en tant que tel. Les stratégies sont donc orientées en fonction de l'approche et de la conception de l'apprentissage chez l'apprenant. Cette vision est intéressante, car elle tient compte des caractéristiques individuelles. Toutefois, elle n'informe pas sur le traitement spécifique des informations à transformer en connaissances. Par ailleurs, la conception de l'apprentissage n'intègre pas l'idée que la perception peut dépendre des différentes situations d'apprentissage, ce qui laisse croire que l'étudiant a une conception unique. C'est justement cette idée de conception unique qui est contestée par certains chercheurs. Entre autres, Pintrich (1991), critiquant l'approche de l'apprentissage, considère que bien qu'elle puisse être contextualisée à certaines expériences, il est trop facile de l'utiliser comme une caractéristique stable de l'apprenant. La présente recherche est en accord avec sa préférence de travailler avec les stratégies appliquées dans différentes situations plutôt que de privilégier une approche unique de l'apprentissage.

1.2 L'APPRENTISSAGE DE TEXTE (JONES, 1988)

Jones (1988) veut expliquer la façon dont on lit pour apprendre en proposant un cadre de référence qui met l'accent sur les stratégies. Basé sur plusieurs sources théoriques et empiriques, ce cadre en apprentissage de texte comprend une taxonomie qui veut servir de référence au développement de matériel d'enseignement. Le tableau 3 présente les composantes du cadre de référence.

Tableau 3

Les composantes du cadre de référence de Jones (1988)

Lecteur	Texte	Contexte
<ul style="list-style-type: none"> — Stratégies cognitives : génératives et de construction — Métacognition — Connaissances antérieures — Différences individuelles — Trois étapes de réalisation d'une tâche 	<ul style="list-style-type: none"> — Structures organisationnelles : structure explicite, implicite et inadéquate 	<ul style="list-style-type: none"> — But de la lecture — Informations disponibles sur le sujet — Effet de l'enseignant comme influence sur la lecture

En ce qui concerne le lecteur, l'auteure propose d'intégrer les stratégies qui sont des «opérations mentales variées utilisées par le lecteur afin de faciliter l'apprentissage» (Jones, 1988, p. 237). Ces stratégies comprennent exclusivement des stratégies cognitives auxquelles elle a associé des comportements spécifiques. Elle choisit d'inclure deux catégories de stratégies, les stratégies génératives et celles de construction. Dans le premier cas, les stratégies permettent de faire des relations entre les parties du texte et entre le texte et le lecteur et, dans le deuxième cas, elles permettent de redéfinir ou d'organiser les idées du texte et de les mettre en lien avec celles du lecteur. Jones (1988) considère aussi la métacognition, les connaissances antérieures de l'apprenant et les différences individuelles. Enfin, elle ajoute les trois étapes reliées à la réalisation d'une tâche, avant, pendant et après la lecture. Que fait l'étudiant avant de lire le texte? (Le survole-t-il? Regarde-t-il les sous-titres?) Que fait-il pendant la lecture? (Souligne-t-il les idées principales?) Et que fait-il après avoir complété sa lecture? (Produit-il un résumé, un schéma?)

Par ailleurs, Jones (1988) considère que les textes eux-mêmes jouent un rôle important dans l'apprentissage par leurs différentes structures organisationnelles. Ces structures sont catégorisées selon un continuum qui va des textes dont la structure répond de façon explicite aux questions de l'apprenant vers ceux dont la structure répond de façon implicite. Ce continuum se termine par les textes dont la structure répond de façon inadéquate aux questions de l'apprenant.

Enfin, pour le contexte, l'auteure a intégré les aspects du but de la lecture, de même que ceux des informations disponibles sur le sujet et de l'effet de la personne enseignante sur la lecture.

Afin de répondre au but d'expliquer l'apprentissage qui se fait dans la lecture de textes et de fournir des repères à l'élaboration de matériel d'enseignement, Jones (1988) a mis en relation, dans une taxonomie, les stratégies cognitives et les différentes structures organisationnelles des textes. Bien que cet élément ne se retrouve pas dans le tableau 3 des composantes du cadre de référence, la taxonomie comprend une classification des stratégies selon les tâches auxquelles elles s'appliquent et selon leur utilisation dans les textes. D'une part, la taxonomie a été développée en suivant la séquence cognitive élaborée par Bloom (1956, dans Jones 1988), dont les stratégies comprennent des comportements de différents niveaux de complexité. Les stratégies les plus complexes sont composées de comportements plus simples; par exemple, la prise de notes est composée de paraphrases et d'analyse de composantes. Ces stratégies doivent être utilisées dans des tâches de même niveau. D'autre part, Jones (1988) associe les stratégies cognitives à leur utilisation dans les différentes structures organisationnelles des textes. Les textes présentant une structure organisationnelle explicite ou implicite doivent être traités par des stratégies génératives (liens entre les

connaissances du lecteur et les nouvelles informations), alors que les textes présentant des structures inadéquates doivent être traités par des stratégies de construction (redéfinition ou organisation d'un sens global).

La taxonomie présente donc les stratégies selon un continuum qui va des stratégies les plus simples aux stratégies les plus complexes. Les stratégies sont aussi en lien avec une catégorisation hiérarchisée des textes allant des structures les plus explicites, à celles qui sont implicites et enfin jusqu'à celles qui sont inadéquates. Ainsi, au dernier niveau de la taxonomie, on retrouve des stratégies complexes reliées à des textes inadéquats.

Les composantes retenues dans le cadre de référence de Jones (1988) s'appliquent bien à la présente recherche, à l'exception de la personne enseignante que nous n'avons pas à intégrer dans une situation d'auto-apprentissage. Par ailleurs, la taxonomie de Jones (1988) est intéressante, car elle permet justement d'identifier les différentes organisations de textes qu'un étudiant est susceptible de rencontrer et de les associer aux stratégies les plus utiles à leur traitement. Jones (1988), en utilisant des stratégies génératives, intègre les stratégies des deux champs de recherche, l'apprentissage et la lecture. D'une part, lorsque les stratégies de génération consistent à faire des liens entre les parties du texte, cela ressemble aux stratégies de lecture. D'autre part, les liens établis entre le lecteur et le texte se réfèrent aux stratégies d'apprentissage qui permettent l'apprentissage tel qu'il est défini dans la présente recherche, soit la transformation des structures de connaissances. Compte tenu de la présence des stratégies relevant des champs d'étude de la lecture et de l'apprentissage et afin de favoriser l'utilisation d'une terminologie en lien avec celle qui est la plus courante dans le domaine de l'apprentissage, la présente recherche ne retient pas l'idée de la catégorisation de stratégies telle que Jones (1988) la présente. Elle préfère plutôt l'idée de différencier explicitement les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture.

1.3 L'APPRENTISSAGE À PARTIR DE TEXTES (VAURAS, 1991)

Vauras (1991) a développé un cadre de référence⁵ qui veut décrire les activités produites par les étudiants lors de la lecture d'un texte dans le but d'acquérir des connaissances nouvelles. Pour elle, ce n'est que par la mise en relation de composantes multiples que l'apprentissage et les différences individuelles des apprenants pourront être expliqués. Ce cadre est basé sur la psychologie cognitive pour les considérations théoriques en lecture et en apprentissage de même que sur les résultats de nombreuses recherches qualitatives dont les stratégies ont été inférées à partir d'un produit de la lecture : le rappel de récit. Le tableau 4 en présente les composantes.

⁵ Ce cadre de référence a été élaboré à partir de nombreuses recherches éditées en finlandais.

Tableau 4
Les composantes du cadre de référence de Vauras (1991)

Lecteur	Texte	Contexte
<ul style="list-style-type: none"> — Connaissances antérieures — Métacognition — Motivation — <i>Stratégies d'apprentissage de texte</i> : intégration, structuration et transformation — Traitement favorisé sur les idées principales 	<ul style="list-style-type: none"> — Structure du texte 	<ul style="list-style-type: none"> — Désignation et interprétation des buts — Mésoniveau de traitement des informations

Pour la catégorie du lecteur, on retrouve les schémas de connaissances antérieures, la métacognition, la motivation et les *stratégies d'apprentissage de texte* favorisant un traitement des idées principales des textes. Pour la catégorie du texte, on retrouve la structure du texte. Enfin, pour la catégorie du contexte, on retrouve la désignation et l'interprétation des buts de même que le mésoniveau de traitement des informations. Dans son livre publié en 1991, Vauras présente plus spécifiquement une synthèse du cadre descriptif de stratégies d'apprentissage de texte en lien avec le mésoniveau de traitement des informations qu'elle élabore en collaboration avec plusieurs autres chercheurs depuis 1979. Ces deux composantes seront donc détaillées dans cette partie.

La particularité des *stratégies d'apprentissage de texte* est d'abord qu'elles intègrent l'ensemble des activités d'apprentissage et de lecture, et que cette réunion possède une nomenclature originale. Les stratégies d'apprentissage de textes veulent permettre de choisir, de condenser, d'intégrer, de restructurer et de transformer des informations textuelles en une forme qui permette une meilleure rétention. Cette transformation implique l'idée de travailler sur les idées principales des textes.

En analysant les rappels de récits d'étudiants de niveaux secondaire et postsecondaire obtenus dans de nombreuses recherches, l'auteure a identifié trois catégories majeures de stratégies d'apprentissage de texte. D'abord, on retrouve les stratégies d'intégration qui consistent à s'approprier différents niveaux d'informations contenues dans le texte. Les différents niveaux d'informations suivent une progression qui passe d'une intégration qui aborde l'ensemble du texte à une intégration des différentes parties morcelées. Les sous-catégories comprennent l'intégration holistique lorsqu'il est question des idées principales de l'ensemble du texte, l'intégration *meristic* lorsque le traitement s'effectue sur des sous-sections du texte et l'intégration *atomistic* lorsque le lecteur s'attarde à intégrer des éléments isolés.

Ensuite, on retrouve les stratégies de structuration du contenu du texte qui correspondent à différentes façons de faire ressortir les idées principales du texte (macrostructures). Ces façons de faire doivent être mises en relation avec les différents types d'organisation de texte. Certaines organisations de textes plus explicites sont plus aidantes pour en dégager les idées principales. La structuration peut se faire de quatre façons : (1) la hiérarchisation du contenu (du principal au secondaire); (2) l'ordonnance en série des informations (temporel, causal); (3) le nivellement des informations (un même niveau d'importance pour toutes les idées); et (4) la non-structuration du traitement.

Enfin, on retrouve les stratégies de transformation, qui servent à modifier ou non les informations du texte. La transformation a lieu lorsque l'apprenant relie les informations du texte à ses expériences et à ses connaissances passées. Lorsque les liens ne sont pas faits, on parle de reproduction d'informations.

Une autre particularité de ces stratégies est qu'elles ne s'appliquent que dans un contexte de mésoniveau de traitement des informations; ce mésoniveau correspond au traitement des informations qui dépassent la capacité de la mémoire de travail mais qui ont une certaine limite déterminée par l'ampleur du texte. La quantité de pages doit être de l'ordre d'un chapitre de livre ou d'un article de revue scientifique. Cela correspond donc à plus de quelques pages et à moins d'un livre au complet. Le traitement doit être assez long, mais sa fin doit être circonscrite. Dans cet ordre de grandeur de lecture, on doit d'abord traiter les idées principales afin de pouvoir les apprendre; le contenu est trop élaboré pour être mémorisé ainsi. Par ailleurs, ce traitement est relié à la macrostructure du texte; il faut faire ressortir de la lecture les idées principales et voir à leur apprentissage. Il se distingue de deux autres niveaux d'analyse : ce que l'auteure appelle les microniveau et macroniveau de traitement. Le microniveau correspond au traitement d'informations spécifiques contenues dans le texte qui ne se fait que par la mémoire de travail. Il consiste à traiter l'information contenue dans les microstructures de texte, donc des idées spécifiques dans des parties de texte, des détails dans un paragraphe, etc. Ici, on travaille sur une tâche plus petite que dans le mésoniveau. Le macroniveau, par ailleurs, consiste à traiter des situations qui sont longues en termes de temps et qui demandent plusieurs lectures différentes : étudier un sujet donné, préparer un examen sur un thème particulier, etc. Ce macroniveau peut intégrer plusieurs traitements de mésoniveau.

Certains résultats de recherche ont permis de faire une description générale des stratégies qui sont en lien avec un apprentissage en profondeur. Cette description est effectuée par l'agencement des trois stratégies. L'apprentissage en profondeur comprend donc l'intégration à partir de la perspective de traiter l'ensemble du texte (holistique), la structuration à partir d'un traitement en séquence logique des idées principales du texte, de préférence

hiérarchisées, et la transformation à partir d'un traitement de ces idées en relation avec les expériences et les connaissances de la personne. Cette perspective d'analyse des stratégies d'apprentissage est intéressante et indique bien l'accent mis sur l'orientation générale à donner à la lecture : la construction de connaissances nouvelles.

La considération accordée autant à la lecture qu'à l'apprentissage est importante dans ce cadre, ce qui concorde avec la conception de la lecture pour apprendre telle qu'elle est élaborée dans la présente recherche. Vauras (1991) a regroupé et présenté une nomenclature qui intègre la lecture et l'apprentissage et qui témoigne du produit de l'apprentissage en lisant. À partir des rappels de textes, l'analyse permet d'établir le traitement des informations contenues dans les textes : le contenu est-il restructuré ou reproduit intégralement? Est-il intégré avec d'autres informations? etc.

Toutefois, la présente recherche préfère ne pas retenir l'idée de cette nomenclature, mais plutôt une catégorisation qui distingue explicitement les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture. Cette considération veut favoriser un consensus terminologique en tenant compte des deux champs de recherche.

De plus, l'accent mis sur les connaissances antérieures, la métacognition et la motivation est pertinent. Vauras (1991) précise, par ailleurs, un élément qui ne semble pas pertinent pour expliquer la lecture pour apprendre en formation professionnelle, soit le mésoniveau de traitement. Cette auteure s'intéresse à l'apprentissage des idées contenues dans un texte ou un chapitre. La lecture pour apprendre en formation professionnelle ne se limite ni à lire une certaine quantité d'informations et ni à considérer un texte, un livre ou un passage; elle porte plutôt sur une combinaison de différentes lectures.

1.4 LA LECTURE IMPLIQUÉE DANS DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE EN FORMATION À DISTANCE (DESCHÊNES, BOURDAGES, LABEL ET MICHAUD, 1993)

Deschênes, Bourdages, Label et Michaud (1993) ont développé un cadre de référence qui n'a pas pour but de décrire la lecture pour apprendre à partir du point de vue du lecteur, mais plutôt d'identifier les principes sur lesquels les activités qui lui sont proposées en formation à distance peuvent favoriser une lecture et un apprentissage significatifs. Bien que ce cadre de référence soit différent, il a été retenu dans la présente recherche, car il permet, par inférence, de souligner des informations pertinentes pour la lecture pour apprendre. En effet, le cadre de référence base ses recommandations d'activités sur les informations issues de recherches en apprentissage et en lecture telles qu'elle sont vues par la psychologie cognitive. Nous avons donc inféré les composantes importantes de lecture et d'apprentissage à partir des recommandations d'activités.

Le cadre de référence est d'abord présenté dans un tableau différent de ceux utilisés jusqu'à maintenant, la catégorie du lecteur faisant place à celle de «activités et lecteur». Le but de proposer des activités est relié à ce cadre de référence. Les catégories du texte et du contexte sont aussi transformées en «activités et texte» et «activités et contexte». Ultérieurement, dans le texte, nous indiquons ce que ces informations apportent à la lecture pour apprendre du point de vue du lecteur. Les conclusions ne se retrouveront donc pas dans le tableau de compilation.

Cinq éléments prescriptifs ont été élaborés par Deschênes et son équipe (1993), ils ont pour but de sélectionner, de concevoir et d'évaluer les activités d'apprentissage suggérées à des participants à un cours à distance. Le tableau 5 en présente les composantes.

Tableau 5
Les composantes du cadre de référence prescriptif de
Deschênes, Bourdages, Lebel et Michaud (1993)

Activités et lecteur	Activités et texte	Activités et contexte
<ul style="list-style-type: none"> — Favoriser un engagement du lecteur selon trois aspects : cognitif, affectif et métacognitif — Favoriser un engagement cognitif qui permette le traitement en profondeur des informations : élaboration et organisation) — Favoriser un engagement affectif qui permette de faire des liens avec les connaissances et les expériences personnelles — Favoriser un engagement métacognitif qui permette de faire un apprentissage autogéré 		<ul style="list-style-type: none"> — Favoriser des activités d'apprentissage contextualisées

Les activités suggérées sont en lien avec le lecteur et le contexte de la lecture pour apprendre. Cinq principes sont retenus pour l'élaboration d'activités qui favorisent la lecture pour apprendre. Pour les principes reliés aux activités, qui sont en lien avec le lecteur, on retrouve : (1) un engagement qui doit être de trois types : cognitif, affectif et métacognitif; (2) pour l'engagement cognitif, le traitement doit permettre de traiter des informations en profondeur; (3) pour l'engagement affectif, le traitement doit permettre de faire des liens avec les connaissances et les expériences personnelles du lecteur; (4) pour l'engagement métacognitif, le traitement doit permettre une démarche d'apprentissage autogérée. Et pour le principe relié aux activités qui est en lien avec le contexte, on retrouve le fait que (5) l'apprentissage doit être effectué dans des activités contextualisées.

D'abord, les activités de la lecture pour apprendre doivent demander de façon simultanée un engagement cognitif, affectif et métacognitif. Plus spécifiquement, l'engagement cognitif doit correspondre aux habiletés mentales permettant d'effectuer des tâches de lecture et d'écriture. Les considérations de lecture sont importantes puisque l'apprentissage se fait dans des textes. Toutefois, celle de l'écriture est originale et intéressante, car la lecture pour apprendre peut demander la réalisation d'écrits qui justifient ces habiletés, par exemple produire un résumé. Aussi, dans une perspective cognitiviste, le traitement en profondeur des informations à acquérir par le lecteur doit être favorisé par la construction de connaissances. Les activités doivent permettre aux connaissances d'être continuellement restructurées, redéfinies ou modifiées selon les expériences et l'environnement. Certaines stratégies d'apprentissage favorisent davantage un traitement en profondeur des informations, par exemple, les stratégies d'élaborer et d'organiser. Les activités doivent donc permettre à l'étudiant d'utiliser ces stratégies.

Ensuite, les activités doivent favoriser l'engagement affectif, qui comprend cinq éléments basés sur les connaissances et les expériences du lecteur : la motivation, les intérêts, les valeurs, les émotions et les sentiments. Cet engagement affectif est devenu une composante incontournable depuis que les recherches montrent les impacts de ces éléments sur l'engagement cognitif du lecteur. L'engagement affectif se manifeste donc par la perception que le lecteur a des exigences de la tâche, de ses besoins personnels de compétence et de contrôle de la situation et de son estime de soi élaborée à partir du jugement qu'il porte sur sa compétence et sur ses capacités à réussir.

Enfin, les activités doivent favoriser l'engagement métacognitif qui inclut la gestion de la démarche d'apprentissage. Cette gestion est possible par l'utilisation d'une démarche autogérée qui comprend habituellement trois stratégies fondamentales : la planification des tâches cognitives, leur régulation et leur évaluation.

Enfin, les activités d'apprentissage doivent également être contextualisées, c'est-à-dire correspondre à un contexte authentique. Les activités doivent aider le lecteur « à acquérir, développer et utiliser des outils cognitifs par des pratiques authentiques à travers l'action et l'interaction sociale » (Deschênes *et al.*, 1993, p. 340). Donc, les activités de lecture pour apprendre doivent permettre au lecteur de traiter l'information qui est en lien avec le contexte dans lequel il évolue ou il veut évoluer.

À partir de ces principes d'activités reliées à la lecture, quelles sont donc les composantes du lecteur à privilégier dans une situation de formation à distance? Par inférences, les principes que nous retenons pour le lecteur en lecture pour apprendre sont (1) l'engagement cognitif, affectif et métacognitif du lecteur; (2) par l'engagement cognitif, il doit traiter

significativement les informations, ce qui implique un changement dans la structure de ses connaissances; (3) par l'engagement affectif, il doit tenir compte de ses connaissances et de ses expériences; (4) par l'engagement métacognitif, il doit mettre l'accent sur une démarche d'apprentissage autogérée. Enfin, (5) le lecteur doit chercher à contextualiser ses apprentissages.

Ces orientations vont dans le même sens que la perspective de la lecture pour apprendre de la présente recherche. Les trois engagements demandés au lecteur — cognitif, affectif et métacognitif — sont intéressants, car ils impliquent une considération globale de la personne. La référence aux stratégies d'élaborer et d'organiser qui permettent un traitement en profondeur est importante, car elle est directement issue du cadre de référence en stratégies d'apprentissage très souvent cité dans des recherches de ce type. L'engagement affectif se réfère aux connaissances antérieures qui ont une connotation affective. Cette idée est intéressante, car elle fait ressortir l'aspect affectif relié aux connaissances. L'identification spécifique des capacités à l'autogestion constitue un élément intéressant qui n'a pas été abordé dans les cadres de référence présentés antérieurement. Par ailleurs, l'identification des trois stratégies comprises dans la métacognition : planifier, gérer et évaluer est importante, car elle permet de la préciser. Toutefois, les auteurs ne tiennent pas compte des caractéristiques des textes et de leur apport à la lecture pour apprendre. Ainsi, faudrait-il se demander, par exemple, s'il y a des stratégies différentes à effectuer lorsque la structure du texte n'est pas claire? Le principe serait que les activités permettent à l'étudiant d'adapter sa lecture à l'évaluation qu'il fait du texte. Ce principe se réfère à la considération de Jones (1988). Par ailleurs, Deschênes *et al.* (1993) n'exploitent pas l'idée des buts personnels poursuivis par le lecteur, ces buts peuvent avoir un impact sur l'apprentissage. En fait, ils ne considèrent que le lecteur dans la situation spécifique de lecture. Bien qu'ils mentionnent que l'apprentissage doit être contextualisé, aucun principe n'aborde explicitement des éléments du contexte d'un lecteur ou des textes à lire.

1.5 L'ÉTAT DES CONNAISSANCES RELIÉES À LA LECTURE POUR APPRENDRE

Les composantes retrouvées dans les cadres de référence reliés à la lecture pour apprendre sont compilées dans le tableau 6. En analysant les composantes issues des différents cadres de référence, on remarque un souci constant de considérer des composantes reliées à l'apprentissage de même qu'à la lecture du texte. Toutefois, aucun des cadres de référence présentés n'intègre de façon exhaustive les deux domaines. Aucun d'entre eux ne parvient à rendre compte de la complexité de la lecture pour acquérir les connaissances en lien avec une profession. Toutefois, cette compilation permet d'identifier certaines composantes qui influent directement sur l'apprentissage et sur la lecture : les stratégies d'apprentissage et de

lecture, les connaissances antérieures, la motivation, la métacognition, les conceptions de l'apprentissage, la structure organisationnelle du texte et l'intention qui oriente les actions à poser.

Tableau 6

La compilation des composantes des cadres de référence de la lecture pour apprendre

Lecteur	Texte	Contexte
<ul style="list-style-type: none"> — Stratégies d'apprentissage pour un traitement en profondeur : organiser et élaborer — Stratégies génératives et de construction — Stratégies d'apprentissage de texte basées sur le traitement des idées principales — Métacognition — Motivation — Présence simultanée de trois types d'engagement : cognitif, affectif et métacognitif — Engagement cognitif pour le traitement en profondeur des idées — Engagement affectif par l'établissement des liens avec les connaissances et les expériences antérieures — Engagement métacognitif par l'apprentissage autogéré — Différences individuelles — Connaissances et expériences antérieures — Approche de l'apprentissage — Conception de l'apprentissage — Trois étapes de réalisation d'une tâche : avant, pendant et après 	<ul style="list-style-type: none"> — Structure organisationnelle du texte — Niveaux de contenu : information et message 	<ul style="list-style-type: none"> — But ou intention de la lecture — Mésoniveau de traitement des informations — Informations disponibles sur le sujet — Effet de l'enseignant — Apprentissage contextualisé

Dans le but de nous assurer de l'exhaustivité des composantes fondamentales reliées à la lecture pour apprendre dans un contexte de formation professionnelle, nous avons analysé et comparé des modèles de compréhension en lecture qui expliquent comment le lecteur interprète le sens véhiculé dans les textes. Comme le traitement sur le sens est la base de la lecture pour apprendre telle qu'elle est définie au chapitre premier, le but de cette démarche est d'identifier l'apport possible de ces modèles.

2. Les modèles de compréhension en lecture

Les informations relatives à quatre modèles de compréhension en lecture sont décrites afin d'identifier leur apport possible au domaine de la lecture pour apprendre. Les modèles sont présentés par ordre chronologique d'édition. Il s'agit de ceux de van Dijk et Kintsch (1983), de Deschênes (1988), de Wittrock (1991) et de Pressley et Afflerbach (1995). Même si d'autres modèles de compréhension en lecture existent dans la littérature (entre autres, celui de Kirby, 1988), cette synthèse sera limitée aux quatre modèles mentionnés. Ces quatre modèles ont permis d'identifier les composantes majeures en compréhension en lecture à retenir dans le cadre conceptuel de la présente recherche afin de s'assurer que la définition de la lecture pour apprendre soit inscrite dans une orientation de traitement du sens véhiculé dans un texte.

Le modèle de van Dijk et Kintsch (1983) est reconnu dans le domaine de recherche sur la compréhension en lecture. Il présente une perspective théorique englobante des activités cognitives impliquées dans la lecture à partir de la perspective de la compréhension d'un texte. Deschênes (1988), un chercheur québécois, a développé un cadre théorique de la compréhension en lecture en intégrant des informations relatives aux processus cognitifs de certains modèles en traitement de l'information. Le modèle empirique de Wittrock (1991) est retenu, car il a vu le jour à partir des connaissances en apprentissage et des expérimentations effectuées à plusieurs niveaux scolaires et contextes éducatifs. Enfin, le modèle de Pressley et Afflerbach (1995) est basé sur une recension exhaustive de recherches empiriques, toutes effectuées à partir de la méthodologie du protocole de pensée à voix haute, dont plusieurs en milieu scolaire postsecondaire. Ces quatre modèles intègrent des informations en compréhension en lecture qui contribuent à compléter les connaissances relatives à la lecture pour apprendre.

2.1 LA COMPRÉHENSION DU DISCOURS (VAN DIJK ET KINTSCH, 1983)

Le modèle de compréhension du discours de van Dijk et Kintsch (1983) a été élaboré en 1978 et modifié en 1983 à partir d'informations issues de la psychologie cognitive et d'une recension des recherches en lecture. Ce modèle veut tenir compte de la complexité de la lecture. Spécifiquement, le but de ce modèle est de décrire la façon dont un lecteur comprend le message de l'auteur véhiculé dans un texte. Il permet ainsi d'analyser le fonctionnement du lecteur lorsqu'il traite la structure du texte. Le tableau 7 en présente les composantes.

Tableau 7
Les composantes du modèle de van Dijk et Kintsch (1983)

Lecteur	Texte	Contexte
<ul style="list-style-type: none"> — Stratégies de microstructure et de macrostructure du texte — Connaissances antérieures : base de connaissances du monde 	<ul style="list-style-type: none"> — Contenu : message de l'auteur — Superstructure du texte 	<ul style="list-style-type: none"> — Buts et intentions de lecture

Les composantes du lecteur comprennent des stratégies qui permettent de traiter les idées véhiculées dans un texte en lien avec les connaissances que le lecteur possède déjà. Pour ce qui est du texte, son contenu est important. En compréhension en lecture, van Dijk et Kintsch (1983) s'intéressent au message de l'auteur plus qu'aux informations factuelles. Par ailleurs, la superstructure est aussi importante; elle se définit comme une structure spécifique de présentation des idées. Cette structure permet au lecteur qui peut l'identifier d'anticiper la séquence de présentation du contenu. Ces composantes, dans le modèle de van Dijk et Kintsch (1983), sont intégrées afin d'expliquer de façon dynamique la compréhension en lecture. La partie qui suit présente les suppositions de base de ce fonctionnement dynamique suivies du déroulement du traitement de la compréhension en lecture.

Le modèle de compréhension en lecture de van Dijk et Kintsch (1983) est structuré à partir de cinq suppositions de base :

- une donnée écrite, par exemple, une phrase est décodée à partir des différentes propositions ou idées qu'elle contient. Les listes de ces propositions constituent les microstructures du texte;
- les microstructures sont traitées à partir des processus de la mémoire afin de dégager les idées principales d'un texte, appelées les macrostructures. Elles servent à produire une base de texte cohérente, c'est-à-dire la base des informations importantes du texte;
- en parallèle avec la base de texte élaborée hiérarchiquement est construit un modèle de situation du texte. Il consiste à relier les connaissances du monde du lecteur (antérieures) avec les informations qui proviennent du texte. Ceci est possible selon différents processus d'inférences tels que les inférences de construction (*connectives*), d'élaboration (images), de restructuration (résumés);
- le processus d'enregistrement est de quatre types : une trace en mémoire du texte physique; le sens du texte à un niveau local (les phrases); le sens du texte à un niveau

global (les paragraphes et le texte); enfin, l'effet du texte sur le monde des connaissances de la personne lectrice⁶;

- les connaissances du lecteur, de même que ses croyances et ses buts, jouent un rôle crucial dans le processus de compréhension. Cette supposition implique aussi la connaissance d'un aspect linguistique du texte, soit la superstructure (ou la grammaire textuelle) qui aide à anticiper l'organisation des informations selon les structures typiques de présentation des informations.

Pour le déroulement de la compréhension d'un texte, le traitement de l'information se fait par cycles, sur une partie du texte à la fois; une fois une partie complétée, la nouvelle information est intégrée aux informations retenues des synthèses antérieures. Cette nouvelle synthèse sera utilisée afin de traiter les informations du prochain cycle. Lors de la lecture, les macrostructures (les structures principales) sont dégagées à partir des propositions qui occupent des positions privilégiées dans le texte, par exemple, une phrase d'introduction (Deschênes, 1988) et à partir des répétitions de propositions qui sont décelées par le traitement cyclique. Cependant, si les macrostructures ne sont pas présentes dans le texte, le traitement de l'information se fera selon l'utilisation de macrorègles qui permettent de dégager les idées principales du texte. Les macrorègles sont de quatre ordres : la généralisation, l'intégration, la suppression et la construction. Mais de façon générale, que les macrostructures soient présentes ou non dans le texte, le traitement de l'information est basé sur les niveaux multiples du texte et il se fait selon un procédé interactif de traitement qui implique deux procédés d'analyse : l'analyse de l'information du bas vers le haut (*bottom-up*), c'est-à-dire de la plus petite unité sémantique à une idée plus générale et l'analyse de l'information du haut vers le bas (*top-down*), ou basée sur le contexte de la lecture.

Van Dijk et Kintsch (1983) ont développé un modèle complet de la compréhension en lecture qui illustre bien le processus de compréhension du message de l'auteur. Ils spécifient l'importance, en lecture, du rôle du lecteur à partir des buts et des intentions de lecture. Ces composantes se retrouvent aussi dans les cadres de la lecture pour apprendre. De plus, ces auteurs considèrent la base de connaissances du monde du lecteur qui permet d'y relier les nouvelles informations lues; cela correspond aux connaissances antérieures considérées dans la lecture pour apprendre. Le modèle, en mettant l'accent sur l'extraction des idées principales contenues dans le texte, renforce la présence de la stratégie de lecture au service de la construction des idées principales. Ces composantes prennent donc une dimension importante en se retrouvant dans les deux domaines théoriques.

⁶ Ce quatrième type d'enregistrement fait référence à ce que la présente recherche qualifie d'apprentissage; toutefois, il faut rappeler que ce n'est pas le but principal de ce modèle.

2.2 LA COMPRÉHENSION DE TEXTE (DESCHÊNES, 1988)

Dans son modèle, Deschênes (1988) identifie les composantes de la compréhension de texte en incluant les catégories de texte et de contexte inspirées du modèle stratégique de la compréhension du discours de van Dijk et Kintsch (1983) de même que la catégorie du lecteur selon les composantes associées au traitement de l'information (la mémoire), à l'âge (la scolarisation), aux structures de connaissances et aux processus psychologiques. Cet apport de composantes spécifiques au traitement de l'information peut parfois indiquer certaines relations entre les deux traitements cognitifs : la compréhension et l'apprentissage. Toutefois, nous retenons ce modèle dans la catégorie de compréhension en lecture, car il est principalement élaboré dans ce sens. Pour Deschênes (1988), la compréhension est d'abord «un processus complexe de traitement de l'information présentée dans un texte (...) dont le but est la construction d'une représentation sémantique de ce qui est dit ou écrit» (p. 15). Les composantes de ce modèle sont présentées dans le tableau 8.

Tableau 8
Les composantes du modèle de Deschênes (1988)

Lecteur	Texte	Contexte
<ul style="list-style-type: none"> — Structures de connaissances : contenu, organisation en mémoire et connaissances antérieures — Processus psychologiques : perception, activation, construction de signification (macrostructure, inférences, etc.), mémorisation, récupération et production — Âge (la scolarisation) et développement de la compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> — Aspects linguistiques (la forme : mots, phrases, propositions, paragraphes, structures globales de textes) — Aspects sémantiques (le contenu: microstructure et macrostructure et procédé de traitement mixte) — Repères textuels : titre du texte, organisateurs introductifs, questions sur le texte — Repères graphiques : dessins, illustrations, diagrammes 	<ul style="list-style-type: none"> — But proposé au lecteur — Modalités de présentation du texte

Afin de développer les informations sur les caractéristiques du lecteur, Deschênes (1988) se base sur d'autres modèles de compréhension en lecture (Denhière, 1984; Fisher et Mande, 1984; Richaudeau, 1985, dans Deschênes, 1988). Il retient d'abord deux facteurs importants pour son modèle : les structures de connaissances telles qu'elles sont emmagasinées dans la mémoire à long terme et les processus psychologiques du lecteur qui permettent le traitement des informations. Les structures de connaissances concernent les types de contenu (informatif et affectif) et leur organisation possible en mémoire (signifié, proposition, phrase, macrostructure, schémas). Les connaissances antérieures du lecteur sur les contenus et les structures permettent de cette façon la compréhension des informations présentées dans le texte.

De leur côté, les processus psychologiques expliquent la façon dont un lecteur procède pour obtenir le sens d'un texte. Deschênes s'inspire des modèles de la mémoire pour décrire les étapes du traitement des informations. Les principaux processus retenus sont la perception, l'activation, la construction de signification, la mémorisation, la récupération et la production. Les trois derniers éléments peuvent aussi se retrouver dans l'orientation donnée à la lecture pour apprendre. C'est au moment de la construction de la signification que Deschênes s'appuie sur le modèle de van Dijk et Kintsch (1983) pour intégrer les aspects sémantiques de la compréhension en lecture. Il intègre les deux niveaux fondamentaux de traitement (les microstructures et les macrostructures de texte), de même que les procédures de traitement du texte effectuées par le lecteur (selon un procédé mixte); ces procédures et niveaux de traitement ont été présentés antérieurement dans cette recension⁷.

Le contexte et le texte sont utilisés en compréhension en lecture afin de faciliter l'interprétation sémantique et la construction de relations entre les idées véhiculées dans le texte. Le texte contraint la compréhension d'un document selon les variables des aspects linguistiques (la forme) et des aspects sémantiques (le contenu). Pour les aspects linguistiques, bien qu'intégrant l'ensemble de ceux qui se retrouvent dans la lecture, Deschênes met aussi l'accent sur ceux qui supportent la compréhension. C'est le cas des structures d'organisation de textes (ou superstructures, van Dijk et Kintsch, 1983), qui correspondent à différentes structurations de textes. La connaissance de ces structures permet au lecteur d'anticiper la séquence de présentation des idées et l'aide aussi à dégager plus facilement les idées principales. Deux structures principales sont fréquemment étudiées : les structures narrative et «expositive» (*expository*). La structure expositive correspond aux textes académiques et elle comprend différents types de structures de présentation des idées. Quant aux aspects sémantiques (le contenu), Deschênes intègre les deux niveaux d'idées qui peuvent se retrouver dans un texte. Il s'agit des microstructure et macrostructure de texte.

Par ailleurs, Deschênes (1998) intègre aussi dans le contexte des points de repère du document écrit. Bien que ces composantes soient reliées au contexte dans le modèle de Deschênes, nous préférons les concevoir comme étant des caractéristiques du texte puisqu'elles sont en lien direct avec le document écrit et qu'elles jouent un rôle dans la présentation des idées. Nous regroupons en deux catégories les repères qui s'y retrouvent directement. Il y a les repères textuels tels que le titre du texte, les organisateurs introductifs, les questions sur le texte; il y a également les repères graphiques qui comprennent les dessins, les illustrations et les diagrammes.

⁷ Voir la synthèse de van Dijk et Kintsch à la section 3.1

Le contexte contraint aussi la compréhension d'un document. Deschênes retient les composantes du but proposé au lecteur et des modalités de présentation de la lecture. Bref, Deschênes nous informe du traitement de texte qu'effectue un lecteur à partir des structures de ce texte et du contexte dans lequel il est lu. Il réutilise certaines idées de van Dijk et Kintsch (1983), telles que le traitement des idées véhiculées dans le texte. Toutefois, il s'en distingue en intégrant des informations provenant des modèles descriptifs de traitement des informations à intégrer dans la mémoire; cette composante est directement en lien avec la conception de la lecture pour apprendre. Par ailleurs, il intègre les composantes du but de lecture, certains aspects linguistiques et sémantiques de même que les connaissances antérieures.

2.3 LA COMPRÉHENSION EN LECTURE (WITTRÖCK, 1991)

Le troisième modèle de compréhension en lecture s'intéresse aux composantes impliquées dans la compréhension en lecture qui ont fait l'objet d'expérimentation en contexte de classe. Il s'agit du modèle descriptif et d'enseignement de la compréhension en lecture de Wittrock (1991). Il est directement basé sur ce que l'étudiant génère et fait pendant la lecture d'un texte. Le tableau 9 en présente les composantes.

Tableau 9
Les composantes du modèle de Wittrock (1991)

Lecteur	Texte	Contexte
<ul style="list-style-type: none"> — Mémoire (préconceptions, connaissances antérieures et perception sur le thème de la lecture) — Motivation — Attention — Stratégies de génération : construction, élaboration et métacognition 		

Le cadre théorique de ce modèle est basé sur les paradigmes de la psychologie cognitive et de la neuropsychologie; il se base également sur les résultats de nombreuses recherches effectuées en classe par l'auteur et sur les résultats de recherches rapportés dans la littérature scientifique. De l'ensemble des résultats de recherche, quatre composantes personnelles, soit la mémoire, l'attention, la motivation et la génération, ont montré une relation statistique significative avec la compréhension en lecture pour des recherches effectuées dans des classes.

Premièrement, on retrouve la mémoire qui permet d'emmagasiner et d'activer des informations à partir de différents types de connaissances : les préconceptions, les connaissances antérieures et les perceptions de l'étudiant sur le thème de lecture.

Deuxièmement, la motivation est stimulée lorsque l'étudiant peut s'attribuer la réussite d'une tâche. Ce succès est possible lorsque le lecteur a appris à utiliser des stratégies qui lui permettent de s'engager personnellement dans un texte à lire et à comprendre. Un tel engagement de l'étudiant favorise la perception qu'il a du contrôle sur la tâche, ce qui aide à l'établissement de la confiance en soi. Par ailleurs, l'engagement de l'étudiant permet de développer un sentiment de responsabilité qui a comme effet d'augmenter les efforts à fournir afin de produire un travail adéquat.

Troisièmement, l'attention, selon Wittrock (1991), est une composante qui permet au lecteur de diriger les processus de compréhension en lecture sur la partie significative du texte et de relier cette partie aux connaissances et aux expériences pertinentes qu'il a déjà en mémoire (Wittrock, 1990); ce lien entre le texte et le lecteur est représentatif de la lecture pour apprendre même s'il n'est pas élaboré explicitement en ce sens. Avoir une intention de lecture est une façon de préciser le contexte qui dirigera l'attention pendant la lecture.

Quatrièmement, on retrouve la composante de la génération par le lecteur du sens d'un texte, ce qui n'est pas toujours directement accessible par une simple lecture. Pour ce faire, il faut un certain niveau de réflexion et de synthèse (Wittrock, 1991). En ce sens, les stratégies de génération supposent deux types de relation au regard du texte de même que la conscience et le contrôle de ces mises en relation. D'abord, l'établissement de relations entre les parties du texte peut se faire par la construction des idées, soit en produisant des titres représentant les différentes parties ou encore en créant des questions qui permettent de saisir la séquence des idées présentes dans le texte. Ensuite, des relations se font entre le texte et le lecteur en élaborant les idées véhiculées. Cela est possible en construisant des analogies, des métaphores, etc. à partir des connaissances du lecteur. Finalement, pour que la génération du sens du texte soit efficace, il faut que le lecteur prenne conscience de son propre modèle sur le sujet, de ses stratégies, de son attitude sur la tâche ou le thème, de ses croyances et de ses préconceptions. Cette prise de conscience peut être faite par la métacognition, permettant de développer l'autonomie en compréhension en lecture.

Le modèle de Wittrock se différencie de ceux de van Dijk et Kintsch (1983) et de Deschênes (1988) en ne se basant pas spécifiquement sur la structure du texte pour définir la compréhension en lecture, mais en mettant spécifiquement l'accent sur le traitement des informations contenues dans le texte. De plus, son apport est de fournir des informations issues de recherches effectuées exclusivement en contexte de classe.

2.4 LA LECTURE : UNE RÉPONSE CONSTRUITE (PRESSLEY ET AFFLERBACH, 1995)

Le quatrième modèle de compréhension en lecture présenté diffère des trois précédents, car il s'intéresse aux composantes identifiées par des lecteurs à partir de recherches qui utilisaient le protocole de pensée à voix haute pendant la lecture. Pressley et Afflerbach (1995) ont élaboré un modèle en lecture qu'ils appellent *la lecture : une réponse construite (Constructively Responsive Reading)*. Pour ce faire, ils ont effectué une analyse de trente-huit recherches⁸ sur la compréhension et l'apprentissage en lecture de lecteurs de différents groupes d'âge (de la 6^e année au degré des travailleurs professionnels). Bien qu'ils intègrent l'apprentissage d'informations dans leur modèle, nous le classons dans la section des modèles en compréhension en lecture parce que l'apprentissage est une composante secondaire au traitement de la compréhension du texte; toutes les recherches n'avaient pas ce but explicite de l'apprentissage. Le tableau 10 en présente les composantes.

Tableau 10
Les composantes du modèle de Pressley et Afflerbach (1995)

Lecteur	Texte	Contexte
<ul style="list-style-type: none"> — Connaissances antérieures qui jouent un rôle avant, pendant et après la lecture — Stratégies de lecture et d'apprentissage (idées principales) avant, pendant et après la lecture — Métacognition (gestion et évaluation) 	<ul style="list-style-type: none"> — Organisation de la structure du texte 	<ul style="list-style-type: none"> — Intentions

Le modèle comprend cinq composantes. Trois composantes concernent le lecteur et deux d'entre elles peuvent être identifiées avant, pendant ou après la lecture, sans toutefois être totalement exclusives à ces étapes. Il s'agit d'abord des connaissances antérieures, lesquelles interviennent aux trois moments. Ensuite, on retrouve les stratégies de lecture et d'apprentissage qui permettent, entre autres, le traitement des idées principales dans le texte. Avant la lecture, on retrouve des activités de survol de textes, d'activation de connaissances antérieures, etc. Pendant la lecture, on retrouve la lecture de textes du début à la fin, la recherche d'informations spécifiques, la construction d'inférences, etc. Après, il s'agit surtout de stratégies qui permettent de faire un retour ou un résumé qui évalue la compréhension : relecture, identification de ce qui n'est pas compris.

⁸ En utilisant le protocole de pensée à voix haute, ces recherches permettent d'identifier pendant l'action ce que font et ce que pensent les sujets lorsqu'ils lisent un texte.

Dans la catégorie des stratégies incluant de façon indifférenciée la lecture et l'apprentissage, Pressley et Afflerbach (1995) intègrent l'idée que la majorité des lecteurs de tous âges cherchent les idées principales contenues dans un texte. Ces données indiquent que les gens sont à la recherche de la macrostructure du texte. Les chercheurs ont pu faire ressortir 13 types d'activités reliées à l'identification des idées importantes du texte.

La troisième composante du lecteur, de même que les composantes du texte et du contexte, peuvent se retrouver à tout moment de la lecture. Pour le lecteur, il s'agit d'abord de la métacognition, qui est une composante importante de la lecture et de l'apprentissage. La métacognition comprend l'évaluation de la situation de même que son contrôle. Le contrôle est identifié comme étant une fonction exécutive essentielle qui permet au lecteur de choisir et de gérer judicieusement les stratégies par lesquelles il construit le sens de ce qu'il lit, l'intègre et le rappelle, l'intégration et le rappel étant en lien avec l'apprentissage. On retrouve aussi l'engagement et la persévérance dans le travail. La structure organisationnelle du texte est la seule composante du texte de ce modèle de lecture. Cette structure d'organisation du texte comprend les façons dont le texte est écrit, présenté, disposé et qui peuvent avoir un impact sur la compréhension en lecture. Enfin, la troisième composante à avoir une influence à tout moment pendant la lecture est celle du contexte : il s'agit de l'intention de lecture et d'apprentissage. Cette intention a comme effet de contraindre les efforts déployés par le lecteur et le choix de stratégies.

Enfin, les auteurs ont établi en quatre points le portrait général du lecteur qui construit le sens de ce qu'il lit. D'abord, celui-ci cherche activement le sens global du texte en réfléchissant sur ce qu'il est et s'engage intensément dans cette recherche. Ensuite, il interagit avec le texte en émettant des prédictions et des hypothèses qui tiennent compte de ses connaissances antérieures. Il est aussi intéressé à traiter le texte. Enfin, il utilise ses connaissances antérieures pour anticiper la structure du texte afin de l'aider à traiter les idées principales.

Ce modèle est intéressant, car il retient plusieurs composantes importantes qui permettent de décrire la lecture pour apprendre. Les stratégies répertoriées d'apprentissage et de lecture répertoriées, de même que celles de la métacognition permettent de saisir la multitude des actions qui peuvent être produites lorsqu'un sujet lit, mais aussi de dégager celles qui permettent au lecteur de construire le sens de ce qu'il lit. Toutefois, ce modèle n'intègre pas la planification dans les stratégies métacognitives. De plus, il ne distingue pas ce qui relève directement de l'apprentissage ou de la lecture. Ceci a pour effet de rendre difficile l'établissement de liens entre les deux domaines d'étude.

2.5 L'APPORT DES MODÈLES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE À LA LECTURE POUR APPRENDRE

Une compilation des composantes retenues dans les modèles de compréhension en lecture et des cadres de référence de la lecture pour apprendre fournit le portrait de l'état des connaissances dans ces deux champs d'étude. Le tableau 11 présente la compilation des composantes de chacun des champs de recherche pris isolément.

En juxtaposant les éléments retenus des modèles de compréhension en lecture à ceux des cadres reliés à la lecture pour apprendre, on observe que la majorité des éléments importants du lecteur sont intégrés dans les cadres pour apprendre. En effet, la lecture pour apprendre comprend, en général, les mêmes composantes que celles des modèles en compréhension en lecture mais dans une perspective appliquée à l'apprentissage. Ces informations illustrent qu'il existe plusieurs similitudes concernant le lecteur entre les deux domaines d'étude. Dans les deux cas, on tient compte de stratégies de lecture ou d'apprentissage, de motivation, de métacognition, des connaissances et des expériences antérieures.

Tableau 11
La compilation des composantes en lecture pour apprendre
et en compréhension en lecture

	Lecture pour apprendre	Compréhension en lecture
Lecteur	<ul style="list-style-type: none"> — Stratégies d'apprentissage pour un traitement en profondeur : organiser et élaborer — Stratégies cognitives : génératives et de construction — Stratégies d'apprentissage de texte basées sur le traitement des idées principales — Métacognition — Motivation — Présence simultanée de trois types d'engagement : cognitif (traitement en profondeur des idées), affectif (établissement des liens avec les connaissances et les expériences antérieures) et métacognitif (apprentissage autogéré) — Différences individuelles — Connaissances et expériences antérieures — Approche de l'apprentissage — Conception de l'apprentissage — Trois étapes de réalisation d'une tâche : avant, pendant et après 	<ul style="list-style-type: none"> — Stratégies de construction, et d'élaboration — Stratégies de lecture : traitement de macrostructures exclusivement — Stratégies de microstructures et de macrostructures de texte — Stratégies de métacognition — Motivation — Connaissances et expériences antérieures — Processus psychologiques — Structures de connaissances — Traitement itératif de la structure de texte — Préconceptions — Attention — Croyances — Âge (scolarisation) et développement de la compréhension

Tableau 11 (suite)
La compilation des composantes en lecture pour apprendre
et en compréhension en lecture

	Lecture pour apprendre	Compréhension en lecture
Texte	<ul style="list-style-type: none"> — Structure organisationnelle du texte — Niveaux de contenu : information et message 	<ul style="list-style-type: none"> — Structure organisationnelle du texte — Repères textuels — Repères graphiques — Contenu : message — Superstructure — Aspects linguistiques — Aspects sémantiques : microstructure et macrostructure de texte
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> — But ou intention de la lecture — Mésoniveau de traitement des informations — Informations disponibles sur le sujet — Effet de l'enseignant — Apprentissage contextualisé 	<ul style="list-style-type: none"> — But et intention de lecture — Modalités de présentation du texte

D'autres similitudes existent dans la catégorie du texte : les modèles de compréhension en lecture et les cadres de la lecture pour apprendre comprennent tous les deux l'aspect de la structure organisationnelle du texte et le niveau de contenu. Dans les deux cas, pour la compréhension de texte et l'acquisition de connaissances par la lecture, on s'entend pour dire que le niveau de traitement du contenu requis consiste à faire ressortir le message du texte et non les informations textuelles, lesquelles peuvent être au service de l'identification du message.

Enfin, en ce qui concerne le contexte de la lecture, les deux types de lecture comprennent la composante du but et des intentions, ce qui démontre une préoccupation d'orienter la lecture et l'apprentissage en fonction d'une situation spécifique. Ainsi, des situations spécifiques de lecture peuvent être commandées par différents contenus à apprendre, mais aussi par des éléments importants pour le contexte universitaire, soit les modalités d'évaluation et les différents types de buts : académiques, professionnels, etc.

Certaines différences existent aussi entre les cadres de référence de la lecture pour apprendre et les modèles de compréhension en lecture. La présente recherche, qui s'intéresse à la lecture pour apprendre, veut mettre en évidence certaines caractéristiques spécifiques à la compréhension en lecture qu'il serait pertinent d'intégrer dans un éventuel cadre conceptuel.

Les modèles en compréhension en lecture peuvent contribuer à préciser la composante du lecteur par l'ajout de connaissances plus personnelles associées au lecteur, telles que les préconceptions et les croyances. Ces informations mériteraient d'être intégrées dans la

composante des connaissances antérieures du lecteur, qui comprennent aussi les expériences antérieures.

De plus, les modèles de compréhension en lecture accordent une attention particulière à la superstructure de texte. Cet élément mérite d'être intégré à un éventuel cadre conceptuel de la lecture pour apprendre afin de prendre en compte l'organisation des nouvelles informations dans le but de les transformer en connaissances. Des connaissances sur la superstructure de texte aideraient le lecteur à anticiper l'organisation des informations présentées.

Toutefois, certains modèles en compréhension en lecture considèrent le niveau microstructural du texte. Ce niveau de traitement microstructural ne devrait être retenu dans la lecture pour apprendre que dans le but de servir l'établissement des macrostructures de textes, ou encore dans celui d'acquérir des informations spécifiques, des détails utiles à l'expertise. Par exemple, apprendre le nom des concepts ou encore, apprendre certains détails dans des textes qui comportent des informations déjà acquises par l'étudiant. L'accent sur des idées particulières permettrait d'apprendre certains détails à intégrer aux connaissances antérieures. Cet élément est important pour la lecture pour apprendre, car il met l'accent sur la flexibilité dans la démarche de traitement des informations. Toutefois, il ne doit être appliqué qu'en situation d'exception plutôt qu'en règle générale.

L'état des connaissances sur la lecture pour apprendre indique que la mise en commun des cadres de référence ne permet pas de représenter la complexité de cette action. L'apport des modèles de compréhension en lecture est de renforcer l'idée que le traitement de l'information doit porter principalement sur les idées principales et d'ajouter le fait que ce traitement peut être favorisé à partir de différentes considérations textuelles telles que la superstructure du texte et le but pour lequel la lecture se produit. Une organisation des composantes principales reste à effectuer, de même que l'ajout d'autres informations dans le but d'obtenir un cadre de référence qui représente la lecture pour acquérir des connaissances en lien avec une profession à l'ordre universitaire.

Chapitre 3

CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES RECHERCHES

Le chapitre 3 propose le cadre conceptuel de la présente recherche de même que la recension des recherches scientifiques. Le cadre conceptuel a été élaboré en réaction à la constatation qu'aucun cadre de référence de la lecture pour apprendre répertorié n'a permis de saisir la complexité de la lecture pour acquérir des connaissances reliées à une profession. Un cadre conceptuel spécifique à ce besoin est présenté en définissant chacune de ses neuf composantes. Cette information est complétée par la présentation de trois recherches qui étudient le fonctionnement complexe de la lecture pour apprendre. Malgré le fait qu'elles soient peu nombreuses, les caractéristiques de ces recherches ont permis de soutenir certaines composantes incluses dans le cadre conceptuel ou encore de suggérer des moyens à privilégier dans la méthodologie de la présente recherche. Enfin, la conclusion de ce chapitre porte sur les objectifs qui ont guidé la réalisation de la présente recherche.

1. Le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire

Considérant l'analyse des cadres de référence en lecture pour apprendre et des modèles de compréhension en lecture, un cadre conceptuel de la lecture pour apprendre a été élaboré pour rendre compte de la lecture pour acquérir des connaissances reliées à une profession à l'ordre universitaire. Il comprend neuf composantes dont huit proviennent de la recension du chapitre deux et une seule provient du champ de recherche exclusif à l'apprentissage; il s'agit de la stratégie de gérer des ressources.

Toutes les composantes sont définies et justifiées, en commençant par celle qui est reliée au contexte du lecteur, suivie de celles qui se retrouvent dans la catégorie du lecteur et en terminant par celles qui relèvent des caractéristiques du texte. Le tableau 12 en présente les composantes.

Tableau 12
Les composantes du cadre conceptuel
de la lecture pour apprendre en formation professionnelle à l'ordre universitaire

Contexte	Lecteur	Texte
— Intentions de lecture : la construction de connaissances en lien avec le domaine professionnel	Caractéristiques de l'apprenant — Connaissances antérieures — Conception de l'apprentissage Stratégies de l'apprenant — Stratégies de lecture pour le traitement des idées principales — Stratégies d'apprentissage pour la construction de connaissances — Stratégies métacognitives pour planifier, évaluer et gérer des stratégies et la motivation — Stratégies de gestion des ressources pour le lieu et le moment de travail, de même que des ouvrages de référence et des personnes consultées	— Superstructure — Organisation

En ce qui concerne le contexte, le cadre théorique de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire retient une seule composante, soit l'intention de lecture. L'intention de lecture veut faire ressortir le but de lecture et d'apprentissage de l'étudiant en fonction des contextes dans lesquels il s'applique (formation professionnelle, évaluation académique, etc.). Cette composante est importante, car en lecture et en apprentissage, l'intention contraint l'attention que l'étudiant déploie pour traiter les informations dans le texte et les connaissances en mémoire, de même que les ajustements qu'il effectue pour accomplir ce traitement. Afin de satisfaire aux exigences du développement professionnel, les intentions de la lecture pour apprendre doivent être orientées par la construction de connaissances en lien avec le domaine professionnel. Cette définition de la composante des intentions est conforme aux précisions conceptuelles apportées dans la problématique de la recherche concernant la lecture pour apprendre. Dans la littérature actuelle, cette composante de l'intention de lecture se retrouve aussi bien dans les cadres de référence de la lecture pour apprendre que dans les modèles de la compréhension en lecture. Tous s'entendent pour dire qu'elle est importante (van Dijk et Kintsch, 1983; Deschênes, 1988; Jones, 1988; Wittrock, 1991; Vauras, 1991; Säljö, 1984; Deschênes *et al.* 1993; Pressley et Afflerbach, 1995).

En ce qui concerne le lecteur, le cadre théorique de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire retient six composantes catégorisées à partir des caractéristiques de l'étudiant ou à partir des stratégies susceptibles d'être déployées. L'aspect des caractéristiques de l'apprenant comprend le recours aux connaissances antérieures et les conceptions de l'apprentissage.

Les étudiants en formation professionnelle doivent avoir recours à leurs connaissances antérieures afin de pouvoir y relier les nouvelles connaissances. Les connaissances antérieures se définissent comme étant la base de connaissances sémantiques et épisodiques que le lecteur possède avant d'entreprendre la lecture et qui, à différentes étapes, est activée afin d'y construire de nouvelles connaissances. L'inclusion de cette composante dans le cadre conceptuel est importante, car elle met en évidence qu'il est essentiel que les connaissances nouvelles se construisent sur la base de celles déjà présentes. Ce choix permet d'éliminer les formes de rétention qui n'ont pas cette contrainte, par exemple, l'apprentissage par la répétition. De plus, la présence de cette composante dans le cadre conceptuel permet d'analyser les façons dont les étudiants relient les connaissances nouvelles à celles qu'ils possèdent déjà. La composante des connaissances antérieures a été plus développée par les chercheurs qui travaillent dans le champ d'étude de la compréhension en lecture. Toutefois, mêmes ceux qui ont élaboré des cadres de référence en apprentissage par la lecture reconnaissent l'importance des connaissances antérieures. Tous s'entendent pour dire qu'elles jouent un rôle important dans la compréhension et l'apprentissage significatif à partir

de la lecture d'informations (van Dijk et Kintsch, 1983; Deschênes, 1988; Jones, 1988; Vauras, 1991; Wittrock, 1991; Deschênes *et al.* 1993; Pressley et Afflerbach, 1995).

La conception de l'apprentissage correspond à l'idée que les étudiants ont de ce que c'est qu'apprendre. Lorsqu'ils entreprennent leur formation professionnelle, les étudiants à l'ordre universitaire ont en moyenne complété quinze années de scolarité. Ils ont eu plusieurs expériences académiques qui influencent la façon dont ils appréhendent une tâche spécifique; cette façon est appelée la conception de l'apprentissage. Deux façons de concevoir l'apprentissage existent chez les étudiants : celle qui veut qu'apprendre signifie mémoriser et celle qui veut qu'apprendre signifie analyser. Pour ce qui est de la lecture pour apprendre des connaissances reliées à une profession, la conception de l'apprentissage qui est à retenir est celle qui est basée sur l'analyse. Elle permet de traiter le sens global d'un texte et les idées qui y sont véhiculées. Ce choix est directement en lien avec la spécification de l'intention qui consiste à construire des connaissances. La conception de l'apprentissage est considérée exclusivement dans les cadres de référence de la lecture pour apprendre et elle est rapportée par Säljö (1984) qui s'attarde à comprendre spécifiquement l'apprentissage à l'ordre universitaire.

Toujours en ce qui concerne l'aspect des caractéristiques du lecteur, la deuxième catégorie de composantes correspond aux stratégies. Dans la littérature scientifique fondamentale et appliquée, cette catégorie de composantes présente souvent des problèmes d'ordre conceptuel. La définition qui lui est attribuée dans la présente recherche est la suivante : les stratégies font référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, processus, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et qui sont ajustées en fonction des différentes variables de la situation. On retrouve quatre catégories de stratégies : les stratégies de lecture, les stratégies d'apprentissage, les stratégies métacognitives et les stratégies de gestion des ressources.

La composante des stratégies de lecture comprend deux stratégies : effectuer la lecture du texte et traiter la macrostructure. D'abord, dans le cadre conceptuel, dans le cas où le texte correspond aux intentions poursuivies par le lecteur, la lecture complète du texte est privilégiée. Ensuite, pour ce qui est du traitement des idées véhiculées, le cadre conceptuel met l'accent sur le traitement des idées principales contenues dans le texte : la stratégie qui veut faire ressortir la macrostructure de texte. Ce traitement macrostructural du texte consiste donc à condenser, à généraliser, à supprimer et à intégrer des informations dans le but de ne considérer que celles qui sont en lien avec les idées principales. Ce type de traitement est appuyé par plusieurs chercheurs qui intègrent le traitement macrostructural de texte pour l'étude de la compréhension en lecture, de même que par ceux qui mettent l'accent sur

l'apprentissage par la lecture (van Dijk et Kintsch, 1983; Säljö, 1984; Deschênes, 1988; Jones, 1988; Vauras, 1991, Pressley et Afflerbach, 1995).

Ensuite, le cadre conceptuel comprend la composante des stratégies d'apprentissage. Celles qui sont à retenir dans le cadre conceptuel doivent permettre la construction de connaissances. Celles qui sont essentielles sont les stratégies qui consistent à organiser et à élaborer qui mettent l'accent sur la structure des connaissances, mais aussi sur les liens à faire avec les connaissances antérieures. Deux autres stratégies se retrouvent dans les stratégies d'apprentissage : les stratégies qui consistent à sélectionner et à répéter. Elles ne doivent pas être appliquées seules dans le cadre de la lecture pour apprendre, car elles ne contraignent pas directement la construction de connaissances. La majorité des chercheurs qui s'intéressent aux stratégies d'apprentissage viennent du champ d'étude de l'apprentissage par la lecture (Jones, 1988; Vauras, 1991; Wittrock, 1991; Deschênes *et al.* 1993; Pressley et Afflerbach, 1995).

Les stratégies métacognitives sont retenues comme étant d'abord un ensemble d'activités entreprises par un étudiant pour planifier, évaluer et gérer des stratégies de lecture et d'apprentissage. De plus, les stratégies voient aussi à la planification, à l'évaluation et à la gestion des facteurs affectifs qui ont une influence sur la réalisation d'une tâche. Les stratégies au service de la métacognition se retrouvent dans les trois étapes de la construction des connaissances : avant, pendant et après la lecture. Toutes ces caractéristiques font de la métacognition un intermédiaire qui permet l'autorégulation des stratégies. Plusieurs chercheurs, plus spécifiquement du champ d'étude de l'apprentissage par la lecture, considèrent la métacognition comme une composante importante de la lecture et de l'apprentissage (Jones, 1988; Vauras, 1991; Wittrock, 1991; Deschênes *et al.* 1993; Pressley et Afflerbach, 1995).

Enfin, les stratégies de gestion des ressources se regroupent en quatre catégories, soit l'organisation du temps, l'organisation de l'environnement d'étude, le recours au soutien d'autres personnes et l'identification des ressources disponibles. Cette composante est peu développée par les chercheurs qui étudient la compréhension de la lecture et la lecture pour apprendre. Bien que la gestion des ressources se retrouve principalement dans le champ d'étude de l'apprentissage, elle est aussi considérée dans le cadre de la lecture pour apprendre de Deschênes *et al.* (1993). Les trois premières catégories de stratégies de gestion des ressources retenues ont été développées par Mc Keachie *et al.* (1988, dans Langevin, 1992) et elles ont été reprises par Saint-Pierre (1991) qui a ajouté celle de l'identification des ressources disponibles. Dans le contexte de la lecture pour acquérir des connaissances reliées à une profession, il est important de considérer les façons dont l'étudiant gère les ressources

de son milieu. Cette organisation du milieu, de l'horaire, du matériel et du soutien d'autres personnes aura un impact sur le développement de l'autonomie.

Dans la catégorie du texte, le cadre théorique de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire retient deux composantes : l'organisation du texte et la superstructure de texte. L'organisation du texte est déterminée par différentes caractéristiques : la longueur, le niveau de difficulté relié à la structure de présentation des informations, le degré d'explicitation des informations, la densité des informations présentées de même que la capacité du texte de répondre aux questions du lecteur. Cette composante de l'organisation est essentielle, car elle représente la forme de présentation des idées qui peut servir de base à la lecture et à l'apprentissage. La structure organisationnelle du texte a surtout été développée par des chercheurs préoccupés par l'apprentissage à partir de la lecture (Jones, 1988; Vauras, 1991, Deschênes *et al.* 1993; Pressley et Afflerbach, 1995).

La superstructure de texte correspond à différentes structures-types de présentation des idées qui deviennent des facilitateurs pour une personne qui veut anticiper et suivre les idées contenues dans un texte. Elle concerne donc la structure générale de présentation des idées contenues dans le texte : par exemple, un texte argumentatif de type comparaison-contraste. La superstructure de texte est une composante élaborée par les chercheurs qui s'intéressent à la compréhension en lecture (van Dijk et Kintsch, 1983; Deschênes, 1988).

Ces neuf composantes permettent de rendre compte de la complexité de la lecture pour apprendre. Toutefois, c'est la catégorie du lecteur qui a permis de répondre aux questions de recherche qui concernent le fonctionnement de la lecture pour apprendre et les liens avec les textes et les connaissances acquises; et plus spécifiquement ce sont les stratégies de lecture, d'apprentissage, de métacognition et de gestion des ressources qui ont été prises en compte pour atteindre ce but. Que disent les recherches sur la description des stratégies reliées à la lecture pour apprendre?

2. La recension des recherches sur les stratégies reliées à la lecture pour apprendre

Les recherches retenues sont celles qui considèrent la description des stratégies dans un contexte d'utilisation spontanée et naturelle de même que celles qui en présentent une catégorisation. Ce choix permet de répondre à deux questions : quel est l'état des connaissances sur la description des stratégies reliées à la lecture pour apprendre et quel est l'état des connaissances sur leur catégorisation? La présentation de chacune des recherches comprend d'abord la description de la recherche qui est suivie des résultats trouvés, de même

étaient inscrites de façon chronologique en suivant l'expérience des sujets. La première étape était de regarder le lien entre le type de texte choisi afin de le relier aux stratégies utilisées. La recherche n'a pas démontré de liens entre les deux.

La deuxième étape a consisté à produire une liste des stratégies spécifiques qui ont été rapportées par les étudiants, selon leur ordre d'apparition dans les écrits. Le nombre rapporté varie de 7 à 14. Les résultats montrent qu'aucune séquence particulière ne se démarque. Elles sont toutes différentes. À partir de ces résultats, la troisième étape de l'analyse a consisté à catégoriser les stratégies retrouvées dans l'ensemble des écrits des sujets. Ces catégorisations ne sont pas chronologiques, compte tenu de la variation des fonctionnements. Les catégories produites représentent différentes sortes de stratégies utilisées par un lecteur expérimenté lorsqu'il doit contrôler la lecture d'un texte difficile. On retrouve cinq catégories principales : les activités non textuelles, les activités reliées au texte écrit, les activités de construction de connaissances, les activités de gestion de la compréhension et les activités de consolidation et de rétention. Voici un bref aperçu de chacune :

- les activités non textuelles telles que les images mentales de soi comme étant un lecteur compétent pour la compréhension de texte; l'élaboration d'un modèle ou d'un plan d'apprentissage à partir de la lecture d'un texte; l'accessibilité des connaissances antérieures sur le sujet; la gestion consciente des émotions négatives et des désirs de repousser la tâche à plus tard; l'explicitation des émotions positives et le sentiment de confiance (*self-coaching*); la sélection d'un endroit approprié pour travailler de même que l'intégration de pauses pendant les moments de travail;
- les activités reliées au texte écrit telles que faire une lecture d'inspection (survoler, regarder les graphiques et la terminologie employée); regarder les chapitres et en identifier le ton, le niveau de difficulté, les endroits qui semblent faciles et ceux qui semblent plus difficiles; décider de ce qui est important dans la lecture et de ce qui ne l'est pas; lire l'introduction et la conclusion; construire des diagrammes et des idées principales à partir des sous-titres; entretenir une discussion interne sur le matériel et préparer les plans futurs;
- les activités de construction de connaissances telles qu'apprendre le sens des termes spécialisés (utilisation de ressources comme les dictionnaires, les livres de référence, les connaissances des individus); créer des questions qui s'appliquent au texte; relire des sections choisies; faire une utilisation consciente des régularités dans l'organisation du texte; choisir les idées et les concepts qui devront faire l'objet d'une attention particulière; organiser les concepts clés sous forme de diagramme; annoter le texte en utilisant un système; écrire des résumés pour certaines portions du texte; entretenir l'idée principale

du texte en persévérant dans la lecture malgré l'apparition de certains obstacles; se concentrer sur des exemples concrets afin de comprendre les concepts; visualiser graphiquement les concepts; entretenir une discussion interne basée sur la compréhension de la lecture;

- les activités de gestion de la compréhension telles que décider du niveau acceptable de maîtrise du contenu du texte; rester conscient d'un niveau de concentration à conserver; paraphraser le matériel dans ses propres mots; répondre à des questions sur le texte; consulter d'autres livres de référence sur le sujet; discuter avec des personnes qui ont des connaissances sur le sujet;
- les activités de consolidation et de rétention telles que poser des questions concernant de futures considérations sur le sujet; décider d'engager un tuteur, au besoin; créer un ensemble de notes pour de futures sources de référence; décider de lire d'autre matériel relié à la lecture initiale.

En tenant compte des données sur les caractéristiques des lecteurs réfléchis, voici les considérations que l'auteure a retenues: ce sont des personnes qui savent bien résoudre des problèmes; elles préparent un plan d'étude approprié à chaque niveau de difficulté relié aux différentes tâches; leur plan d'étude comprend des activités que l'on retrouve dans les cinq catégories présentées antérieurement, les personnes emploient la stratégie d'essais et erreurs dans des tâches difficiles et elles sont à l'aise avec des changements fréquents de stratégies; elles sont conscientes de leurs comportements d'apprentissage et elles prennent de nombreuses décisions pendant l'exécution de la tâche; finalement, elles décident du niveau de maîtrise acceptable pour chacune des tâches, cette décision étant prise selon le contexte et selon leurs propres besoins. Dans un contexte de difficulté de lecture, l'auteure conclut que les lecteurs réfléchis font plus que ce qu'on propose dans les systèmes traditionnels d'étude, dans les formules d'étude ou encore dans des étapes stratégiques de type avant, pendant et après. Leurs activités sont plus diversifiées et plus flexibles pour s'ajuster à tout moment.

Les apports de la recherche sur la lecture pour apprendre sont de différents types. Pour ce qui est de la recherche en tant que telle, l'idée de Smith d'analyser les liens entre le texte et les stratégies est intéressante et correspond à la question que nous avons, à savoir si le texte influe sur le fonctionnement des sujets. Smith n'a trouvé aucun lien entre les deux, probablement parce qu'elle n'avait qu'un seul texte à mettre en lien avec les stratégies des sujets, alors les liens devaient se faire entre les sujets plutôt que pour un même sujet qui lit différents textes. Dans ce contexte, l'effet des caractéristiques individuelles devait être plus marquant que les différences entre les textes.

Par ailleurs, le contexte de cette recherche est particulier. Le fait de demander à des étudiants bons lecteurs de lire un texte difficile peut se révéler important. Toutefois, leur demander de choisir un texte pour lequel ils ont peu d'intérêt est à notre avis une application qui ne représente pas, de façon générale, la formation à l'expertise professionnelle. Mais de façon particulière, cette situation peut s'appliquer aux étudiants qui s'initient à de nouveaux domaines de connaissances. Par exemple, les étudiants n'ont pas nécessairement d'intérêt, a priori, pour des domaines de spécialisation qui leur sont inconnus. Cette situation peut donc se retrouver à tous les niveaux de la formation. En ce qui concerne la présente recherche, cette situation particulière ne s'applique pas.

Toutefois, la recherche de Smith est d'un apport intéressant pour le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre. Elle vient renforcer l'orientation de la construction des connaissances que la présente recherche intègre dans les stratégies d'apprentissage de même que la motivation qui est intégrée dans la métacognition à partir de la planification, de l'évaluation et de la gestion affective de la tâche. Par ailleurs, elle considère aussi la métacognition que la présente recherche intègre comme la composante de stratégies métacognitives.

Pour ce qui est des apports méthodologiques, l'idée de recueillir des données dans des documents produits par les étudiants présente beaucoup d'avantages. Les sujets peuvent produire ces documents seuls pendant qu'ils lisent et les compléter quand bon leur semble. En plus, le fait de fournir une liste de questions aux sujets permet de s'assurer de la présence de certaines stratégies. Ensuite, pour l'analyse des résultats, Smith utilise l'inscription chronologique des données en suivant l'expérience des sujets. Cette modalité permet de conserver le lien temporel de l'expérimentation et mérite d'être considérée dans la présente recherche.

2.2 LA RECHERCHE DE WADE, TRATHEN ET SCHRAW (1990)

La recherche de Wade, Trathen et Schraw (1990) avait comme but de développer une taxonomie de stratégies d'étude utilisées spontanément par des étudiants du collégial⁹ lorsqu'ils devaient lire un texte pour ensuite être évalués sur le rappel. Six catégories d'étudiants ont été élaborées à partir de l'analyse des diverses stratégies employées de même qu'à partir de l'analyse de la consistance et de «l'adéquacité» de ces stratégies.

Wade, Trathen et Schraw (1990) proposent une analyse des stratégies d'étude utilisées spontanément par des étudiants du collégial. Ils définissent les stratégies d'étude comme étant un ensemble de tactiques (prendre des notes, souligner, se faire des images mentales) combinées en fonction d'un but à atteindre et d'une tâche particulière à accomplir. Pour eux, les

⁹ Ce qui correspond, au Québec, à la fin du cégep et au début de l'université.

stratégies d'étude doivent être choisies délibérément pour atteindre un but particulier et elles doivent être gérées soigneusement en vue de leur efficacité. Les deux objectifs de la recherche sont d'aider à définir le concept de stratégies d'étude en élaborant une taxonomie et de déterminer comment l'utilisation des stratégies peut être reliée aux performances. La taxonomie comprend les stratégies utilisées consciemment par les étudiants. Elle permet de faire une étude en profondeur des caractéristiques propres aux catégories de stratégies de même que de construire un prototype propre à chaque catégorie.

Dans leur recherche, les auteurs considèrent aussi d'autres données reliées aux stratégies d'étude : l'âge; le sexe; le programme d'étude poursuivi; la cote de performance à l'évaluation de fin d'études de l'ordre secondaire (*Grade Point Average, GPA*); l'auto-évaluation des intérêts en lecture; l'auto-appréciation des sujets sur leurs connaissances générales en science et plus particulièrement sur les océans (le sujet du texte); et finalement, les réponses à certaines portions des tests *Wide Range Achievement* et *Miller Analogy Test* afin d'évaluer leur lecture.

Avant l'expérimentation, les étudiants ont été informés que le texte portait sur les marées et qu'ils seraient évalués à partir d'un test de rappel à la fin de la lecture. Ils savaient aussi qu'ils devaient périodiquement rendre compte de ce qu'ils faisaient comme stratégies d'étude et que ce rappel était enregistré sur bande audio. Enfin, on leur avait mentionné qu'ils pouvaient écrire sur le texte et employer toutes les stratégies voulues.

La cueillette des données sur les stratégies d'apprentissage a été effectuée à partir des verbalisations des sujets pendant qu'ils étudiaient un long texte informatif. Ils ont eu à lire un passage adapté d'un texte sur les marées dont le degré de difficulté correspondait à une 11^e année. Les sujets ont été évalués individuellement. La procédure d'identification des stratégies utilisées était une adaptation du protocole de pensée à voix haute. Dans cette recherche, les sujets devaient dire les stratégies utilisées non pas en même temps qu'ils lisaient le texte, mais à huit moments différents pendant la lecture. Les indications relatives au compte rendu verbal des stratégies étaient précisées dans le texte. Ainsi, lorsque l'étudiant arrêta à l'endroit indiqué, l'expérimentateur l'interrogeait : quelles stratégies d'étude avez-vous utilisées pour comprendre le texte que vous avez lu et pour vous souvenir des informations que vous jugez importantes?

Pour évaluer l'étude faite dans le texte, les sujets ont fait un test de rappel de connaissances à la fin de la lecture. Ce test comprend 32 questions qui ont été réparties autant sur les idées principales que sur les idées secondaires du texte. Pour ce faire, le degré d'importance a été déterminé à partir d'une échelle de quatre points (1 = le moins important) et validé par six évaluateurs volontaires qui sont des étudiants diplômés.

L'analyse des verbalisations a été faite à partir d'une matrice des données (par sujet) qui comprenait les 14 stratégies rapportées par les étudiants de même que les huit moments d'arrêt dans le texte. De plus, pour chaque stratégie, on indiquait si l'étudiant avait mentionné le but de cette action. Cela a permis d'obtenir une matrice de fréquences. La transcription a été codée par les trois chercheurs qui ont réglé les différences par des discussions.

Les quatorze stratégies ont été regroupées en trois catégories. On retrouve d'abord les stratégies reliées à l'annotation du texte, qui peuvent s'observer facilement dans les documents de l'étudiant. Elles comprennent, entre autres, le fait de souligner, d'ombrager, etc. Ensuite, on retrouve les stratégies qui comprennent différentes techniques mentales d'étude qui permettent d'apprendre et d'emmagasiner les informations, par exemple, la répétition et l'intégration mentale. Finalement, on retrouve les stratégies de lecture qui permettent de faciliter la compréhension et d'augmenter l'efficacité de la lecture, par exemple, lire et relire, lire lentement.

Une analyse factorielle a permis de réduire le nombre des données qui ont favorisé l'établissement d'une typologie de stratégies d'étude utilisées spontanément par les étudiants. Cette typologie tient compte de trois variables : le nombre de stratégies utilisées, le fait que les stratégies étaient ou non utilisées systématiquement et le fait de pouvoir ou non exprimer le but qui était poursuivi en utilisant ces stratégies. Une analyse de la diversité des stratégies employées a été effectuée, de même qu'une analyse de leur consistance et de leur «adéquacité». Ces éléments mis en relation avec la performance au rappel de texte permettent de préciser six catégories d'étudiants.

On a retrouvé : (1) les étudiants qui utilisaient des stratégies de façon efficace; (2) les étudiants qui, spécifiquement, organisaient des informations; (3) les étudiants qui étaient des lecteurs flexibles; (4) les étudiants qui prenaient des notes; (5) les étudiants qui intégraient mentalement les informations; et (6) les étudiants qui mémorisaient les informations. Cette dernière catégorie comprend le tiers des étudiants. Aucune relation significative n'a été trouvée entre les six catégories d'étudiants et les résultats au rappel de texte.

Les apports de la recherche de Wade, Trathen et Schraw (1990) sont de différents types pour la présente recherche. Pour ce qui est de la recherche en tant que telle, l'idée de déterminer comment l'utilisation des stratégies peut être reliée aux performances est retenue. L'absence de liens indiquée par cette recherche peut être due au fait que les sujets n'avaient qu'un seul texte à lire et que cette tâche n'était pas suffisante pour permettre aux étudiants habiles de se démarquer. Par ailleurs, des biais expérimentaux ont pu avoir une influence sur les résultats. La procédure d'informer les étudiants de ce qu'il ont à produire comme performances et la collecte des données par l'utilisation du protocole de pensée à voix haute fixée à différents

moments pendant la lecture ont pu permettre à tous les étudiants de prendre conscience de leur facilité ou de leur difficulté et d'ajuster plus fréquemment leur travail au cours de la lecture.

L'apport conceptuel de cette recherche repose d'abord sur le fait qu'une partie de la définition des stratégies d'étude, celle qui concerne l'idée d'un ensemble d'activités, vient renforcer celle choisie dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Cependant, l'orientation d'étude n'est pas retenue. Les catégories de stratégies sont intéressantes, mais elles s'appliquent trop spécifiquement à l'étude pour être conservées dans la présente recherche. Lorsque les auteurs ont questionné les sujets, ils leur ont demandé d'identifier les stratégies d'étude qu'ils utilisent pour comprendre et rappeler les informations lues. Dans la recherche, le contexte n'est pas celui de comprendre et de rappeler des informations, mais bien de construire des connaissances; cela demande la transformation d'informations en connaissances.

En ce qui concerne la démarche méthodologique, la procédure d'identification des stratégies par l'utilisation du protocole de pensée à voix haute n'est pas retenue, car elle est inutilisable lorsqu'on veut étudier la lecture pour apprendre en lien avec un problème qui se traite pendant une longue période de temps. Toutefois, la méthode qui consiste à recueillir les propos des étudiants sur ce qu'ils savent avant et après la lecture est une procédure intéressante. Elle permet de compiler des données qui servent à identifier la quantité et la qualité des connaissances acquises.

En ce qui concerne l'analyse des données, nous retenons l'idée d'utiliser une matrice par sujet pour compiler et analyser les données. De plus, l'utilisation de matrices de fréquences peut être intéressante pour compiler les informations relatives aux stratégies de même qu'aux évaluations de textes.

2.3 LA RECHERCHE D'ENTWISLE ET ENTWISLE (1991)

L'étude exploratoire d'Entwisle et Entwisle (1991) a pour but de préciser les conceptions des étudiants universitaires reliées à la compréhension d'un sujet lors de la passation d'un examen global de fin de formation. Les conceptions sont regardées en fonction des activités d'études personnelles des sujets, de même que de leurs stratégies de révision et de leur façon de répondre à l'examen. Les auteurs qualifient de «révision» cette période d'étude pour l'examen global, car les étudiants doivent réviser l'ensemble du contenu de leur formation. La révision se fait, entre autres, par la lecture et l'étude des notes de cours. Les aspects de l'identification des stratégies de révision rapportées par les étudiants et leur façon de répondre à l'examen de synthèse sont considérés dans cette recension.

L'analyse des données comprend des informations recueillies lors de l'examen final, lors de la passation d'un questionnaire sur leurs stratégies de révision et lors d'une entrevue permettant de préciser les stratégies utilisées. Les auteurs ont catégorisé l'ensemble des données selon les thèmes rencontrés et ils discutent de ces catégories en fonction de l'orientation de l'apprentissage et du niveau d'études demandé par différents types d'évaluation.

Quatre catégories de stratégies de révision ont découlé de l'analyse : (1) mémoriser les notes originales (retenir l'ensemble des informations dans les notes); (2) mémoriser une partie des notes par la répétition (mémoriser les faits); (3) copier les notes (maintenir la concentration en étudiant le texte); (4) résumer les notes (condenser les notes). Le résumé est la stratégie la plus populaire. Elle permet cinq actions spécifiques : conserver les sujets principaux et les arguments identifiés; servir de structure de réponse à l'examen; vérifier la compréhension personnelle des différents thèmes; compiler un ensemble d'informations spécifiques; former des schémas qui permettent de ressortir la structure d'un sujet avec des mots-clés et d'autres informations, au besoin, qui complètent la compréhension d'un phénomène.

Les apports de la recherche d'Entwisle et Entwisle (1991) sur la lecture pour apprendre concernent plutôt les aspects méthodologiques. En effet, aucun apport conceptuel n'en est retiré. L'idée de nommer la catégorie de stratégies selon le type d'acquisition de connaissances effectuée est intéressante; toutefois, elle est trop peu élaborée pour être retenue, elle ne représente que le contexte de la passation d'un examen.

Pour ce qui est de l'apport méthodologique, la présente recherche retient deux modalités de celles retenues par Entwisle et Entwisle (1991). D'abord, la présente recherche retient l'utilisation de l'entrevue comme modalité de collecte de données. Cette modalité est intéressante, car elle permet de collecter des informations sur les réflexions et les actions des sujets lorsqu'ils ont lu pour apprendre. Ensuite, la présente recherche retient l'idée d'étudier la lecture pour apprendre qui est effectuée dans un contexte où les sujets doivent lire plusieurs textes. Cette perspective est intéressante, car elle permet de considérer la lecture dans un contexte d'apprentissage complexe et l'effet des textes sur l'apprentissage.

Toutefois, la recherche d'Entwisle et Entwisle (1991), très orientée sur la réalisation d'un examen, ne permet pas de considérer l'ampleur de la lecture pour acquérir des connaissances reliées à une profession. Cet énoncé est supporté par certains de leurs résultats qui indiquent que les évaluations ne sont pas nécessairement élaborées en vue d'évaluer un apprentissage en profondeur et que les étudiants s'ajustent aux évaluations pour apprendre; cela peut avoir comme effet de favoriser un apprentissage moins en profondeur chez les étudiants qui étudient à partir des critères d'examens.

2.4 LA LECTURE POUR APPRENDRE SELON LE POINT DE VUE DES RECHERCHES

Les deux questions de départ — quel est l'état des connaissances sur la description des stratégies d'apprentissage en lecture et quel est l'état des connaissances sur leur catégorisation? — restent sans réponse complète. Les recherches recensées présentent des réponses partielles pour ce qui est du contexte de la lecture pour apprendre en formation professionnelle.

Deux des trois recherches portent sur la lecture d'un seul texte, ce qui n'est pas représentatif de la lecture pour apprendre à l'ordre universitaire. Par ailleurs, aucune de ces recherches n'est effectuée explicitement en vue de découvrir le fonctionnement d'étudiants en lien avec la construction de connaissances professionnelles. Toutefois, les trois recherches répertoriées portant sur la description d'activités de lecture reliées à l'apprentissage pour des étudiants de niveau postsecondaire donnent des informations utiles pour le sujet qui nous concerne. Le tableau 13 présente la compilation de recherches sur la lecture pour apprendre à partir de leurs apports conceptuels et méthodologiques.

Tableau 13

La compilation des apports conceptuels et méthodologiques
tirés des recherches sur les stratégies reliées à la lecture pour apprendre

Recherches	Apports conceptuels	Apports méthodologiques
Smith (1982)	— Considération de composantes identifiées dans le cadre conceptuel : stratégies en lien avec la construction des connaissances, la motivation dans les stratégies métacognitives	— Document produit par les sujets — Inscription chronologique des données en suivant la séquence de l'expérience — Liens entre les types de textes et les stratégies
Wade, Trathen et Schraw (1990)	— Similitudes entre la conception des stratégies d'étude de la recherche et les stratégies du cadre conceptuel	— Évaluation des stratégies spontanées des étudiants — Évaluation des connaissances avant et après la lecture — Utilisation de l'entrevue pour la collecte de données — Compilation des données dans une matrice spécifique pour chaque sujet — Utilisation de matrices de fréquence pour analyser des données
Entwisle et Entwisle (1991)		— Choix d'étudier un contexte d'étude complexe — Choix d'étudier la lecture à travers un contexte de lecture de textes multiples

Au sujet de l'apport conceptuel, les recherches appuient la présence de certaines composantes dans le cadre conceptuel : les stratégies d'apprentissage orientées vers la construction de connaissances et les stratégies métacognitives qui sont présentes et qui incluent la motivation. Enfin, la perspective conceptuelle de stratégies est appuyée par une des recherches sur l'étude.

Les apports méthodologiques sont nombreux. D'abord, les questions de la recherche reliées aux stratégies se retrouvent dans les recherches recensées : des liens avec les textes lus ont été tentés, de même que des liens avec les connaissances acquises. Dans les deux cas, les résultats n'ont pas été concluants, mais dans ces deux cas, les sujets n'avaient qu'un seul texte à lire. Aussi, l'idée de recueillir les connaissances à partir de deux entrevues, avant et après la lecture, semble intéressante afin d'établir l'acquisition de connaissances. Certaines modalités de collecte des données sont pertinentes. Utiliser un document produit par les sujets de même que la procédure d'entrevue semblent être de bonnes façons de recueillir des informations sur des fonctionnements : le document permet de recueillir les stratégies utilisées spontanément par les étudiants, alors que l'entrevue permet de compléter les données. De plus, plusieurs modalités d'analyse sont intéressantes. L'inscription chronologique des données par sujet permet, dans un premier temps, de conserver la séquence; l'utilisation d'une matrice par sujet permet de regarder des données pour chacun des sujets; et l'utilisation de matrice de fréquence permet, pour sa part, de compiler les données en fonction de leur utilisation dans un contexte de lectures multiples.

Chapitre 4
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre quatre présente les choix méthodologiques de la recherche. Il débute par l'identification du protocole et se poursuit par la présentation de l'échantillon et des instruments de recherche. Ces informations sont complétées par l'explication du déroulement de la recherche et des critères déontologiques qui y ont présidé. Enfin, les modalités d'analyse sont introduites en lien avec les objectifs de la recherche.

1. Le protocole de la recherche

Dans le contexte où les connaissances sont peu développées pour ce qui est de la description des stratégies qu'utilisent des étudiants en médecine lorsqu'ils lisent pour acquérir des connaissances professionnelles dans un contexte d'apprentissage par problèmes, et de leur relation avec leurs évaluations des textes lus et les connaissances acquises, nous avons choisi d'effectuer une recherche descriptive dans le milieu naturel des sujets.

Le protocole descriptif de recherche a été choisi, car il permet de décrire les composantes d'une situation, d'une démarche, d'un groupe de personnes (Borg et Gall, 1983; Robert, 1988). Ce choix est soutenu par l'ensemble des recherches répertoriées dans la recension. En effet, même si certains chercheurs ont d'autres buts tels que relier les stratégies aux performances académiques ou faire une taxonomie des stratégies inventoriées, tous ont d'abord décrit ce que les sujets font en lisant (Smith; 1982; Wade, Trathen et Schraw, 1990; Entwisle et Entwisle, 1991). Plus spécifiquement, les stratégies des étudiants sont décrites à partir de ce que Robert (1988) appelle l'observation systématique en situation naturelle. Cette orientation permet l'étude d'un phénomène tel qu'il se produit dans son contexte habituel.

Les données recueillies et analysées sont phénoménologiques, c'est-à-dire qu'elles concernent la façon dont les gens se représentent les activités dans lesquelles ils sont engagés et ce qu'ils disent au sujet du déroulement de ces activités. Les données représentent donc la façon dont les sujets pensent qu'ils fonctionnent, ce qu'ils pensent des textes lus et ce qu'ils disent avoir appris. Nous avons colligé des données sous forme de mots en tenant compte des deux recommandations de Gauthier (1984), soit celle de faire une description systématique en retenant tous les faits significatifs et celle d'interpréter les résultats à partir d'un cadre conceptuel.

Enfin, la démarche d'analyse est quasi-qualitative; elle consiste selon Paillé (1996) à utiliser un contenu qualitatif et à l'analyser de façon quantitative, par exemple, la mise en évidence de récurrence dans le texte et le comptage fréquentiel de propositions. Ces deux procédures sont retenues dans la présente recherche.

La présente recherche veut donc décrire les stratégies des sujets dans leur contexte de travail quotidien et à partir de ce qu'ils disent qu'ils font, de ce qu'ils évaluent eux-mêmes et de ce qu'ils disent avoir appris.

2. L'échantillon

Six sujets ont été sélectionnés pour cette recherche. Ce choix respecte les caractéristiques de la recherche qualitative : cette dernière est flexible quant au nombre de sujets à considérer pour son échantillonnage et permet de privilégier le traitement en profondeur (Gall, Borg et Gall, 1996). Ce nombre restreint de sujets permet de répondre aux objectifs de description des stratégies et de leur mise en relation d'abord avec les textes lus et évalués par les sujets et ensuite avec les connaissances acquises.

Ces six étudiants ont été admis dans le programme de médecine de l'Université de Sherbrooke en 1993. Lors de l'admission de cette cohorte, 80 % des 100 étudiants provenaient des collèges québécois et 20 % avaient acquis une année ou plus d'études universitaires (Des Marchais et Bernier, 1994). Des étudiants provenant d'autres provinces canadiennes avaient été admis à partir d'ententes interprovinciales. Par exemple, certaines places sont réservées à des étudiants provenant du Nouveau-Brunswick. La moyenne d'âge était de 19,5 ans. Elle était la plus basse moyenne des quatre universités québécoises qui offrent cette formation. De plus, on observait une augmentation du nombre de femmes dans le programme, elles représentaient 63 % des étudiants de première année. Par ailleurs, on observait aussi une augmentation du nombre d'étudiants d'origine asiatique. Toujours en 1993, selon les données d'une recherche interne (Hivon, 1994), plus de 10 % des étudiants en première année étaient d'origine chinoise ou vietnamienne; il s'agit là d'un phénomène particulier pour une université en région comme celle de Sherbrooke.

Compte tenu des différentes caractéristiques des étudiants en médecine et des objectifs de la recherche, la sélection des sujets a été faite à partir de la technique d'échantillonnage par choix raisonné (Beaud, 1984). En ce qui concerne la recherche, les idées *a priori* étaient de sept ordres :

- l'échantillon était composé en totalité de six sujets inscrits en cinquième session, au début de la troisième année;
- les sujets retenus ont tous été admis au programme en 1993 et ils étaient tous engagés dans l'étape de l'unité 14 au moment de l'expérimentation. Cela veut donc dire que les noms des sujets qui ont doublé n'ont pas été retenus, car le temps d'expérience investi dans le programme pouvait être une variable qui influence la maîtrise des stratégies;

- afin de ne retenir que des étudiants qui avaient sensiblement les mêmes expériences académiques, les sujets retenus avaient tous fait leurs études préuniversitaires au Québec;
- les sujets étaient tous de langue maternelle française, car les textes à lire étaient en français et en anglais. Ainsi, leur facilité langagière devait être semblable;
- comme les sujets travaillaient en petit groupe et que ceux-ci n'étudiaient pas tous le même problème au même moment, nous avons sélectionné de façon aléatoire les six sujets dans l'ensemble des groupes qui étudiaient le même problème au même moment. Les rencontres de groupe devaient avoir lieu le vendredi afin de permettre des entrevues le vendredi matin, et au plus tôt, le jeudi en fin de journée;
- la participation était volontaire; n'ont été retenus que les six premiers étudiants sélectionnés qui ont accepté de participer à la recherche;
- le sexe et l'âge chronologique n'ont pas été considérés pour déterminer l'échantillon. Nous avons donc un échantillon constitué, au hasard, de quatre étudiantes et de deux étudiants.

3. Les instruments

Les instruments utilisés dans la recherche comprennent le problème à l'étude et les instruments de collecte des données.

3.1 LE PROBLÈME À L'ÉTUDE

Le problème étudié par les sujets de cette recherche est le numéro 9 de l'unité 14 (annexe B). Il concerne les problèmes aigus et chroniques reliés à la consommation d'alcool. Le problème 9 comprend 7 pages qui décrivent les 6 premiers jours d'hospitalisation d'un patient; il comprend aussi un texte de 3 pages sur les aspects psychologiques associés la consommation d'alcool. Seulement les 7 pages du problème sont présentées dans l'annexe B. Les 4 premières pages sont reliées à la séquence des 6 premiers jours, alors que les pages 5 à 7 présentent les résultats obtenus par les tests de laboratoire et les traitements effectués. Ce problème correspond aux caractéristiques de ceux de l'unité 14. Plante (1995) précise que les problèmes, à cette étape, doivent être indifférenciés, complexes et doivent présenter de multiples facettes.

En ce qui concerne les consignes de travail, toujours selon Plante (1995), les problèmes doivent être abordés individuellement, de façon séquentielle comme la résolution de problèmes et pendant une période d'une semaine complète afin de permettre la réalisation d'une analyse en profondeur de la situation. L'étudiant doit donc imiter la séquence de

raisonnement d'un médecin. Pour ce faire, on lui demande de travailler le problème en analysant les éléments d'information au fur et à mesure de leur présentation dans le cas à l'étude. De plus, ils doivent proposer les diagnostics possibles au fur et à mesure de l'analyse et les raisonner en les comparant, ce qu'on appelle les diagnostics différentiels. Enfin, chaque étudiant doit produire un schéma de l'organisation de l'ensemble des connaissances requises par l'analyse du problème.

À l'unité 14, lorsqu'on demande aux étudiants d'acquérir les connaissances en médecine à partir de l'analyse de problèmes cliniques complexes, on cherche à favoriser l'acquisition de connaissances organisées sous le mode clinique, telles que la présentation des symptômes et des maladies, les traitements, les analyses médicales. Avant cette étape, pendant les deux premières années du programme, les étudiants ont plutôt acquis des connaissances organisées sous le mode physiopathologique, telles que les problèmes de fonctionnement des organes et des systèmes du corps humain. Le traitement de l'information et les efforts exigés à l'unité 14 diffèrent donc de ce qu'ils ont effectué antérieurement.

3.2 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Deux instruments de collecte de données ont été retenus pour l'élaboration de cette recherche, soit le dossier de lecture et l'entrevue. Dans les parties qui suivent, ces instruments sont présentés en lien avec les données recueillies.

3.2.1 Le dossier de lecture et les données recueillies

Afin de répondre à la préoccupation d'étudier le contexte habituel de l'apprentissage, la recherche retient une méthode de collecte de données qui a lieu pendant l'action : le dossier de lecture. Cette procédure a été appliquée par d'autres chercheurs tels que Smith, (1982), Wade, Trathen et Schraw (1990), Lonka, Lindblom-Ylänne et Maury (1994). Cette procédure est utilisée dans le but d'identifier les activités effectuées et rapportées par les sujets eux-mêmes.

Ce genre d'outil a permis à l'expérimentatrice d'avoir accès à de l'information de type *on-line*, c'est-à-dire pendant la semaine de lecture, sans toutefois qu'elle observe les sujets pendant leur travail. Tout comme dans la recherche de Smith (1982), les sujets avaient comme principale consigne d'écrire tout ce qu'ils faisaient et ce à quoi ils pensaient pendant leur période de lecture : avant, pendant et après la lecture. Toutefois, pour ce qui est de certaines stratégies, par exemple, la stratégie qui permet de gérer des ressources, des consignes spécifiques ont été remises par écrit aux sujets afin de s'assurer de la prise en compte de certaines stratégies (voir annexe C). Le dossier de lecture comprenait le journal de

bord, les brouillons de notes, les plans de travail, une copie des textes lus et la copie du problème annoté.

Le dossier de lecture permet de compiler les données relatives aux stratégies utilisées par les sujets lors de la lecture pour apprendre. Les stratégies sont de quatre ordres : de lecture, d'apprentissage, de métacognition et de gestion des ressources. Ces données permettent de répondre aux deux premiers objectifs de la recherche : décrire les stratégies des sujets et les mettre en relation avec les évaluations des textes lus que les sujets ont rapportées dans leur dossier de lecture.

3.2.2 L'entrevue et les données recueillies

L'entrevue est une modalité de collecte de données qui a été utilisée intentionnellement pour deux raisons distinctes : d'abord, celle d'obtenir de l'information sur les stratégies utilisées dans le contexte de la lecture pour apprendre, ensuite, celle d'obtenir de l'information sur les connaissances des sujets reliées aux problèmes de consommation d'alcool. Les particularités d'utilisation de l'entrevue dans ces deux contextes sont trop importantes pour présenter cette modalité de façon décontextualisée. Nous la présentons directement en lien avec les données recueillies.

A. L'entrevue pour obtenir des données sur les stratégies reliées à la lecture pour apprendre

Une entrevue a été effectuée en vue d'obtenir de l'information sur les stratégies de lecture pour apprendre. Entwisle et Entwisle (1991) ont utilisé ce type d'entrevue lors de leur étude portant sur les stratégies de révision. Utilisée comme type de collecte de données pour décrire une action, l'entrevue doit remplir quatre conditions pour être efficace (Ericsson et Simon, 1980). L'entrevue de la présente recherche a été conçue en tenant compte de ces conditions :

- être reliée directement à une situation déjà vécue antérieurement par l'étudiant;
- permettre l'utilisation d'indices de rappel clairs mais sans suggestions de réponses;
- être faite à l'intérieur d'un court délai de temps afin de favoriser le souvenir de l'événement;
- permettre de recueillir des données de sources variées afin d'en augmenter la richesse.

L'entrevue sur les stratégies comprenait deux parties afin d'obtenir deux types d'information (annexe D). La première partie de l'entrevue était effectuée en favorisant la verbalisation du vécu d'action du sujet. Élaborée par Vermersch (1994), le concept de la verbalisation du vécu de l'action permet à la personne d'explicitier une séquence spécifique d'actions telle qu'elle l'a vécue. Ici, les sujets ont eu à verbaliser les séquences spécifiques de leur lecture pour apprendre. Les propos de chacun selon son monde subjectif ont donc pu être obtenus. Cette

considération a favorisé l'établissement d'un contexte de confiance et incitait fortement les sujets à parler de ce qu'ils avaient fait lorsqu'ils avaient lu pour apprendre, et ce, sans que l'expérimentatrice leur fasse des suggestions de réponse et sans qu'elle laisse entendre qu'il existait de «bonnes réponses».

La deuxième partie de l'entrevue a été plus orientée vers la précision d'informations reliées aux stratégies telles que l'efficacité de leur fonctionnement, le but de leur lecture, etc. Dans cette étape, l'étudiant a été questionné sur ce qu'il produit habituellement comparativement à ce qu'il avait fait au cours de l'expérimentation. Cette partie a été effectuée à partir d'un guide d'entrevue préalablement expérimenté (voir la deuxième partie du guide d'entrevue à l'annexe D). Ainsi, les procédures de l'entrevue ont été explicitement inscrites dans le guide et on a pu y recourir en tout temps afin de vérifier les thèmes à développer. Les questionnements étaient écrits intentionnellement sous forme d'énoncés non personnalisés (Paillé, 1991) afin de permettre à l'expérimentatrice de traduire le thème à explorer en fonction du contexte de chaque entrevue et du langage de chaque sujet.

Afin de contrer les effets possibles reliés au délai, la réalisation des entrevues a été effectuée le plus rapidement possible après la période de lecture, soit à la fin de cette période (le jour même et le lendemain). Un court délai permet de contrer les inférences produites pour combler les manques de mémoire, ou encore de prévenir une concentration d'informations sur des éléments qui ne sont pas nécessairement ceux qui étaient importants pendant la réalisation de la tâche.

De plus, les entretiens ont été enregistrés afin d'avoir accès, en tout temps, aux énoncés des sujets et de l'expérimentatrice. Toutes les entrevues sur les stratégies ont été faites par l'expérimentatrice. Ce faisant, elle a pu favoriser un contexte qui a permis de faire expliciter, de façon la plus complète possible, le fonctionnement personnel de chaque étudiant.

Les données recueillies sur les stratégies de lecture permettent, d'une part, de répondre au premier objectif de la recherche, qui consiste à décrire les stratégies et, d'autre part, de répondre au deuxième objectif de la recherche celui de mettre en lien les évaluations par les sujets des textes lus et les stratégies utilisées.

B. L'entrevue pour obtenir des données sur les connaissances des sujets

La modalité de l'entrevue a aussi été utilisée pour recueillir de l'information sur les connaissances des sujets concernant les problèmes reliés à la consommation d'alcool. Pour ce faire, une entrevue semi-dirigée a été élaborée avec l'aide d'un médecin spécialiste en médecine interne, professeur à la Faculté de médecine, qui possède une maîtrise recherche en éducation. Nous avons choisi de retenir une question générale et quatre questions spécifiques

afin de recueillir des données sur les connaissances des sujets (voir annexe E). Toutes les entrevues ont été enregistrées, ce qui a permis de conserver les réponses des sujets.

Ces questions ont été utilisées à deux moments distincts dans la semaine d'étude afin de mesurer deux types de données : les connaissances antérieures à la semaine de lecture et celles acquises après celle-ci. Les réponses aux deux entrevues identiques ont permis d'analyser systématiquement les connaissances à deux moments précis. Toutes les entrevues sur les connaissances antérieures ont été effectuées par l'expérimentatrice. Concernant les connaissances acquises, cinq entrevues sur six ont été effectuées par une assistante de recherche qui avait à lire les questions inscrites sur le questionnaire et à enregistrer les entrevues.

4. Le déroulement de la recherche

L'expérimentation auprès des six sujets a eu lieu au début du mois d'octobre 1995, soit du 5 au 13 octobre. À ce moment, les sujets avaient déjà près de deux mois d'expérience dans l'unité 14. L'expérimentatrice a collecté les données sur une période de neuf jours en suivant les étapes habituelles de travail des sujets.

L'expérimentation a eu lieu en quatre phases. Le tableau 14 présente ces quatre phases en lien avec les journées de la semaine :

- premièrement, l'entrevue portant sur les connaissances antérieures a eu lieu avant la remise du problème choisi, soit le jeudi et le vendredi. L'expérimentatrice a rencontré, individuellement, les six sujets et les a questionnés sur leurs connaissances. Ces entrevues ont été enregistrées sur bande audio. De plus, l'expérimentatrice a présenté le dossier de lecture et a remis aux sujets la feuille de consignes pour rédiger le dossier. Ces entrevues ont duré en moyenne 15 minutes;
- deuxièmement, les étudiants ont eu à rédiger le dossier de lecture, du vendredi au jeudi (entre les deux rencontres en petites équipes), pendant leur période de lecture des textes reliés au problème. Ils ont eu à remettre ce dossier à la période d'évaluation des connaissances acquises ou avant leur rencontre en petites équipes, le vendredi;
- troisièmement, l'évaluation des connaissances acquises par la lecture a eu lieu avant la rencontre en petites équipes (le jeudi en fin de journée et le vendredi matin). L'expérimentatrice ou une assistante de recherche a rencontré les six sujets en entrevue afin de les questionner sur les connaissances acquises. Ces entrevues ont duré en moyenne 20 minutes;

- quatrième, la période d'entrevue sur la lecture pour apprendre a eu lieu le jeudi (matin et après-midi) ou le vendredi (matin) selon les disponibilités des sujets et toutes les entrevues ont été effectuées par l'expérimentatrice. Elles étaient d'une durée moyenne de 75 minutes. Pendant l'entrevue, l'expérimentatrice pouvait suivre le déroulement de la semaine en consultant le dossier du sujet. Elle n'a utilisé les informations du dossier que pour donner certains points de repère temporels aux étudiants qui n'arrivaient pas à se souvenir de leur travail pour une journée ou un moment spécifique.

Tableau 14
L'horaire de la semaine d'expérimentation

Jeudi et Vendredi	Samedi	Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi et vendredi
1. Identification des connaissances antérieures Explication du dossier de lecture	2. Rédaction du journal de bord : lecture individuelle	2. Rédaction du journal de bord : lecture individuelle	2. Rédaction du journal de bord : lecture individuelle	2. Rédaction du journal de bord : lecture individuelle	2. Rédaction du journal de bord : lecture individuelle	3. Identification des connaissances acquises 4. Entrevues sur les stratégies et dépôt du dossier de lecture

5. Les critères déontologiques

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée que mène présentement, à la Faculté de médecine, un groupe de chercheurs en pédagogie médicale. Cette affiliation à la recherche en pédagogie médicale nous a permis d'avoir accès à la liste des étudiants de troisième année qui sont organisés par sous-groupes de travail. Elle nous a également permis d'avoir la collaboration du Service aux étudiants afin d'obtenir les informations sur les critères de sélection de l'échantillon. Ainsi, à partir des sous-groupes ciblés qui travaillaient sur le même problème, nous avons pu éliminer les étudiants qui n'étaient pas du Québec (origine asiatique ou du Nouveau-Brunswick) ceux qui avaient repris une année de formation en médecine et ceux dont la langue maternelle n'était pas le français.

Par ailleurs, nous avons obtenu les numéros de téléphone des étudiants avec la collaboration de l'association étudiante. Les sujets ont été contactés par téléphone et ils ont été informés des objectifs de la recherche. Leur participation était volontaire, et ils ont été assurés de la confidentialité des données et du fait que toutes les informations personnelles seraient conservées par l'expérimentatrice. Après avoir été informés qu'ils devraient remettre une copie de l'ensemble des éléments qui leur permettaient de lire les textes (les brouillons, une

copie de leurs livres, le plan de travail, les objectifs, etc.) et qu'ils auraient à passer trois entrevues pendant la semaine de lecture ciblée, ils ont décidé librement de s'engager ou non dans cette recherche.

Une somme de cent dollars a été offerte aux sujets afin de rembourser les frais de photocopie de même que pour compenser le temps investi à remplir les exigences de la recherche.

6. Les modalités d'analyse des résultats

Les procédures d'analyse des résultats sont présentées en lien avec chacun des objectifs de la recherche. D'abord, l'analyse des stratégies est présentée en lien avec une modalité qui permet d'assurer une plus grande valeur au traitement de données qualitatives et une plus grande crédibilité pour la recherche (Pourtois et Desmet, 1988; Savoie-Zajc, 1993) : la triangulation. Nous présentons ensuite les modalités d'analyse qui permettent de faire la description des stratégies, suivies de celles utilisées pour établir les relations avec les textes lus que les six sujets ont évalués. Enfin, les modalités d'analyse qui permettent de mettre en relation les connaissances acquises avec les stratégies sont explicitées.

6.1 L'ANALYSE DES STRATÉGIES : LA TRIANGULATION

Dans le but de tenir compte des résultats de Lonka et de son équipe (1994) qui ont montré que les sujets rapportent moins de stratégies d'étude qu'ils en utilisent dans l'action, nous avons triangulé deux méthodes de collecte des données des stratégies. Cette procédure est appelée «triangulation de méthodes» (Savoie-Zajc, 1993). Nous avons croisé les stratégies autorapportées dans le dossier de lecture et les verbalisations des sujets en entrevue sur l'explicitation des actions. La compilation des informations recueillies dans les différentes méthodes de collecte a permis d'obtenir des données qui ont rendu possible l'établissement d'un portrait exhaustif des stratégies des sujets. Ce portrait exhaustif constitue la base d'analyse des stratégies.

6.2 LA DESCRIPTION DES STRATÉGIES

Afin d'effectuer la description des stratégies utilisées par les étudiants en médecine dans le contexte de la lecture pour apprendre, le «design» de l'analyse de cas a été retenu, car il a la propriété d'analyser une situation unique. Les stratégies sont donc analysées pour chacun des six sujets. La conclusion seulement permettra de faire des liens entre eux.

L'ensemble des informations sur les stratégies utilisées dans le contexte de la lecture pour apprendre a été compilé en suivant une procédure stricte afin de décrire en détail ce qu'ont fait les sujets :

- pour débiter, toutes les questions et les propos de l'expérimentatrice présents dans les transcriptions d'entrevue ont été éliminés ou intégrés aux réponses des sujets. Nous avons aussi éliminé les descriptions de fonctionnement général des sujets de même que l'information au début des entrevues et les remerciements de la fin;
- le dossier de lecture a été pris comme point d'appui afin de croiser les données avec celles de l'entrevue. Ce choix repose sur le fait que, dans le dossier, l'étudiant identifiait au fur et à mesure ce qu'il faisait, alors que dans l'entrevue, la séquence d'information était plus difficile à évoquer. Selon Van der Maren (1995), cette considération de baser les données sur des écrits permet d'apporter de la validité de contenu aux données. Nous appelons ce croisement des données le *compte rendu de travail*;
- pour les six comptes rendus de travail, nous avons étiqueté les actions des sujets à partir d'une liste compilée par Pressley et Afflerbach (1995). Cette liste n'a pas permis de nommer toutes les actions. Celles qui n'ont pu être nommées à partir de cette liste, l'ont été à partir de leur rôle explicite dans la situation de lecture pour apprendre. Les actions effectuées par les sujets correspondent à ce que nous qualifions de moyens permettant d'effectuer les stratégies;
- ensuite, nous avons nommé les stratégies reliées aux moyens identifiés et les avons catégorisées en relation avec le cadre conceptuel : les stratégies d'effectuer la lecture du texte et de traiter la macrostructure sont dans la catégorie des stratégies de lecture; les stratégies de sélectionner, de répéter, d'organiser, d'élaborer et la stratégie «autre», c'est-à-dire celles dont on ne connaît pas la nature du traitement se retrouvent dans la catégorie des stratégies d'apprentissage; les stratégies de planifier, d'évaluer et de gérer se retrouvent dans la catégorie des stratégies métacognitives; et les stratégies de choisir les ouvrages de référence, le moment du travail, l'environnement d'étude et le soutien des autres se retrouvent dans la catégorie des stratégies de gérer des ressources;
- cette catégorisation a été soumise à un deuxième lecteur pour un avis sur l'exclusivité des catégories et sur la pertinence des activités reliées. Le tableau 15 présente la grille de codification des stratégies retenues.

Tableau 15

La grille de codification des stratégies

CATÉGORIE DE STRATÉGIES DE LECTURE (SL)	
Stratégies rencontrées dans l'acte de lire un seul texte à la fois	
STRATÉGIES	MOYENS
R ressortir la macrostructure (MAC) R ressortir les idées principales en lien avec un texte spécifique	La suppression de l'information Supprimer l'information inutile ou passer par-dessus certain matériel lorsqu'il est familier, non important, non suffisant pour un gain ou trop difficile (SUPP-INF-INUT) La construction de l'information S'attarder à trouver l'idée d'ensemble du texte (CONSTR-INF-PRINC) Relier la partie qui est à lire avec une portion du texte déjà lu (CONSTR-PAR-AUTR)
E effectuer la lecture du texte (LEC) S'attarder sur la façon d'effectuer la lecture en tant que telle	La lecture partielle Lire le texte du début à la fin en le survolant (LEC-SUR) Lire seulement quelques sections (LEC-SEC) La lecture complète Lire le matériel de façon très attentive (LECT-ATT) Lire le texte du début à la fin, de façon linéaire (LEC-LIN)
CATÉGORIE DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE (SA)	
Traitement des idées du texte dans le but explicite de les apprendre	
STRATÉGIES	MOYENS
S sélectionner (SÉLEC) Choisir l'information	Souligner ce qui est important (SOU-IMP) Faire une liste de mots-clés (LIST-MOTS-CLÉS)
R répéter (RÉPÉ) Reproduire ce qui est	Copier des idées (COP-IDÉ) Réciter ce qui est lu (RÉC) Relire (RELECT)
O organiser (ORG) Agir sur la structure des idées	Noter sous forme de plan (NOT-PLAN) Noter les mots et les idées sans organisation (NIVE-MOT-IDÉ) Noter les informations en schémas (SCHÉ)
É élaborer (ÉLABO) Relier l'information aux connaissances antérieures	Noter en lien avec des connaissances personnelles (NOTES) Paraphraser les informations lues (PARA-IDÉ) Visualiser les informations (VISUA) Relier l'information avec les connaissances antérieures (CONN-TEXT)
A autre Accomplir une activité dont on ne sait pas comment le traitement est effectué	Noter des éléments d'information (NOT-IDÉ), (peut être regroupé avec SA-ÉLABO-PARA-IDÉ et SA-RÉPÉ-COP-IDÉ)

Tableau 15 (suite)

La grille de codification des stratégies

CATÉGORIE DE STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES (SMÉTA) Au service de la planification, de l'évaluation et de la gestion de la lecture et de l'apprentissage	
STRATÉGIES	MOYENS
Planifier (PLAN) Prévoir des actions ultérieures	Planifier les stratégies d'apprentissage Planifier la stratégie d'apprentissage de relecture (PLAN-SA) Planifier le travail Planifier le travail à faire : avancer dans le traitement du problème, effectuer une lecture, organiser les tâches à venir (PLAN-TRAV) Planifier les ouvrages de référence Faire la recherche d'une 2e référence (PLAN-RÉF) Noter des parties du texte comme futures ouvrages de référence (RÉF-NOT-PAR-TEXT) Noter les références dans le texte à voir ou à considérer plus tard (RÉF-NOT) Planifier l'évaluation de textes Planifier d'évaluer la pertinence du texte, l'explicitation du texte (ÉVAL-TEXT)
Évaluer (ÉVAL) Poser un jugement sur ce qui est fait	Évaluer l'apprentissage Évaluer les connaissances acquises pour déterminer ce qui reste à apprendre (ÉVAL-CONN) Évaluer si les buts d'apprentissage sont atteints (BUT-APP) Évaluer la lecture et le travail Évaluer le travail effectué (TRAV) Évaluer si le but de la lecture est franchi (BUT-LECT) Identifier les confusions et les difficultés de lecture (LECT-CONFUS) Identifier si la fin d'une unité de sens se présente (LECT-FIN-PART) Évaluer le texte Identifier si l'information est présentée de façon claire et explicite (TEXT-EXPL) Évaluer l'index du texte (TEXT-INDEX) Évaluer l'impression de la valeur du texte (IMP-VAL) Évaluer le texte à partir de sa longueur, il est long (TEXT-LONG) Évaluer le texte à partir de sa longueur, il est court (TEXT-COUR) Comparer deux ouvrages de référence sur le même sujet (COMPAR-RÉF) Évaluer si le contenu est satisfaisant pour répondre aux attentes (CONT-SATIS) Évaluer si le contenu est important (CONT-IMP) Évaluer si le contenu a déjà été vu (CONT-VU)

Tableau 15 (suite)

La grille de codification des stratégies

CATÉGORIE DE STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES (SMÉTA) Suite	
STRATÉGIES	MOYENS
Gérer (GEST) Décider d'apporter ou non des changements sur ce qui est fait	Gérer le changement de fonctionnement Décider d'ordonner les tâches de lecture et les buts basés sur le jugement que tout ne peut être atteint selon certaines contraintes (TAC-ORD) Gérer le changement de lecture Décider de regarder du matériel autre sur le sujet, car des connaissances supplémentaires sont requises pour donner du sens au texte présent (COMP-RÉF-SENS) Décider de regarder de l'information provenant d'autres sources (COMP-RÉF-COMPL) Décider d'utiliser le dictionnaire (COMP-DIC) Décider de faire une recherche d'ouvrages de référence (RECH-RÉF) Décider d'arrêter la lecture à cause de la non-pertinence des informations (LECT-ARR) Gérer le temps Décider de continuer ou d'arrêter la lecture en fonction du temps (TEMPS) Gérer la concentration/fatigue Décider de continuer ou d'arrêter la lecture en fonction de son état de fatigue (FATI) Décider de continuer ou d'arrêter la lecture à cause de l'évaluation de la concentration (perte ou non) (PRO-CONC)
CATÉGORIE DE STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES (SGR)	
Traitement des activités autres que celles reliées aux processus cognitifs	
STRATÉGIES	MOYENS
Choisir les ouvrages de référence (RÉF) Identification des sources des textes	Utiliser le volume le plus utilisé par les étudiants, en l'occurrence le manuel de Harrison (PRINC) Trouver la référence par le survol de textes (SUR) Trouver un texte au hasard (HAS) Trouver un texte par une recherche à la bibliothèque (BIBLIO) Trouver un texte à partir de ceux déjà connus dans d'autres mentorats (TEXT-LU) Trouver un texte disponible (TEXT-DISP) Trouver un texte sur les diagnostics différentiels (DDX) Trouver un texte spécialisé (SPÉC)
Choisir le moment de travail (TEM) Identification des moments de travail	Travailler le matin (AM) Travailler l'après-midi (PM) Travailler le soir (SOIR) Travailler la nuit (NUIT)
Choisir l'environnement d'étude (LIEU) Identification des lieux de travail	Travailler chez soi Travailler à l'appartement, dans un endroit isolé (APT-ISO) Travailler à l'appartement, avec d'autres personnes autour de soi (APT-AUT) Travailler chez les parents Travailler chez ses parents, dans un endroit isolé (PAR-ISO) Travailler chez ses parents, avec d'autres personnes autour (PAR-AUT) Travailler à la bibliothèque Travailler à la bibliothèque (BIBLIO)
Obtenir le soutien des autres (SA) Identification de l'aide obtenue de la part des autres	Appeler quelqu'un ou le demander à quelqu'un

- toutes les stratégies et tous les moyens des six comptes rendus de travail ont été codés à partir de cette grille;
- toutes les stratégies utilisées par les étudiants pendant leur semaine de travail ont été compilées dans un tableau chronologique du déroulement de la semaine afin d'analyser l'ensemble des données. Cette compilation brute a permis d'identifier les stratégies reliées au contexte de la lecture pour apprendre et d'éliminer celles non pertinentes à cette recherche. Par exemple, les stratégies reliées à la lecture du problème ou à la résolution de problèmes;
- les catégories de stratégies de lecture, d'apprentissage et de métacognition reliées à la lecture pour apprendre ont ensuite été compilées dans un tableau de fréquence¹⁰. Nous avons compté le nombre total des stratégies utilisées dans les trois catégories retenues — de lecture, d'apprentissage et de métacognition — nous avons comparé leur nombre par catégorie avec le nombre total de stratégies utilisées par chaque sujet. Le pourcentage obtenu est relié à l'échelle suivante : *très fréquemment* correspond à un pourcentage entre 81 et 100 %, *assez fréquemment* correspond à un pourcentage entre 61 et 80 %, *fréquemment* correspond à un pourcentage entre 41 et 60 %, *peu fréquemment* correspond à un pourcentage entre 21 et 40 %, enfin *rarement* correspond à un pourcentage entre 0 et 20 %. Par exemple, la catégorie des stratégies de lecture peut être utilisées fréquemment si, par exemple, 20 % des stratégies utilisées pendant la semaine s'y retrouvent.
- ensuite, pour chacune des trois catégories de stratégies prises séparément, nous avons spécifié les fréquences des stratégies correspondantes. Cette opération a été accomplie en comparant le nombre de chacune des stratégies par rapport à leur nombre total pour cette catégorie. Par exemple, dans la catégorie des stratégies de lecture, utilisée 20 % des fois pendant la semaine (fréquence rare), on retrouve 20 % des fois la stratégie d'effectuer la lecture du texte (fréquence rare) et 80 % des fois celle de ressortir la macrostructure (très fréquemment). Le tableau 16 présente la grille de compilation qui permet de répondre au premier objectif de la recherche, soit de décrire les stratégies des étudiants;

¹⁰ Cette analyse n'implique pas les stratégies de gestion des ressources, car elles sont toujours présentes dans les modalités de travail. Les étudiants choisissent toujours un lieu et un moment peu importe la stratégie d'étude. Les stratégies de gestion des ressources ne peuvent donc pas se comparer aux autres stratégies qui, par nature, demandent d'être choisies. Le traitement de la fréquence d'utilisation veut justement rendre compte des choix effectués pour le traitement de l'information.

Tableau 16
La grille de compilation de fréquences des stratégies utilisées
lors de la lecture pour apprendre

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Les stratégies de lecture					
Effectuer la lecture du texte Ressortir la macrostructure					
Les stratégies d'apprentissage					
Sélectionner Répéter Organiser Élaborer Autre					
Les stratégies métacognitives					
Planifier Évaluer Gérer					

- nous avons utilisé la même procédure pour obtenir la fréquence des moyens utilisés qui permettent de rendre compte de chacune des stratégies. Toutes les catégories de stratégies sont représentées. La catégorie des stratégies de gestion est aussi analysée, car la répartition des moyens qui composent ces stratégies est une information importante à analyser. Par exemple, quel est le texte le plus lu par l'étudiant, quelle est la période de la journée la plus utilisée pour ce travail? Les tableaux 65, 66, 67 et 68 de l'annexe F permettent de compiler les stratégies et les moyens qui y sont associés en lecture de même qu'en stratégies d'apprentissage, en métacognition et en gestion des ressources. Ces tableaux permettent aussi de répondre à l'objectif de décrire les stratégies reliées au contexte de la lecture pour apprendre;
- par ailleurs, en analysant les stratégies, nous avons observé des différences selon l'intention de lecture des sujets. Nous avons décidé de présenter les stratégies en lien avec les intentions identifiées afin de compléter la description des stratégies des étudiants. Cette relation est en accord avec le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre développé dans cette recherche. Les intentions ont été déterminées à partir de ce que les sujets ont verbalisé :
 - *Connaître des éléments*, c'est-à-dire lire pour apprendre certains détails physiopathologiques ou des éléments simples reliés au problème, etc.;
 - *Connaître des maladies et des symptômes*, c'est-à-dire lire pour apprendre les différentes maladies reliées au sujet du problème;

- *Connaître des mécanismes reliés à l'alcool*, c'est-à-dire lire pour apprendre les mécanismes des organes et des systèmes soumis à l'absorption d'alcool ;
 - *Acquérir des connaissances générales sur le sujet du problème*, c'est-à-dire lire pour apprendre les informations générales reliées au sujet identifié dans le problème;
 - *Acquérir des connaissances reliées à l'évaluation*, c'est-à-dire lire pour apprendre les actions à poser pour évaluer le problème du malade;
 - *Identifier et connaître des diagnostics différentiels*, c'est-à-dire lire pour apprendre des maladies qui sont susceptibles de regrouper les symptômes et les informations retrouvées dans le problème de la semaine;
 - *Identifier le diagnostic différentiel le plus probable*, c'est-à-dire lire pour apprendre la maladie qui est la cause la plus probable du problème présenté;
 - *Infirmier des diagnostics différentiels peu probables*, c'est-à-dire lire pour apprendre quelles maladies sont possibles mais peu probables dans le problème présenté;
 - *Apprendre pour la recherche et le mentorat*, c'est-à-dire lire pour apprendre des connaissances lors d'une période spécifique d'étude à la fin de la semaine de travail.
- pour compiler ces données, nous avons mis en relation les stratégies avec les intentions. Pour chacun des sujets et dans chacune des intentions, nous avons compilé toutes les stratégies utilisées et les moyens qui y sont reliés. C'est à partir des catégories des stratégies de lecture, d'apprentissage et de métacognition que nous avons regardé les stratégies et les moyens présents dans chacune des intentions de chacun des sujets;
- Ensuite, nous avons catégorisé les stratégies et les moyens selon qu'ils se retrouvent dans une seule intention, c'est ce que l'on appelle l'analyse de la présence des stratégies dans une intention particulière, ou encore selon qu'ils se retrouvent dans deux intentions et plus, c'est ce que l'on appelle l'analyse de la récurrence dans deux intentions et plus. Le tableau 17 présente la grille qui a permis de catégoriser les stratégies et les moyens selon qu'ils se retrouvent de façon récurrente dans deux intentions et plus ou selon qu'ils soient utilisés dans une seule intention. Pour chacun des sujets, nous avons donc regardé si des stratégies se retrouvaient dans deux intentions et plus. Si oui, nous les avons catégorisées dans la section «deux intentions et plus ». Ensuite, nous avons indiqué dans des catégories distinctes les stratégies qui ne se trouvaient que dans une seule intention, la catégorie portant le nom de l'intention particulière. Ce type d'analyse permet d'identifier des positions spécifiques que peuvent avoir certaines stratégies. Par exemple, la stratégie d'organiser peut ne pas avoir été utilisée avec une certaine fréquence pendant la semaine (fréquence rare), mais se retrouver dans deux intentions. Cette utilisation dans deux intentions peut nuancer le

fonctionnement des étudiants et présenter avec certaines nuances la description de leurs stratégies. Par ailleurs, cela permet aussi d'identifier les intentions où se retrouvent des stratégies qui n'ont été utilisées qu'une seule fois. Cet angle de traitement permet de préciser les stratégies peu fréquentes qui peuvent avoir un impact plus ou moins grand sur la semaine de travail selon leur positionnement dans une ou deux intentions et plus;

Tableau 17

La grille de la fréquence d'utilisation des stratégies en relation avec les intentions

Intentions	Stratégies de gestion des ressources	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Deux intentions et plus				
Une seule intention				

- ensuite, dans une grille de compilation pour chacun des sujets, nous avons regroupé les informations concernant les stratégies et les moyens qui ont été utilisés avec une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans plus d'une intention ou dans une intention à la fois. Le tableau 18 présente la grille qui a permis de faire la compilation des stratégies. La première catégorie d'information, intitulée «stratégies utilisées avec une certaine fréquence», comprend l'identification des stratégies qui ont été utilisées à une certaine fréquence pendant la semaine, soit des fréquences de «peu fréquemment» à «très fréquemment» dans les tableaux 16 et 65 à 68. Un X majuscule indique que c'est une stratégie qui a été utilisée à une certaine fréquence alors que le x minuscule indique que c'est un moyen qui a été utilisé à une certaine fréquence¹¹. La grille permet aussi d'identifier les stratégies et les moyens qui sont reliés aux intentions de lecture du sujet. Dans la catégorie intitulée «deux intentions et plus», on indique les stratégies et les moyens qui ont été utilisés dans deux intentions et plus pendant la semaine. Enfin, pour chacun des sujets, nous présentons une catégorie pour chacune des intentions particulières. Les stratégies et les moyens identifiés dans chacune des intentions indiquent que le sujet les utilise exclusivement dans cette intention particulière. L'interprétation des données est faite en mettant en lien les stratégies qui se démarquent par une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine avec les stratégies qui se retrouvent dans deux intentions et plus. Enfin, une analyse des intentions spécifiques permet de traiter le fonctionnement particulier de certaines intentions lorsque cela se présente;

¹¹ Dans ce tableau, le X majuscule sera toujours utilisé pour identifier les stratégies et le x minuscule sera toujours utilisé pour identifier les moyens reliés aux stratégies.

Tableau 18
La compilation des stratégies selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur
réurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre				
Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens		Deux intentions et plus	Une intention particulière			
Les stratégies de lecture						
Effectuer la lecture du texte Lire partiellement Lire complètement Ressortir la macrostructure Construire des idées Supprimer des idées						
Les stratégies d'apprentissage						
Sélectionner Souligner Faire une liste de mots-cés Répéter Réciter Relire Copier Organiser Noter sous forme de plan Noter sous forme de schéma Noter sans organisation Élaborer Paraphraser Noter en lien avec des idées Visualiser Relier l'information avec des connaissances Autre Note						
Les stratégies métacognitives						
Planifier Planifier des stratégies d'apprentissage Planifier des références Planifier le travail à effectuer Évaluer Évaluer l'apprentissage Évaluer la lecture Évaluer le texte Gérer Gérer le changement de fonctionnement Gérer le changement de lecture Gérer le temps Gérer la concentration/fatigue						

- enfin, pour conclure cette partie sur la description des stratégies, un tableau de compilation des données permet de discuter des quatre catégories de stratégies utilisées par les six sujets. Le tableau 19 présente une compilation des stratégies et des moyens identifiés chez chacun des sujets. Pour les trois premières catégories de stratégies, les X majuscules et gras sont utilisés pour les stratégies et les moyens qui ont une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine ou qui sont utilisés dans deux intentions et plus pour chacun des sujets, alors que les autres x représentent une utilisation dans une seule intention. Pour la quatrième catégorie, les stratégies de gestion des ressources, les X majuscules et gras sont utilisés pour les moyens qui sont choisis fréquemment et plus, alors que les autres x ne le sont que pour les moyens utilisés peu fréquemment. Ce tableau permet donc de compiler les moyens et les stratégies utilisées.

Tableau 19
La comparaison des stratégies utilisées par les six sujets

	Annie	Brigitte	Charles	Didier	Émilie	France
Les stratégies de lecture						
Effectuer la lecture du texte						
Lire partiellement						
Lire complètement						
Ressortir la macrostructure						
Construire des idées						
Supprimer des idées						
Les stratégies d'apprentissage						
Sélectionner						
Souligner						
Faire une liste de mots-clés						
Répéter						
Réciter						
Relire						
Copier						
Organiser						
Noter sous forme de plan						
Noter sous forme de schéma						
Noter sans organisation						
Élaborer						
Noter en lien avec des idées						
Relier l'information avec des connaissances						
Paraphraser						
Visualiser						
Autre						
Note						

Tableau 19 (suite)
La comparaison des stratégies utilisées par les six sujets

	Annie	Brigitte	Charles	Didier	Émilie	France
Les stratégies métacognitives						
Planifier						
Planifier des stratégies d'apprentissage						
Planifier des références						
Planifier le travail à effectuer						
Évaluer						
Évaluer l'apprentissage						
Évaluer la lecture						
Évaluer le texte						
Gérer						
Gérer le changement de fonctionnement						
Gérer le changement de lecture						
Gérer le temps						
Gérer la concentration/fatigue						
Les stratégies de gestion des ressources						
Choisir les ouvrages de référence						
Utiliser la référence principale						
Utiliser d'autres références						
Choisir le lieu de travail						
Travailler chez soi						
Travailler chez les parents						
Travailler à la bibliothèque						
Choisir le moment de travail						
Travailler le matin						
Travailler l'après-midi						
Travailler le soir						
Travailler la nuit						

6.3 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES ÉVALUATIONS DES TEXTES

Afin de répondre au deuxième objectif de la recherche, nous avons analysé les relations qui existent entre les évaluations des textes lus par rapport à la satisfaction procurée à l'égard du contenu et les stratégies utilisées dans le contexte de la lecture pour apprendre. Une première analyse a d'abord permis de voir que peu de textes ont été évalués malgré la consigne qui demandait de le faire et que, pour certains textes évalués, aucune information sur les stratégies utilisées n'avait été rapportée. Cette situation permet d'expliquer le nombre restreint de données pour traiter ce deuxième objectif de la recherche.

Les stratégies utilisées dans le contexte de la lecture pour apprendre en lien avec l'évaluation des textes au regard de la satisfaction du contenu ont été compilées en suivant une procédure stricte afin de décrire en détail ce qu'ont fait les sujets :

- nous avons identifié les textes évalués par les étudiants. Pour les textes retenus, les stratégies et les moyens ont été compilés pour chacun des sujets dans un tableau de présentation des résultats. Le tableau 20 présente la grille de compilation des stratégies en lien avec les différentes évaluations des textes;
- compte tenu de l'évaluation, nous avons regroupé les stratégies reliées aux textes en deux catégories : contenu satisfaisant, contenu insatisfaisant;
- l'interprétation a été effectuée à partir de la mise en relation des stratégies et des différentes évaluations.

Tableau 20

La grille de compilation des stratégies reliées aux différentes évaluations des textes

Textes	Satisfaction ou non du contenu	Stratégies

6.4 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES CONNAISSANCES ACQUISES

Au regard du troisième objectif de la présente recherche, une exploration a été faite entre les stratégies et les connaissances acquises par les sujets.

- d'abord, afin d'identifier les connaissances acquises, nous avons demandé à deux médecins spécialistes en médecine interne, ayant tous deux une formation de niveau maîtrise en éducation, d'évaluer individuellement les connaissances de chacun des sujets avant et après la période de lecture individuelle. Pour ce faire, le premier médecin a élaboré le schéma de connaissances à acquérir par l'étude du problème soumis aux sujets (voir la figure 2 de l'annexe G). Ce schéma a servi de référence aux deux médecins pour évaluer les connaissances. Trois catégories de connaissances sont présentes dans le schéma d'évaluation : les essentielles, les utiles et les accessoires. Elles sont *essentielles* lorsqu'elles permettent (1) d'intervenir directement pour la survie du patient, (2) lorsqu'elles se produisent fréquemment dans le travail d'un médecin et (3) lorsqu'elles permettent la guérison (la réversibilité de la maladie). Elles peuvent aussi être considérées comme *utiles* et, finalement *accessoires*. À partir des transcriptions des entrevues effectuées avant et après la période de lecture, les médecins ont identifié, pour chacun des sujets, la présence ou non des connaissances à posséder en tant que futur médecin. Pour chacun des sujets, nous avons obtenu des deux médecins une liste des connaissances présentes avant et après la période de lecture et un code qui représente la catégorie d'appartenance;

- à partir des mêmes transcriptions des entrevues effectuées avant et après la période de lecture, les médecins ont donné individuellement un jugement qualitatif sur l'organisation des connaissances verbalisées. Nous leur avons demandé de donner une appréciation de l'organisation des connaissances des sujets en se fondant sur le but de l'unité 14 et sur les objectifs des deux premières années du programme. Ont-ils organisé leurs connaissances en lien avec le raisonnement clinique, c'est-à-dire par groupes de symptômes, de maladies, de diagnostics possibles, de traitements, d'évaluation de symptômes? Ce qui est le but de l'unité 14. Ont-ils organisé leurs connaissances en lien avec les organes et les systèmes corporels?, ce qui est le but des deux premières années du programme. Ou énumèrent-ils leurs connaissances comme une suite d'éléments ou de faits sans organisation?
- enfin, les médecins ont identifié la présence de connaissances erronées, lorsque cela s'est produit;
- le premier médecin a aussi classifié les sujets en fonction de l'évaluation globale qu'il a faite de leurs connaissances;
- à l'exception de deux sujets, les deux rapports d'évaluation présentaient les mêmes conclusions quant à l'apprentissage réalisé par les étudiants. La variation des évaluations des deux exceptions était de l'ordre d'une seule connaissance;
- les portraits quantitatif et qualitatif de connaissances des sujets sont présentés et interprétés en lien avec les stratégies utilisées.

Chapitre 5
DESCRIPTION DES STRATÉGIES

Le chapitre cinq présente la description et l'interprétation des stratégies des six sujets. Ces stratégies sont tirées de l'analyse des comptes rendus de travail qui intègrent les informations contenues dans le journal de bord de chacun des sujets, complétées par les informations recueillies lors de l'entrevue sur les stratégies.

Dans la première partie de l'analyse, intitulée «les stratégies de lecture pour apprendre selon leur fréquence», la description des stratégies a été effectuée à partir d'une analyse de fréquence en trois niveaux. D'abord, la fréquence des trois catégories de stratégies — de lecture, d'apprentissage et de métacognition — a été établie en comparant leur nombre en lien avec le nombre total de stratégies utilisées par chaque sujet. La catégorisation, en lien avec un pourcentage donné, a été établie selon une échelle de cinq niveaux allant de «rare» à «très fréquemment»¹². Ensuite, une analyse de fréquence a aussi été effectuée à l'intérieur de chacune des catégories de stratégies prises séparément afin d'identifier la fréquence des stratégies qui y sont reliées. Par exemple, chacune des stratégies de lecture a été analysée en fonction de sa fréquence par rapport au nombre total de stratégies dans la catégorie des stratégies de lecture. Cette section a été complétée par l'analyse de fréquence des moyens inclus dans chacune des stratégies, incluant ici la quatrième catégorie des stratégies de gestion des ressources. Le rapport de fréquence des moyens utilisés a été effectué de la même façon que pour les deux premiers niveaux. Ces trois niveaux d'analyse ont donc permis de décrire les stratégies utilisées par les sujets lorsqu'ils lisent pour apprendre. Les fréquences avec lesquelles chacun des sujets a utilisé des catégories de stratégies, des stratégies et des moyens ont été interprétées en fonction de leur mise en relation. Ces informations ont permis de faire ressortir les stratégies utilisées à une certaine fréquence pendant la semaine de travail (peu fréquemment, fréquemment, assez fréquemment et très fréquemment) afin de constituer le portrait des stratégies utilisées avec une certaine fréquence pour chacun des sujets.

Dans la deuxième partie, intitulée «les stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre», la description des stratégies a été complétée à partir d'une analyse de la présence des stratégies dans des intentions de lecture pour apprendre. L'analyse sommaire des données indiquait que pendant la semaine de lecture, les sujets avaient différentes intentions de lecture qui orientaient leur travail. L'analyse de la présence des stratégies et de leur récurrence dans certaines intentions a donc pour but de faire ressortir leurs spécificités chez chacun des sujets. Ce type d'analyse a permis, d'une part, d'identifier les stratégies et les moyens qui se retrouvent dans deux intentions et plus sans toutefois avoir une certaine fréquence d'utilisation pendant l'ensemble de la semaine et, d'autre part, elle a permis de

¹² Pour plus de détails, voir la section 6.2 du chapitre quatre de la méthodologie.

voir les particularités de certaines intentions. Il a donc été possible de faire ressortir des précisions et des nuances qui ne pouvaient être faites par l'analyse d'une certaine fréquence seule. Enfin, ces résultats ont été analysés en lien avec la synthèse des stratégies et des moyens utilisés avec une certaine fréquence pendant la semaine afin de décrire, de façon générale et aussi nuancée, les stratégies reliées à la lecture pour apprendre de chacun des sujets.

Pour chacun des sujets, les catégories de stratégies et les stratégies sont d'abord présentées selon leur fréquence d'utilisation. Ensuite, afin de les décrire plus spécifiquement, la fréquence d'utilisation des moyens reliés aux stratégies est présentée en débutant par les moyens propres aux stratégies de lecture. Ces trois niveaux d'analyse sont importants, car ils permettent de décrire les stratégies à partir de l'identification des catégories utilisées, des stratégies privilégiées et des moyens qui permettent de les appliquer. Cette présentation est suivie de l'apport de l'analyse de récurrence de certaines stratégies et des moyens reliés à ces stratégies pour deux intentions et plus ou pour leur présence dans une seule intention. Enfin, une analyse des similitudes et des différences des stratégies et des moyens utilisés pour les six sujets est présentée en guise de conclusion.

1. La description des stratégies d'Annie

L'analyse de la fréquence des stratégies utilisées par Annie et de leurs liens avec les intentions montre qu'elle est une étudiante qui utilise souvent les mêmes stratégies pendant la semaine et cela indépendamment des intentions qu'elle poursuit. Ces stratégies se retrouvent surtout dans les catégories de stratégies métacognitives et de lecture.

1.1 LA FRÉQUENCE DES STRATÉGIES RELIÉES À LA LECTURE POUR APPRENDRE

Afin de situer le travail d'Annie, précifions d'abord qu'elle a travaillé pendant une période de 15 heures et demie, entre le samedi et le jeudi. Le tableau 21 présente la fréquence des catégories de stratégies et des stratégies utilisées par Annie. Lorsqu'on compare le nombre des stratégies comprises dans chacune des trois catégories retenues pour cette analyse avec le nombre total utilisé, la catégorie de stratégies métacognitives est utilisée fréquemment, alors que celles des stratégies de lecture et d'apprentissage sont utilisées peu fréquemment.

Tableau 21
La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies
reliées à la lecture pour apprendre d'Annie

Catégories Stratégies	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Les stratégies de lecture				X	
Effectuer la lecture du texte	X				
Ressortir la macrostructure					X
Les stratégies d'apprentissage				X	
Sélectionner				X	
Répéter				X	
Organiser					X
Élaborer					X
Autre				X	
Les stratégies métacognitives			X		
Planifier					X
Évaluer				X	
Gérer				X	

Pour ce qui est de l'analyse de la fréquence de chacune des stratégies de lecture identifiées à partir de leur nombre total dans cette catégorie, on remarque qu'Annie privilégie très fréquemment la stratégie «effectuer la lecture du texte» en délaissant celle de «ressortir la macrostructure», stratégie qu'elle utilise rarement.

En ce qui concerne la fréquence de chacune des stratégies d'apprentissage établie à partir de leur rapport au nombre total de cette catégorie, Annie partage son travail en utilisant également et de façon peu fréquente trois stratégies : «sélectionner», «répéter» et «autre». De plus, on remarque que les stratégies «organiser» et «élaborer» ne sont utilisées que rarement.

Lorsqu'on veut décrire la façon dont Annie utilise les stratégies métacognitives, on analyse la fréquence de chacune des stratégies par rapport au nombre total d'utilisation dans cette catégorie. On remarque qu'elle utilise de façon égale et peu fréquente les stratégies «évaluer» et «gérer». En ce qui concerne la stratégie «planifier», Annie ne l'utilise que rarement.

Déjà, on peut observer une tendance chez Annie à privilégier l'utilisation de la catégorie des stratégies métacognitives et à utiliser à une moindre fréquence les catégories des stratégies de lecture et d'apprentissage. Le fait de n'utiliser que peu fréquemment ces deux dernières catégories de stratégies soulève des interrogations sur le traitement des idées dans le contexte de la lecture pour apprendre; le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre retenait la présence des trois catégories sans distinction quant à la prédominance de l'une par rapport aux autres. Cependant, la fréquence semblable de la catégorie de stratégies de lecture et celle des stratégies d'apprentissage indique une attention portée à la fois au contenu des textes et à leur apprentissage.

1.1.1 Les stratégies de lecture

Le tableau 22 présente la fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Annie. Lorsqu'elle utilise la catégorie de stratégies de lecture, elle choisit très fréquemment la stratégie «effectuer la lecture du texte». Dans cette stratégie, lorsqu'on établit la fréquence des moyens utilisés en comparant pour chacun leur nombre au nombre total, on remarque qu'elle utilise assez fréquemment la lecture partielle et peu fréquemment la lecture complète.

Par ailleurs, Annie utilise rarement la stratégie qui permet de travailler sur la macrostructure. Mais lorsqu'elle l'utilise, on a pu établir qu'elle utilise très fréquemment la construction des idées et rarement leur suppression.

Tableau 22

La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Annie

Stratégies Moyens	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Effectuer la lecture du texte	X				
Lire partiellement		X			
Lire complètement				X	
Ressortir la macrostructure					X
Construire des idées	X				
Supprimer des idées					X

On observe donc la forte présence de la stratégie «effectuer la lecture de texte». Cette constatation, associée à celle qui indiquait la présence plus fréquente de la catégorie de stratégies métacognitives, laisse entrevoir qu'Annie rapporte plus de stratégies en lien avec la tâche et la lecture à effectuer que de stratégies portant sur le traitement des idées.

1.1.2 Les stratégies d'apprentissage

Le tableau 23 présente la fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Annie. En comparant la fréquence de chacune des stratégies dans cette catégorie, on constate qu'Annie utilise de façon égale et peu fréquente les stratégies «sélectionner», «répéter» et «autre», c'est à dire celle pour laquelle on ignore le traitement cognitif effectué. Les stratégies «organiser» et «élaborer» sont utilisées rarement.

Dans la stratégie «sélectionner», on remarque qu'Annie utilise très fréquemment le soulignement et rarement la confection d'une liste de mots-clés. Dans la stratégie «répéter», elle utilise fréquemment la relecture, peu fréquemment la copie et rarement la récitation. Enfin, pour la stratégie «autre», elle prend des notes sans identifier le traitement cognitif effectué.

Les stratégies «organiser» et «élaborer» se sont vues attribuer la fréquence de «rare» dans la compilation générale, compte tenu du type de l'analyse de fréquence qui compare les stratégies entre elles. Cependant, il faut préciser que ces stratégies n'ont pas été identifiées dans le compte rendu de travail de la semaine. C'est pourquoi les moyens reliés aux deux stratégies sont tous identifiées comme ayant été utilisés rarement.

Tableau 23

La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Annie

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Sélectionner				X	
Souligner	X				
Faire une liste de mots-clés					X
Répéter				X	
Copier				X	
Réciter					X
Relire			X		
Organiser					X
Noter sous forme de plan					X
Noter sous forme de schéma					X
Noter sans organisation					X
Élaborer					X
Paraphraser					X
Noter en lien avec des idées					X
Visualiser					X
Relier l'information avec des connaissances					X
Autre				X	
Noter	X				

Les stratégies d'apprentissage les plus fréquemment utilisées par Annie laissent voir qu'elle utilise plus que tout des stratégies et des moyens applicables directement au texte et non aux idées à traiter : pour sélectionner, elle souligne; pour répéter, elle relit et copie. Par ailleurs, le choix de la stratégie «autre» par la prise de notes ne permet pas de dire le type de traitement effectué. Bref, lorsqu'on peut identifier le traitement effectué pour apprendre, les stratégies et les moyens les plus fréquemment utilisés ne sont pas ceux qui permettent la construction de connaissances tels qu'ils sont développés dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Annie ne choisit pas les stratégies «organiser» et «élaborer».

1.1.3 Les stratégies métacognitives

La catégorie des stratégies métacognitives est celle qui est la plus utilisée par Annie. Le tableau 24 présente la fréquence d'utilisation des stratégies métacognitives et des moyens qui y sont reliés. Annie utilise les stratégies «évaluer» et «gérer» à la même fréquence, soit peu fréquemment, et elle utilise rarement la stratégie «planifier».

Lorsqu'on analyse la fréquence des moyens reliés à la stratégie d'«évaluer», on conclut qu'elle choisit assez fréquemment l'évaluation du texte et rarement l'évaluation de l'apprentissage et de la lecture. Par ailleurs, pour ce qui est de l'analyse de fréquence des moyens reliés à la stratégie «gérer», on remarque qu'Annie gère fréquemment le changement de lecture et peu fréquemment la concentration et la fatigue. Pour ce qui est de la gestion du fonctionnement et de la gestion du temps, Annie utilise rarement ces deux moyens.

Pour ce qui est de la stratégie «planifier», utilisée rarement par Annie, lorsqu'elle la choisit, elle le fait fréquemment en planifiant le travail à effectuer. Aussi peu fréquemment, elle choisit la planification des stratégies d'apprentissage. Enfin, de façon rare, elle choisit la planification des références.

Tableau 24

La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Annie

Stratégies Moyens	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Planifier					X
Planifier des stratégies d'apprentissage				X	
Planifier des références			X		X
Planifier le travail à effectuer					
Évaluer				X	
Évaluer l'apprentissage					X
Évaluer la lecture					X
Évaluer le texte		X			
Gérer				X	
Gérer le changement de fonctionnement					X
Gérer le changement de lecture			X		
Gérer le temps					X
Gérer la concentration/fatigue				X	

Ces stratégies métacognitives et leurs moyens font ressortir un accent mis sur le texte, la lecture et le travail. Ceci peut être mis en relation avec l'analyse des stratégies d'apprentissage qui indiquait que même dans cette catégorie, les stratégies et les moyens utilisés étaient applicables directement dans le texte. On retrouve peu d'orientation explicite en lien avec le traitement des idées et des apprentissages. De plus, on remarque, dans la stratégie «planifier», qu'Annie recourt peu fréquemment à la planification des stratégies d'apprentissage», elle reporte donc à plus tard les efforts spécifiques à fournir pour apprendre. Par ailleurs, cet accent mis sur les efforts à produire en lien direct avec le texte semble être difficile à effectuer, car elle utilise aussi fréquemment l'évaluation du texte, la gestion du changement de fonctionnement et, peu fréquemment, la gestion de la concentration ou de la fatigue.

1.1.4 Les stratégies de gestion des ressources

Le nombre d'heures de travail d'Annie est de 15 heures 30. Le tableau 25 présente la fréquence d'utilisation des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Annie. Lorsqu'on identifie la fréquence de la stratégie «choisir les références» à partir du nombre total de choix effectués, on remarque qu'elle se sert peu fréquemment du moyen qui consiste à utiliser la référence principale, alors qu'elle en utilise d'autres assez fréquemment.

En ce qui concerne la stratégie «choisir le lieu de travail», Annie travaille chez elle assez fréquemment, à la bibliothèque peu fréquemment, et rarement celui de chez les parents». Il est important de signaler que le travail a été effectué en majeure partie à la bibliothèque à partir du mercredi, jour à partir duquel on observe un nombre d'heures plus important de travail. De plus, samedi soir, elle était chez des parents où elle travaillait dans la cuisine au milieu des gens, alors que lundi et mardi elle était à son appartement où elle était installée au salon, parfois entourée d'autres personnes.

En ce qui concerne la stratégie «choisir le moment de lecture», elle utilise très fréquemment le moyen de travailler le soir et rarement ceux de travailler aux autres moments de la journée.

Tableau 25

La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Annie

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Choisir les ouvrages de référence					
Utiliser la référence principale		X		X	
Utiliser d'autres références					
Choisir le lieu de travail					
Travailler chez soi		X			
Travailler chez les parents					X
Travailler à la bibliothèque				X	
Choisir le moment de travail					
Travailler le matin					X
Travailler l'après-midi					X
Travailler le soir	X				
Travailler la nuit					X

Lorsqu'on analyse la catégorie de stratégies de gestion des ressources, on observe qu'Annie choisit des stratégies et des moyens qui sont peu aidants à la concentration, car elle choisit des lieux où elle est susceptible d'être constamment dérangée. Par ailleurs, en travaillant souvent le soir où elle se dit fatiguée, elle diminue ses chances de travailler de façon concentrée.

1.1.5 La discussion sur les stratégies

Afin de discuter des stratégies utilisées par Annie, nous présentons d'abord une synthèse qui veut faire ressortir les stratégies et les moyens qui ont été utilisés avec une certaine fréquence (peu fréquemment, fréquemment, assez fréquemment et très fréquemment). Ce regroupement permet de préciser les stratégies et les moyens qu'elle a utilisés avec une certaine fréquence pendant la semaine de travail et ainsi d'en établir un profil général¹³. Pour ce qui est de la catégorie des stratégies de lecture, Annie utilise avec une certaine fréquence la stratégie «effectuer la lecture du texte» en optant pour deux moyens : la lecture partielle et pour la lecture complète. Pour ce qui est de la catégorie des stratégies d'apprentissage, elle utilise la stratégie «sélectionner» au moyen du soulignement, la stratégie «répéter» par les moyens de la relecture et de la copier, et la stratégie «autre» qui consiste en la prise de notes, sans information sur le traitement cognitif effectué. Pour la catégorie de stratégies métacognitives, elle utilise la stratégie «évaluer» par l'évaluation du texte et la stratégie «gérer» par la gestion du changement de lecture, de même que par la gestion de la concentration et de la fatigue.

Cette présentation permet de faire ressortir les tendances d'Annie à mettre ses efforts sur le texte : en effectuer la lecture, le copier, le relire, le souligner, y prendre des notes, l'évaluer, gérer son changement, etc. Tout est donc plus concentré sur la réalisation de la tâche de lire que sur le traitement des idées et de l'apprentissage, etc. Par ailleurs, ces informations, en lien avec la gestion du temps et celle du lieu de travail, qui montraient des contraintes pour la concentration, sont appuyées par le fait qu'Annie doit gérer sa concentration et sa fatigue. Ces choix de stratégies et de moyens montrent qu'Annie se place dans une situation peu favorable à l'apprentissage. Elle présente donc un profil de chercheuse d'informations et de références nouvelles dont le fonctionnement indique une lacune certaine dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui doivent être utilisées pour l'acquisition de connaissances professionnelles telles que suggérées dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

1.2 LES STRATÉGIES EN LIEN AVEC LES INTENTIONS DE LECTURE POUR APPRENDRE

L'analyse des stratégies en lien avec les différentes intentions d'Annie apporte, en général, peu de nuances ou de précisions relativement au profil issu de l'analyse des stratégies identifiées comme ayant une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine. Cette observation indique qu'elle a utilisé un nombre restreint de stratégies et de moyens et que ceux-ci se retrouvaient presque tous dans deux intentions et plus. Annie utilisait donc un fonctionnement assez régulier quelle que soit l'intention présente. Dans l'ensemble de la

¹³ Tout au long de la présentation des résultats, nous faisons référence à cette compilation basée sur une certaine fréquence par les mentions d' «analyse de fréquence» ou «avec une certaine fréquence».

semaine, Annie lit pour répondre à quatre intentions : acquérir des connaissances générales, identifier et connaître des diagnostics différentiels, connaître des maladies et des symptômes, connaître des éléments spécifiques. La compilation spécifique à chacune des intentions se trouve dans le tableau 71 de l'annexe I, alors qu'une synthèse détaillée est présentée dans le tableau 77 de l'annexe J.

1.2.1 L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus

Le tableau 26 présente de façon comparative la compilation des stratégies utilisées à une certaine fréquence — de peu fréquente à très fréquente — identifiées dans la partie antérieure de même que la compilation de leur récurrence dans deux intentions et plus et de leur présence dans une intention particulière. Ces trois perspectives d'analyse veulent permettre de décrire les stratégies des sujets à partir de celles qui sont utilisées avec une certaine fréquence.

L'apport des résultats concernant les stratégies utilisées par Annie dans deux intentions et plus a permis d'abord d'identifier, dans la catégorie des stratégies de lecture, l'utilisation de celle qui visait à faire ressortir la macrostructure du texte. Bien que cette stratégie n'ait pas été utilisée avec une certaine fréquence sur l'ensemble de la semaine, il importe de la souligner pour son effet de récurrence. Le moyen associé à cette stratégie est celui de «construire des idées». Cet apport est intéressant, car il est relié au traitement des idées plus qu'au texte lui-même. Cette stratégie s'ajoute à celle qui consiste à effectuer la lecture du texte, qui avait été identifiée dans l'analyse de la fréquence par l'utilisation des deux moyens : la lecture partielle et la lecture complète.

Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, on remarque, à partir de l'analyse de récurrence dans deux intentions et plus, qu'Annie applique un autre moyen relié à la stratégie «sélectionner», soit celui de dresser une liste de mots-clés. Ce moyen s'ajoute au soulignement, qui a été identifié comme ayant une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine. Pour la stratégie «répéter», la copie se démarque dans les deux analyses, celle de fréquence sur la semaine et celle de récurrence dans deux intentions et plus. Par contre, la relecture, utilisée avec une certaine fréquence, ne se démarque pas lors de l'analyse de récurrence dans deux intentions et plus. La relecture se retrouve seulement dans une intention particulière qui sera présentée ultérieurement. La stratégie «autre», dont le moyen est de prendre des notes sans indication du traitement effectué, se démarque aussi dans les deux analyses.

Dans la catégorie des stratégies métacognitives, on peut observer à l'analyse qu'Annie utilise la stratégie «planifier» dans deux intentions et plus, ce qui apparaissait dans l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence; le moyen utilisé dans la stratégie «planifier» était la planification du travail. Pour ce qui est des deux autres stratégies métacognitives, l'analyse de récurrence pour la stratégie «évaluer» permet d'ajouter l'évaluation de la lecture» à l'évaluation du texte, que l'on retrouve dans l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Enfin, pour la stratégie «gérer», l'analyse de récurrence permet de faire ressortir la gestion du fonctionnement, qui s'ajoute à la gestion de la lecture et à la gestion de la concentration et de la fatigue» qui sont les deux moyens identifiés dans l'analyse d'une certaine fréquence.

Les plus grandes nuances qui sont apparues dans l'analyse de récurrence de deux intentions et plus concernent l'utilisation d'une stratégie : la stratégie de lecture permettant de traiter la macrostructure de texte par la construction des idées. Il est intéressant de voir que la première spécification est en lien avec le traitement des idées contenues dans le texte, ceci permet de traiter la lecture en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche. Les autres précisions permettent de faire ressortir une plus grande gamme de moyens reliés à des stratégies déjà précisées. Par exemple, la stratégie d'apprentissage «sélectionner» se fait au moyen du soulignement et d'une liste de mots-clés», la stratégie métacognitive «évaluer», en plus de se faire par l'évaluation du texte, se fait par l'évaluation de la lecture et la stratégie «planifier» est effectuée par la planification du travail. Enfin, la stratégie «gérer», en plus de se faire par la gestion de la lecture et de la concentration et de la fatigue, se fait aussi par la gestion du changement de fonctionnement.

L'utilisation des activités métacognitives laisse voir, en plus des problèmes de concentration ou de fatigue, qu'il arrive à Annie d'être inefficace dans plusieurs des intentions de lecture pour apprendre puisqu'elle doit changer de fonctionnement. Par ailleurs, il faut noter qu'Annie ne consacre au problème que 15 heures et demie pendant la semaine, alors que la moyenne recommandée est de 30 à 40 heures de travail. Ce qui permet de conclure que ce fonctionnement est insatisfaisant pour une tâche telle que celle demandée à l'unité 14.

Tableau 26

La compilation des stratégies d'Annie selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre				
		Deux intentions ou plus	Une intention particulière			
			Diagnos-tics	Maladies	Connais-sances générales	Éléments
Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens						
Les stratégies de lecture						
Effectuer la lecture du texte	X	X				
Lire partiellement	x	x				
Lire complètement	x	x				
Ressortir la macrostructure		X				
Construire les idées		x				
Supprimer des idées						
Les stratégies d'apprentissage						
Sélectionner	X	X				
Souligner	x	x				
Faire une liste de mots-clés		x				
Répéter	X	X			X	
Réciter						
Relire	x				x	
Copier	x	x				
Organiser						
Noter sous forme de plan						
Noter sous forme de schéma						
Noter sans organisation						
Élaborer						
Noter en lien avec des idées						
Relier l'information avec des connaissances						
Paraphraser						
Visualiser						
Autre	X	X				
Note	x	x				

Tableau 26 (suite)

La compilation des stratégies d'Annie selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre				
		Deux intentions ou plus	Une intention particulière			
			Diagnos-tics	Maladies	Connais-sances générales	Éléments
Les stratégies métacognitives						
Planifier	X	X	X	X		
Planifier des stratégies d'apprentissage				x		
Planifier des références			x			
Planifier le travail à effectuer	x	x				
Évaluer	X	X				
Évaluer l'apprentissage						
Évaluer la lecture			x			
Évaluer le texte	x	x				
Gérer	X	X				
Gérer le changement de fonctionnement				x		
Gérer le changement de lecture	x	x				
Gérer le temps						
Gérer la concentration/fatigue	x	x				

Lors de l'entrevue sur les stratégies, Annie verbalisait régulièrement que son but de la journée était de s'avancer dans le problème, ce qui correspond bien à l'analyse des données. Elle avance dans la tâche de faire la lecture des textes qui lui permettent d'avoir l'information nécessaire pour couvrir la liste de mots-clés et la prendre en note. Cette prise de notes ne permet toutefois pas de dire le type de traitement effectué.

Annie a donc un fonctionnement général assez stable et régulier lorsqu'on regarde ce qu'elle fait fréquemment et ce qu'elle fait dans deux intentions et plus. Peu de nuances sont apportées par l'analyse de récurrence dans deux intentions et plus et peu de nuances apparaissent dans l'analyse d'intentions particulières.

1.2.2 Les stratégies utilisées dans des intentions particulières

L'analyse des intentions particulières permet de compléter la précision du portrait de stratégies d'Annie. Les précisions concernent l'ajout de moyens en lien avec des stratégies déjà identifiées dans les analyses de fréquence et de récurrence.

D'abord, dans l'intention d'*acquérir des connaissances sur les diagnostics différentiels*, on observe qu'Annie utilise la stratégie métacognitive «planifier», cette fois par la planification des références».

Par ailleurs, dans l'intention d'*acquérir des connaissances sur les maladies*, Annie utilise la stratégie métacognitive «planifier» en planifiant des stratégies d'apprentissage». Annie, en choisissant de planifier des stratégies d'apprentissage pour l'intention d'acquérir des connaissances sur les maladies, montre qu'elle est consciente de certaines exigences de l'unité 14 basées sur la présentation clinique des connaissances. Toutefois, le fait de reporter ultérieurement l'apprentissage de ces maladies correspond à un fonctionnement assez typique des étudiants en médecine lors des deux premières années d'étude dans ce programme ¹⁴.

Au sujet de l'intention de lecture *acquérir des connaissances générales*, Annie applique spécifiquement, par la relecture, la stratégie d'apprentissage «répéter». Cette intention et ce moyen avaient été identifiés antérieurement dans l'analyse de la fréquence, mais ne se retrouvaient pas dans celle de la récurrence dans deux intentions et plus. Ceci indique qu'Annie utilise plusieurs fois la relecture seulement dans ce contexte spécifique,

L'apport des stratégies reliées à des intentions spécifiques d'apprentissage est surtout de l'ordre de la diversité des moyens reliés à des stratégies déjà identifiées lors de l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Donc, cette analyse de données permet d'accentuer les tendances d'Annie soit celles de mettre l'accent sur le travail dans le texte et d'effectuer la lecture en utilisant dans deux intentions et plus la stratégie de lecture pour ressortir la macrostructure. Son fonctionnement en fréquence et en récurrence montre qu'elle effectue peu d'ajustements de stratégies ou de moyens en fonction des intentions de lecture. Toutefois, l'idée de planifier des stratégies d'apprentissage lors de l'intention de connaître les maladies indique que cet ajustement se situe entre les méthodes de travail des deux premières années du programme de médecine (apprendre avant une évaluation) et celles de l'unité 14 (apprendre en lien avec des maladies). On peut donc voir qu'Annie travaille dans le but d'accomplir la tâche de lire sur les éléments d'information en lien avec le problème soumis. Elle avance dans le travail en essayant de ressortir les idées principales trouvées dans les textes en lien avec le problème. En entrevue, elle précise qu'elle cherche des références qui permettraient de comprendre le problème tel qu'il est présenté, ce qu'elle trouve en cours de route; il s'agit d'un article sur les problèmes d'alcool susceptibles d'être rencontrés dans des services d'urgence. La lecture de cet article a permis à Annie d'organiser

¹⁴ Des entrevues avec des étudiants de deuxième année ont permis d'observer que certains d'entre eux identifiaient les informations relatives au problème pendant les semaines de travail et les «apprenaient» juste avant les examens. Toutefois, à l'unité 14, les informations devraient être apprises au moment même où elles sont identifiées afin de les relier avec les autres données cliniques du problème et en fonction de l'organisation des connaissances des types de maladies concernées.

et de préciser certaines connaissances en lien avec le problème. Que serait-il arrivé si elle n'avait pas trouvé cet article? Il semble qu'Annie éprouve certaines limites à traiter les informations sur les problèmes en lien avec la présentation des informations retrouvées dans des livres de référence en médecine.

De plus, les choix que fait Annie des stratégies «sélectionner» et «répéter» pour apprendre montrent une limite importante pour la construction de connaissances lorsqu'on les interprète à partir du cadre conceptuel de la présente recherche. Elle n'utilise jamais les stratégies importantes «organiser» et «élaborer». Il est possible qu'Annie persiste à travailler avec le fonctionnement caractéristique des deux premières années du programme pendant lesquelles il était possible de ressortir les informations pertinentes au sujet du problème à résoudre, et ce, sans les traiter pour les apprendre pendant la session. Certains étudiants, pendant cette étape, attendent l'approche de la période d'examens pour utiliser des stratégies d'apprentissage comme celle de «répéter». Annie semble utiliser ce fonctionnement. La stratégie métacognitive «planifier» pour des stratégies d'apprentissage appuie cette idée de même que le nombre d'heures consacrées à la tâche; ce dernier représentant la moitié de celles utilisées par la plupart des sujets. De plus, comme les évaluations de l'unité 14 ont lieu à la fin de la session, il est possible d'avancer que le changement de contraintes de travail n'a pas encore eu d'effet sur elle. Annie n'a probablement pas encore pensé à la façon dont elle étudiera à la fin de l'unité.

2. La description des stratégies de Brigitte

L'analyse de la fréquence des stratégies utilisées par Brigitte et de leurs liens avec les intentions laisse entrevoir le portrait d'une étudiante qui utilise souvent les mêmes stratégies et les mêmes moyens pendant la semaine avec un accent sur les stratégies métacognitives. Cette observation est complétée par l'analyse des intentions qui permet de conclure qu'elle fait une utilisation des stratégies d'apprentissage et de lecture plus diversifiées.

2.1 LA FRÉQUENCE DES STRATÉGIES RELIÉES À LA LECTURE POUR APPRENDRE

Brigitte a travaillé environ 32 heures et demie sur son problème. La période de lecture s'est étendue du samedi matin au vendredi midi. Le tableau 27 présente la fréquence des catégories de stratégies et des stratégies utilisées par Brigitte. Lorsqu'on compare le nombre de stratégies comprises dans chacune des trois catégories retenues pour cette analyse avec le nombre total de stratégies utilisées, la catégorie des stratégies métacognitives est celle utilisée le plus souvent, soit fréquemment. Elle est suivie de la catégorie des stratégies de lecture qui, elles, sont utilisées peu fréquemment et, enfin, par les stratégies d'apprentissage rarement appliquées.

Dans la catégorie des stratégies métacognitives, Brigitte utilise sensiblement à la même fréquence, soit fréquemment, les stratégies «évaluer» et «gérer». Toutefois, elle utilise rarement la stratégie «planifier».

La catégorie des stratégies de lecture vient en seconde place. Elle est utilisée peu fréquemment. Lorsque Brigitte utilise ces stratégies, elle choisit très fréquemment la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte et rarement celle qui fait ressortir la macrostructure.

Finalement, Brigitte utilise rarement la catégorie des stratégies d'apprentissage. Lorsqu'elle le fait, elle utilise fréquemment la stratégie «autre» nommée ainsi, car elle ne permet pas d'identifier le traitement cognitif effectué. Par ailleurs, elle utilise rarement les stratégies «sélectionner», «répéter», «organiser» et «élaborer».

Tableau 27
La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies
reliées à la lecture pour apprendre de Brigitte

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Les stratégies de lecture				X	
Effectuer la lecture du texte	X				
R ressortir la macrostructure					X
Les stratégies d'apprentissage					X
Sélectionner					X
Répéter					X
Organiser					X
Élaborer					X
Autre			X		
Les stratégies métacognitives			X		
Planifier					X
Évaluer			X		
Gérer			X		

On peut observer chez Brigitte une tendance à utiliser des stratégies métacognitives ayant trait à la tâche à effectuer. Cette constatation générale montre des signes de faiblesse dans le travail de Brigitte. En effet, bien qu'elle utilise avec une certaine fréquence les stratégies de lecture, elle utilise rarement les stratégies d'apprentissage qui permettent de retenir les idées lues. On peut donc conclure qu'elle a un fonctionnement général qui se distingue de celui précisé dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Nous nous interrogeons sur l'efficacité que peut avoir ce fonctionnement dans le contexte complexe de la lecture pour apprendre.

2.1.1 Les stratégies de lecture

Le tableau 28 présente la fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Brigitte. On observe qu'elle utilise très fréquemment la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte. Dans cette stratégie, elle utilise très fréquemment la lecture partielle et rarement la lecture complète.

Lors des rares utilisations de la stratégie de lecture qui permet de ressortir la macrostructure, Brigitte travaille très fréquemment à construire des idées et rarement à en supprimer.

Tableau 28

La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Brigitte

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Effectuer la lecture du texte	X				
Lire partiellement	X				
Lire complètement					X
R ressortir la macrostructure					X
Construire des idées	X				
Supprimer des idées					X

La stratégie «effectuer la lecture du texte» par la lecture partielle du texte vient renforcer l'idée émise dans l'analyse des catégories de stratégies, cette dernière ayant montré que Brigitte ne traite pas beaucoup l'information. Le peu de traitement de l'information dans le texte, associé à une rare utilisation des stratégies d'apprentissage, supporte l'idée que Brigitte est peu efficace à lire pour apprendre comme le conçoit le cadre conceptuel de la présente recherche.

2.1.2 Les stratégies d'apprentissage

Le tableau 29 présente la fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Brigitte. Elle privilégie la stratégie «autre» sans référence au traitement effectué, en l'utilisant fréquemment, par le moyen de la prise de notes. Les autres stratégies d'apprentissage, «sélectionner», «répéter», «organiser» et «élaborer», sont rarement utilisées.

Lors des rares fois où Brigitte utilise la stratégie «sélectionner», elle choisit fréquemment d'établir une liste de mots-clés et peu fréquemment de souligner. Lors des rares utilisations de la stratégie «répéter», elle choisit très fréquemment la relecture. La copie et la récitation sont rarement retenus comme moyens. Lors des rares choix de la stratégie «organiser», elle utilise fréquemment de noter sous forme de plan ou de noter sous forme de schéma.

Rarement choisit-elle de noter sans organisation. Lors des rares utilisations de la stratégie «élaborer», elle choisit très fréquemment de noter des informations en lien avec ses connaissances, mais il lui arrive rarement de visualiser, de paraphraser ou de relier l'information avec des connaissances.

Tableau 29

La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Brigitte

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Sélectionner					X
Souligner				X	
Faire une liste de mots-clés			X		
Répéter					X
Copier					X
Réciter					X
Relire	X				
Organiser					X
Noter sous forme de plan			X		
Noter sous forme de schéma			X		
Noter sans organisation					X
Élaborer					X
Paraphraser					X
Noter en lien avec des idées	X				
Visualiser					X
Relier l'information avec des connaissances					X
Autre			X		
Noter	X				

Brigitte utilise les stratégies d'apprentissage moins fréquemment que les stratégies de lecture, et elle utilise les stratégies de lecture moins fréquemment que les stratégies métacognitives. Cela laisse voir qu'elle met un fort accent sur le fonctionnement de la tâche et sur la lecture proprement dite, au détriment de l'acquisition de connaissances. De plus, son choix fréquent d'utiliser la stratégie d'apprentissage «autre» par le moyen de la prise de notes ne permet pas d'interpréter les données en lien avec le cadre conceptuel.

2.1.3 Les stratégies métacognitives

Le tableau 30 présente la fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Brigitte. Cette catégorie est celle qu'elle utilise le plus. Les stratégies «évaluer» et «gérer» sont utilisées fréquemment, alors la stratégie «planifier» est utilisée rarement.

Lorsque Brigitte applique la stratégie «évaluer», elle utilise assez fréquemment l'évaluation du texte et rarement l'évaluation de la lecture et celle de l'apprentissage. Par ailleurs, lors du choix de la stratégie «gérer», on remarque que Brigitte utilise assez fréquemment la gestion du changement de lecture et peu fréquemment la gestion de la concentration et de la fatigue.

Pour ce qui est des moyens reliés à la gestion du changement de fonctionnement et à la gestion du temps, Brigitte les utilise rarement.

Lors des rares utilisations de la stratégie «planifier», Brigitte ne le fait très fréquemment que pour planifier le travail à effectuer. Pour ce qui est des moyens de planifier des stratégies d'apprentissage et de planifier des références, elle ne les choisit que rarement.

Tableau 30

La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Brigitte

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Planifier					X
Planifier des stratégies d'apprentissage					X
Planifier des références					X
Planifier le travail à effectuer	X				
Évaluer			X		
Évaluer l'apprentissage					X
Évaluer la lecture					X
Évaluer le texte		X			
Gérer			X		
Gérer le changement de fonctionnement					X
Gérer le changement de lecture		X			
Gérer le temps					X
Gérer la concentration/fatigue				X	

L'utilisation des moyens qui consistent à planifier le travail, à évaluer le texte et à gérer le changement de lecture, nous amène à conclure que les stratégies sont centrées sur le travail dans le texte lui-même plus que sur le traitement des idées. Cette combinaison de stratégies et de moyens métacognitifs, associée à la stratégie de lecture basée sur la lecture du texte et aux rares stratégies d'apprentissage, met vraiment en évidence un fonctionnement incomplet pour l'acquisition de connaissances reliées à une profession telle que celle développée dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

2.1.4 Les stratégies de gestion des ressources

Brigitte travaille environ 32 heures et demie sur son problème. La période de lecture s'étend du samedi matin au vendredi midi. Le tableau 31 présente la fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Brigitte.

Pour ce qui est de la stratégie «choisir le moment de travail», elle travaille fréquemment le matin, peu fréquemment le soir et rarement l'après-midi et la nuit. En ce qui concerne la stratégie «choisir le lieu de travail», elle opte peu fréquemment pour le moyen de travailler

chez ses parents — pendant la fin de semaine — et décide fréquemment de travailler chez elle — pendant la semaine. Elle semble plus à l'aise de travailler pendant la semaine. Le mardi, elle mentionne «enfin voilà la semaine de travail qui commence» (le lundi étant un jour férié). Enfin, pour la stratégie «choisir des références», elle choisit peu fréquemment d'utiliser la référence principale du volume de Harrison. Par conséquent, elle privilégie l'utilisation d'autres références assez fréquemment.

Tableau 31

La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Brigitte

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Choisir les ouvrages de référence					
Utiliser la référence principale		X		X	
Utiliser d'autres références					
Choisir le lieu de travail					
Travailler chez soi		X			
Travailler chez les parents				X	
Travailler à la bibliothèque					X
Choisir le moment de travail					
Travailler le matin			X		
Travailler l'après-midi					X
Travailler le soir				X	
Travailler la nuit					X

Brigitte utilise des stratégies de gestion des ressources qui n'indiquent rien de spécifique pour la réalisation de la tâche, si ce n'est le sentiment plus favorable au travail lors des jours réguliers de travail.

2.1.5 La discussion sur les stratégies

Afin de discuter des stratégies utilisées par Brigitte, nous présentons d'abord une synthèse faisant ressortir les stratégies et les moyens utilisés avec une certaine fréquence¹⁵. En général, la synthèse permet d'observer que Brigitte utilise un nombre restreint de stratégies et de moyens. Plus spécifiquement, pour ce qui est de la catégorie des stratégies de lecture, elle utilise avec une certaine fréquence la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte en utilisant la lecture partielle. Ensuite, pour ce qui est de la catégorie des stratégies d'apprentissage, Brigitte utilise avec une certaine fréquence la stratégie «autre» dont le moyen est la prise de notes sans information sur le traitement effectué. Enfin, pour la catégorie des stratégies métacognitives, elle utilise la stratégie «planifier» par la planification du travail, la stratégie «évaluer» par l'évaluation du texte et la stratégie «gérer» par la gestion du changement de lecture et de la concentration et de la fatigue. La lecture partielle, la prise

¹⁵ Nous tenons à rappeler que les stratégies identifiées comme ayant une certaine fréquence sont celles qui se retrouvent dans les catégories «peu fréquemment», «fréquemment», «assez fréquemment» et «très fréquemment» de l'analyse de fréquence. Ce regroupement permet d'établir un profil général.

de notes sans savoir comment elle est effectuée, la planification du travail, l'évaluation des textes, le changement de lecture et la gestion de la concentration et de la fatigue donnent le portrait d'une étudiante orientée vers la tâche à effectuer plus que vers le traitement des idées en tant que tel. Les stratégies et les moyens sont peu en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche. Ce portrait s'accorde avec l'analyse des catégories de stratégies qui montre que l'accent est mis sur les stratégies métacognitives.

En choisissant surtout d'utiliser la catégorie des stratégies métacognitives, Brigitte se place dans une situation peu favorable à l'apprentissage. Les rares utilisations de stratégies d'apprentissage ne font qu'appuyer cette idée. En fait, Brigitte essaie de trouver de bons textes en les survolant, de prendre des notes à partir de ceux qui lui conviennent. Mais elle ne précise pas ses notes, ce qui donne peu d'informations sur le traitement effectué. Une incursion au niveau des intentions de lecture et de leur récurrence dans deux intentions et plus permet de nuancer ce portrait.

2.2 LES STRATÉGIES EN LIEN AVEC LES INTENTIONS DE LECTURE POUR APPRENDRE

L'analyse des stratégies en lien avec les différentes intentions de Brigitte apporte des nuances au profil issu de l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Le fonctionnement de Brigitte n'est pas fixe et régulier quelle que soit l'intention présentée. Il présente des spécificités dans deux intentions et plus et dans des intentions particulières. Dans l'ensemble de la semaine, Brigitte lit pour répondre à quatre intentions : (1) connaître des éléments; (2) connaître des maladies et des symptômes; (3) connaître des mécanismes physiopathologiques reliés à l'alcool; (4) acquérir des connaissances générales. La compilation spécifique à chacune des intentions se trouve dans le tableau 70 de l'annexe I, alors qu'une synthèse détaillée est présentée dans le tableau 76 de l'annexe J.

Il faut mentionner que Brigitte avait identifié clairement que son intention principale était celle d'acquérir des connaissances sur les mécanismes physiopathologiques reliés à l'alcool. Pendant les jours de la fin de semaine, elle a travaillé sur la recherche de mécanismes physiopathologiques reliés au problème (le but des deux premières années du programme de médecine), alors que pendant la semaine, elle a travaillé à analyser le problème à partir d'une perspective clinique (le but de l'unité 14), mais toujours avec un intérêt pour les mécanismes physiopathologiques.

2.2.1 L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus

L'apport de l'identification des stratégies de Brigitte présentes dans deux intentions et plus est important puisqu'il a permis de compléter les informations dans les trois catégories de stratégies. Le tableau 32 présente de façon comparative la compilation des stratégies utilisées

à une certaine fréquence — de peu fréquente à très fréquente — identifiées dans la partie antérieure de même que la compilation de leur récurrence dans deux intentions et plus et celle de leur présence dans une intention particulière.

Dans la catégorie des stratégies de lecture, en plus de faire ressortir la stratégie «effectuer la lecture du texte» au moyen de la lecture partielle, l'analyse de deux intentions et plus permet de conclure que Brigitte choisit aussi la lecture complète. Par ailleurs, on peut aussi faire ressortir l'utilisation de la stratégie qui permet de traiter la macrostructure du texte par la construction des idées. Cette stratégie, associée au moyen de la lecture complète, précise un contexte favorable au traitement des idées d'un texte en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche.

Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, en plus de constater que Brigitte utilise la stratégie «autre» par le moyen de la prise de notes, il est possible aussi de conclure qu'elle utilise de façon récurrente dans deux intentions et plus la stratégie «répéter» par la relecture. Cette stratégie, bien qu'elle précise le fonctionnement de Brigitte, ne permet toutefois pas de nuancer le portrait d'utilisation des stratégies précisées dans l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. On peut mettre en lien la stratégie «répéter» avec la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte. Bien que la stratégie «répéter» par le moyen de la relecture permette de faire un apprentissage, cette stratégie s'effectue directement dans le texte et non en situation de construction personnelle de connaissances. Elle n'est d'ailleurs pas retenue dans le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre de la présente recherche.

Enfin, en métacognition, l'analyse de récurrence dans deux intentions et plus permet de faire ressortir une stratégie ainsi que des moyens plus diversifiés pour accomplir les stratégies déjà identifiées comme ayant une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine. Pour ce qui est de la stratégie «planifier», en plus de la planification du travail, on peut voir que Brigitte utilise avec une certaine récurrence la planification des références. De plus, pour la stratégie «évaluer», en plus d'utiliser l'évaluation du texte, Brigitte utilise avec récurrence dans deux intentions et plus l'évaluation de la lecture. Enfin, pour la stratégie «gérer», on peut voir qu'en plus de choisir de gérer le changement de lecture et de gérer la concentration et la fatigue, elle utilise aussi la gestion du changement de fonctionnement. L'association de ces trois stratégies métacognitives et des moyens reliés permet de conclure que Brigitte trouve son travail inefficace. Elle change de lecture avec une certaine fréquence, soit dans deux intentions et plus. Par ailleurs, elle gère des problèmes de concentration. Ceci est d'autant plus important que cette association est répétée dans plusieurs intentions. De plus, elle gère un changement de fonctionnement dans deux intentions et plus, ce qui semble

indiquer qu'elle a de la difficulté à trouver l'information appropriée, ce qui peut expliquer la sous-utilisation de stratégies d'apprentissage. Toutefois, la précision de la stratégie de lecture de ressortir la macrostructure est importante à identifier afin de préciser que Brigitte porte attention, de façon récurrente, aux idées principales du texte, traitement qui est précisé dans le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre de la présente recherche.

Tableau 32

La compilation des stratégies de Brigitte selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre				
		Deux intentions et plus	Une intention particulière			
			Mécanismes	Maladies	Connaissances générales	Éléments
Les stratégies de lecture						
Effectuer la lecture du texte	X	X				
Lire partiellement	x	x				
Lire complètement		x				
R ressortir la macrostructure		X				
Construire les idées		x				
Supprimer des idées						
Les stratégies d'apprentissage						
Sélectionner			X			
Souligner			x			
Faire une liste de mots-clés			x			
Répéter		X				
Réciter						
Relire		x				
Copier						
Organiser					X	
Noter sous forme de plan					x	
Noter sous forme de schéma					x	
Noter sans organisation						
Élaborer					X	
Noter en lien avec des idées					x	
Relier l'information avec des connaissances						
Paraphraser						
Visualiser						
Autre	X	X				
Note	x	x				

Tableau 32 (suite)

La compilation des stratégies de Brigitte selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre				
Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens		Deux intentions et plus	Une intention particulière			
			Mécanismes	Maladies	Connaissances générales	Éléments
Les stratégies métacognitives						
Planifier		X			X	
Planifier des stratégies d'apprentissage					x	
Planifier des références		x				
Planifier le travail à effectuer		x				
Évaluer	X	X				
Évaluer l'apprentissage						
Évaluer la lecture		x				
Évaluer le texte	x	x				
Gérer	X	X				
Changement de fonctionnement		x				
Changement de lecture	x	x				
Gérer le temps						
Gérer la concentration/fatigue	x	x				

Toutefois, Brigitte présente une lacune en ce qui concerne la diversité des stratégies d'apprentissage car, lorsqu'elle a l'information désirée, elle utilise surtout la stratégie «répéter» par la relecture et la stratégie «autre» par la prise de notes sans que l'on sache la nature du traitement utilisé. Ce manque d'information empêche d'interpréter les stratégies à la lumière du cadre conceptuel de la présente recherche.

2.2.2 Les stratégies utilisées dans des intentions particulières

Il est intéressant de souligner que la presque totalité des stratégies et des moyens que Brigitte utilise dans une intention particulière relève la catégorie des stratégies d'apprentissage. La seule autre stratégie métacognitive identifiée dans une intention particulière est la stratégie «planifier» que Brigitte utilise par la planification des stratégies d'apprentissage. Ces informations complémentaires, qui permettent de décrire les stratégies de Brigitte, sont importantes, car elles précisent l'utilisation de stratégies d'apprentissage ou encore du moyen de planifier des stratégies d'apprentissage. Ces résultats indiquent que Brigitte adapte ses

stratégies d'apprentissage à des intentions spécifiques. Cette spécialisation signale une utilisation parcimonieuse de ces stratégies.

En analysant les stratégies utilisées dans l'intention de *connaître les mécanismes de l'alcool sur l'organisme* (l'objectif de base de deux premières années du programme de médecine), on observe que Brigitte utilise la stratégie d'apprentissage «sélectionner» en choisissant le soulignement et l'établissement d'une liste de mots-clés. Par ailleurs, lors de l'intention de lire pour *acquérir des connaissances générales*, on peut mettre en évidence l'utilisation de deux stratégies d'apprentissage : «organiser» par les moyens de noter sous forme de plans et de noter sous forme de schéma et «élaborer» par le moyen de noter des idées. C'est aussi dans cette intention de lire pour *acquérir des connaissances générales* que Brigitte utilise la stratégie métacognitive «planifier» par la planification des stratégies d'apprentissage. Pour cette intention, elle applique des stratégies qui lui permettent de se représenter un ensemble d'éléments de façon organisée et élaborée. Ce traitement est en lien avec la construction de connaissances comme exposée dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

L'analyse des stratégies appliquées avec une certaine fréquence n'a pas permis de faire ressortir la catégorie des stratégies d'apprentissage, compte tenu du nombre peu élevé de stratégies. De plus, cette analyse indiquait qu'elles étaient utilisées rarement. De toutes les stratégies, Brigitte utilisait le plus souvent celle de «répéter» par la relecture. Observer que Brigitte organise et élabore dans une intention particulière — lorsqu'elle veut acquérir des connaissances générales — permet de déceler chez elle l'utilisation d'un traitement plus significatif. Toutefois, ce traitement demeure incomplet pour construire des connaissances sur les maladies reliées à la consommation d'alcool, malgré le fait que cela constitue l'objectif de l'unité 14. En effet, l'étude des maladies et des traitements ne se fait pas avec ces stratégies.

Brigitte, lors de l'entrevue sur les stratégies, affirmait vouloir trouver les mécanismes physiopathologiques reliés au problème d'alcool. Elle avait identifié cette intention à partir de l'entrevue sur les connaissances antérieures de la présente recherche qui comportait des questions directement reliées au problème. Cette information lui a permis de travailler sur son problème en suivant la même procédure de recherche que celle typique aux deux premières années d'étude dans le programme de médecine de Sherbrooke, soit en travaillant les problèmes par l'étude des organes et des systèmes corporels. Brigitte pense que ce fonctionnement est plus significatif pour l'apprentissage et moins robotisé. Elle préfère commencer par comprendre le fonctionnement humain pour orienter son attention vers les symptômes des maladies que de partir des symptômes et aller vers le fonctionnement. Cette deuxième façon de faire ne représente pas pour elle un travail d'approfondissement. Toutefois, il est intéressant de constater, dans cette intention particulière, qu'elle sélectionne

l'information en faisant une liste de mots-clés et qu'elle les copie; elle semble préparer son étude plus qu'apprendre sur le sujet. On peut donc conclure que Brigitte persiste à travailler avec le fonctionnement associé aux deux premières années d'études. Elle ne semble pas convaincue de l'utilité d'apprendre les informations en lien avec leur présentation clinique. Même pendant la deuxième partie de la semaine, où elle travaille plus à partir du problème, Brigitte applique des stratégies d'apprentissage pour organiser et des stratégies de métacognition pour planifier des stratégies d'apprentissage.

3. La description des stratégies de Charles

L'analyse de la fréquence des stratégies utilisées par Charles et de leurs liens avec des intentions montre qu'il est préoccupé autant par l'organisation de la tâche que par la lecture en soi et l'apprentissage. Toutefois, c'est dans l'analyse de récurrence des stratégies dans deux intentions et plus qu'il est possible d'identifier des stratégies d'apprentissage en lien avec la construction de connaissances.

3.1 LA FRÉQUENCE DES STRATÉGIES RELIÉES À LA LECTURE POUR APPRENDRE

Charles a travaillé environ 28 heures sur le problème; ces heures sont réparties entre le dimanche et le vendredi. Le tableau 33 présente la fréquence des catégories de stratégies et les stratégies utilisées par Charles. Lorsqu'on compare le nombre de stratégies comprises dans chacune des trois catégories retenues pour cette analyse avec le nombre total utilisé, aucune des trois ne se démarque parce qu'elles se répartissent en fréquences égales. Les stratégies de lecture, de même que d'apprentissage et de métacognition sont donc toutes peu fréquentes par rapport au nombre total.

Lorsque Charles utilise la catégorie des stratégies de lecture, il fait appel assez fréquemment à la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte et peu fréquemment celle qui permet de ressortir la macrostructure. D'ailleurs, Charles est le seul sujet qui utilise la stratégie de ressortir la macrostructure peu fréquemment, les autres l'utilisent rarement.

Ensuite, pour ce qui est de la catégorie des stratégies d'apprentissage, Charles utilise fréquemment la stratégie «répéter». De plus, la stratégie «autre» qui ne permet pas de connaître le traitement cognitif effectué est choisie peu fréquemment et les trois autres stratégies, soit «sélectionner», «organiser» et «élaborer», sont rarement utilisées.

Enfin, lorsque Charles utilise la catégorie des stratégies métacognitives, deux stratégies sont utilisées peu fréquemment, soit «évaluer» et «gérer». Enfin, il choisit rarement la stratégie «planifier».

Tableau 33
La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies
reliées à la lecture pour apprendre de Charles

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Les stratégies de lecture				X	
Effectuer la lecture du texte		X			
R ressortir la macrostructure				X	
Les stratégies d'apprentissage				X	
Sélectionner			X		X
Répéter					X
Organiser					X
Élaborer					
Autre				X	
Les stratégies métacognitives				X	
Planifier					X
Évaluer				X	
Gérer				X	

Charles utilise donc autant les trois stratégies. Ce fonctionnement est intéressant, car il laisse voir une attention répartie entre l'importance de la lecture, l'effort d'apprendre et le fonctionnement de tout ceci. Cette répartition est en accord avec le cadre conceptuel de la présente recherche, dans la mesure où il ne spécifiait pas la prédominance de l'une ou l'autre des catégories de stratégies.

3.1.1 Les stratégies de lecture

Le tableau 34 présente la fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Charles. La stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte est utilisée assez fréquemment. Dans cette stratégie, Charles utilise assez fréquemment la lecture partielle et peu fréquemment la lecture complète.

Lorsqu'il choisit la stratégie qui permet de faire ressortir la macrostructure, il utilise très fréquemment de construire des idées et rarement d'en supprimer.

Tableau 34
La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Charles

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Effectuer la lecture du texte		X			
Lire partiellement		X			
Lire complètement				X	
R ressortir la macrostructure				X	
Construire des idées	X				
Supprimer des idées					X

Bien que mettant principalement un accent sur la stratégie «effectuer la lecture» par la lecture partielle, Charles se préoccupe aussi de faire ressortir la macrostructure par la construction des idées, qui est en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche.

3.1.2 Les stratégies d'apprentissage

Le tableau 35 présente la fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Charles. C'est fréquemment la stratégie «épéter» et plus spécifiquement la relecture qu'il choisit. Dans cette stratégie, il utilise peu fréquemment la récitation et rarement la copie. Par ailleurs, il utilise aussi peu fréquemment la stratégie «autre» qui ne permet pas de savoir le traitement cognitif effectué par le moyen de la prise de notes.

Finalement, les trois stratégies restantes sont rarement utilisées par Charles. Mais lorsqu'il utilise la stratégie «sélectionner», il choisit assez fréquemment le soulignement et peu fréquemment l'établissement d'une liste de mots-clés. Lorsqu'il utilise rarement la stratégie «organiser», il le fait assez fréquemment en notant sous forme d'un plan, peu fréquemment en notant sous forme de schéma et rarement en notant sans organisation. Enfin, lors des rares utilisations de la stratégie «élaborer», il choisit fréquemment de relier l'information avec des connaissances et peu fréquemment de noter en lien avec des idées et de paraphraser. Enfin, il choisit rarement de visualiser.

Tableau 35

La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Charles

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Sélectionner					X
Souligner		X		X	
Faire une liste de mots-clés					
Répéter			X		
Copier					X
Réciter				X	
Relire			X		
Organiser					X
Noter sous forme de plan		X		X	
Noter sous forme de schéma					X
Noter sans organisation					
Élaborer					X
Paraphraser				X	
Noter en lien avec des idées				X	
Visualiser					X
Relier l'information avec des connaissances			X		
Autre				X	
Noter	X				

Le choix de Charles d'utiliser la stratégie «répéter» par la relecture s'ajoute aux stratégies «effectuer la lecture du texte» en relisant partiellement et en faisant ressortir la macrostructure.

Ce fonctionnement est intéressant, car Charles peut relire des sections choisies et dégager les idées principales (macrostructure). Toutefois, ce traitement demeure orienté vers l'information du texte et non pas vers une intégration personnelle, car la relecture n'est pas une stratégie d'apprentissage reconnue pour soutenir la construction de connaissances dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

3.1.3 Les stratégies métacognitives

Le tableau 36 présente la fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Charles. Les stratégies qu'il utilise peu fréquemment sont «évaluer» et «gérer». La stratégie «planifier» est rarement rapportée.

Lorsque Charles utilise la stratégie «évaluer», il le fait assez fréquemment en utilisant l'évaluation du texte, peu fréquemment en utilisant l'évaluation de l'apprentissage et rarement en se servant de l'évaluation de la lecture. Par ailleurs, pour ce qui est de la stratégie «gérer», on remarque que Charles rapporte fréquemment opter pour le changement de lecture et peu fréquemment pour gérer la fatigue et la concentration et gérer le temps. Il ne choisit que rarement de gérer le changement de fonctionnement et le temps.

Lors des rares utilisations de la stratégie «planifier», Charles choisit assez fréquemment la planification du travail et rarement la planification des stratégies d'apprentissage et celle des références.

Tableau 36

La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Charles

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Planifier					X
Planifier des stratégies d'apprentissage					X
Planifier des références					X
Planifier le travail à effectuer		X			
Évaluer				X	
Évaluer l'apprentissage				X	
Évaluer la lecture					X
Évaluer le texte		X			
Gérer				X	
Gérer le changement de fonctionnement					X
Gérer le changement de lecture			X		
Gérer le temps					X
Gérer la concentration/fatigue				X	

Les stratégies métacognitives utilisées par Charles renforcent ici l'observation de la répartition égale de l'attention portée à l'apprentissage et à la lecture. Ses choix de stratégies et de moyens métacognitifs touchent à la lecture et à l'apprentissage : il évalue l'apprentissage et les textes, il gère le changement de lecture et la concentration et la fatigue. Il pose vraiment un regard sur tout ce qui concerne la lecture pour apprendre. Par ailleurs, le fait de peu planifier peut être mis en relation avec la rare stratégie qui consiste à gérer le changement de fonctionnement. Charles semble avoir une façon de fonctionner qui est structurée et il agit en fonction de celle-ci.

3.1.4 Les stratégies de gestion des ressources

Charles a travaillé sur le problème environ 28 heures, réparties entre le dimanche et le vendredi. Le tableau 37 présente la fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Charles.

Lorsqu'il utilise la stratégie «choisir le lieu de travail», il travaille assez fréquemment chez lui dans sa chambre, mais il choisit aussi peu fréquemment de se rendre à la bibliothèque. Rarement, il choisit de se rendre chez ses parents. Pour ce qui est de la stratégie «choisir le moment de travail», Charles adopte fréquemment le moyen de travailler le matin, peu fréquemment celui de travailler le soir et rarement celui de travailler l'après-midi ou la nuit. De plus, pour la stratégie «choisir les références», il privilégie fréquemment l'utilisation de la référence principale et l'utilisation d'autres références, ce qui montre que la référence principale est consultée environ la moitié du temps.

Tableau 37

La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Charles

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Choisir les ouvrages de référence					
Utiliser la référence principale			X		
Utiliser d'autres références			X		
Choisir le lieu de travail					
Travailler chez soi		X			
Travailler chez les parents					X
Travailler à la bibliothèque				X	
Choisir le moment de travail					
Travailler le matin			X		
Travailler l'après-midi					X
Travailler le soir				X	
Travailler la nuit					X

Charles lit la moitié du temps dans la référence principale. Lorsque l'on met ce moyen en lien avec la stratégie de lecture qui fait ressortir la macrostructure, on peut supposer que Charles réussit à sortir l'information voulue dans cette référence et qu'ainsi, il n'a pas à prendre

beaucoup de temps pour chercher des ouvrages de référence plus spécifiques. Le temps épargné lui permet peut-être d'utiliser plus fréquemment la stratégie d'apprentissage qui consiste à répéter.

3.1.5 La discussion sur les stratégies

Afin de discuter des stratégies utilisées par Charles, nous présentons d'abord la synthèse qui fait ressortir les stratégies et les moyens qui ont été utilisés avec une certaine fréquence. La synthèse permet d'observer que Charles utilise à fréquence égale les stratégies de lecture, d'apprentissage et de métacognition. En utilisant ce fonctionnement, Charles se place dans une situation favorable à l'apprentissage. Pour ce qui est de la catégorie des stratégies de lecture, il utilise avec une certaine fréquence les deux stratégies, soit «effectuer la lecture du texte» par les moyens de la lecture partielle et de la lecture complète, et «ressortir la macrostructure» par la construction des idées. Pour la catégorie des stratégies d'apprentissage, il choisit avec une certaine fréquence deux stratégies, soit «répéter» en utilisant comme moyens la récitation et la relecture, et la stratégie «autre» par la prise de notes sans information sur le traitement cognitif effectué. Enfin, pour la catégorie des stratégies métacognitives, il utilise la stratégie «évaluer» par l'évaluation du texte et l'évaluation de l'apprentissage et la stratégie «gérer» par la gestion du changement de lecture et la gestion de la concentration et de la fatigue.

Ses choix de stratégies métacognitives viennent renforcer l'idée de mettre l'accent sur l'apprentissage et la lecture. Les moyens choisis sont reliés à la lecture et à l'apprentissage. Aussi, la stratégie de lecture qui permet de traiter la macrostructure est appliquée peu fréquemment par Charles, c'est le seul qui l'utilise autant; c'est un indice de traitement significatif des informations contenues dans les textes. Toutefois, les stratégies d'apprentissage les plus fréquentes ne sont pas celles que l'on suppose être les plus importantes pour l'acquisition de connaissances professionnelles dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Charles privilégie l'utilisation de la stratégie «répéter» et la stratégie «autre» par la prise de notes. Toutefois, la stratégie métacognitive «gérer» par la gestion du temps et par la gestion de la concentration et de la fatigue s'effectue au service d'un rendement maximum. Charles explique lors de l'entrevue qu'il arrête de travailler quand il n'est plus concentré. Il préfère aller se reposer et se remettre à la tâche lorsqu'il est disposé. Il commence à travailler pendant la fin de semaine et il gère la progression de son travail en fonction du temps qui passe. De plus, le fait de n'apporter que peu de changement à son travail pendant la semaine semble indiquer que Charles fonctionne sans problèmes majeurs qui l'amèneraient à gérer des changements de fonctionnement plus souvent. Toutefois, le fait de peu utiliser la stratégie métacognitive de planifier suscite des interrogations quant à l'impact que cela peut avoir sur son travail.

3.2 LES STRATÉGIES EN LIEN AVEC LES INTENTIONS DE LECTURE POUR APPRENDRE

L'analyse des stratégies en lien avec les différentes intentions de Charles apporte des nuances importantes dans la catégorie des stratégies d'apprentissage. Dans l'ensemble de la semaine, Charles lit particulièrement pour répondre à six intentions : (1) pour identifier et connaître des diagnostics différentiels, (2) pour acquérir des connaissances générales sur le sujet du problème, (3) pour connaître des maladies, (4) pour identifier le diagnostic différentiel le plus probable, (5) pour préciser certains éléments spécifiques, (6) pour infirmer des diagnostics différentiels. La compilation spécifique à chacune des intentions se trouve dans le tableau 71 de l'annexe I, alors qu'une synthèse détaillée est présentée dans le tableau 77 de l'annexe J.

3.2.1 L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus

L'apport des résultats concernant les stratégies utilisées dans plusieurs intentions est de l'ordre de la mise en évidence des stratégies d'apprentissage «sélectionner», «organiser» et «élaborer», de même que de la stratégie métacognitive «planifier». Le tableau 38 présente de façon comparative, la compilation des stratégies utilisées à une certaine fréquence — de peu fréquente à très fréquente — et identifiées dans la partie antérieure de même que la compilation de leur récurrence dans deux intentions et plus et de leur présence dans une intention particulière.

Pour la catégorie des stratégies de lecture, on observe dans l'analyse de deux intentions et plus que les mêmes stratégies et moyens se démarquent, ce qui veut dire qu'ils sont non seulement utilisés avec une certaine fréquence, mais aussi qu'ils se retrouvent dans deux intentions et plus. Il s'agit des stratégies qui consistent à «effectuer la lecture du texte» par la lecture partielle et la lecture complète et à «faire ressortir la macrostructure» par la construction des idées.

Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, en plus de voir l'utilisation de la stratégie «autre» dont le moyen est la prise de notes, on observe aussi la stratégie «répéter» par les moyens de la récitation et de la relecture, que l'on retrouvait dans l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Toutefois, ce que l'analyse des stratégies qui se retrouvent dans deux intentions et plus permet de faire ressortir est d'abord un autre moyen utilisé dans la stratégie «répéter», celui de la copie. Aussi par l'analyse de récurrence dans deux intentions et plus, on peut faire ressortir l'utilisation des stratégies «sélectionner» par l'utilisation d'une liste de mots-clés, «organiser» par la prise de notes sous forme de plan et «élaborer» en reliant des informations aux connaissances.

Enfin, dans la catégorie des stratégies métacognitives, on peut faire ressortir une stratégie qui n'est pas utilisée avec une certaine fréquence sur l'ensemble de la semaine, mais qui se retrouve dans deux intentions et plus, il s'agit de la stratégie «planifier» par le moyen de la planification du travail. Par ailleurs, dans la stratégie «évaluer», un moyen est mis en évidence dans cette analyse, celui de l'évaluation de la lecture. Ce moyen s'ajoute à celui d'évaluer la lecture, moyen qui est utilisé à une certaine fréquence pendant la semaine. Toujours dans la catégorie des stratégies métacognitives, il est intéressant d'observer qu'une stratégie utilisée avec une certaine fréquence pendant la semaine de lecture n'apparaît pas dans l'analyse de récurrence dans deux intentions et plus. Cette information indique qu'elle peut être utilisée avec une certaine fréquence, mais toujours dans la même intention. Il s'agit de la stratégie «évaluer» qui se traduit par l'évaluation de l'apprentissage. Nous identifierons plus loin l'intention dans laquelle cette stratégie se situe. Quant à la stratégie «gérer», en plus d'identifier comme moyens la gestion du changement de lecture et la gestion de la concentration et de la fatigue qui ont une certaine fréquence d'utilisation, la gestion du changement de fonctionnement se retrouve dans deux intentions et plus.

Cette analyse fait ressortir un accent plus spécifique sur l'apprentissage, tout en conservant les stratégies de lecture et de métacognition orientées vers la lecture et le travail. Cela complète bien l'analyse de la fréquence des stratégies qui indiquait un travail équilibré entre les trois catégories de stratégies. La diversité des stratégies récurrentes dans deux intentions et plus appuie l'idée que Charles, en plus de lire pour ressortir la macrostructure, traite l'information fréquemment par la stratégie «répéter», mais aussi, dans plusieurs intentions, avec les stratégies «organiser» et «élaborer»; ces stratégies sont reconnues pour construire des connaissances. Ces choix de stratégies en lecture, en apprentissage et en métacognition, par l'accent mis sur l'ensemble des stratégies, indiquent une concordance étroite avec le cadre conceptuel de la présente recherche. Par ailleurs, cette analyse fait ressortir l'utilisation de la stratégie «planifier» au moyen de la planification du travail qui ne ressortait pas dans l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. On retrouve donc une utilisation de l'ensemble des stratégies identifiées comme importantes dans le contexte de la lecture pour acquérir des connaissances.

Tableau 38

La compilation des stratégies de Charles selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre					
		Deux intentions et plus	Une intention particulière				
			Diagnostiques différentiels	Sujet général	Maladies	Diagnostique différentiel probable	Éléments
Les stratégies de lecture							
Effectuer la lecture du texte	X	X					
Lire partiellement	x	x					
Lire complètement	x	x					
Ressortir la macrostructure	X	X	X				
Construire des idées	x	x					
Supprimer des idées			x				
Les stratégies d'apprentissage							
Sélectionner		X		X			
Souligner				x			
Faire une liste de mots-clés		x					
Répéter	X	X					
Réciter	x	x					
Relire	x	x					
Copier		x					
Organiser		X					
Noter sous forme de plan		x					
Noter sous forme de schéma							
Noter sans organisation							
Élaborer		X					
Noter en lien avec des idées							
Relier l'information avec des connaissances		x					
Paraphraser							
Visualiser							
Autre	X	X					
Note	x	x					

Tableau 38 (suite)

La compilation des stratégies de Charles selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre						
		Deux intentions et plus	Une intention particulière					
			Diagnostiques différentiels	Sujet général	Maladies	Diagnostic différentiel probable	Éléments	Infirmiers diagnostiques différentiels
Les stratégies métacognitives								
Planifier		X						
Planifier des stratégies d'apprentissage								
Planifier des références								
Planifier le travail à effectuer		x						
Évaluer	X	X		X				
Évaluer l'apprentissage	x			x				
Évaluer la lecture			x					
Évaluer le texte	x	x						
Gérer	X	X						
Gérer le changement de fonctionnement			x					
Gérer le changement de lecture	x	x						
Gérer le temps								
Gérer la concentration/fatigue	x	x						

3.2.2 Les stratégies utilisées dans des intentions particulières

L'analyse des stratégies en relation avec des intentions particulières complète la description des stratégies utilisées par Charles. Lorsqu'il lit pour *identifier et connaître des diagnostics différentiels*, en lecture, il utilise la stratégie «traiter la macrostructure» en supprimant des idées. Il peut ainsi restreindre son champ d'étude. C'est donc pour lui une autre façon d'utiliser la stratégie qui a pour but de faire ressortir la macrostructure.

Ensuite, une autre intention présente des particularités : il s'agit de *lire sur le sujet général du problème*. Il utilise, dans cette intention, la stratégie d'apprentissage «sélectionner» par le soulignement. Il est intéressant de constater que c'est aussi dans cette intention particulière qu'il utilise la stratégie métacognitive «évaluer» par l'évaluation de l'apprentissage à faire. Il se fait donc une idée de l'état de ses connaissances en identifiant celles qui sont importantes par la stratégie d'apprentissage «sélectionner». Il utilise souvent ce moyen d'évaluer, car

c'est celui qui avait aussi été identifié comme ayant une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine, sans toutefois apparaître dans deux intentions et plus.

Ces précisions supportent l'idée que le travail est bien structuré. Comme Charles commence ses lectures par ces deux intentions, il supprime d'abord l'information qu'il ne doit pas traiter à partir des hypothèses diagnostiques retenues pour l'analyse du problème et il continue par une lecture générale du texte dans lequel il peut souligner les idées principales, mais surtout évaluer l'apprentissage à faire en fonction de ce type de problème. Cette précision lui permet ensuite de travailler en utilisant, de façon égale, autant les stratégies d'apprentissage, de lecture et de métacognition. Il utilise surtout, par leur fréquence, la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par la lecture partielle et la stratégie d'apprentissage «répéter». Mais, par leur récurrence dans plusieurs intentions, on peut conclure à l'utilisation des stratégies qui sont en lien avec la construction de connaissances, telles que les stratégies «organiser» et «élaborer».

Charles utilise donc un fonctionnement qui est en lien avec les exigences de l'unité 14. Il travaille en suivant le problème donné. Il précise au fur et à mesure son diagnostic non seulement en sortant les idées principales, mais aussi en supprimant des informations qui ne sont pas en lien avec le problème. Ses choix d'informations associés au fait d'utiliser la stratégie «répéter» par la récitation indiquent aussi que Charles, à toutes les étapes de la semaine, fait des efforts pour apprendre les informations qu'il trouve. Par ailleurs, l'utilisation de la stratégie «élaborer» en reliant l'information aux connaissances permet de faire ressortir que Charles récite les informations traitées dans les textes qu'il ne connaît pas. En effet, à plusieurs reprises, il se demande ce qu'il connaît sur le sujet, consulte l'ouvrage et mémorise ce qu'il ne pouvait dire de lui-même. Il a donc un fonctionnement efficace dans deux intentions et plus, c'est-à-dire qu'il identifie ses connaissances et, ensuite, les complète par des nouvelles. Vérifier ce que l'on connaît sur un sujet, trouver les informations principales qui complètent nos connaissances et les mémoriser, voilà le portrait de Charles que l'on retrouve dans au moins deux intentions de travail pendant la semaine. Par ailleurs, il faut aussi mentionner qu'une de ses intentions de lecture est celle d'infirmier des diagnostics différentiels, ce qui signifie qu'il raisonne constamment sur les informations en lien avec le problème présenté. Deux questions demeurent en suspens : qu'arriverait-il s'il utilisait plus la stratégie d'apprentissage «organiser» et quel est l'impact de l'utilisation restreinte de la stratégie métacognitive «planifier»?

4. La description des stratégies de Didier

L'analyse de la fréquence des stratégies utilisées par Didier et de leurs liens avec les intentions montre qu'il utilise souvent les mêmes stratégies pendant la semaine et cela en ne les ajustant que très peu aux intentions poursuivies. Il présente le portrait général d'un étudiant très préoccupé par l'utilisation de stratégies métacognitives et de lecture et dont les stratégies d'apprentissage sont surtout celles de «sélectionner» et de «répéter». Toutefois, l'analyse des intentions permet aussi d'entrevoir une utilisation de stratégies plus orientées vers l'acquisition de connaissances telles qu'elles sont précisées dans le cadre conceptuel de la présente recherche : la stratégie de lecture «ressortir la macrostructure», la stratégie d'apprentissage «organiser» et la stratégie métacognitive «planifier».

4.1 LA FRÉQUENCE DES STRATÉGIES RELIÉES À LA LECTURE POUR APPRENDRE

Didier travaille environ 16 heures et demie entre le jeudi (3 heures du matin) et le vendredi midi. Le tableau 39 présente la fréquence des catégories de stratégies et des stratégies utilisées par Didier. Lorsqu'on compare le nombre des stratégies comprises dans chacune des trois catégories retenues pour cette analyse avec le nombre total utilisé, on constate que la catégorie de stratégies métacognitives est utilisée fréquemment alors que celles des stratégies de lecture et d'apprentissage sont utilisées peu fréquemment.

Dans la catégorie des stratégies métacognitives, Didier utilise fréquemment la stratégie «évaluer», peu fréquemment la stratégie «gérer» et rarement la stratégie «planifier».

Au sujet de la catégorie des stratégies de lecture, il se sert très fréquemment de la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte, en délaissant celle qui veut faire ressortir la macrostructure parce qu'elle est utilisée rarement. En ce qui concerne la catégorie des stratégies d'apprentissage, il partage son travail, peu fréquemment, entre trois stratégies : «sélectionner», «répéter» et la stratégie «autre» qui ne donne pas d'information sur le traitement cognitif effectué. De plus, on remarque que les stratégies «organiser» et «élaborer» ne sont utilisées que rarement.

Tableau 39
La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies
reliées à la lecture pour apprendre de Didier

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Les stratégies de lecture				X	
Effectuer la lecture du texte	X				
Ressortir la macrostructure					X
Les stratégies d'apprentissage				X	
Sélectionner				X	
Répéter				X	
Organiser					X
Élaborer					X
Autre				X	
Les stratégies métacognitives			X		
Planifier					X
Évaluer			X		
Gérer				X	

Didier, en utilisant plus de stratégies métacognitives que d'apprentissage et de lecture, se préoccupe davantage du fonctionnement de la tâche que de la tâche elle-même. Nous nous interrogeons sur les retombés d'une tel fonctionnement. Le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre retenait la présence des trois catégories sans distinction quant à la prédominance de l'une par rapport aux autres. Cependant, la fréquence semblable de stratégies de lecture et d'apprentissage indique quand même une attention portée à la fois au contenu des textes et à leur apprentissage.

4.1.1 Les stratégies de lecture

Le tableau 40 présente la fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Didier. On observe qu'il utilise très fréquemment la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte. Lorsqu'il le fait, il utilise assez fréquemment la lecture partielle et peu fréquemment la lecture complète. Lors des rares utilisations de la stratégie qui permet de ressortir la macrostructure, Didier travaille très fréquemment à construire des idées et rarement à en supprimer.

Tableau 40
La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Didier

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Effectuer la lecture du texte	X				
Lire partiellement		X			
Lire complètement				X	
Ressortir la macrostructure					X
Construire des idées	X				
Supprimer des idées					X

En mettant l'accent sur la stratégie «effectuer la lecture du texte», Didier s'oriente plus vers la réalisation de la lecture elle-même que vers le traitement des idées contenues dans le texte. Toutefois, en utilisant la lecture complète, même peu fréquemment, il montre une certaine volonté de considérer des textes dans leur ensemble. Il lit peut-être un texte au complet sans chercher les idées principales de ce texte, mais peut-être lit-il pour trouver certaines informations reliées au problème.

4.1.2 Les stratégies d'apprentissage

Le tableau 41 présente la fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Didier. Il utilise de façon égale et peu fréquente les stratégies «sélectionner», «répéter» et la stratégie «autre» qui ne donne pas d'information sur le traitement cognitif effectué. Lorsqu'il utilise la stratégie «sélectionner», il choisit fréquemment de dresser une liste de mots-clés et peu fréquemment de souligner. Lorsqu'il utilise la stratégie «répéter», il privilégie très fréquemment la relecture et rarement la copie et la récitation.

Lors des rares fois où il applique la stratégie «organiser», il choisit très fréquemment de noter sous forme de schéma et rarement de noter sous forme de plan ou de noter sans organisation. Par ailleurs, il utilise rarement la stratégie «élaborer» quels que soient les moyens disponibles. En fait, ce résultat est possible, car Didier n'utilise jamais la stratégie «élaborer».

Le choix des stratégies d'apprentissage correspond bien à la tendance qu'a Didier d'effectuer la lecture du texte plus que de traiter les idées véhiculées. La relecture montre un accent sur le contenu intégral du texte de même que sur la stratégie «sélectionner», principalement par l'établissement d'une liste de mots-clés. Didier cherche certains éléments d'information à partir de sa liste de mots-clés. Il les prend en notes lorsqu'il en trouve. Ce moyen de prendre des notes, relié à la stratégie «autre» ne permet pas d'identifier le traitement cognitif effectué.

Tableau 41

La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Didier

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Sélectionner				X	
Souligner				X	
Faire une liste de mots-clés			X		
Répéter				X	
Copier					X
Réciter					X
Relire	X				

Tableau 41 (suite)

La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Didier

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Organiser					X
Noter sous forme de plan					X
Noter sous forme de schéma	X				
Noter sans organisation					X
Élaborer					X
Paraphraser					X
Noter en lien avec des idées					X
Visualiser					X
Relier l'information avec des connaissances					X
Autre				X	
Noter	X				

4.1.3 Les stratégies métacognitives

Le tableau 42 présente la fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Didier. Dans la catégorie des stratégies métacognitives, Didier utilise fréquemment la stratégie «évaluer». Les moyens utilisés pour effectuer cette stratégie consistent assez fréquemment à évaluer les textes, peu fréquemment à évaluer la lecture et rarement à évaluer l'apprentissage.

Lorsque Didier utilise la stratégie métacognitive «gérer», il utilise fréquemment la gestion du changement de fonctionnement, peu fréquemment la gestion du changement de lecture et rarement la gestion du temps et celle de la concentration et de la fatigue.

Finalement, la stratégie «planifier» comprend très fréquemment la planification du travail à effectuer et rarement la planification des stratégies d'apprentissage et celle des références.

Comparant les stratégies métacognitives (orientées vers le texte, la lecture et le fonctionnement général) aux stratégies de lecture (pour effectuer la lecture du texte) et aux stratégies d'apprentissage («répéter» et «sélectionner»), on peut conclure que Didier est orienté vers la tâche de lire plus que vers le traitement des éléments d'information en vue d'en faire l'apprentissage. Il est très centré sur la recherche de textes et d'information. Mais lorsqu'il trouve ce qu'il veut, il utilise les stratégies d'apprentissage «sélectionner», «répéter» et la stratégie «autre». Ces trois catégories ne sont pas identifiées pour favoriser l'apprentissage significatif dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

Tableau 42
La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Didier

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Planifier					X
Planifier des stratégies d'apprentissage					X
Planifier des références					X
Planifier le travail à effectuer	X				
Évaluer			X		
Évaluer l'apprentissage				X	X
Évaluer la lecture		X			
Évaluer le texte					
Gérer				X	
Gérer le changement de fonctionnement			X		
Gérer le changement de lecture				X	
Gérer le temps					X
Gérer la concentration/fatigue					X

4.1.4 Les stratégies de gestion des ressources

Le nombre d'heures de travail de Didier est de 16 heures et demie entre la nuit de mercredi à jeudi et vendredi matin. Le tableau 43 présente la fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Didier. Lorsqu'il utilise la stratégie «choisir le lieu de travail», Didier choisit très fréquemment de travailler chez lui, dans sa chambre et rarement de travailler chez ses parents et à la bibliothèque. En entrevue, il met l'accent sur son besoin de calme et d'ordre pour se concentrer. Pour ce qui est de la stratégie «choisir le moment de travail», il privilégie fréquemment de travailler la nuit et le matin qui suit. Il travaille rarement l'après-midi ou le soir. Il aime travailler sous pression et dit s'activer lorsqu'il se sent obligé. Enfin, pour la stratégie «choisir les ouvrages de référence», il utilise peu fréquemment la référence principale et opte assez fréquemment pour la consultation d'autres références.

Tableau 43
La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Didier

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Choisir les ouvrages de référence					
Utiliser la référence principale		X		X	
Utiliser d'autres références					
Choisir le lieu de travail					
Travailler chez soi	X				
Travailler chez les parents					X
Travailler à la bibliothèque					X
Choisir le moment de travail					
Travailler le matin			X		
Travailler l'après-midi					X
Travailler le soir					X
Travailler la nuit			X		

En travaillant de nuit, quelques jours avant la fin de la période de lecture, Didier se place dans une situation où il doit être très efficace et fonctionnel pour accomplir l'ensemble de l'analyse du problème et des apprentissages. Comme il manque de temps, il doit changer de fonctionnement après les deux premiers jours d'étude. On remarque donc des relations avec la stratégie métacognitive «gérer» par le moyen de gérer le changement de fonctionnement. Didier utilise peu fréquemment la référence principale, ce qui l'oblige à faire plus de recherches d'ouvrages de référence. Son temps restreint n'est donc pas utilisé à chercher des ouvrages de référence et à les lire. Il est peu utilisé à apprendre.

Lors de l'entrevue, Didier disait ne pas pouvoir effectuer le travail avec l'attention et le temps qu'il aurait aimé y consacrer. Toutefois, il mentionnait qu'à l'unité 14 il avait de la difficulté à commencer le travail avant la fin de la semaine, contrairement aux deux premières années d'études.

4.1.5 La discussion sur les stratégies

Afin de discuter des stratégies utilisées par Didier, nous présentons d'abord une synthèse qui veut faire ressortir les stratégies et les moyens qui ont été utilisés avec une certaine fréquence. En général, Didier met l'accent sur les stratégies métacognitives et de lecture. Pour ce qui est de la catégorie des stratégies de lecture, il utilise avec une certaine fréquence la stratégie «effectuer la lecture du texte» par la lecture partielle et la lecture complète. Pour la catégorie des stratégies d'apprentissage, il choisit la stratégie «sélectionner» en utilisant le soulignement et une liste de mots-clés, la stratégie «répéter» par la relecture et la stratégie «autre» par la prise de notes sans information sur le traitement effectué. Enfin pour la catégorie des stratégies métacognitives, il choisit la stratégie «évaluer» par l'évaluation et la lecture et par celle du texte, et la stratégie «gérer» par la gestion du changement de fonctionnement et la gestion du changement de lecture.

Parce qu'il manque de temps, Didier utilise à une certaine fréquence les stratégies métacognitives. Il doit constamment gérer l'avancement de la tâche en fonction du temps qui passe. Il gère le changement de lecture, le changement de fonctionnement; il parle de la stratégie de lecture basée sur le texte et non de celle qui s'intéresse à traiter les idées; en apprentissage, il sélectionne l'information, prend des notes. Les moyens utilisés sont donc axés sur le traitement du texte et de la tâche à effectuer. De plus, les choix de stratégies d'apprentissage ne correspondent pas aux stratégies identifiées dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

4.2 LES STRATÉGIES EN LIEN AVEC LES INTENTIONS DE LECTURE POUR APPRENDRE

Lorsqu'on analyse les stratégies en lien avec les différentes intentions de Didier, en général, peu de nuances ou de précisions sont apportées au profil issu de l'analyse des stratégies identifiées comme ayant une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine. Cette observation indique qu'il utilise un nombre restreint de stratégies et de moyens qui se retrouvent presque tous dans deux intentions et plus. Toutefois, l'analyse des intentions spécifiques permet de déceler la présence d'une stratégie d'apprentissage en lien avec la construction des connaissances telles qu'elle est définie dans la présente recherche.

Didier lit particulièrement pour rencontrer quatre intentions : (1) acquérir des connaissances générales sur le sujet du problème; (2) acquérir des connaissances sur des symptômes et des maladies, de même que des examens et des traitements; (3) acquérir des connaissances sur des éléments; et (4) identifier et connaître des diagnostics différentiels. La compilation spécifique à chacune des intentions se trouve dans le tableau 72 de l'annexe I, alors qu'une synthèse détaillée est présentée dans le tableau 78 de l'annexe J.

4.2.1 L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus

L'apport des résultats concernant les stratégies utilisées dans plusieurs intentions permet de faire ressortir deux stratégies qui ne se sont pas démarquées dans l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Le tableau 44 présente de façon comparative la compilation des stratégies utilisées à une certaine fréquence — de peu fréquente à très fréquente — identifiées dans la partie antérieure de même que la compilation de leur récurrence dans deux intentions et plus et de leur présence dans une intention particulière.

Dans deux intentions et plus, on peut identifier que Didier utilise la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par la lecture partielle. Ce moyen était aussi identifié dans l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Toutefois, l'autre moyen de cette stratégie, identifiée comme ayant une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine, ne se retrouve pas dans l'analyse de récurrence pour deux intentions et plus. Ce résultat indique que le moyen peut être utilisé avec une certaine fréquence mais dans une seule des intentions de la semaine. L'intention à laquelle cette stratégie est rattachée sera présentée dans la section des intentions particulières. Par ailleurs, l'analyse de la récurrence dans deux intentions et plus permet de mettre en évidence l'utilisation de la stratégie «faire ressortir la macrostructure du texte» au moyen de la construction des idées. Cette observation est considérable, car elle montre que Didier utilise un traitement de l'information important en lecture et en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche.

Ensuite, pour la catégorie des stratégies d'apprentissage, les mêmes stratégies apparaissent dans l'analyse de récurrences dans deux intentions et plus et dans l'analyse d'une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine. Cette constatation indique que les stratégies d'apprentissage «sélectionner», «répéter» et «autre» de même que les moyens qui y sont reliés se retrouvent dans plusieurs intentions et avec une certaine fréquence dans la semaine. Aucune stratégie d'apprentissage ne se démarque dans l'analyse de récurrence de deux intentions et plus.

Enfin, en ce qui concerne les stratégies métacognitives, on peut faire ressortir les mêmes moyens pour les stratégies «évaluer» et «gérer» que ceux identifiés dans l'analyse d'une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine. Mais en plus, on peut observer pour la première fois que Didier utilise la stratégie «planifier» par la planification 137

du travail dans deux intentions et plus. L'apport de cette analyse est de renforcer l'orientation de se préoccuper de la tâche.

Tableau 44

La compilation des stratégies de Didier selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre				
		Deux intentions ou plus	Une intention particulière			
Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens			Connaissances générales	Symptômes et maladies	Éléments	Diagnos-tics différen-tiels
Les stratégies de lecture						
Effectuer la lecture du texte	X	X	X			
Lire partiellement	x	x				
Lire complètement	x		x			
Ressortir la macrostructure		X				
Construire des idées		x				
Supprimer des idées						

Tableau 44 (suite)

La compilation des stratégies de Didier selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre					
		Deux intentions ou plus	Une intention particulière				
Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens				Connaissances générales	Symptômes et maladies	Éléments	Diagnos-tics différen-tiels
Les stratégies d'apprentissage							
Sélectionner	X	X					
Soulignement	x	x					
Faire une liste de mots-clés	x	x					
Répéter	X	X					
Réciter							
Relire	x	x					
Copier							
Organiser			X				
Noter sous forme de plan							
Noter sous forme de schéma			x				
Noter sans organisation							
Élaborer							
Paraphraser							
Noter en lien avec des idées							
Visualiser							
Relier l'information avec des connaissances							
Autre	X	X					
Note	x	x					
Les stratégies métacognitives							
Planifier		X					
Planifier des stratégies d'apprentissage							
Planifier des références							
Planifier le travail à effectuer		x					
Évaluer	X	X					
Évaluer l'apprentissage							
Évaluer la lecture	x	x					
Évaluer le texte	x	x					
Gérer	X	X	X				
Gérer le changement de fonctionnement	x	x					
Gérer le changement de lecture	x	x					
Gérer le temps			x				
Gérer la concentration/fatigue							

4.2.2 Les stratégies utilisées dans des intentions particulières

Lorsque Didier veut *acquérir des connaissances générales sur le problème*, il utilise la stratégie d'apprentissage «organiser» en notant sous forme de schéma. C'est le seul endroit où il indique qu'il effectue un tel traitement. Le fait de retrouver la stratégie «organiser» dans cette intention est intéressant, car cette stratégie est au service de l'idée globale qu'il se fait du sujet. Il peut donc organiser l'information lue. Cette stratégie d'organiser, combinée à la mise en évidence de la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture complète, lui permet de travailler à se faire une idée d'ensemble du domaine de connaissances. Lorsqu'on combine ces stratégies à celle, en lecture, qui consiste à «faire ressortir la macrostructure» récurrente dans plusieurs intentions, on peut voir un travail qui semble plus structuré qu'il n'y paraissait à l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Ce fonctionnement est en lien avec la possibilité de construire une base de connaissances telle qu'elle est présentée dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

En choisissant de travailler seulement à partir de la nuit de mercredi, Didier se place dans une position où il doit faire des compromis. En entrevue, Didier a précisé qu'il a commencé à analyser le problème selon les demandes du programme, c'est-à-dire en raisonnant sur les indices cliniques et en lisant à leur sujet au fur et à mesure de leur présentation. Toutefois, après cette étape, il a choisi de lire spécifiquement sur l'alcool afin de pouvoir produire le schéma des connaissances exigé par le programme de médecine à l'unité 14. Il a donc continué à travailler en se fiant aux différents organes et systèmes en lien avec son analyse des premières pages du problème plutôt que de continuer à raisonner sur les éléments en lien avec la continuité du problème. Ce fonctionnement peut être en lien avec un travail effectué pendant les deux premières années du programme. Il est étonnant d'observer que Didier argumente ce changement de fonctionnement à partir de la contrainte de l'unité 14 de produire un schéma des connaissances visées. Cette perspective soulève la question du lien qui existe entre la construction des connaissances et le raisonnement clinique. Didier semble dissocier ces deux perspectives retenues dans l'unité 14. Il semble distinguer la demande de construire des connaissances en lien avec la perspective d'étudier des organes et des systèmes et celle de raisonner cliniquement en lien avec le problème à comprendre.

La situation du manque de temps amène Didier à se préoccuper directement des connaissances générales sur le sujet et des maladies reliées à l'alcool sans poursuivre le raisonnement commencé au début du travail; c'est à ce moment qu'il utilise la stratégie métacognitive «gérer» par la gestion de son temps. Il fait des lectures complètes, il fait des relectures et de la sélection d'information. C'est aussi dans cette intention qu'il utilise la stratégie d'apprentissage «organiser» par la prise de notes sous forme de schéma, mais il utilise aussi beaucoup de stratégies orientées vers la quête de l'information, le changement de

lecture, etc. Il avoue, en entrevue, qu'il est efficace dans ce fonctionnement et qu'il sait comment procéder, contrairement à la démarche d'analyse pour laquelle il ne semble pas savoir encore très bien comment s'y prendre.

5. La description des stratégies d'Émilie

L'analyse de la fréquence des stratégies utilisées par Émilie et de leurs liens avec les intentions laisse entrevoir le portrait d'une étudiante qui utilise de façon prédominante la catégorie des stratégies métacognitives. Cependant l'analyse des intentions, dans deux intentions et plus ou dans des intentions particulières, permet de faire ressortir qu'Émilie utilise des stratégies d'apprentissage diversifiées qui sont en lien avec la construction des connaissances.

5.1 LA FRÉQUENCE DES STRATÉGIES RELIÉES À LA LECTURE POUR APPRENDRE

Afin de situer le travail d'Émilie, spécifions d'abord qu'elle a travaillé pendant une période de 38 heures. Le tableau 45 présente la fréquence des catégories de stratégies et des stratégies utilisées par Émilie. Lorsqu'on compare le nombre de stratégies comprises dans chacune des trois catégories retenues pour cette analyse avec le nombre total utilisé, la catégorie de stratégies métacognitives est celle qu'elle utilise le plus souvent, soit assez fréquemment. Les stratégies métacognitives se démarquent clairement en fréquence des deux autres catégories de stratégies qui ne sont choisies toutes deux que rarement.

Dans la catégorie des stratégies métacognitives, Émilie utilise fréquemment la stratégie «évaluer». Par ailleurs, elle choisit sensiblement à la même fréquence — peu fréquemment — de «planifier» et de «gérer».

Au sujet de la catégorie des stratégies de lecture, Émilie privilégie très fréquemment la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte en délaissant celle qui veut faire ressortir la macrostructure, stratégie qu'elle utilise rarement. En ce qui concerne la catégorie des stratégies d'apprentissage, elle partage son travail en utilisant également et peu fréquemment trois stratégies : «sélectionner», «répéter» et la stratégie «autre». De plus, on remarque que les stratégies «organiser» et «élaborer» ne sont utilisées que rarement.

Tableau 45
La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies
reliées à la lecture pour apprendre d'Émilie

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Les stratégies de lecture					X
Effectuer la lecture du texte	X				
R ressortir la macrostructure					X
Les stratégies d'apprentissage					X
Sélectionner				X	
Répéter				X	
Organiser					X
Élaborer					X
Autre				X	
Les stratégies métacognitives		X			
Planifier				X	
Évaluer			X		
Gérer				X	

On peut observer une tendance chez Émilie à utiliser des stratégies métacognitives au service du fonctionnement de la tâche plus qu'au service de l'exécution de la tâche elle-même. Le fait de n'utiliser que rarement des stratégies de lecture et d'apprentissage montre des signes de faiblesse dans la lecture pour acquérir des connaissances professionnelles telles qu'elles sont définies dans le cadre conceptuel de la présente recherche .

5.1.1 Les stratégies de lecture

Le tableau 46 présente la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Émilie. On observe qu'elle utilise très fréquemment la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte. Dans cette catégorie, elle utilise assez fréquemment la lecture partielle et peu fréquemment la lecture complète. Pour ce qui est de la stratégie qui permet de ressortir la macrostructure, Émilie ne l'utilise jamais, ni en construisant des idées, ni en supprimant. Pour les résultats, cette situation exceptionnelle a pour effet de donner des fréquences rares aux deux moyens de cette stratégie compte tenu de sa non-utilisation pendant l'ensemble de la semaine.

Tableau 46
La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par Émilie

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Effectuer la lecture du texte	X				
Lire partiellement		X			
Lire complètement				X	
R ressortir la macrostructure					X
Construire des idées					X
Supprimer des idées					X

Les stratégies de la lecture du texte, associées à la première constatation des résultats concernant un accent mis sur les stratégies métacognitives, indiquent qu'Émilie se préoccupe beaucoup de la lecture et du fonctionnement du travail. Ces deux constatations laissent entrevoir un fort accent sur le travail dans le texte plus que sur le traitement des idées véhiculées.

5.1.2 Les stratégies d'apprentissage

Le tableau 47 présente la fréquence d'utilisation des stratégies d'apprentissage et les moyens choisis par Émilie. Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, catégorie qui est rarement utilisée pendant la semaine, elle privilégie, de façon égale et peu fréquemment, les stratégies «sélectionner», «répéter» et la stratégie «autre».

Pour les stratégies utilisées peu fréquemment, quand Émilie les sélectionne, elle utilise assez fréquemment le soulignement et peu fréquemment la liste de mots-clés. Ensuite, lorsqu'elle choisit la stratégie «répéter», elle privilégie très fréquemment la relecture; la copie et la récitation ne sont utilisés que rarement. Enfin, dans la stratégie «autre», on retrouve la prise de notes sans informations sur le traitement cognitif effectué.

Pour les rares fois où Émilie utilise la stratégie «organiser», elle le fait fréquemment par la prise de notes sous forme de schéma et la prise de notes sous forme de plan et rarement par la prise de notes sans organisation. Les rares fois où elle choisit la stratégie «élaborer», elle le fait peu fréquemment en notant des informations en lien avec des connaissances et en reliant des informations en lien avec des connaissances. Enfin, Émilie utilise rarement les moyens de paraphraser et de visualiser.

Tableau 47

La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Émilie

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Sélectionner				X	
Souligner		X			
Faire une liste de mots-clés				X	
Répéter				X	
Copier					X
Réciter					X
Relire	X				
Organiser					X
Noter sous forme de plan			X		
Noter sous forme de schéma			X		
Noter sans organisation					X

Tableau 47 (suite)

La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par Émilie

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Élaborer					X
Paraphraser					X
Noter des informations en lien avec des connaissances				X	
Visualiser					X
Relier l'information avec des connaissances antérieures				X	
Autre				X	

Le choix des stratégies d'apprentissage correspond bien à la tendance d'Émilie à traiter le texte plus que les idées véhiculées. La relecture montre un accent sur le contenu intégral du texte de même que sur la stratégie «sélectionner» par les moyens du soulignement et de la liste de mots-clés. Émilie cherche certains éléments d'information à partir du soulignement et de la liste de mots-clés. Elle relit et prend finalement en notes ce qu'elle trouve. Les rares utilisations des stratégies «organiser» et «élaborer» indiquent que son travail diffère de celui proposé dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

5.1.3 Les stratégies métacognitives

Le tableau 48 présente la fréquence d'utilisation des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Émilie. La stratégie qu'elle utilise fréquemment est «évaluer». Pour ce faire, le moyen choisi assez fréquemment est l'évaluation du texte et ceux rarement retenus sont l'évaluation de l'apprentissage et de la lecture.

Les stratégies utilisées peu fréquemment sont «gérer» et «planifier». Lorsqu'elle utilise la stratégie «gérer», on remarque qu'Émilie choisit fréquemment le moyen de gérer le changement de lecture et peu fréquemment celui de gérer la fatigue et la concentration. Pour ce qui est des moyens de gérer le changement de fonctionnement et de gérer le temps, Émilie ne les utilise que rarement. Enfin, pour ce qui est de la stratégie «planifier», même si elle ne l'utilise que peu fréquemment, lorsqu'elle le fait, les moyens retenus très fréquemment sont ceux qui permettent de planifier le travail et rarement ceux de planifier les stratégies d'apprentissage et les références.

Tableau 48

La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par Émilie

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Planifier	X				
Planifier des stratégies d'apprentissage					X
Planifier des références					X
Planifier le travail à effectuer	X				
Évaluer	X				
Évaluer l'apprentissage					X
Évaluer la lecture					X
Évaluer le texte		X			
Gérer	X				
Gérer le changement de fonctionnement					X
Gérer le changement de lecture			X		
Gérer le temps					X
Gérer la concentration/fatigue				X	

Émilie utilise en priorité les stratégies métacognitives et celles choisies montrent qu'elle s'ajuste à des problèmes pour trouver des références pertinentes : elle évalue les textes, gère le changement de lecture et planifie le travail à effectuer. Par ailleurs, elle doit aussi gérer la concentration ou la fatigue qui peuvent être des signes de cette difficulté.

5.1.4 Les stratégies de gestion des ressources

Émilie travaille pendant environ 38 heures, du samedi midi au jeudi soir. Le tableau 49 présente la fréquence d'utilisation des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés.

Lorsque Émilie utilise la stratégie «choisir les ouvrages de référence», elle utilise peu fréquemment la référence principale et assez fréquemment d'autres références comme moyens. Pour ce qui est de la stratégie qui permet de choisir le lieu de travail, privilégie assez fréquemment de travailler chez elle, ce qu'elle fait à partir du lundi. Elle choisit peu fréquemment de travailler chez ses parents, soit pendant la fin de semaine du congé de l'Action de Grâce. Chez ses parents comme à l'appartement, elle travaille dans une pièce isolée. Enfin, elle choisit rarement de travailler à la bibliothèque.

En ce qui concerne la stratégie «choisir le moment de lecture», elle utilise trois moyens à la même fréquence : elle choisit de travailler le matin, l'après-midi et le soir de façon peu fréquente, mais rarement celui de travailler la nuit. Toutefois, le soir, elle peut travailler pendant des périodes de 4 à 5 heures.

Tableau 49

La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par Émilie

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Choisir les ouvrages de référence					
Utiliser la référence principale		X		X	
Utiliser d'autres références					
Choisir le lieu de travail					
Travailler chez soi		X			
Travailler chez les parents				X	
Travailler à la bibliothèque					X
Choisir le moment de travail					
Travailler le matin				X	
Travailler l'après-midi				X	
Travailler le soir				X	
Travailler la nuit					X

5.1.5 La discussion sur les stratégies

Afin de discuter des stratégies et des moyens utilisés par Émilie, nous présentons d'abord une synthèse qui veut faire ressortir ceux qui ont été utilisés avec une certaine fréquence. De façon générale, la synthèse permet de voir qu'Émilie applique plusieurs stratégies et moyens métacognitifs. Pour ce qui est de la catégorie des stratégies de lecture, elle utilise avec une certaine fréquence la stratégie «effectuer la lecture du texte» par le moyen la lecture partielle. Pour ce qui est de la catégorie des stratégies d'apprentissage, elle utilise la stratégie «sélectionner» par le soulignement et la liste de mots-clés, la stratégie «répéter» par la relecture, et la stratégie «autre» qui consiste en la prise de notes sans information sur le traitement cognitif effectué. Pour la catégorie des stratégies métacognitives, elle utilise la stratégie «planifier» par la planification du travail, la stratégie «évaluer» par l'évaluation du texte et la stratégie «gérer» par la gestion du changement de lecture et la gestion de la concentration et de la fatigue.

Cette présentation permet de faire ressortir les tendances qu'Émilie a de mettre ses efforts sur le texte : en effectuer la lecture, le relire, le souligner et en faire une liste de mots, y prendre des notes, évaluer le texte, gérer son changement, etc. Tout est donc plus concentré sur la réalisation de la tâche que sur le traitement des idées et de l'apprentissage. Même l'utilisation de la stratégie «planifier le travail à effectuer» est en accord avec ce fonctionnement. Par ailleurs, ces informations, en lien avec la stratégie de gérer son temps et son lieu de travail qui montraient des contraintes pour la concentration, sont appuyées par le fait qu'Émilie doit gérer sa concentration et sa fatigue. Ses choix de stratégies et de moyens montrent qu'elle se place dans une situation peu favorable à l'apprentissage.

Émilie est la seule à faire systématiquement la recherche d'une deuxième référence lorsqu'elle lit sur un sujet. Ceci l'amène à être continuellement en quête de références, en évaluation de celles-ci et en lecture partielle de survol. Même si ce fonctionnement présente une certaine valeur en auto-apprentissage concernant la validation des informations, son effet de répétition ne doit pas être considéré comme une situation favorable à la construction des connaissances. Cette stratégie n'a pas été retenue comme étant en lien avec la lecture pour acquérir des connaissances professionnelles dans le cadre conceptuel de la présente recherche. On voit donc peu l'accent mis directement sur le traitement de l'information ou sur l'apprentissage. Émilie présente ainsi un profil de chercheuse d'informations et de références nouvelles dont le fonctionnement indique une lacune certaine dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui doivent être utilisées pour l'acquisition des connaissances professionnelles suggérées dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Émilie utilise rarement les stratégies d'apprentissage «organiser» et «élaborer» de même que la stratégie de lecture «faire ressortir la macrostructure».

5.2 LES STRATÉGIES EN LIEN AVEC LES INTENTIONS DE LECTURE POUR APPRENDRE

L'analyse des stratégies en lien avec les intentions d'Émilie permet de faire ressortir des informations importantes pour la description des trois catégories de stratégies. Cette observation indique que, bien qu'Émilie utilise un certain nombre de stratégies avec une certaine fréquence, elle en utilise d'autres dans deux intentions et plus ou dans des intentions particulières, ce qui permet de nuancer son portrait de stratégies. Dans l'ensemble de la semaine, Émilie lit particulièrement pour rencontrer cinq intentions : (1) acquérir des connaissances générales reliées au problème, (2) expliquer des éléments, (3) connaître et identifier des diagnostics différentiels, (4) confirmer un diagnostic différentiel, (5) apprendre et préparer l'étude. La compilation spécifique à chacune des intentions se trouve dans le tableau 73 de l'annexe I, alors qu'une synthèse détaillée est présentée dans le tableau 79 de l'annexe J.

5.2.1 L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus

Le tableau 50 présente de façon comparative, la compilation des stratégies utilisées à une certaine fréquence — de peu fréquente à très fréquente — et identifiées dans la partie antérieure de même que la compilation de leur récurrence dans deux intentions et plus et de leur présence dans une intention particulière.

L'apport des résultats concernant les stratégies utilisées par Émilie dans deux intentions et plus a surtout permis d'obtenir des informations sur des moyens plus diversifiés reliés aux stratégies des trois catégories. Dans la catégorie des stratégies de lecture, et plus

spécifiquement pour la stratégie «effectuer la lecture du texte», l'analyse des moyens présents dans deux intentions et plus permet de voir non seulement qu'Émilie utilise le moyen de lire partiellement mais aussi celui de lire complètement.

Pour ce qui est de la catégorie des stratégies d'apprentissage, une seule stratégie nouvelle a pu être dégagée par l'analyse des intentions; il s'agit de la stratégie «élaborer» par la prise de notes des idées en lien avec le contenu du texte. Cet apport est intéressant, car il indique qu'Émilie élabore des connaissances dans deux intentions et plus. Elle choisit donc une stratégie en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche dans deux intentions et plus. Par ailleurs, des informations sur plusieurs moyens reliés aux trois catégories de stratégies sont aussi obtenues dans l'analyse de deux intentions et plus. L'analyse des intentions permet de faire ressortir d'autres moyens que ceux identifiés dans l'analyse d'une certaine fréquence : souligner et faire une liste de mots-clés. Pour la stratégie «répéter», l'analyse des intentions permet d'obtenir un autre moyen en plus de celui de relire, il s'agit de réciter. De plus, la stratégie «autre» de la prise de notes est aussi apparue dans les deux analyses. Pour la stratégie «répéter», on remarque, en plus du moyen de relire, un accent mis sur celui de réciter.

Pour la catégorie des stratégies métacognitives, l'analyse des intentions permet d'identifier l'utilisation des moyens reliés aux trois stratégies. Pour la stratégie «planifier», en plus de planifier le travail tel qu'identifié dans les deux types d'analyse, celle de fréquence et celle des intentions, Émilie utilise aussi la planification des stratégies d'apprentissage et la planification des références dans l'analyse de deux intentions et plus. Pour la stratégie «évaluer», en plus d'évaluer le texte à une certaine fréquence et dans deux intentions et plus, Émilie évalue aussi l'apprentissage et la lecture dans deux intentions et plus. Enfin, pour la stratégie «gérer», en plus de faire ressortir dans les deux modes d'analyse la gestion du changement de lecture et la gestion de la concentration et de la fatigue, on peut voir, dans l'analyse seule de deux intentions et plus, qu'elle gère le changement de fonctionnement. On remarque donc qu'Émilie utilise souvent, avec une certaine fréquence ou dans deux intentions et plus, la presque totalité des stratégies métacognitives. Toutefois, c'est vraiment en rapport avec le fonctionnement de la tâche qu'elle utilise la plupart de ses stratégies même si dans deux intentions et plus, elle élabore ses connaissances par l'établissement de relations entre les lectures et ses connaissances personnelles, ce qui permet un traitement plus significatif.

Tableau 50

La compilation des stratégies d'Émilie selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre						
		Deux intentions ou plus	Une intention particulière					
Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens				Connaissances générales	Éléments	Diagnos-tics différentiels	Maladies	Étude
Les stratégies de lecture								
Effectuer la lecture du texte	X	X						
Lire partiellement	x	x						
Lire complètement		x						
Ressortir la macrostructure								
Construire des idées								
Supprimer des idées								
Les stratégies d'apprentissage								
Sélectionner	X	X						
Soulignement	x	x						
Faire une liste de mots-clés	x	x						
Répéter	X	X						
Réciter		x						
Relire	x	x						
Copier								
Organiser							X	X
Noter sous forme de plan								x
Noter sous forme de schéma							x	
Noter sans organisation								
Élaborer		X						X
Paraphraser								x
Noter en lien avec des idées		x						
Visualiser								
Relier l'information avec des connaissances								
Autre	X	X						
Note	x	x						

Tableau 50 (suite)

La compilation des stratégies d'Émilie selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre					
		Deux intentions ou plus	Une intention particulière				
			Connaissances générales	Éléments	Diagnos-tics différentiels	Maladies	Étude
Les stratégies métacognitives							
Planifier	X	X					
Planifier des stratégies d'apprentissage		x					
Planifier des références		x					
Planifier le travail à effectuer	x	x					
Évaluer	X	X					
Évaluer l'apprentissage		x					
Évaluer la lecture		x					
Évaluer le texte	x	x					
Gérer	X	X					
Gérer le changement de fonctionnement		x					
Gérer le changement de lecture	x	x					
Gérer le temps							
Gérer la concentration/fatigue	x	x					

L'analyse de la situation de deux intentions et plus a permis de mettre en évidence une diversité des moyens qui sont en lien avec des stratégies déjà apparues comme importantes dans l'analyse de stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Une seule stratégie a été identifiée comme étant présente dans deux intentions et plus sans être utilisée avec une certaine fréquence pendant la semaine, soit la stratégie «élaborer» en prenant note des informations du texte en lien avec des connaissances personnelles. Cette information est importante, car elle est directement en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche.

5.2.2 Les stratégies utilisées dans des intentions particulières

L'analyse des résultats des intentions particulières permet de compléter la précision du portrait de stratégies d'Émilie. L'analyse d'intentions particulières permet de voir qu'elle utilise un autre moyen relié à la stratégie «élaborer» et aussi qu'elle applique une autre stratégie en apprentissage absente des analyses jusqu'à présent, soit la stratégie «organiser».

Pour l'intention d'*apprendre des maladies*, Émilie utilise la stratégie d'apprentissage «organiser» par la prise de notes sous forme de schémas, alors que pour l'intention d'*apprendre en préparant l'étude*, elle utilise la stratégie «élaborer» en se servant de la paraphrase et la stratégie «organiser» par la prise de notes sous forme de plan. Émilie, dans ces deux intentions, applique des stratégies d'apprentissage qui viennent compléter la description des stratégies utilisées.

Le portrait d'Émilie, par l'analyse des stratégies utilisées avec une certaine fréquence, permet de conclure qu'elle utilise des stratégies centrées sur la tâche plus que sur le traitement des idées. Mais l'analyse des intentions permet d'obtenir des informations qui montrent qu'elle applique des stratégies qui mettent l'accent sur la construction de connaissances : la stratégie «élaborer» dans deux intentions et plus et la stratégie «organiser» dans une intention particulière. Par ailleurs, les intentions dans lesquelles elles sont appliquées permettent de faire une interprétation intéressante. D'une part, l'acquisition de connaissances sur les maladies lui permet de traiter l'information reliée au problème; elle utilise le schéma demandé à l'unité 14. D'autre part, elle étudie à la fin de la semaine en prenant des notes sous forme de plan et en paraphrasant; cela peut être relié à sa façon antérieure d'étudier. Émilie, pendant la semaine, est constamment à la recherche d'une deuxième référence. Cette préoccupation lui demande d'évaluer les textes, de les survoler, de les planifier. Ces attentions font qu'elle utilise les stratégies métacognitives assez fréquemment alors que les choix des stratégies d'apprentissage et de lecture affichent une fréquence rare. Tout ce temps lui permet de s'assurer de la valeur des informations lues. Toutefois, il lui reste moins de temps pour traiter les informations trouvées dans ces textes. Quel est l'impact de cette recherche sur des connaissances? Si on met ce fonctionnement en lien avec le cadre conceptuel, on peut dire qu'Émilie utilise un fonctionnement qui présente des limites dans la fréquence des stratégies de lecture et d'apprentissage. Aucune des catégories de stratégies n'est précisée dans le cadre comme devant être effectuée plus fréquemment que les autres. Aussi le fait de ne pas utiliser de stratégie d'apprentissage «organiser» et le fait d'utiliser peu de stratégie visant à «élaborer» laissent supposer des limites en lecture pour apprendre. De plus, en prévoyant une intention basée sur l'étude, on peut penser qu'Émilie utilise une façon de fonctionner élaborée pendant les deux premières années de sa formation en médecine. Pendant ces années, certains étudiants cherchent des informations qu'ils conservent afin de les apprendre avant les périodes d'examen. Ils apprennent également à trouver des références qui leur permettent d'obtenir des informations de valeur.

6. La description des stratégies de France

L'analyse de la fréquence des stratégies utilisées par France et de leurs liens avec les intentions montre qu'elle est une étudiante qui utilise plus souvent la catégorie de stratégies

d'apprentissage et particulièrement les stratégies de répéter et «autre» qui comprend le moyen de la prise de notes sans information sur le traitement cognitif effectué. France est donc très préoccupée par la recherche d'information et la lecture du texte. Toutefois, elle utilise des stratégies d'apprentissage plus diversifiées dans certaines intentions.

6.1 LA FRÉQUENCE DES STRATÉGIES RELIÉES À LA LECTURE POUR APPRENDRE

Afin de situer le travail de France, spécifions d'abord qu'elle a travaillé pendant une période de 32 heures et demie réparties du dimanche au vendredi matin. Le tableau 51 présente la fréquence des catégories de stratégies et des stratégies utilisées par France selon leur fréquence d'utilisation. Lorsqu'on compare le nombre des stratégies comprises dans chacune des trois catégories retenues pour cette analyse avec le nombre total utilisé, la catégorie des stratégies d'apprentissage est celle que France utilise le plus souvent, soit fréquemment. Par ailleurs, les catégories de stratégies de lecture et de métacognition sont choisies toutes les deux à la même fréquence, soit de façon peu fréquente.

Tableau 51
La fréquence des catégories de stratégies et des stratégies
reliées à la lecture pour apprendre de France

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Les stratégies de lecture				X	
Effectuer la lecture du texte	X				
Ressortir la macrostructure					X
Les stratégies d'apprentissage			X		
Sélectionner					X
Répéter				X	
Organiser					X
Élaborer					X
Autre				X	
Les stratégies métacognitives				X	
Planifier				X	
Évaluer			X		
Gérer				X	

Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, France privilégie de façon semblable et à la fréquence de «peu fréquente», la stratégie «répéter» et la stratégie «autre». En ce qui concerne les stratégies «sélectionner», «organiser» et «élaborer», France les utilise rarement.

Lorsqu'elle utilise la catégorie de stratégies de lecture, elle privilégie très fréquemment celle qui permet d'effectuer la lecture du texte et rarement celle qui fait ressortir la macrostructure. Pour ce qui est des stratégies métacognitives, elle utilise fréquemment la stratégie «évaluer» et peu fréquemment celles de «planifier» et de «gérer».

France est la seule des six sujets qui utilise plus fréquemment la catégorie des stratégies d'apprentissage que les deux autres catégories. Cette constatation est intéressante; toutefois, lorsqu'on regarde les stratégies retenues dans cette catégorie, on constate qu'elle utilise également la stratégie «répéter» et la stratégie «autre» qui implique la prise de notes sans référence aux traitements effectués. Ne connaissant pas le traitement effectué, il est difficile de décrire son fonctionnement plus spécifique et de l'interpréter au regard du cadre conceptuel de la présente recherche. Ce que l'on peut dire, toutefois, c'est que l'application de la stratégie «répéter» ne favorise pas l'acquisition de connaissances, telle qu'elle est proposée dans la présente recherche.

6.1.1 Les stratégies de lecture

Le tableau 52 présente la fréquence d'utilisation des stratégies et des moyens de lecture utilisés par France. On observe qu'elle utilise très fréquemment la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte. Dans cette stratégie, elle utilise très fréquemment la lecture partielle et rarement la lecture complète.

Lors des rares utilisations de la stratégie qui permet de travailler sur la macrostructure, France travaille très fréquemment avec la construction des idées et rarement avec celui leur suppression.

Tableau 52

La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés par France

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Effectuer la lecture du texte	X				
Lire partiellement	X				
Lire complètement					X
R ressortir la macrostructure					X
Construire des idées	X				
Supprimer des idées					X

L'utilisation de la stratégie qui permet d'effectuer la lecture par la lecture partielle renforce l'idée d'un traitement en surface de l'information. France doit repérer ce qu'elle cherche afin de le traiter par les stratégies d'apprentissage «répéter» ou «autre».

6.1.2 Les stratégies d'apprentissage

Le tableau 53 présente la fréquence d'utilisation des stratégies et des moyens d'apprentissage utilisés par France. Elle utilise surtout de façon égale et peu fréquemment la stratégie «répéter» et la stratégie «autre», qui comprend la prise de notes sans référence au traitement effectué. Elle utilise rarement les stratégies «sélectionner», «élaborer» et «organiser».

Pour la stratégie «répéter», qu'elle utilise peu fréquemment, France utilise assez fréquemment la relecture, alors qu'elle utilise la copie et la récitation rarement.

Pour ce qui est des trois stratégies utilisées rarement, lorsqu'elle veut sélectionner, elle utilise très fréquemment le soulignement et n'utilise que rarement la liste de mots-clés. Lorsqu'elle veut organiser, elle le fait assez fréquemment par le moyen de prise de notes sous forme de schémas, peu fréquemment par la prise de notes sous forme de plan et rarement par la prise de notes sans organisation. Enfin, lorsqu'elle veut élaborer, elle privilégie assez fréquemment le moyen de noter les idées des textes en lien avec ses connaissances personnelles. Elle utilise rarement les moyens de paraphraser, de visualiser et celui de relier l'information avec des connaissances antérieures.

Tableau 53

La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés par France

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Sélectionner					X
Souligner	X				
Faire une liste de mots-clés					X
Répéter				X	
Copier					X
Réciter					X
Relire		X			
Organiser					X
Noter sous forme de plan				X	
Noter sous forme de schéma		X			
Noter sans organisation					X
Élaborer					X
Paraphraser					X
Noter en lien avec des connaissances personnelles		X			
Visualiser					X
Relier l'information avec des connaissances antérieures					X
Autre				X	
Noter	X				

France, en utilisant la relecture et la prise de notes, travaille en plaçant la lecture et le traitement des informations textuelles en priorité. En combinant ces stratégies avec celles de la lecture, on peut conclure qu'elle lit partiellement, elle relit et prend des notes de ce qu'elle cherche. Ce fonctionnement est plus orienté vers la recherche et la conservation écrite de l'information que vers son apprentissage. Ce choix n'est pas en lien avec l'acquisition de connaissances telle qu'elle est proposée dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Cette collecte d'information ne soutient pas l'idée de la construction des connaissances.

6.1.3 Les stratégies métacognitives

Le tableau 54 présente la fréquence d'utilisation des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par France. Celle qu'elle utilise fréquemment consiste à évaluer alors que celles qui sont utilisées peu fréquemment sont reliées à «planifier» et à «gérer». La stratégie «évaluer» est utilisée très fréquemment à partir de l'évaluation du texte et rarement à partir de l'évaluation de l'apprentissage et de la lecture.

Pour ce qui est de la stratégie qui permet de gérer, France utilise très fréquemment la gestion du changement de lecture et rarement la gestion de la concentration et de la fatigue, la gestion de changement du fonctionnement et celle du temps. Enfin, lorsqu'elle utilise la stratégie «planifier», France choisit assez fréquemment la planification du travail à effectuer, peu fréquemment la planification des stratégies d'apprentissage et rarement celle des références.

Tableau 54

La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés par France

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Frequemment	Peu fréquemment	Rarement
Planifier	X				
Planifier des stratégies d'apprentissage				X	
Planifier des références					X
Planifier le travail à effectuer		X			
Évaluer	X				
Évaluer l'apprentissage					X
Évaluer la lecture					X
Évaluer le texte	X				
Gérer	X				
Gérer le changement de fonctionnement					X
Gérer le changement de lecture	X				
Gérer le temps					X
Gérer la concentration/fatigue					X

France met l'accent sur la lecture en évaluant les textes, en planifiant le travail et les stratégies d'apprentissage. Peut-être applique-t-elle la stratégie «effectuer la lecture du texte» à partir de la lecture partielle au début pour s'assurer de la pertinence du texte, afin ensuite d'utiliser la stratégie d'apprentissage «répéter» par la relecture et la stratégie d'apprentissage «autre» par la prise de notes? Cela appuie l'idée d'un travail axé sur la recherche et la prise en notes de l'information. Par ailleurs, la stratégie «planifier les stratégies d'apprentissage» soutient l'idée qu'elle ne met pas l'accent sur le désir de retenir l'information.

6.1.4 Les stratégies de gestion des ressources

Le nombre d'heures de travail de France est de 32 heures et demie. Le tableau 55 présente la fréquence d'utilisation des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par France. Lorsqu'elle utilise la stratégie «choisir les ouvrages de référence», elle utilise peu fréquemment la référence principale et fréquemment la consultation d'autres références.

En ce qui concerne la stratégie «choisir le lieu de travail», elle privilégie fréquemment le travail à domicile, peu fréquemment le travail chez ses parents et opte rarement pour le travail à la bibliothèque.

Enfin, pour la stratégie «choisir le moment du travail», France privilégie également les moyens de travailler le matin, le midi et le soir. Si on les compare les unes par rapport aux autres, on constate qu'elle utilise chacune de ces trois périodes peu fréquemment. Quant à travailler la nuit, elle retient rarement ce moyen.

Tableau 55

La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés par France

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Choisir les ouvrages de référence					
Utiliser la référence principale			X	X	
Utiliser d'autres références					
Choisir le lieu de travail					
Travailler chez soi			X		
Travailler chez les parents				X	
Travailler à la bibliothèque					X
Choisir le moment de travail					
Travailler le matin				X	
Travailler l'après-midi				X	
Travailler le soir				X	
Travailler la nuit					X

6.1.5 La discussion sur les stratégies

Afin de discuter des stratégies utilisées par France, nous présentons d'abord une synthèse qui a pour but de faire ressortir les stratégies et les moyens qui ont été utilisés avec une certaine fréquence. De façon générale, la synthèse permet de voir que France utilise un éventail restreint de stratégies et de moyens, ce qui donne à ceux-ci une cote de fréquence assez élevée. Pour ce qui est de la catégorie des stratégies de lecture, France choisit la stratégie «effectuer la lecture du texte» par la lecture partielle. Les stratégies d'apprentissage les plus utilisées sont «répéter» par la relecture et la stratégie «autre» par la prise de notes sans information sur le traitement cognitif effectué. Enfin, dans la catégorie des stratégies métacognitives, France utilise surtout la stratégie «évaluer» par l'évaluation du texte, suivie

de la stratégie «planifier» par la planification du travail à effectuer et celle des stratégies d'apprentissage, de même que la stratégie «gérer» par la gestion du changement de lecture.

France utilise plusieurs stratégies et moyens orientés vers le travail dans les textes. Les stratégies d'apprentissage privilégiées comprennent d'abord la stratégie «répéter» par la relecture, ce qui montre un lien avec le travail dans le texte. Ensuite, elle utilise la stratégie «autre» qui comprend la prise de notes sans détail sur le type de traitement effectué. Ce manque d'information sur le traitement empêche d'interpréter ce fonctionnement en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche. Toutefois, l'absence de la stratégie de lecture qui traite la macrostructure et l'absence des stratégies d'apprentissage «organiser» et «élaborer» semblent indiquer un fonctionnement différent de celui identifié dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Par ailleurs, ce traitement ne semble pas être fait dans le but explicite d'apprendre, car France se réserve une période spécifique d'apprentissage à la fin de la semaine.

6.2 LES STRATÉGIES EN LIEN AVEC LES INTENTIONS DE LECTURE POUR APPRENDRE

Lorsqu'on analyse le portrait des stratégies identifiées à partir de la fréquence présentée antérieurement en lien avec les intentions de France, on peut faire ressortir une utilisation plus diversifiée de stratégies d'apprentissage. L'analyse des intentions permet de conclure que France utilise des stratégies d'apprentissage diversifiées dans plusieurs intentions de lecture et dans certaines, en particulier. France lit particulièrement pour répondre à cinq intentions : (1) acquérir des connaissances générales reliées au problème, (2) confirmer un diagnostic, (3) connaître des maladies, (4) connaître des éléments et (5) apprendre pour la recherche et le mentorat. Une synthèse des stratégies en lien avec les intentions de France est présentée. La compilation spécifique à chacune des intentions se trouve dans le tableau 74 de l'annexe I, alors qu'une synthèse détaillée est présentée dans le tableau 80 de l'annexe J.

6.2.1 L'identification des stratégies présentes dans deux intentions et plus

L'apport des résultats concernant les stratégies utilisées par France dans plusieurs intentions a permis de faire ressortir l'application de stratégies d'apprentissage diversifiées. Le tableau 56 présente de façon comparative la compilation des stratégies utilisées à une certaine fréquence et identifiées dans la partie antérieure— de peu fréquente à très fréquente — de même que la compilation de leur récurrence dans deux intentions et plus et de leur présence dans une intention particulière.

Dans l'analyse de récurrence de deux intentions et plus, dans la catégorie des stratégies de lecture, on peut identifier la même stratégie, qui repose sur le même moyen, déjà identifiée dans l'analyse des stratégies appliquées avec une certaine fréquence. Il s'agit de la stratégie qui permet d'effectuer la lecture du texte par la lecture partielle. Dans la catégorie de

stratégies d'apprentissage, l'analyse de récurrence dans deux intentions et plus aide à faire ressortir l'utilisation d'une gamme diversifiée de stratégies d'apprentissage. Dans la stratégie «répéter», en plus d'utiliser avec une certaine fréquence la relecture, France utilise aussi la récitation et la copie. On peut aussi identifier qu'elle applique en récurrence, dans plusieurs intentions, la stratégie «sélectionner» par le soulignement et la stratégie «élaborer» en reliant les informations aux connaissances. Aussi, dans la catégorie des stratégies métacognitives, on remarque la présence de la stratégie métacognitive «évaluer» par l'évaluation de la lecture qui s'ajoute à l'évaluation du texte, moyen aussi ressorti dans l'analyse de fréquence. Pour ce qui est de la stratégie «planifier», France utilise avec une certaine fréquence et dans deux intentions et plus la planification des stratégies d'apprentissage et du travail à effectuer. Enfin, pour la stratégie «gérer», dans l'analyse de récurrence et de fréquence, on peut observer qu'elle choisit la gestion du changement de fonctionnement.

L'ajout d'information sur l'utilisation de la stratégie «élaborer» dans deux intentions et plus est intéressant. La stratégie «élaborer» est associée à l'apprentissage significatif, car elle permet de faire des liens avec les connaissances antérieures. De plus, l'analyse des intentions permet aussi de faire ressortir l'utilisation de la stratégie «sélectionner» par le soulignement. Les autres apports de l'analyse des intentions sont de compléter l'identification des moyens qui se retrouvent dans deux intentions et plus et cela pour la stratégie d'apprentissage «répéter» et pour la stratégie métacognitive «évaluer».

Tableau 56

La compilation des stratégies de France selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre					
		Deux intentions ou plus	Une intention particulière				
Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens			Connaissances générales	Diagnos-tics différentiels	Maladies	Éléments	Étude
Les stratégies de lecture							
Effectuer la lecture du texte	X	X	X				
Lire partiellement	x	x					
Lire complètement			x				
R ressortir la macrostructure			X				
Construire des idées			x				
Supprimer des idées							

Tableau 56 (suite)

La compilation des stratégies de France selon une certaine fréquence pendant la semaine et leur récurrence dans deux intentions et plus ou dans une intention particulière

Les catégories de stratégies Les stratégies Les moyens	Stratégies utilisées avec une certaine fréquence	Stratégies en lien avec les intentions de lecture pour apprendre					
		Deux intentions et plus	Une intention particulière				
			Connaissances générales	Diagnos-tics différentiels	Maladies	Éléments	Étude
Les stratégies d'apprentissage							
Sélectionner		X			X		
Souligner		x					
Faire une liste de mots-clés					x		
Répéter	X	X					
Réciter		x					
Relire	x	x					
Copier		x					
Organiser			X		X		
Noter sous forme de plan			x				
Noter sous forme de schéma					x		
Noter sans organisation							
Élaborer		X					
Paraphraser							
Noter en lien avec des idées							
Visualiser							
Relier l'information avec des connaissances							x
Autre	X	X					
Note	x	x					
Les stratégies métacognitives							
Planifier	X	X					
Planifier des stratégies d'apprentissage	x	x					
Planifier des références							
Planifier le travail à effectuer	x	x					
Évaluer	X	X					
Évaluer l'apprentissage							
Évaluer la lecture		x					
Évaluer le texte	x	x					
Gérer	X	X		X			
Gérer le changement de fonctionnement				x			
Gérer le changement de lecture	x	x					
Gérer le temps							
Gérer la concentration/fatigue							

6.2.2 Les stratégies utilisées dans des intentions particulières

L'analyse des intentions particulières permet de compléter la présence de différents moyens reliés à certaines stratégies déjà identifiées chez France, alors que d'autres sont de faire ressortir l'utilisation de nouvelles stratégies de lecture et d'apprentissage.

Lorsqu'elle lit pour *acquérir des connaissances générales*, France complète la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte en utilisant le moyen de la lecture complète. On peut aussi faire ressortir une nouvelle stratégie, celle qui traite la macrostructure par la construction des idées. Elle est donc appliquée uniquement dans cette intention. Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, France utilise la stratégie «organiser» en prenant note des idées sous forme de plan. Dans ce contexte de prise de contact avec le domaine à l'étude, il est intéressant de signaler que France prend le temps de faire des lectures complètes en y traitant les idées principales et de noter des idées sous forme de plan. Cette combinaison montre une attention portée sur le traitement de l'information plutôt que sur la tâche, ceci en lisant et lors de la prise de notes.

Lorsqu'elle lit pour *acquérir des connaissances sur les maladies*, on peut voir qu'elle ajoute un autre moyen à la stratégie «sélectionner», soit faire une liste de mots-clés. Pour ce qui est de la stratégie «organiser», elle l'utilise cette fois par la prise de notes sous forme de schéma. Ces stratégies appliquées spécifiquement pour acquérir des connaissances sur les maladies indiquent que France considère cette intention comme importante, puisqu'elle y applique des stratégies plus exigeantes en termes de traitement, de temps et d'efforts. Par ailleurs, l'utilisation du schéma indique un lien entre les exigences de l'unité 14 et les maladies à connaître.

Lorsqu'elle lit pour *acquérir des connaissances sur les diagnostics différentiels*, dans la catégorie des stratégies métacognitives, France utilise un nouveau moyen dans la stratégie «gérer», soit la gestion du changement de fonctionnement. France a-t-elle de la difficulté à intégrer l'ensemble des lectures avec les données du problème? C'est le seul endroit où elle gère un changement de ce type.

Bien que France montre en général un fonctionnement basé sur le texte, la prise de notes et la gestion de la lecture, on remarque aussi, par l'analyse des intentions, qu'elle utilise dans plusieurs de celles-ci les stratégies «sélectionner» et «élaborer». Par ailleurs, dans des intentions spécifiques, elle applique, avec la stratégie d'apprentissage «organiser», la stratégie de lecture «traiter la macrostructure». Ces stratégies sont en lien avec le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre élaboré dans la présente recherche.

France applique donc des stratégies qui permettent la construction de connaissances. Leur utilisation, bien que limitée à certaines intentions, permet de traiter des informations importantes. L'organisation en schéma pour acquérir des connaissances sur des maladies est directement en lien avec les objectifs d'apprentissage de l'unité 14. Par ailleurs, l'organisation des connaissances par la prise de notes sous forme de plan dans l'intention d'acquérir des connaissances générales indique que son fonctionnement permet de traiter les informations en vue de construire des connaissances. De plus, dans cette intention, elle applique aussi la stratégie de lecture qui permet de ressortir la macrostructure, ce qui montre qu'elle traite les informations en partant des idées générales pour aller vers les idées spécifiques. Ces intentions de France sont directement en lien avec les contraintes de l'unité 14. Par ailleurs, il est possible d'interpréter le fait que son fonctionnement au regard de ces intentions est révélateur de la lecture pour apprendre élaborée dans le cadre conceptuel. Ces stratégies, bien que non fréquentes pendant la semaine, sont placées dans des intentions qui leur donnent une valeur pour la construction de connaissances.

7. La comparaison entre les six sujets par rapport aux stratégies utilisées

Une analyse du groupe de sujets nous permet de faire ressortir différentes données. Le tableau 57 présente une compilation des stratégies et des moyens identifiés chez chacun des sujets. Pour les trois premières catégories de stratégies, les X majuscules et gras sont utilisés pour les stratégies et les moyens qui ont une certaine fréquence d'utilisation pendant la semaine ou qui sont utilisés dans deux intentions et plus pour chacun des sujets, alors que les autres x représentent une utilisation dans une seule intention. Pour la quatrième catégorie, les stratégies de gestion des ressources, les X majuscules et gras sont utilisés pour les moyens qui sont choisis fréquemment et plus, alors que les autres x ne le sont que pour les moyens utilisés peu fréquemment.

Les stratégies utilisées dans deux intentions et plus ou à une certaine fréquence par tous les sujets sont au nombre de six. En lecture, on retrouve la stratégie «effectuer la lecture du texte» au moyen de sa lecture partielle; en apprentissage, on retrouve la stratégie «répéter» par l'utilisation de la relecture et la stratégie «autre» pour la prise de notes; en métacognition, on retrouve la stratégie «planifier» par la planification du travail, la stratégie «évaluer» par l'évaluation de la lecture et l'évaluation du texte et enfin, la stratégie «gérer» par la gestion du changement de lecture. Les sujets mettent vraiment l'accent sur la tâche de lire en se préoccupant des textes, sur le changement de lecture et sur la répétition des informations par la relecture. Il est étonnant de constater que l'utilisation des stratégies d'apprentissage qui sont en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche, par exemple, «organiser» et «élaborer», ne sont pas utilisées par tous les sujets, selon les analyses, avec une certaine fréquence pendant le travail de la semaine ou avec une récurrence dans deux intentions et

plus de lecture. Par ailleurs, la même observation est faite pour la stratégie de lecture qui traite la macrostructure. La complexité du champ d'étude et l'exigence de produire un schéma intégrateur de l'ensemble des informations reliées au problème permettaient de penser que ces stratégies étaient importantes pour l'acquisition organisée de connaissances et pour l'établissement de liens avec les connaissances antérieures. La basse fréquence d'utilisation de ces stratégies pour certains sujets et leur absence pour d'autres sont étonnantes. Quelles conclusions peut-on tirer de l'analyse de chacune des stratégies?

Dans la catégorie des stratégies de lecture, on remarque que Charles est le seul à utiliser les deux stratégies en incluant tous les moyens; parmi ceux-ci on retrouve la suppression de l'information lorsqu'il utilise la stratégie «faire ressortir la macrostructure». De plus, il est intéressant de constater que ce ne sont pas tous les sujets qui utilisent avec une certaine fréquence ou récurrence la stratégie «effectuer la lecture du texte» par sa lecture complète. En effet, France n'utilise la lecture complète que dans une seule intention. Par ailleurs, il est surprenant de constater que les étudiants n'utilisent pas tous la stratégie «faire ressortir la macrostructure» au moyen de la construction des idées. Émilie ne le fait jamais et France ne l'utilise que dans une seule intention. Cette stratégie qui permet de ressortir les idées principales est importante, car elle permet de traiter l'information à partir d'une hiérarchie d'importance; cette hiérarchie donne du sens aux éléments d'information. On peut donc conclure que malgré son importance, elle ne se retrouve pas chez tous les sujets. Et que faut-il penser de la suppression des idées qui n'est utilisée que par Charles et dans une seule intention? Les étudiants ont-ils de la difficulté à rejeter consciemment des informations qui ne sont pas les plus importantes selon leurs intentions de lecture? Ces données indiquent que ce groupe de sujets utilise bien la lecture de repérage par l'application de la stratégie «effectuer la lecture du texte» par sa lecture partielle. Toutefois, ces sujets n'utilisent pas tous la stratégie «traiter la macrostructure» par le moyen de la construction des idées et encore moins par celui qui consiste à les supprimer. Cette stratégie de faire ressortir la macrostructure est directement en lien avec le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre.

Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, tous les sujets appliquent les stratégies «sélectionner», «répéter» et la stratégie «autre». Tous les sujets appliquent la stratégie «sélectionner», mais les deux moyens ne sont pas appliqués par tous. Quatre sujets se servent du soulignement ou d'une liste de mots-clés avec une certaine fréquence ou récurrence. Pour ce qui est de souligner, Brigitte et Charles n'utilisent ce moyen que dans une intention particulière alors que pour faire une liste de mots-clés, seules Brigitte et France l'appliquent et ce, dans une intention. Tous vont aussi utiliser la stratégie «répéter» par la relecture. Toutefois, trois d'entre eux choisissent la récitation (Charles, Émilie et France) et trois autres optent pour la copie (Annie, Charles et France). Enfin, tous prennent aussi des

notes sans que l'on connaisse toutefois le traitement effectué. En général, on retrouve donc, chez les sujets, le portrait d'étudiants capables de sélectionner des informations, de les relire et de les prendre en notes.

Pour ce qui est des stratégies «organiser» et «élaborer», elles sont utilisées par moins de sujets. Cinq sujets utilisent la stratégie «organiser» sauf Annie, mais quatre d'entre eux le font avec une certaine fréquence ou récurrence (Brigitte, Charles, Émilie et France), alors que Didier ne le fait que dans une seule intention. Quatre organisent par le moyen de noter sous forme de plan et quatre aussi organisent par le moyen de noter sous forme de schémas. De plus, quatre sujets utilisent la stratégie «élaborer» (Brigitte, Charles, Émilie et France), mais Brigitte ne le fait que dans une intention particulière. Les moyens choisis sont pour deux d'entre eux, Brigitte et Émilie (dont une dans une seule intention), de noter des informations en lien avec des idées, tandis que Charles et France relient l'information avec des connaissances et que seule Émilie utilise le moyen de paraphraser.

Lorsqu'on analyse les stratégies d'apprentissage en lien avec les intentions particulières (les x minuscules dans le tableau), on remarque que tous les étudiants, sauf Annie, utilisent la stratégie «organiser» dans au moins une intention et que quatre d'entre eux utilisent des stratégies qui reposent sur l'élaboration dans au moins une intention. L'analyse des intentions spécifiques fait ressortir plus de stratégies d'apprentissage. Cela laisse à penser que la majorité des sujets ne les utilisent pas fréquemment mais à des moments bien précis.

Pour les stratégies métacognitives, tous les sujets privilégient la stratégie «planifier» au moyen de la planification du travail, la stratégie «évaluer» par l'évaluation de la lecture et du texte et la stratégie «gérer» par les moyens de changer de lecture et de gérer le changement de fonctionnement (Émilie le fait dans une intention). La première stratégie est intéressante, car elle est spécifique à un contexte complexe de travail. Les sujets doivent donc, plus ou moins souvent, planifier ce qui est à accomplir. Par ailleurs, comme les sujets sont très «branchés» sur la stratégie qui permet d'effectuer la lecture, ils utilisent aussi les stratégies d'évaluer les lectures et les textes et celle de gérer par le moyen de gérer le changement de lecture au besoin. Ils sont vraiment plus à la recherche de textes dont ils évaluent le contenu qu'ils sont occupés à évaluer la recherche de sens entre tous les éléments d'information ou encore leur relation avec leurs connaissances personnelles.

Aussi, quatre sujets, Annie, Brigitte, Charles et Émilie, utilisent la stratégie «gérer» par la gestion des problèmes de fatigue ou de concentration. Pour ce qui est de la stratégie «planifier», Annie, Brigitte, Émilie et France utilisent la planification des stratégies d'apprentissage et deux ne le font que dans une seule intention (Annie et Brigitte). Trois sujets, Annie, Brigitte, Émilie, utilisent la planification des références; Annie ne le fait

qu'une seule fois. Enfin, Émilie et Charles utilisent la stratégie «évaluer» en le faisant pour l'apprentissage et, seul, Didier utilise la gestion du temps dans une intention particulière.

Tableau 57

La comparaison des stratégies utilisées par les six sujets

	Annie	Brigitte	Charles	Didier	Émilie	France
Les stratégies de lecture						
Effectuer la lecture du texte	X	X	X	X	X	X
Lire partiellement	X	X	X	X	X	X
Lire complètement	X	X	X	X	X	x
Ressortir la macrostructure	X	X	X	X		x
Construire des idées	X	X	X	X		x
Supprimer des idées			x			
Les stratégies d'apprentissage						
Sélectionner	X	X	X	X	X	X
Souligner	X	x	x	X	X	X
Faire une liste de mots-clés	X	x	X	X	X	x
Répéter	X	X	X	X	X	X
Réciter			X		X	X
Relire	X	X	X	X	X	X
Copier	X		X			X
Organiser		X	X	x	X	X
Noter sous forme de plan		x	X		x	x
Noter sous forme de schéma		x		x	x	x
Noter sans organisation						
Élaborer		x	X		X	X
Noter en lien avec des idées		x			X	
Relier l'information avec des connaissances			X			X
Paraphraser					x	
Visualiser						
Autre	X	X	X	X	X	X
Note	X	X	X	X	X	X
Les stratégies métacognitives						
Planifier	X	X	X	X	X	X
Planifier des stratégies d'apprentissage	x	x			X	X
Planifier des références	x	X			X	
Planifier le travail à effectuer	X	X	X	X	X	X
Évaluer	X	X	X	X	X	X
Évaluer l'apprentissage			X		X	
Évaluer la lecture	X	X	X	X	X	X
Évaluer le texte	X	X	X	X	X	X
Gérer	X	X	X	X	X	X
Gérer le changement de fonctionnement	X	X	X	X	X	x
Gérer le changement de lecture	X	X	X	X	X	X
Gérer le temps				x		
Gérer la concentration/fatigue	X	X	X		X	

Tableau 57 (suite)
La comparaison des stratégies utilisées par les six sujets

	Annie	Brigitte	Charles	Didier	Émilie	France
Les stratégies de gestion des ressources						
Choisir les ouvrages de référence						
Utiliser la référence principale	x	x	X	x	x	x
Utiliser d'autres références	X	X	X	X	X	X
Choisir le lieu de travail						
Travailler chez soi	X	X	X	X	X	X
Travailler chez les parents		x			x	x
Travailler à la bibliothèque	x		x			
Choisir le moment de travail						
Travailler le matin		X	X	X	x	x
Travailler l'après-midi					x	x
Travailler le soir	X	x	x		x	x
Travailler la nuit				X		

Au sujet de la gestion des ressources, tous ont travaillé chez eux. Certains, Annie et Charles, étudiaient aussi à la bibliothèque alors que d'autres, Brigitte, Émilie et France, travaillaient chez leurs parents. Cette semaine de travail était particulière, car elle comprenait la fête de l'Action de Grâce. Certains étudiants sont allés rendre visite à leurs parents, alors que d'autres étaient déçus que la bibliothèque soit fermée. Tous ont consulté la référence utilisée par l'ensemble des sujets, soit le volume de Harrison appelé «la bible» par certains sujets au moins la fréquence établie de «peu fréquemment». Charles a utilisé cette référence pour la moitié de ses lectures. Enfin, pour ce qui est des moments de travail, la majorité des sujets travaillait le matin et le soir, parfois l'après-midi. Annie étudie fréquemment le soir, alors que Didier le fait surtout la nuit et le matin suivant. Pour étudier, Annie et Didier prennent en moyenne moitié moins de temps que les autres. Émilie et France ont aussi travaillé pendant l'après-midi.

Les résultats d'analyse indiquent qu'il existe trois fonctionnements principaux. Quatre étudiants mettent l'accent sur le fonctionnement de la tâche et des lectures, de même que sur la lecture du texte en tant que telle; cela laisse entrevoir quelques limites d'apprentissage, car les sujets mettent très peu l'accent sur l'apprentissage et le traitement des idées dans le texte, lesquelles activités sont importantes pour la construction des connaissances dans le contexte de la formation professionnelle. Toutefois, dans au moins une intention, ces étudiants appliquent une ou des stratégies en lien avec la construction des connaissances.

Aussi, une étudiante utilise en priorité les stratégies d'apprentissage. Les stratégies qui se démarquent par l'analyse de fréquence ne sont pas celles qui permettent de traiter les

informations et de construire des connaissances; toutefois, ces dernières se retrouvent dans des intentions particulières.

Enfin, un étudiant utilise à la même fréquence les trois stratégies principales. Charles traite les idées principales contenues dans les textes et qui permettent de traiter les informations et de construire des connaissances, comme la stratégie d'apprentissage d'élaborer et la stratégie de lecture de faire ressortir la macrostructure. Les stratégies de lecture et d'apprentissage identifiées comme essentielles dans le cadre conceptuel de la présente recherche se retrouvent dans la description de ce sujet. Par ailleurs, lorsqu'il utilise les stratégies métacognitives, elles portent autant sur l'apprentissage, sur la lecture que sur le fonctionnement d'ensemble.

Si on compare les sujets entre eux, on peut dire que Charles apparaît comme celui qui utilise le mieux les stratégies pour construire des connaissances. Charles utilise toutes les stratégies de lecture; il est le seul à répartir également les stratégies entre la lecture, l'apprentissage et la métacognition. En apprentissage, il est le seul à utiliser avec une certaine fréquence l'ensemble des stratégies de sélectionner, de répéter, d'organiser, d'élaborer et de prendre des notes. En métacognition, il est l'un des rares à évaluer l'apprentissage. L'analyse de la fréquence des stratégies a aussi montré qu'il est celui qui utilise le plus souvent les stratégies de traitement de la macrostructure du texte.

Charles est donc le seul qui, en plus d'utiliser toutes les stratégies d'apprentissage, choisit aussi toutes les stratégies de lecture. Et contrairement à Annie, il utilise peu de stratégies de planifier; lorsqu'il le fait c'est seulement pour le travail à effectuer. L'utilisation peu fréquente de Charles pour les autres moyens de la stratégie de planifier peut s'expliquer par fait qu'il n'a pas à le faire. D'abord il n'a pas à appliquer la stratégie de planifier par le moyen de planifier des stratégies d'apprentissage parce qu'il applique des stratégies d'apprentissage tout au long de ses lectures. Ensuite, il n'utilise pas le moyen de planifier des références, car il tire la moitié de ses lectures du volume de référence le plus utilisé par les étudiants dans ce problème, le Harrison. Il semble savoir où chercher et comment traiter l'information pour obtenir ce qu'il désire.

Par ailleurs, on remarque qu'Annie, Brigitte, Didier et Émilie utilisent plus fréquemment les stratégies métacognitives que les autres stratégies. Tous mettent l'accent sur le fonctionnement de la lecture et de la tâche, de même que sur la lecture en tant que telle. Toutefois, Annie est la seule dont l'analyse des intentions ne permet pas de préciser l'utilisation d'au moins une des stratégies d'apprentissage reliées à la construction de connaissances. En effet, pour Brigitte, Didier et Émilie, l'analyse des intentions permet de voir qu'ils utilisent peu fréquemment, mais dans certaines intentions, les stratégies

importantes dans le contexte de la lecture pour apprendre. Didier utilise la stratégie d'apprentissage d'organiser et la stratégie de lecture qui permet de faire ressortir la macrostructure. Émilie, qui utilise les stratégies d'apprentissage à la même fréquence que Didier, les choisit dans des sous-catégories moins importantes pour l'acquisition de connaissances professionnelles. De plus, elle n'utilise pas la stratégie de lecture qui permet de traiter la macrostructure. Enfin, Brigitte utilise peu fréquemment des stratégies d'apprentissage qui servent à la construction des connaissances, mais lorsqu'elle le fait, c'est avec les intentions d'acquérir des connaissances sur l'alcool en général et d'acquérir des connaissances sur les maladies associées à l'alcool.

Enfin, France est la seule étudiante qui utilise en plus grande fréquence la catégorie des stratégies d'apprentissage, en privilégiant les stratégies de répéter et de prises de notes sans référence au traitement. Les stratégies qui sont en lien avec la construction de connaissances telle qu'elle est précisée dans la présente recherche sont surtout utilisées dans des intentions particulières. Selon une interprétation faite à partir du cadre conceptuel de la présente recherche, le fonctionnement de Charles, qui utilise également les trois stratégies combinées à la présence de toutes les stratégies mises en lien avec la construction des connaissances, décrit le mieux ce que doit faire un étudiant en médecine de l'Université de Sherbrooke lorsqu'il veut lire pour acquérir des connaissances professionnelles.

Il est étonnant de constater que l'unité 14 du programme de médecine ne contraint pas les sujets à utiliser davantage des stratégies reliées à l'identification des idées importantes et à l'acquisition significative de connaissances telles que les stratégies de lecture «traiter la macrostructure» ou encore les stratégies d'apprentissage «organiser» et «élaborer». À l'unité 14, le programme demande aux étudiants de lire des informations sur un problème de médecine authentique et de traiter les informations lues en lien avec le raisonnement clinique effectué par les médecins, par exemple, par groupes de symptômes, par maladies, etc. Par ailleurs, le programme exige également qu'ils fournissent, à la fin de la semaine de travail, un schéma de l'organisation des informations lues et acquises en lien avec les champs de connaissances médicales reliés au problème. La complexité des champs d'étude et l'exigence de produire ce schéma intégrateur portaient à penser que ces stratégies importantes — de lecture «traiter la macrostructure», et d'apprentissage «organiser» et «élaborer» — seraient utilisées afin de permettre une acquisition organisée de connaissances en lien avec les connaissances antérieures des sujets, ce qui n'est pas apparu à l'analyse des stratégies utilisées avec une certaine fréquence.

Toutefois, lorsqu'on analyse les stratégies en lien avec les intentions de lecture, on remarque que tous les étudiants, sauf une, utilisent la stratégie d'organiser dans au moins une intention et que quatre d'entre eux utilisent la stratégie d'élaborer dans au moins une intention.

L'analyse des intentions spécifiques fait ressortir un plus nombre de stratégies d'apprentissage. Cela porte à penser que, pour la majorité des sujets, les stratégies d'apprentissage ne sont pas utilisées fréquemment, mais plutôt à des moments bien précis.

Chapitre 6

MISES EN RELATION DES STRATÉGIES AVEC LES TEXTES ÉVALUÉS ET LES CONNAISSANCES ACQUISES

Le chapitre six présente la mise en relation des stratégies des six sujets avec l'analyse de leurs évaluations des textes et avec les connaissances acquises par chacun d'eux. Dans la première partie du chapitre, les stratégies sont d'abord présentées en relation avec les évaluations des textes faites par chacun des sujets afin de répondre au deuxième objectif de la recherche. Malgré la consigne qui leur demandait de dire pourquoi ils choisissaient différents textes et comment ils les évaluaient, les sujets ont peu noté ce qui motivait leur choix et se sont peu exprimés à ce propos. Parce que l'expérimentatrice n'était pas avec eux pendant la période de lecture et parce qu'à la remise du dossier elle n'avait le temps que d'en faire le survol pour repérer la séquence de la semaine, le complément de ces informations n'a pu être effectué. Comme les choix de textes reposaient sur des besoins spécifiques qui auraient demandé un rappel d'informations difficile à obtenir, la possibilité de demandes *ex-post-facto* a été éliminée.

Par ailleurs, l'analyse des évaluations des textes avait comme intention première de traiter deux aspects du texte soit l'explicitation de la structure du texte (Est-ce que le sujet trouve que le texte est bien fait?) et la satisfaction du contenu (Est-ce que le texte contient le contenu souhaité?). À la compilation des données, on a observé que la majorité des évaluations portaient sur la satisfaction du contenu. De plus, lorsque les évaluations portaient sur la structure du texte, elles étaient presque toujours reliées à la satisfaction du contenu. En effet, sauf une exception, lorsque la structure du texte était associée à la satisfaction du contenu, on retrouvait les associations suivantes : contenu satisfaisant et structure explicite ou contenu insatisfaisant et structure non explicite.

Compte tenu du petit nombre d'évaluations produites et du peu d'information obtenue des sujets quant à l'explication de leur choix, la décision de n'analyser que la satisfaction du contenu a été prise afin de mettre en relation les stratégies utilisées et les évaluations faites sur ces textes. Une synthèse des fonctionnements des six sujets conclut cette section. Elle permet de faire ressortir quatre orientations d'utilisation de stratégies lorsque le contenu des textes est évalué comme étant satisfaisant ou insatisfaisant.

Dans la deuxième partie du chapitre, les stratégies sont présentées en relation avec les connaissances acquises par chacun des sujets afin de répondre au troisième objectif de la recherche. En conclusion, une comparaison du fonctionnement des six sujets permet de faire ressortir des hypothèses en lien avec les stratégies les plus efficaces compte tenu de l'interprétation proposée par le cadre conceptuel de la présente recherche.

La conclusion de ce chapitre traite de l'apport de ces relations sur les connaissances des stratégies de lecture pour apprendre.

1. Les relations entre les stratégies et les évaluations des textes

Afin d'établir les relations entre les stratégies d'apprentissage et les évaluations des textes, nous traitons les résultats pour chacun des sujets. Des informations générales sur les textes évalués par les sujets sont d'abord présentées, par exemple, le nombre lu et le nombre évalué. Ensuite, les stratégies sont compilées et décrites en relation avec les catégories d'évaluation de textes : contenu satisfaisant et contenu insatisfaisant. Enfin, l'interprétation des relations a été effectuée en comparant les stratégies utilisées dans les évaluations contraires : le contenu jugé satisfaisant en comparaison avec le contenu jugé insatisfaisant. Une synthèse des fonctionnements des sujets conclut cette partie en mettant l'accent sur les similitudes et sur les différences observées entre eux.

1.1 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES ÉVALUATIONS DE TEXTES D'ANNIE

Quatre évaluations de textes sur le contenu du texte ont été effectuées par Annie sur vingt-trois lectures rapportées pendant la semaine. La compilation détaillée des stratégies utilisées dans chacun des textes retenus se retrouve dans le tableau 81 de l'annexe K.

Une analyse de l'ensemble des évaluations montre quelques différences lorsqu'Annie trouve le contenu d'un texte satisfaisant ou lorsqu'elle le trouve insatisfaisant. Le tableau 58 présente la synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies. Annie n'utilise des stratégies d'apprentissage que lorsque le contenu la satisfait. Lorsque le contenu est insatisfaisant, elle choisit des stratégies de lecture. Par ailleurs, elle utilise certaines stratégies dans les deux évaluations; il s'agit de la stratégie de lecture «effectuer la lecture du texte» par sa lecture partielle et la stratégie métacognitive «gérer» par la gestion du changement de lecture et la gestion du changement de fonctionnement. Cette habitude est peut-être reliée à la volonté d'utiliser des ouvrages de références complémentaires pour confirmer une information.

Lorsque le contenu la satisfait, Annie utilise particulièrement trois stratégies d'apprentissage : «sélectionner» par le soulignement, «répéter» par la relecture et la stratégie «autre» par la prise de notes sans information sur le moyen utilisé. Enfin, elle utilise la stratégie métacognitive «planifier» par la planification du travail. Annie, dans un texte dont le contenu la satisfait, utilise donc des stratégies d'apprentissage qui lui permettent de traiter des informations. Par ailleurs, elle planifie le travail à effectuer peut-être parce qu'elle trouve le contenu souhaité. Toutefois, les choix de stratégies effectués ne sont pas en lien avec la construction de connaissances telle qu'elle est élaborée dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

Tableau 58

La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies d'Annie

Textes	Types de texte	Stratégies
- Cecil	Satisfaisant	LECTURE Lire le texte - Lire partiellement APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant Répéter - Répéter en relisant Autre - Prendre des notes MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de lecture - Gérer le changement de fonctionnement Planifier - Planifier le travail
- Harrison - Référence en psychiatrie	Insatisfaisant	LECTURE Lire le texte - Lire partiellement - Lire complètement Ressortir la macrostructure - Construire des idées MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de fonctionnement - Gérer le changement de lecture

Lorsqu'Annie trouve le contenu insatisfaisant, elle utilise surtout des stratégies de lecture dont une permet de ressortir la macrostructure par la construction des idées et l'autre permet d'effectuer la lecture du texte par sa lecture complète. Ce traitement est aussi associé à des lectures partielles. On remarque qu'Annie utilise des stratégies qui l'aident à trouver les idées dans le texte et aussi à s'assurer que les informations ne sont vraiment pas présentes; elle utilise la moyen de lire complètement uniquement lorsque l'évaluation montre une insatisfaction à l'égard du contenu.

La description des stratégies d'apprentissage d'Annie faite à partir de celles qui étaient choisies avec une certaine fréquence (voir le chapitre cinq) avait fait ressortir qu'Annie avait un fonctionnement centré sur la lecture des textes et le fonctionnement de la lecture. Il est donc intéressant de voir les similitudes entre ces stratégies et celles choisies lorsque les évaluations des textes sont reliées à un contenu satisfaisant et insatisfaisant. Bien que dans les deux cas, Annie utilise la stratégie métacognitive «gérer» par la gestion du changement de lecture et du changement de fonctionnement, il est intéressant d'observer qu'elle utilise des

stratégies d'apprentissage uniquement lorsque le contenu est satisfaisant. Par ailleurs, on remarque que la stratégie de lecture «ressortir la macrostructure» se retrouve dans l'évaluation de contenu insatisfaisant alors que dans l'analyse de fréquence du chapitre 5, son utilisation était rare. Annie choisit peut-être cette stratégie uniquement lorsqu'elle juge formellement que le contenu est insatisfaisant et qu'elle essaie de trouver ce qui la satisferait. Cette idée vient des données qui indiquent aussi qu'elle utilise le moyen de lire partiellement dans tous les textes évalués. Ces données étant limitées en quantité, elles ne permettent pas de produire des conclusions plus élaborées.

1.2 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES ÉVALUATIONS DE TEXTES DE BRIGITTE

Huit évaluations sur le contenu de textes ont été effectuées par Brigitte sur les cinquante lectures faites pendant la semaine. La compilation détaillée des stratégies utilisées dans chacun des textes retenus se retrouve dans le tableau 82 de l'annexe K. Brigitte utilise plus de stratégies d'apprentissage lorsque le contenu est satisfaisant et plus de stratégies métacognitives et de lecture lorsque le contenu est insatisfaisant. De plus, elle utilise certaines stratégies d'apprentissage et de lecture indépendamment des évaluations faites sur les textes. Le tableau 59 présente la synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies.

Lorsqu'on regarde les stratégies présentes dans les catégories de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard du contenu, on observe que Brigitte en choisit toujours quatre indépendamment des situations : elle choisit la stratégie de lecture qui permet de ressortir la macrostructure par la construction des idées, de même que la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par sa lecture partielle, la stratégie d'apprentissage «autre» par la prise de notes sans indication sur le traitement cognitif effectué et la stratégie métacognitive «planifier» par la planification du travail. Ces données permettent de faire ressortir qu'elle travaille dans tous les cas à dégager les idées principales, mais que cela est fait en lien avec la lecture partielle. Ce fonctionnement ressemble à une quête d'informations importantes par le survol de différents textes.

Une analyse spécifique des évaluations montre qu'en plus d'appliquer des stratégies similaires, Brigitte utilise aussi des stratégies différentes lorsqu'elle trouve le contenu d'un texte satisfaisant ou insatisfaisant.

Lorsque le contenu la satisfait, Brigitte utilise spécifiquement les stratégies d'apprentissage «organiser» par la prise de notes sous forme de schémas et «élaborer» par la prise de notes en lien avec des connaissances. Il est intéressant de constater que ces stratégies sont en lien avec la construction de connaissances telle qu'elle est précisée dans le cadre conceptuel de la

présente recherche. Dans la catégorie des stratégies métacognitives, elle choisit la stratégie «évaluer» par l'évaluation du travail et la stratégie «gérer» par la gestion du changement de fonctionnement. Une question se pose : pourquoi changer de fonctionnement lorsque le contenu est satisfaisant? Peut-être pour s'ajuster à différentes intentions de lecture.

Tableau 59

La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies de Brigitte

Textes	Types de texte	Stratégies
-Harrison	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement Ressortir la macrostructure - Construire les idées principales APPRENTISSAGE Organiser - Organiser en notant sous forme de schéma Élaborer - Élaborer : noter en lien avec des connaissances Autre - Prendre des notes MÉTACOGNITION Gérer - Changement de fonctionnement Évaluer - Évaluer le travail Planifier - Planifier le travail
- Harrison - Leninger - Dictionnaire régulier	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement - Lire complètement Ressortir la macrostructure - Construire les idées principales APPRENTISSAGE Autre - Prendre des notes MÉTACOGNITION Planifier - Planifier le travail Gérer - Gérer la concentration ou la fatigue - Gérer le changement de lecture

Par contre, lorsque Brigitte trouve le contenu insatisfaisant, elle utilise spécifiquement la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par le moyen de lire complètement. Dans la catégorie des stratégies métacognitives, elle choisit la stratégie «gérer» en gérant la concentration et la fatigue et en gérant également le changement de lecture. Son travail n'est donc pas complété, car elle doit trouver un texte qui l'informe de ce

qu'elle cherche. Cette situation semble difficile, car elle doit aussi gérer sa concentration. Le choix du moyen de lire complètement peut indiquer qu'elle lit entièrement parce qu'elle trouve difficilement les informations qu'elle cherche.

Des liens sont à faire entre la satisfaction du contenu évalué par Brigitte et les stratégies identifiées dans l'analyse des intentions présentée au chapitre précédent. Les stratégies d'apprentissage utilisées par Brigitte lorsque le contenu la satisfait sont les mêmes que celles figurant dans son intention d'acquérir des connaissances générales sur l'alcool. Comme elles ne sont utilisées que dans cette intention, on peut donc penser que Brigitte est satisfaite du contenu seulement lorsqu'elle cherche des connaissances générales, ce qui laisserait supposer qu'elle a des difficultés à trouver les informations ou à les traiter dans les autres intentions de lecture qu'elle a pendant l'étude du problème. Toutefois, cette supposition demande à être explorée davantage compte tenu du peu de données sur lesquelles repose de cette analyse.

1.3 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES ÉVALUATIONS DE TEXTES DE CHARLES

Deux évaluations de textes sur le contenu ont été effectuées par Charles sur les vingt-six lectures effectuées pendant la semaine. Le tableau 60 présente la synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies.

Charles utilise un fonctionnement différent selon que le contenu le satisfait ou non. Il utilise principalement des stratégies des trois catégories lorsque le contenu est satisfaisant et de lecture lorsque le contenu est insatisfaisant. De plus, il utilise toujours certaines stratégies d'apprentissage et métacognitives indépendamment des évaluations faites sur les textes; il s'agit de la stratégie d'apprentissage «répéter» au moyen de la copie et de la stratégie métacognitive «gérer» par la gestion du changement de lecture. Cette application laisse supposer que Charles effectue des lectures complémentaires pour valider l'information d'un texte. De plus, on peut observer qu'il utilise un plus grand nombre de stratégies lorsque le contenu est satisfaisant.

Plus spécifiquement lorsque le contenu est satisfaisant, Charles utilise la catégorie des stratégies de lecture en favorisant d'une part la stratégie «effectuer la lecture du texte» par la lecture complète, d'autre part la stratégie de faire ressortir la macrostructure par la construction des idées. C'est la seule situation d'évaluation où il applique d'autres stratégies d'apprentissage que celle de répéter : il utilise aussi la stratégie «sélectionner» par le soulignement et la stratégie «élaborer» par la paraphrase. De plus, il utilise des stratégies métacognitives telles que «gérer» par la gestion du changement de fonctionnement et

«planifier» par la planification des références. Ce fonctionnement montre que Charles s'applique à apprendre le contenu de façon significative par l'identification des idées principales et leurs liens avec ses connaissances personnelles. Mais pourquoi utilise-t-il le moyen de gérer le changement de fonctionnement? Le changement peut venir de l'ajout des stratégies qui sont en lien avec la construction de connaissances.

Tableau 60

La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies de Charles

Textes	Types de texte	Stratégies
- Harrison	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire complètement Ressortir la macrostructure - Construire des idées APPRENTISSAGE Répéter - Répéter en copiant Sélectionner - Sélectionner en soulignant Élaborer - Élaborer en paraphrasant MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de fonctionnement - Gérer le changement de lecture Planifier - Planifier le travail
- Feir	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement APPRENTISSAGE Répéter - Répéter en copiant MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de lecture

Toutefois, lorsque le contenu est insatisfaisant, il utilise spécifiquement la stratégie de lecture qui consiste à effectuer la lecture du texte par la lecture partielle. Il y investit donc peu d'efforts.

Le portrait de Charles décrit dans le chapitre antérieur peut s'appliquer aux quelques observations faites ici. Dans tous les cas, il utilise la stratégie «répéter» et la stratégie «gérer le changement de lecture», stratégies qui sont identifiées dans l'analyse d'une certaine fréquence. Lorsque le contenu le satisfait, il utilise d'autres stratégies d'apprentissage,

comme «organiser» et «élaborer» qui permettent la construction de connaissances telle qu'elle est définie dans la présente recherche. Enfin, lorsque le contenu ne le satisfait pas, il utilise la stratégie «effectuer la lecture» par la lecture partielle. Il ne s'attarde donc pas à lire le texte complètement. Le fonctionnement de Charles est en lien avec l'idée que les efforts doivent être mis dans les textes qui présentent un intérêt. Ces données restreintes montrent ce type de fonctionnement.

1.4 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES ÉVALUATIONS DE TEXTES DE DIDIER

Trois évaluations de textes sur le contenu de texte ont été effectuées par Didier sur les dix-huit lectures effectuées pendant la semaine. La compilation détaillée des stratégies utilisées dans chacun des textes retenus se retrouve dans le tableau 83 de l'annexe K. En analysant les deux catégories d'évaluation, on remarque que Didier utilise la stratégie de lecture qui permet de ressortir la macrostructure, que le contenu le satisfasse ou non. Le tableau 61 présente la synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies. C'est aussi la seule stratégie utilisée dans le texte dont le contenu est évalué comme satisfaisant.

Tableau 61

La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies de Didier

Textes	Types de texte	Stratégies
- Harrison	Satisfaisant	LECTURE R ressortir la macrostructure - Construire les idées
- Bates - Harrison	Insatisfaisant	LECTURE E effectuer la lecture du texte - Lire partiellement - Lire complètement R ressortir la macrostructure - Construire les idées APPRENTISSAGE S sélectionner - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots-clés R répéter - Répéter en relisant MÉTACOGNITION G gérer - Gérer le changement de fonctionnement

Par contre, lorsqu'il trouve le texte insatisfaisant, Didier choisit particulièrement quatre stratégies. On retrouve d'abord la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par sa lecture complète et par sa lecture partielle. Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, il utilise les stratégies «sélectionner» par les moyens du soulignement et de

la liste de mots-clés et «répéter» par la relecture. Enfin il utilise la stratégie métacognitive «gérer» par la gestion du changement de fonctionnement.

Didier rapporte une stratégie de lecture qu'il utilise dans les deux évaluations. Cette observation peut être mise en lien avec l'analyse des stratégies présentes dans l'analyse de deux intentions et plus que l'on retrouve au chapitre précédent. Dans la catégorie «deux intentions et plus», on remarque que Didier utilise la stratégie «ressortir la macrostructure». On ne peut donc émettre d'hypothèse sur la présence de cette stratégie, car bien qu'elle ait été rarement utilisée pendant la semaine, elle a été choisie dans des textes dont le contenu est satisfaisant ou insatisfaisant. Par ailleurs, le fait de n'utiliser que cette stratégie lorsque le contenu le satisfait nous interroge sur ce choix. C'est peut-être son manque de temps qui le contraint à faire ressortir la macrostructure seule. De plus, il est particulier d'observer qu'il applique des stratégies d'apprentissage lorsque le contenu ne le satisfait pas. Le peu d'évaluations obtenues sur les textes ne permet pas de tirer de conclusion sur son fonctionnement d'ensemble.

1.5 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES ÉVALUATIONS DE TEXTES D'ÉMILIE

Seize évaluations de textes sur le contenu ont été effectuées par Émilie sur les soixante-quatre lectures faites pendant la semaine. La compilation détaillée des stratégies utilisées dans chacun des textes se retrouve dans le tableau 84 de l'annexe K. Émilie utilise des stratégies des trois catégories lorsque le contenu est satisfaisant et plus de stratégies métacognitives lorsque le contenu est insatisfaisant. Le tableau 62 présente la synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies. En analysant cette synthèse, on remarque qu'Émilie privilégie toujours trois stratégies, quelle que soit l'évaluation effectuée. Il s'agit de la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par la lecture partielle, de la stratégie d'apprentissage «répéter» par la relecture et de la stratégie métacognitive «planifier» par la planification des références. On observe donc qu'Émilie est très préoccupée par la lecture de texte : elle lit partiellement, relit et planifie des références.

Lorsque le contenu la satisfait, Émilie utilise, dans ce seul contexte, la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par la lecture complète. Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, elle utilise les stratégies «sélectionner» par le moyen du soulignement, «élaborer» en visualisant, de même que la stratégie «autre» qui consiste à prendre des notes sans avoir d'information sur le traitement cognitif effectué. Pour ce qui est des stratégies métacognitives choisies, Émilie retient celle de «planifier» par la planification des stratégies d'apprentissage et celle de «gérer» par la gestion du changement de lecture.

Tableau 62

La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies d'Émilie

Textes	Types de texte	Stratégies
<ul style="list-style-type: none"> - Harrison - Dorland - Lalonde - Harrison - Longpré - Texte en santé communautaire - Livre de diagnostic différentiel 	Satisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire complètement - Lire partiellement <p>APPRENTISSAGE</p> <p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer en visualisant <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes <p>MÉTACOGNITION</p> <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier des stratégies d'apprentissage - Planifier des références <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture
<ul style="list-style-type: none"> - Washington - Merk - Harrison - Dorland 	Insatisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement <p>APPRENTISSAGE</p> <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>MÉTACOGNITION</p> <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier des références <p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de fonctionnement - Gérer la concentration et la fatigue

Dans le seul contexte où Émilie évalue le contenu comme insatisfaisant, elle applique deux stratégies métacognitives : «évaluer» par l'évaluation du travail et «gérer» par la gestion de la concentration et de la fatigue.

Lorsque Émilie évalue le contenu d'un texte comme étant satisfaisant, elle utilise un plus grand nombre de stratégies que lorsque le contenu lui semble insatisfaisant. La stratégie «élaborer» est en lien avec la construction de connaissances et ne se retrouve que dans le contexte de satisfaction, ce qui est cohérent avec l'évaluation. Par ailleurs, il est intéressant d'observer que c'est lorsque le contenu est insatisfaisant qu'Émilie applique la stratégie métacognitive «gérer» par la gestion de la concentration et de la fatigue et par la gestion du changement de fonctionnement. Ce fonctionnement est cohérent avec la description des stratégies effectuée au chapitre précédent où on peut observer qu'Émilie applique plusieurs

stratégies métacognitives et qu'elle utilise plus de stratégies d'apprentissage lors de la période d'étude réservée à la fin de la semaine de travail. Émilie ne choisit donc que des textes dont le contenu la satisfait.

1.6 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES ÉVALUATIONS DE TEXTES DE FRANCE

Neuf évaluations de textes sur le contenu ont été effectuées par France sur les quarante-sept lectures de la semaine. La compilation détaillée des stratégies utilisées dans chacun des textes se retrouve dans le tableau 85 de l'annexe K. En général, France utilise de stratégies d'apprentissage lorsque le contenu est satisfaisant et des stratégies de lecture et métacognitives lorsqu'il est insatisfaisant. Le tableau 63 présente la synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies. L'analyse de cette synthèse permet d'identifier que France utilise toujours deux stratégies d'apprentissage quelle que soit l'évaluation : soit la stratégie «sélectionner» au moyen du soulignement et la stratégie «autre» qui consiste à prendre des notes, mais dont on ne connaît pas le traitement cognitif effectué. D'ailleurs, ces deux stratégies sont les seules rapportées dans la catégorie d'évaluation du contenu satisfaisant.

Tableau 63

La synthèse des évaluations des textes en lien avec les stratégies de France

Textes	Types de texte		Stratégies
	Structure	Contenu	
- Livre sur les diagnostics différentiels		Satisfaisant	APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant Autre - Prendre des notes
- Textes divers - Harrison - Merk - Kaplan - Harrison		Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement - Lire complètement Ressortir la macrostructure - Construire des idées APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant Autre - Prendre des notes MÉTACOGNITION Évaluer - Évaluer le travail Gérer - Gérer le changement de fonctionnement - Gérer le changement de lecture

Lorsque France trouve le contenu insatisfaisant, elle rapporte l'utilisation spécifique des deux stratégies de lecture : la stratégie «effectuer la lecture du texte» par sa lecture partielle et sa lecture complète et la stratégie «faire ressortir la macrostructure» par la construction des idées. France fait aussi appel à des stratégies métacognitives : celle d'«évaluer» par le moyen d'évaluer le travail et celle de «gérer» par les moyens de gérer un changement de lecture et de fonctionnement. France essaie de trouver le sens des textes qu'elle trouve peu satisfaisants, elle prend quelques notes et décide finalement de «laisser tomber» ces textes.

Lorsque le contenu satisfait France, on remarque qu'elle ne rapporte que des stratégies d'apprentissage, alors que lorsque le contenu est insatisfaisant, elle rapporte des stratégies d'apprentissage, de lecture et de métacognition. Cela est cohérent avec la présentation des stratégies du chapitre 5 qui indiquait qu'elle utilisait à une fréquence plus élevée que les autres sujets les stratégies d'apprentissage. Ici, elle semble les appliquer dans toutes les catégories d'évaluation de textes. Toutefois, il semble que ce soit dans les intentions d'acquérir des connaissances générales et des connaissances sur les maladies qu'elle choisit des stratégies qui permettent de construire des connaissances.

1.7 LES RELATIONS ENTRE LES SIX SUJETS D'APRÈS LES STRATÉGIES UTILISÉES SELON LES ÉVALUATIONS DE TEXTES

Pour presque tous les sujets de cette recherche, sauf Didier, il existe des liens entre l'évaluation du texte révélant un contenu satisfaisant et l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Ceci est cohérent avec l'idée que les sujets lisent pour apprendre les contenus qui répondent à leur question. Annie Brigitte et France utilisent spécifiquement des stratégie d'apprentissage, alors que Charles et Émilie en choisissent dans les trois catégories de stratégies. Didier, quant à lui, utilise la catégorie de stratégie de lecture.

Pour ceux qui utilisent des stratégies dans la catégorie d'apprentissage, le choix des stratégies varie selon les sujets. Comme les étudiants trouvent ce qu'ils cherchent, on pourrait s'attendre à ce qu'ils utilisent des stratégies qui permettent de construire des connaissances dans ce contexte. Ceci n'est pas vrai pour tous. Brigitte, Charles et Émilie appliquent les stratégies d'apprentissage «élaborer» et «organiser» lorsqu'ils évaluent le contenu du texte comme étant satisfaisant. Annie utilise, pour apprendre, les stratégies qui permettent de sélectionner et de répéter, alors que Didier ne mentionne aucune stratégie de cette catégorie et que France rapporte la stratégie «sélectionner» et la stratégie «autre» par la prise de notes. Lorsqu'ils évaluent les textes comme ayant un contenu satisfaisant, Brigitte, Charles et Émilie utilisent des stratégies d'apprentissage qui sont peu rapportées dans l'analyse des stratégies appliquées avec une certaine fréquence qui figure au chapitre 5. Y a-t-il des liens entre les intentions et la satisfaction du contenu? En regardant les liens entre les stratégies

reliées aux évaluations des textes et les stratégies appliquées dans différentes intentions, on remarque que plusieurs des stratégies utilisées lorsque le contenu est satisfaisant — «sélectionner», «élaborer» et «organiser» — ont un lien avec une seule intention de lecture. Peut-on penser que les sujets ont plus de facilité à trouver les informations relatives à certaines intentions? Ou encore, peut-on dire que certains ont de la difficulté à traiter l'information qui n'est pas directement organisée comme ils le souhaiteraient?

Par exemple, Brigitte trouve plus satisfaisants les textes portant sur les problèmes généraux de l'alcool, et dans cette intention, elle organise, élabore et planifie les stratégies d'apprentissage. Par contre, elle a de la difficulté à trouver de l'information sur les mécanismes physiopathologiques reliés aux problèmes d'alcool, même si elle utilise la stratégie «sélectionner».

Une autre observation est possible. En compilant les stratégies utilisées spécifiquement pour «l'acquisition de connaissances générales», on constate qu'Annie, Brigitte et Émilie utilisent une variété de stratégies d'apprentissage. Si les sujets utilisent plus de stratégies d'apprentissage lorsqu'ils trouvent le contenu satisfaisant, est-ce à dire qu'il est plus facile de trouver de l'information pour cette intention? Cela est probable, puisque les attentes d'information demeurent plus vastes. Une relation importante se dessine donc entre le choix des stratégies qui est plus orienté vers l'apprentissage lorsque le contenu est satisfaisant et qui tend vers les stratégies de lecture lorsqu'il ne l'est pas.

Par ailleurs, on retrouve aussi des relations entre l'évaluation du texte concernant un contenu insatisfaisant et l'utilisation dominante des stratégies de lecture et de métacognition en lien avec la lecture. Annie et Charles utilisent spécifiquement des stratégies de lecture dans cette catégorie d'évaluation, alors que Brigitte et Émilie choisissent des stratégies métacognitives, et que Didier et France privilégient plus d'une catégorie. Il est intéressant d'observer les liens qui existent entre l'utilisation des stratégies de lecture, l'évaluation de texte ayant un contenu insatisfaisant et le portrait des sujets lorsqu'on compile les stratégies utilisées avec une certaine fréquence pendant la semaine de travail; portrait qui figure au chapitre 5. Les stratégies qui sont utilisées avec une certaine fréquence pour tous les sujets sont celles en lecture qui consistent à «effectuer la lecture du texte» par la lecture partielle, en apprentissage, à «répéter» par la relecture, et la stratégie «autre» pour la prise de notes; en métacognition, celles qui visent à «planifier» par la planification du travail, à «évaluer» par les moyens de l'évaluation de la lecture et de l'évaluation du texte et à «gérer» par la gestion du changement de lecture et la gestion du changement de fonctionnement. L'analyse de ce portrait permet de voir que plusieurs stratégies et moyens sont en étroite relation avec le texte, tels que relire, lire partiellement, évaluer la lecture, évaluer le texte, gérer le changement de lecture. Par ailleurs, les stratégies qui sont utilisées spécifiquement par quatre des six sujets sont de la

catégorie des stratégies de lecture et les deux autres de la catégorie des stratégies métacognitives avec des moyens en lien avec le texte.

Pourquoi les sujets mettent-ils en lien un texte dont le contenu est insatisfaisant avec des stratégies de lecture? Est-ce parce qu'ils cherchent des références dont l'information est rapportée telle quelle? Ces trouvailles sont sûrement difficiles à faire, car peu de textes traitent de la médecine à partir de la présentation clinique des problèmes telle qu'elle est proposée par l'unité 14. Ces livres ne sont pas du tout écrits en fonction de ce type de traitement (Bernier et Des Marchais, 1994). La majorité des textes sont en effet organisés à partir de la présentation physiopathologique des problèmes, telle qu'elle est travaillée pendant les deux premières années du programme de médecine. Est-ce vraiment le fait que le contenu soit insatisfaisant qui porte les sujets à mettre l'accent sur le texte ou est-ce parce que ces derniers ont de la difficulté à traiter les idées contenues dans ces textes. Pourquoi déployer autant de stratégies à traiter un texte dont le contenu ne correspond pas ce que l'on cherche? Il faudrait s'assurer que ce n'est pas un problème de lecture plutôt qu'un problème de texte dont le contenu est insatisfaisant.

Enfin, lorsqu'on analyse pour les six sujets les stratégies qu'ils utilisent quelle que soit l'évaluation du texte, on remarque aussi des différences. Brigitte et Émilie utilisent des stratégies des trois catégories : d'apprentissage, de lecture et métacognitives; Annie et Charles choisissent des stratégies provenant de deux catégories, Annie utilise celles des catégories de lecture et métacognitives et Charles, d'apprentissage et métacognitives; enfin, Didier et France travaillent dans tous les textes évalués avec des stratégies d'une seule catégorie, Didier, avec les stratégies de lecture et France, avec les stratégies d'apprentissage. Les nombreuses combinaisons de stratégies ne permettent pas de faire ressortir des tendances ni d'interpréter les choix.

Ces quelques considérations, associées au nombre restreint de données sur les textes évalués, ne permettent pas de dégager, chez les sujets, des constantes de fonctionnement en lien avec les textes évalués. Le nombre restreint d'informations, associé à la divergence des fonctionnements observés avec ces données, ne permet pas d'effectuer cette analyse.

2. Les relations entre les stratégies et les connaissances acquises

Cette partie de l'analyse identifie les relations entre les connaissances acquises par les sujets pendant la semaine de lecture et leurs stratégies. Les résultats généraux sont d'abord présentés; ils sont suivis des relations pour chacun des sujets en spécifiant d'abord les connaissances et ensuite les liens avec les stratégies.

Un des deux médecins qui ont joué le rôle d'évaluateur dans la présente recherche a classifié les sujets en fonction de leurs connaissances à la fin de la période de lecture, par ordre d'importance et d'organisation :

«les sujets Charles et Didier ont fait des apprentissages significatifs, bien organisés et dans la perspective que l'on s'attend pour les étudiants qui évoluent à l'unité d'intégration. Les sujets Annie et Brigitte me donnent l'impression de faire un catalogue de connaissances qui me semblent apprises par coeur et très orientées sur le contenu du problème, se préoccupant peu du processus. (...). Les sujets Émilie et France se situeraient entre les deux autres groupes, Émilie se situant plus près d'Annie et Brigitte et France plus près de Charles et Didier».

Cet ordre peut être représenté selon un continuum illustré à la figure 1.

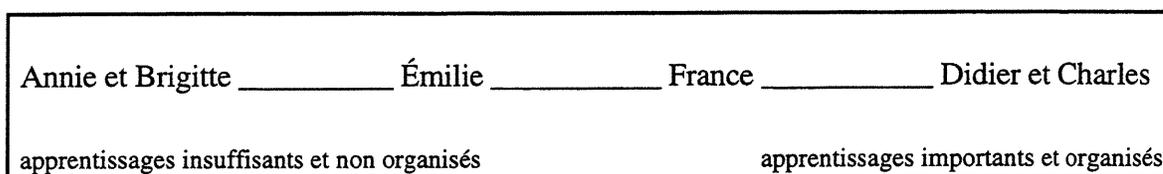


Figure 1. La position des sujets en fonction de leurs apprentissages à la fin de la semaine de lecture

L'évaluation globale du médecin-évaluateur est appuyée et précisée par la compilation en quantité et en qualité des connaissances acquises par chacun des sujets. Le tableau 64 présente la compilation de la quantité et de la qualité de connaissances acquises pour chacun des sujets. Les résultats proviennent des évaluations effectuées par les deux médecins. Entre parenthèses figure le nombre de connaissances énoncées avant la période de lecture.

Tableau 64
La compilation de la quantité et de la qualité de connaissances acquises
pour chacun des sujets

Les connaissances	Les sujets					
	Annie	Brigitte	Charles	Didier	Émilie	France
Quantité						
Essentielle	6 (3)	9 (5)	11 (7)	11 (8)	7 (6)	10 (5)
Utile		1	3	3 (1)	1	2
Accessoire			3 (1)	1	2	1
Organisation						
Clinique			X	x		x
Organes et systèmes				X		X
Énumération	X	X			X	
Connaissances erronées	1 (1)			(1)		(1)

Charles, Didier et France se révèlent être les sujets qui ont intégré le plus de connaissances et qui l'ont fait d'une façon plus organisée cliniquement que les autres. Charles demeure celui qui a intégré le plus grand nombre de connaissances et qui les a organisées de la façon attendue par l'unité 14, car il a intégré les connaissances par leur présentation clinique, par exemple, les symptômes, les signes cliniques, les analyses et les traitements. Didier et France organisent quelques connaissances de cette façon, mais en parlent aussi plus en relation avec les organes et les systèmes du corps humain, ce qui ne constitue pas l'objectif de l'unité 14 mais celui des deux premières années du programme de médecine.

Annie, Brigitte et Émilie sont les sujets qui rapportent des «listes de maladies» sans organisation autre que l'énumération. De plus, elles démontrent un apprentissage moins grand en quantité de connaissances que leurs collègues. Annie possède moins de connaissances que Brigitte et Émilie. En qualité d'organisation, Brigitte et Émilie s'attardent à traiter les mécanismes physiopathologiques, ce qui correspond à un des objectifs d'apprentissage des deux premières années du programme de médecine, alors qu'Annie présente davantage des informations générales.

2.1 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES CONNAISSANCES D'ANNIE

Telle qu'elle est classée par l'évaluation globale d'un des évaluateurs et par la compilation des données, Annie est le sujet qui a acquis le moins de connaissances. Après la période de lecture, Annie a présenté six éléments de connaissance contrairement à trois au début de la semaine. Ils se situaient tous dans la catégorie des connaissances essentielles, comme la première fois. Il manque à Annie encore plusieurs connaissances dans cette catégorie «essentielle» qui est très importante. Il lui manque également la totalité de celles des catégories «utile» et «accessoire». Les évaluateurs ont constaté, au début et à la fin de la semaine de lecture, la présence d'une connaissance erronée. Comme au début de la semaine de lecture, les évaluateurs considèrent que les connaissances d'Annie ont toujours une organisation basée sur l'énumération plutôt que sur l'organisation par organe et par système comme cela se fait lors des deux premières années d'études, ou par présentation clinique, comme cela se fait à l'unité 14.

Les connaissances acquises par Annie s'expliquent bien par ses choix de stratégies. Elle travaille surtout à chercher les éléments du problème. Pour ce faire, elle utilise la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par sa lecture partielle et par sa lecture complète. Aussi dans deux intentions et plus, elle choisit la stratégie qui fait ressortir la macrostructure. Cette stratégie est directement en lien avec le cadre conceptuel de la présente recherche. Dans la catégorie des stratégies d'apprentissage, Annie utilise la stratégie «sélectionner» par les moyens du soulignement et d'une liste de mots-clés. Cette stratégie

favorise l'apprentissage d'éléments présentés en énumération. Annie choisit aussi la stratégie «autre» qui consiste à prendre des notes sans information sur le traitement effectué. Enfin, elle applique la stratégie «répéter» par les moyens de la relecture et de la copie. Ces stratégies permettent de traiter l'information textuelle plus que les connaissances à construire. Dans la catégorie des stratégies métacognitives, Annie retient celle de «gérer» par les moyens de gérer le changement de lecture, le changement de fonctionnement et la concentration et la fatigue. Elle arrête plusieurs fois ses recherches de références après une ou deux tentatives, ainsi elle n'obtient pas l'information désirée. Cela semble indiquer qu'elle ne va pas au bout de la compréhension d'une intention. Par ailleurs, elle utilise la stratégie «planifier» par la planification du travail et la stratégie «évaluer» par l'évaluation de la lecture et du texte. L'attention d'Annie est majoritairement dirigée vers le texte et la lecture.

C'est dans l'intention de connaître des maladies qu'Annie éprouve des problèmes de concentration. Ce problème arrive à un moment crucial, car c'est une intention qui suppose d'organiser l'information. Lors de l'entrevue, Annie mentionnait que son but, de façon générale, était d'avancer dans le problème. Il y a, dans cette vision, un appel à compléter la tâche le plus rapidement possible et non un investissement de toutes ses capacités cognitives, métacognitives et affectives à saisir les différentes connaissances cliniques. Le peu d'heures consacrées au travail (15 heures et demie) peut aussi appuyer cette perspective. Il n'est donc pas surprenant de constater qu'Annie a acquis peu de connaissances et que ces connaissances sont peu organisées; Annie a peu utilisé la stratégie de lecture faisant ressortir la macrostructure et les stratégies d'apprentissage «organiser» et «élaborer».

2.2 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES CONNAISSANCES DE BRIGITTE

De la période avant la lecture à la période après la lecture, les connaissances de Brigitte ont augmenté significativement en nombre. Elles sont passées de cinq à neuf connaissances essentielles auxquelles s'est ajoutée une connaissance utile. Toutefois, les médecins reconnaissent que ces connaissances sont orientées vers les mécanismes et, tout comme chez Annie et Émilie, elles sont intégrées sous forme de listes. Les évaluateurs s'interrogent donc sur l'utilité clinique des connaissances qui devraient, à l'unité 14, être acquises sous une forme organisée, idéalement par maladie, par symptôme, par traitement, par examen, etc.

Les connaissances acquises par Brigitte s'expliquent bien par ses choix de stratégies. Elle a passé la moitié de la semaine à chercher les mécanismes physiopathologiques de l'alcool. Il n'est pas surprenant de constater que ses connaissances sont plutôt organisées en ce sens. En général, compte tenu du nombre d'heures travaillées (32 heures et demie), Brigitte obtient peu de succès au niveau de l'acquisition de connaissances. Ce résultat n'est pas surprenant quand on met en lien ses performances avec la faible fréquence d'utilisation de stratégies

d'apprentissage. Brigitte utilise principalement des stratégies qui ne sont pas explicitement reliées à l'apprentissage, à l'exception de la stratégie «autre» par la prise de notes et de la stratégie «répéter» par la relecture. Dans la catégorie des stratégies de lecture, elle utilise surtout la stratégie «effectuer la lecture du texte» au moyen de la lecture partielle. Dans les stratégies reliées à la métacognition, elle utilise les stratégies «évaluer» par l'évaluation du texte et «gérer» par la gestion du changement de lecture et la gestion de la concentration et de la fatigue.

Tout converge donc vers un travail basé sur la recherche d'informations et non sur l'acquisition de connaissances. Toutefois, le fait d'appliquer des stratégies qui sont plus en lien avec l'acquisition de connaissances dans des intentions de connaissances générales reliées à l'alcool a sûrement permis à Brigitte d'augmenter ses connaissances évaluées dans la présente recherche. C'est ce qu'ont observé les médecins évaluateurs. Lors de l'entrevue sur les stratégies, Brigitte a convenu que son fonctionnement en survol et «en feuilletage», selon son expression, ne l'aide pas beaucoup à se souvenir de ce qu'elle lit.

2.3 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES CONNAISSANCES DE CHARLES

Charles est reconnu comme étant le sujet de l'échantillon qui a réalisé les plus grandes acquisitions et organisations de connaissances. Charles est passé de 8 connaissances présentes à la première évaluation, dont 7 étaient essentielles et 1 accessoire, à 17 connaissances à la deuxième évaluation, dont 11 sont essentielles, 3 utiles et 3 accessoires.

Les évaluateurs sont unanimes à dire que même si Charles possédait au départ un certain nombre de connaissances, il y a eu chez lui une nette progression quantitative. Par ailleurs, pour ce qui est de l'aspect qualitatif de l'organisation de ses connaissances, avant la lecture, Charles possédait un début d'organisation par la présentation clinique des symptômes. Toutefois, les évaluateurs reconnaissent que là aussi, il y a eu une nette amélioration. La catégorisation des problèmes aigus et chroniques est très nette; il élabore ses connaissances, et il organise les maladies à partir de différents tableaux cliniques tels que les symptômes qui permettent les diagnostics, les pronostics associés, les tests de laboratoire et les traitements reliés.

Les connaissances de Charles sont reconnues comme étant les plus nombreuses et les mieux organisées. Cette évaluation concorde avec les stratégies qu'il a utilisées pendant la semaine. Charles s'applique à utiliser les trois catégories de stratégies. Il utilise toujours les stratégies de lecture, d'apprentissage et de métacognition, ce qui permet de dire qu'il a une préoccupation constante non seulement de lire et d'organiser son travail, mais aussi d'apprendre au fur et à mesure les informations lues et qui sont reliées au contexte de travail.

Charles est l'étudiant qui traite le plus fréquemment l'information de façon hiérarchisée. Lors de la lecture, il utilise la stratégie qui fait ressortir la macrostructure au moyen de la construction des idées. Par ailleurs, il est le seul à utiliser la suppression des idées qui ne sont pas directement en lien avec ses intentions. Il est aussi le seul à utiliser autant les stratégies «organiser» et «élaborer». Par ailleurs, il utilise la stratégie «répéter» à toutes les étapes de ses lectures et dans toutes les catégories d'évaluation de textes; il montre ainsi un souci constant d'apprendre chaque fois qu'il lit. Charles, dans ses intentions, confirme des diagnostics et aussi en infirme, ce qui montre qu'il analyse les différences. Bref, il nous est permis de conclure que son fonctionnement, analysé à partir du cadre conceptuel de la présente recherche, est représentatif de la lecture pour acquérir des connaissances professionnelles.

2.4 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES CONNAISSANCES DE DIDIER

Didier est passé de 9 connaissances présentes à la première évaluation, dont huit étaient essentielles et 1 utile, à 15 connaissances à la deuxième évaluation, dont 11 sont essentielles, 3 utiles et 1 accessoire.

On reconnaît que Didier possède après la lecture une assez bonne revue des problèmes chroniques et aigus reliés à l'alcool. Avant la lecture, il avait une connaissance erronée; celle-ci n'est pas réapparue à la deuxième entrevue. Presque toutes les connaissances sont présentes à la deuxième entrevue et elles possèdent une certaine organisation par systèmes ainsi que par diagnostics, ce qui fait partie de l'organisation clinique des connaissances.

On peut expliquer les apprentissages de Didier d'abord par le haut niveau de connaissances antérieures présentes chez lui. Il est celui qui en possédait le plus lors de la première entrevue. Par ailleurs, tout comme Annie, il a travaillé environ moitié moins d'heures (total de 15) que les autres. À la différence d'Annie cependant, il possédait plus de connaissances antérieures sur le sujet. De plus, il a utilisé la moitié des heures à lire pour apprendre en utilisant la stratégie de lecture qui permet de ressortir la macrostructure. Enfin, dans l'intention d'acquérir des connaissances générales sur l'alcool, il traitait les idées principales des textes et les organisait sous forme de schémas. Toutefois, le manque de temps l'a contraint à changer de fonctionnement. Il s'est mis à lire en utilisant la stratégie d'apprentissage «sélectionner» en établissant une liste de mots-clés, de maladies probables en lien avec le problème. Il a donc lu pour identifier les maladies et les symptômes apparaissant sur sa liste sans faire une organisation comparative de chacune des maladies, de leurs symptômes, traitements, etc. Cette constatation ressort dans l'évaluation des connaissances : certaines connaissances semblent être organisées par la présentation clinique des problèmes comme le préconise l'unité 14, ce qui correspond au travail en lien avec le

début de la période, et d'autres semblent organisées en lien avec les différents organes et systèmes humains, ce qui représente sa façon de lire à la deuxième période de travail et qui correspond au but des deux premières années du programme.

2.5 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES CONNAISSANCES D'ÉMILIE

Émilie est passée de 6 connaissances présentes à la première évaluation, dont toutes étaient essentielles, à 10 connaissances à la deuxième évaluation, dont 7 sont essentielles, 1 utile et 2 accessoires.

Les évaluateurs jugent que les connaissances ont augmenté, mais comme à la première entrevue, elles sont encore fragmentaires et mal organisées. Émilie donne plus d'explications sur les mécanismes, mais ses connaissances demeurent organisées sous forme de listes.

En privilégiant les stratégies d'apprentissage «sélectionner» et «répéter», Émilie ne peut intégrer des connaissances organisées. Par ailleurs, en choisissant de donner la priorité aux stratégies métacognitives, elle utilise toutes les stratégies et tous les moyens reliés sauf celui de gérer le temps. Toutefois, Émilie utilise surtout à une certaine fréquence la stratégie «évaluer» par l'évaluation du texte, celle de «gérer» par la gestion du changement de lecture et celle de «planifier» par la planification du travail. Elle met l'accent sur le travail dans le texte plus que sur les idées qu'il comprend. On peut toutefois bien expliquer l'accroissement de connaissances par le fait qu'elle lit tellement de références différentes pour un même sujet que cette stratégie se confond avec celle de «répéter» par les moyens de la relecture et de la récitation qu'elle utilise déjà. Ainsi, Émilie peut se souvenir de connaissances lues à plusieurs reprises, mais qui ne sont pas organisées ou élaborées avec d'autres déjà apprises. Par ailleurs, on remarque aussi, dans l'analyse des intentions de lecture, qu'Émilie utilise d'autres stratégies d'apprentissage dans certaines intentions spécifiques. Par exemple, elle utilise la stratégie «organiser l'information» par la prise de notes sous forme de schémas seulement lorsqu'elle lit sur des maladies. Ce fonctionnement permet de préciser chacune des maladies; toutefois, cela n'implique pas que les maladies soient organisées entre elles. Par ailleurs, lors de sa période d'étude à la fin de la semaine, Émilie utilise la stratégie «organiser» par la prise de notes sous forme de plan. De plus, elle n'utilise la stratégie «élaborer» qu'à la période de lecture, pendant laquelle elle utilise la paraphrase. Les stratégies utilisées dans des intentions particulières ont contribué à l'augmentation de connaissances, sans toutefois aider à leur organisation globale.

2.6 LES RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES ET LES CONNAISSANCES DE FRANCE

France est passée de 5 connaissances présentes à la première évaluation, dont toutes étaient essentielles, à 13 connaissances à la deuxième évaluation, dont 10 sont essentielles, 2 utiles et 1 accessoire.

Les évaluateurs jugent que, contrairement à la première entrevue où les connaissances étaient peu nombreuses et énumérées, à la deuxième entrevue, France affiche une nette amélioration du nombre de ses connaissances. Elle a acquis presque toutes les connaissances essentielles, de même que certaines connaissances utiles et accessoires. Pour ce qui est de l'organisation des connaissances, France les organise un peu plus après la lecture, et plus ou moins par système ou organe corporel, avec un début d'organisation clinique. Elle avait une connaissance erronée au début de la semaine que l'on ne retrouve plus à la fin.

En analysant les stratégies utilisées avec une certaine fréquence, soit la stratégie de lecture qui permet d'effectuer la lecture du texte par sa lecture partielle et la stratégie d'apprentissage «répéter», on peut difficilement expliquer comment France acquiert autant de connaissances organisées par organe, par système et par présentation clinique. Toutefois, ses apprentissages peuvent s'expliquer par l'analyse des stratégies en lien avec les différentes intentions de lecture. France applique les stratégies «organiser», «sélectionner» et «élaborer» dans une ou plusieurs intentions différentes de lecture. Bien que ces intentions ne soient pas fréquentes, elles peuvent expliquer l'acquisition faite des différentes connaissances. Par exemple, en ce qui a trait à l'acquisition de connaissances générales, France utilise la lecture complète et le traitement de la macrostructure de même que l'organisation des connaissances sous forme de plan, ce qui peut expliquer les acquisitions faites et leur organisation générale. De plus, France utilise les stratégies d'apprentissage «sélectionner» à partir d'une liste de mots-clés et «organiser» à partir de la prise de notes sous forme de schémas lorsqu'elle lit sur des maladies. Peut-être les regroupe-t-elle par organe ou système d'appartenance? Contrairement à Émilie, qui utilise elle aussi la stratégie «organiser» par le moyen de noter sous forme de schémas dans l'intention d'acquérir des connaissances sur les maladies, France organise aussi les connaissances générales qui permettent d'organiser les maladies entre elles.

2.7 LES RELATIONS ENTRE LES SIX SUJETS SUR LES STRATÉGIES UTILISÉES ET LES CONNAISSANCES ACQUISES

Lorsqu'on analyse les relations entre les connaissances et les stratégies d'apprentissage, trois aspects particuliers permettent d'expliquer les différences individuelles. D'abord, le choix des stratégies utilisées fréquemment par chacun des sujets, ensuite les stratégies utilisées de

façon spécifique pour certaines intentions, enfin, les connaissances antérieures à la semaine d'étude. L'analyse qui suit est faite en lien avec le tableau 57 du chapitre 5.

Pour ce qui est des choix de stratégies selon leur fréquence, Charles est un exemple d'étudiant qui applique souvent des stratégies permettant la hiérarchisation et l'intégration des connaissances, et ce, dans l'ensemble des intentions de lecture.

Lorsqu'on regarde la deuxième influence qui concerne l'utilisation des stratégies spécifiques à certaines intentions, on pense à Émilie et Brigitte qui performant mieux qu'Annie, bien que ces trois sujets utilisent davantage la catégorie des stratégies métacognitives. Bien que Brigitte utilise sensiblement les mêmes stratégies qu'Annie, elle utilise, dans l'intention d'acquérir des connaissances générales, des stratégies qui permettent une plus grande organisation. La même observation vaut aussi pour Émilie qui utilise la stratégie d'apprentissage «organiser» dans l'intention d'acquérir des connaissances sur les maladies. Cette perspective d'analyse peut aussi s'appliquer à France. Bien qu'elle soit la seule à privilégier la catégorie des stratégies d'apprentissage, elle utilise les stratégies «organiser», «sélectionner» et «élaborer» dans les deux intentions : acquérir des connaissances générales comme le fait Brigitte et acquérir des connaissances sur des maladies comme Émilie.

Pour ce qui est de l'impact des connaissances antérieures constatées au début de la semaine d'études, Didier en est un exemple intéressant. Même s'il possédait le plus grand nombre de connaissances antérieures de même qu'un fonctionnement se rapprochant de celui de Charles au début de l'étude, Didier n'a pas acquis autant de connaissances que le laissait penser son fonctionnement parce qu'il a dû changer ses intentions de lecture et les stratégies reliées. Le temps lui manquant, Didier n'a travaillé qu'une quinzaine d'heures. L'impact de ses connaissances antérieures associées à l'utilisation de stratégies orientées vers le traitement des idées pour la moitié du temps permet d'expliquer ses acquisitions pendant la semaine.

Enfin, il est intéressant d'observer que deux des trois sujets qui réalisent le plus petit nombre de lectures sont ceux qui ont été identifiés comme ayant acquis le plus de connaissances. Charles fait 26 lectures et Didier 18. Le troisième sujet est Annie avec 23 lectures. Didier et elle sont les personnes qui ont consacré moitié moins d'heures que les autres à cette activité.

CONCLUSION

La présente recherche a été effectuée après avoir constaté qu'il existait peu de connaissances scientifiques susceptibles d'amener une description en profondeur de l'acte de lire en vue d'apprendre intentionnellement de nouvelles connaissances. La lecture individuelle est utilisée, d'une part, par tous les étudiants en formation professionnelle universitaire afin de répondre aux exigences des professeurs et, d'autre part, par les professionnels en cours d'emploi qui doivent continuellement mettre à jour leurs connaissances par la lecture de nombreux documents et rapports de même que par le recours de plus en plus fréquent aux nouvelles technologies de l'information et des communications. La présente recherche s'est donné trois objectifs : d'abord, décrire les stratégies qu'utilisent des étudiants en médecine lorsqu'ils lisent pour acquérir des connaissances professionnelles dans un curriculum d'apprentissage par problèmes où la majeure partie de leur temps est consacrée à l'apprentissage par la lecture individuelle; ensuite, mettre en relation les stratégies et les évaluations des textes effectuées par les étudiants eux-mêmes; enfin, mettre en relation les stratégies avec les connaissances acquises après la période de lecture. Un cadre conceptuel de neuf composantes regroupées en trois catégories, soit le contexte, le lecteur et le texte, a servi de base théorique au problème posé.

La présente recherche s'est déroulée au début du mois d'octobre 1995 auprès d'étudiants inscrits à l'unité 14 en troisième année de formation en médecine à l'Université de Sherbrooke. Afin de répondre aux objectifs posés, six étudiants, travaillant au même moment sur un problème relié à la consommation d'alcool, ont été sélectionnés selon des critères préétablis. Les données ont été recueillies à partir d'entrevues et à partir d'informations consignées dans un dossier de lecture. L'analyse des stratégies a été effectuée par une analyse de contenu privilégiant le traitement de la fréquence des stratégies et de leur récurrence dans différentes intentions. Pour ce qui est des catégories d'évaluations des textes, des liens ont été effectués avec les stratégies rapportées dans chacune des catégories. Quant aux connaissances acquises, elles ont été évaluées en quantité et en qualité.

LES PRINCIPAUX RÉSULTATS

En ce qui concerne le premier objectif de la recherche, contrairement à ce qu'il était possible d'anticiper, les résultats ont permis de constater que les stratégies utilisées généralement par l'ensemble des étudiants n'étaient pas en lien avec les stratégies les plus efficaces identifiées dans le cadre conceptuel de la présente recherche. Plus spécifiquement, les résultats indiquaient que parmi trois types de fonctionnement identifiés, un seul comprenait l'ensemble des stratégies efficaces.

La majorité des étudiants, soit quatre sur six, ont un portrait de fonctionnement global semblable et les stratégies qui permettent l'apprentissage en lisant ont un faible degré d'efficacité. La plupart du temps, ces étudiants lisent superficiellement : ils sélectionnent des textes, lisent, relisent, et prennent des notes. Ils organisent et élaborent peu leurs connaissances. De plus, ils effectuent souvent des changements de source de lecture et des changements de fonctionnement, car ils trouvent les textes insatisfaisants et ils ont de la difficulté à obtenir les informations nécessaires à la compréhension du problème. Une hypothèse susceptible d'expliquer ce fonctionnement peu efficace pour apprendre en lisant serait que les étudiants ont conservé une façon de travailler propre aux exigences des deux premières années du programme. Des entrevues exploratoires avec quelques étudiants de deuxième année ont permis d'observer ce fonctionnement. À ce moment, les problèmes présentés aux étudiants sont différenciés. Sachant quel système ou organe est visé par le problème, les étudiants peuvent lire sur le sujet sans devoir intégrer les connaissances d'après le contexte clinique, par exemple, sans les relier aux problèmes de santé ou aux symptômes. Par ailleurs, pendant les deux premières années, ils n'ont pas l'obligation de présenter les informations sous forme de schéma. Ces étudiants lisent en prenant peu de notes et, avant l'examen, ils préfèrent relire ce qu'ils ont souligné. Ils disaient ne pas avoir le temps de prendre des notes et préférer trouver une deuxième référence sur le sujet pour confirmer la première (cela ressemble à la relecture). On peut donc émettre l'hypothèse qu'au moment de la collecte des données, la majorité des étudiants de la présente recherche ne s'étaient pas adaptés aux exigences de l'unité 14. D'une part, ils n'utilisaient pas les stratégies efficaces contraintes par l'étude d'un problème indifférencié et, d'autre part, la production d'un schéma intégrateur de connaissances ne les amenait pas à utiliser les stratégies reconnues qui permettent de lire pour apprendre .

Un autre fonctionnement particulier a été identifié, soit celui d'utiliser, en priorité, des stratégies d'apprentissage qui sont rarement efficaces pour acquérir des connaissances en lisant. Ce fonctionnement consistait à chercher des informations et à les consigner par écrit afin de les apprendre à un moment précis (dans le cas présent, juste avant la rencontre en petit groupe).

Enfin, un troisième fonctionnement présente un degré élevé d'efficacité des stratégies qui permettent d'acquérir des connaissances en lisant. Cette efficacité est attribuable à une utilisation régulière des stratégies d'apprentissage, de lecture et de métacognition. L'hypothèse de la réussite de ce fonctionnement repose sur le fait que les informations sont lues avec l'intention de trouver d'abord les plus générales et ensuite les plus spécifiques et que ces informations sont traitées régulièrement en les élaborant et en les organisant.

Concernant le deuxième objectif de la recherche, des résultats limités ont pu être obtenus compte tenu du nombre peu élevé d'évaluations rapportées par les étudiants et de leur orientation presque exclusive au regard de la satisfaction du contenu. Toutefois, en mettant en relation ces résultats, il est possible d'émettre l'hypothèse que les étudiants de la présente recherche savent plus facilement à quel texte se référer lorsqu'ils doivent lire avec l'intention d'acquérir des connaissances générales sur le problème. Ils utilisent alors plus souvent des stratégies efficaces. Toutefois, pour toutes les autres intentions, ils évaluent plus souvent les textes comme insatisfaisants et appliquent alors des stratégies non efficaces comme «effectuer la lecture du texte» en le lisant partiellement, «répéter» en relisant, etc.

Pour ce qui est du troisième objectif de la présente recherche, l'évaluation des connaissances des étudiants a permis de faire ressortir des différences entre les étudiants quant à l'acquisition de connaissances. Pour expliquer ces écarts, l'analyse des relations entre les connaissances acquises et les stratégies d'apprentissage permet de poser trois hypothèses susceptibles d'expliquer ces différences individuelles : (1) l'utilisation fréquente des stratégies efficaces pour apprendre en lisant fera en sorte que les apprentissages seront nombreux et de qualité; (2) dans certaines intentions (l'acquisition de connaissances générales) plus que dans d'autres (l'acquisition de connaissances spécifiques), l'utilisation des stratégies efficaces pour apprendre en lisant améliorera la construction des connaissances; et (3) la quantité de connaissances maîtrisées avant la semaine d'étude favorisera l'acquisition de connaissances.

LES APPORTS ET LES LIMITES

Sur le plan théorique, cette recherche doctorale a été réalisée en établissant un cadre conceptuel et une catégorisation des stratégies qui sont des apports certains dans le domaine d'étude de la lecture pour apprendre. Le cadre conceptuel, inspiré de la littérature existante sur la lecture et sur l'apprentissage, a permis de préciser un secteur de connaissances peu étudiées à ce jour. Le cadre élaboré selon trois aspects — lecteur, texte et contexte — a permis de regrouper les composantes significatives de l'apprentissage par la lecture afin de pouvoir juger de l'efficacité du lecteur. En abordant la lecture pour apprendre à partir du lecteur, du texte et du contexte, il a été possible de regrouper pour la première fois de nombreuses informations dans les domaines d'étude de la lecture et de l'apprentissage. L'aspect du lecteur permet de préciser les caractéristiques individuelles du lecteur (connaissances antérieures et conceptions de l'apprentissage) et ses stratégies (de lecture, d'apprentissage, de métacognition et de gestion des ressources). Cette précision permet de conclure à l'efficacité ou non de l'apprentissage par la lecture. Cette efficacité peut aussi être précisée lorsqu'elle est mise en relation avec les deux autres aspects du cadre conceptuel, le texte et le contexte. Comme certains textes sont plus faciles à traiter que d'autres, la

connaissance de leur organisation et de leur façon de présenter les idées (superstructure) permet de comprendre le fonctionnement du lecteur. Enfin, le contexte est aussi important pour saisir la complexité de la lecture pour apprendre, car il indique l'intention avec laquelle le lecteur doit lire. Toute lecture veut arriver à une finalité, l'atteinte de cette finalité permettra de juger ou non de l'efficacité de la lecture. Les résultats obtenus par la présente recherche ont montré la pertinence de considérer ensemble le lecteur, le texte et le contexte.

La catégorisation des stratégies et des moyens qui leur sont reliés a été conçue à partir des connaissances sur la lecture pour apprendre et complétée par les données de cette thèse. Grâce à cette catégorisation, il a été possible d'identifier les stratégies utilisées par les étudiants lorsqu'ils apprennent en lisant. Par ailleurs, la précision des moyens a circonscrit la teneur de chacune des stratégies. Cette précision est importante pour la recherche et pour l'enseignement. En regroupant les faits et les pensées des étudiants selon les différentes stratégies, cela permet, d'une part, en recherche, de regrouper des données de façon objective et, d'autre part, en enseignement, de diagnostiquer les stratégies efficaces et d'intervenir afin de favoriser leur utilisation.

Sur le plan méthodologique, cette recherche descriptive menée auprès d'un nombre restreint d'étudiants se fonde sur des données phénoménologiques triangulées à partir des méthodes de collecte de données. Ces particularités ont permis de décrire en profondeur ce que les étudiants ont fait dans une situation d'apprentissage reposant sur la lecture individuelle contrainte par l'analyse d'un problème complexe, ceci dans le contexte naturel de lecture pendant une semaine. Aucune recherche n'avait été effectuée dans ces conditions. L'identification des tendances, des habitudes et l'agencement des stratégies utilisées a permis d'augmenter les connaissances dans ce domaine d'étude peu exploré.

Sur le plan des résultats, en étudiant la relation entre les intentions de lecture, les stratégies et les connaissances acquises, la présente recherche a permis d'indiquer que l'étude de la lecture pour apprendre doit prendre en compte les intentions de la personne. À titre d'exemple, les étudiants qui ont utilisé des stratégies efficaces dans l'intention d'acquérir des connaissances générales ont acquis plus de connaissances que ceux qui utilisaient des stratégies efficaces dans des intentions plus spécifiques seulement. La différenciation des stratégies selon les intentions renforce la présence du contexte dans le cadre conceptuel de la lecture pour apprendre.

En raison de l'échantillonnage restreint de la présente recherche, les apports de ses résultats au domaine des connaissances en apprentissage par la lecture demeurent toutefois limités quant à leur application. Il faudrait, dans une recherche future, appliquer la méthodologie à un plus grand nombre d'étudiants afin de vérifier l'exhaustivité des moyens identifiés pour

rendre compte des stratégies retenues pour décrire la lecture pour apprendre. Par ailleurs, des données recueillies avec un plus grand nombre d'étudiants permettraient une généralisation possible des données.

On pourrait également demander aux étudiants de décrire ce qu'ils font lorsqu'ils prennent des notes. La simple mention de prise de notes ne permet pas d'identifier le traitement cognitif effectué. Peut-être les résultats des stratégies d'apprentissage et l'interprétation des données diffèreraient-ils si le processus de prise de notes était spécifié.

De plus, les consignes concernant l'évaluation des textes mériteraient d'être explicitées afin d'obtenir des informations sur tous les textes utilisés et non presque exclusivement sur la satisfaction du contenu. L'évaluation de l'aspect de la structure du texte devrait être faite pour tous les textes afin de répondre entièrement au deuxième objectif de la présente recherche.

Enfin, la présente recherche pose le problème de la pertinence des moyens utilisés dans les stratégies métacognitives. Les données issues de l'analyse des résultats semblent indiquer que l'utilisation de stratégies métacognitives nuit à certains étudiants. Dans la présente recherche, les stratégies métacognitives incluaient tous les moyens de connaissance, d'évaluation et de gestion en lien avec le choix des références. Cette composante, utilisée fréquemment, est-elle vraiment partie intégrante de la métacognition ou ne devrait-elle pas se retrouver dans la catégorie «gestion des ressources» pour la gestion des références? Un travail de précision de stratégies reste à faire, car la présente recherche ne permet pas de distinguer ce qui relève du choix et de la gestion des textes et ce qui relève du choix et de la gestion des autres stratégies.

LES IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES

Au plan théorique, les résultats de la présente recherche viennent d'abord appuyer la conception de l'apprentissage que propose la psychologie cognitive selon laquelle les connaissances sont plus nombreuses et organisées lorsque les étudiants utilisent des stratégies en lien avec la construction des connaissances plutôt que les sélection et répétition seules d'information.

Ensuite, le cadre conceptuel de la recherche pourrait servir de base à une modélisation de la lecture pour apprendre en lien avec le développement professionnel. Cette modélisation permettrait de pondérer l'impact des composantes dans la démarche globale de la lecture. Par exemple, quel est l'impact des connaissances antérieures sur l'efficacité de l'apprentissage par la lecture par rapport à l'impact des stratégies? Quel est l'impact de la composante texte *versus* celle du lecteur ou du contexte?

La présente recherche comporte également l'avantage de faire valoir l'étude de la lecture non plus comme le traitement de l'idée d'un auteur ou d'un champ de connaissances limité mais aussi comme le traitement d'informations utiles à mettre en lien avec toutes les connaissances reliées à une expertise professionnelle. Les chercheurs devraient considérer cette intention dans leurs études sur la lecture.

Le développement des connaissances relatives à la lecture pour apprendre contribue aussi à préciser le domaine d'étude de l'auto-apprentissage. L'utilisation de la lecture comme moyen d'apprentissage est de plus en plus présente en formation continue, et la lecture requise est celle qui demande d'acquérir significativement des connaissances en lien avec son champ d'expertise professionnelle. Les personnes qui font de l'auto-apprentissage doivent apprendre en lisant, le domaine de l'auto-apprentissage peut donc profiter du cadre conceptuel de la lecture pour apprendre.

Les connaissances théoriques sur la lecture pour apprendre peuvent également servir aux professeurs en formation professionnelle universitaire qui veulent comprendre ce qu'implique la lecture pour apprendre et agir sur ses composantes. L'aspect théorique de cette thèse peut aider ces professeurs à aborder leurs étudiants comme étant des apprenants qui doivent non seulement apprendre en lisant pour intégrer des connaissances en lien avec le cours, mais aussi développer la lecture individuelle comme étant une compétence de l'auto-apprentissage utile pour le développement professionnel.

Au sujet maintenant des implications pratiques, les idées présentées proviennent à la fois des apports de cette thèse doctorale et de nos expériences professionnelles de chargée de cours et de consultante en apprentissage. Concernant spécifiquement les étudiants du programme de médecine, certains éléments peuvent être envisagés pour influencer sur l'intention de lire pour apprendre des connaissances. D'abord, dans la séquence de raisonnement clinique que l'on demande aux étudiants de suivre, une des premières étapes s'appelle «l'identification des éléments du problème». Cette consigne semble inciter certains étudiants à traiter le problème de façon morcelée, ce qui peut renforcer l'habitude de lire sur des parties sans les relier au problème global. Il faudrait s'assurer que cette étape est effectuée en lien avec le traitement global du problème.

Ensuite, le contexte de l'unité 14 ne contraint pas suffisamment certains étudiants à changer de fonctionnement. D'une part, la nécessité du schéma à produire ne semble pas les «forcer» à le construire progressivement, il faudrait donc s'assurer que les étudiants comprennent clairement les exigences demandés. D'autre part, il faudrait aussi s'assurer que les étudiants savent comment fonctionner efficacement dans le contexte de la lecture pour apprendre. Certains étudiants verbalisaient ne pas trop savoir comment s'y prendre depuis qu'ils étaient

dans l'unité 14. Une intervention sur la façon de construire un schéma devrait être envisagée afin de s'assurer de la maîtrise de la stratégie demandée.

De plus, on devrait aussi développer l'habitude de construire des schémas dès la première année du programme de médecine en demandant aux étudiants de produire des schémas synthèses des informations acquises à partir de l'étude de problèmes. Cette habitude, prise tôt dans la formation, aiderait les étudiants à transformer régulièrement leurs connaissances plutôt que de les accumuler pendant deux ans et de les organiser à l'unité 14.

Enfin, pour ce qui est de la sélection des textes, certains étudiants semblent avoir beaucoup de difficultés à trouver des réponses à leurs questions et prennent beaucoup de temps à chercher des textes alors que d'autres utilisent peu de textes et réussissent à trouver leurs réponses. Il faudrait donc s'assurer des intentions de lecture des étudiants et voir comment ils choisissent des textes qui peuvent y répondre.

Quelques implications maintenant peuvent être dégagées pour tout enseignant universitaire préoccupé par l'apprentissage par la lecture. D'abord, en ce qui concerne le contexte du cours, le professeur devrait se questionner sur l'utilisation qu'il fait des lectures. Conçoit-il la lecture individuelle comme un moyen d'apprentissage ou plutôt comme un moyen de s'informer sur différents contenus? On peut savoir qu'une information existe parce qu'on l'a déjà lue, mais ne pas avoir acquis de connaissances par cette lecture. Intégrer la lecture pour apprendre dans un cours demande plus que de donner à lire des textes qui comprennent beaucoup d'informations sur un sujet.

Ensuite, lorsque le professeur veut favoriser la lecture pour apprendre, il devrait s'assurer de la conception qu'ont ces étudiants de cette forme d'apprentissage. Croient-ils qu'apprendre consiste à mémoriser des détails, à comprendre des idées? Cette conception est fondamentale, car elle oriente le choix des moyens utilisés. Le professeur pourrait aider les étudiants en rendant explicite la conception attendue de l'apprentissage dans son cours. Par ailleurs, le professeur devrait aussi s'assurer que ses étudiants ont une conception adéquate des fonctions de la lecture : est-ce que lire signifie, pour eux, sélectionner des informations (souligner, surligner) et les consigner par écrit ou est-ce que lire est une activité de traitement cognitif d'information? Le professeur peut aider les étudiants en précisant la conception de la lecture préconisée dans son cours.

Malgré ces précisions, certains étudiants peuvent éprouver de la difficulté à se familiariser avec ce fonctionnement. Le professeur peut les aider en favorisant une lecture qui contraint l'apprentissage. L'utilisation d'une grille de lecture peut inciter les étudiants à produire les stratégies attendues. Les questions doivent obliger l'étudiant à organiser les idées principales

du texte en lien avec des questions reliées au cours et à élaborer personnellement sur les idées du texte.

Enfin, la recherche indique que certains étudiants appliquent des stratégies en lien avec la lecture pour apprendre et d'autres non. On pourrait donc recommander que le professeur utilise l'expérience de ceux qui le font pour aider les autres à le faire. La lecture en équipe est une activité qui permet le partage des moyens de lecture, d'apprentissage et de métacognition. La grille de lecture pourrait comprendre des questions sur les stratégies utilisées par les étudiants. Plusieurs modèles de travail coopératif favorisent l'application de cette recommandation. Ces considérations permettent à l'étudiant non seulement d'être informé de ce que requiert une lecture pour apprendre adaptée à l'auto-apprentissage, mais aussi d'apprivoiser ce fonctionnement dans un contexte d'échange avec les autres étudiants et le professeur.

Le développement à l'université de la lecture pour apprendre s'avère un atout majeur pour un futur travailleur dont le domaine professionnel exige de plus en plus de connaissances et de compétences. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication devraient pousser les individus à mettre de l'énergie sur le développement de leurs habiletés en lecture et en apprentissage. Certains services sont en développement sur Internet pour aider les apprenants dans leur auto-apprentissage.

Les stratégies identifiées pour la lecture pour apprendre devraient être apprises à l'ordre secondaire, dans le contexte même des cours, avec des professeurs qui les intègrent dans leur pédagogie. Plus ces habiletés sont développées tôt dans l'histoire scolaire, plus les résultats sont intéressants rapidement et à moindres efforts. Par ailleurs, à l'université, les habitudes sont tellement bien ancrées que souvent, les étudiants ne consultent pour apprendre un nouveau fonctionnement que lorsqu'ils y sont forcés, certains parce qu'ils sont en situation d'échec, d'autres parce qu'ils ne sont plus en mesure de faire face à l'augmentation de leur charge de travail. Ils ont alors besoin de moyens pour apprendre rapidement et efficacement.

Enfin, une dernière implication pratique importante devrait consister à se demander, comme professeur, si en général, les étudiants ont les moyens qui leur permettent de choisir leurs références. Comment choisissent-ils une référence? Savent-ils la valeur de la source? Doivent-ils toujours trouver deux références pour valider ce qui est lu? Peuvent-ils dégager des informations dans un texte qui n'est pas exactement en lien avec leur question? L'utilisation de moyens efficaces pour choisir les références permettraient aux étudiants d'avoir plus de temps pour traiter les idées qui y sont véhiculées.

Comme piste de recherches futurs, d'abord et avant tout, nous espérons que des recherches complètent la liste des moyens qui permettent de décrire les stratégies. L'atteinte d'une exhaustivité des moyens permettrait d'élaborer un questionnaire sur la lecture pour apprendre permettant non seulement de décrire de façon exhaustive et précise ce que les étudiants effectuent et pensent, mais aussi de diagnostiquer et de corriger des problèmes.

Des recherches devraient aussi être menées dans d'autres programmes que celui de médecine afin de déterminer les similitudes et les différences entre les stratégies utilisées pour développer des connaissances dans différents domaines professionnels. De ces recherches comparatives pourront ressortir des particularités propres aux programmes de formation. Un programme basé sur le développement de compétences contraint-il l'utilisation des mêmes stratégies qu'un programme basé sur l'apprentissage par problème? Par ailleurs, des différences ressortent-elles en lien avec le domaine propre de connaissances? À titre d'exemple, l'intégration des connaissances en formation des maîtres requière-t-elle l'utilisation des mêmes stratégies et des mêmes moyens qu'en ingénierie ou en médecine?

De plus, l'analyse des stratégies pourrait se poursuivre par la détermination des liens à faire avec la séquence de raisonnement clinique. Plante (1995) rapporte que les quatre composantes d'un modèle itératif en raisonnement clinique sont l'acquisition d'indices, la genèse d'hypothèses, l'interprétation des indices et l'évaluation des hypothèses. Comment la lecture pour apprendre est-elle en lien avec le raisonnement clinique? À partir de la même méthodologie de recherche, on pourrait analyser les données en regroupant les stratégies et les intentions de lecture et en les reliant aux composantes du modèle de raisonnement.

Par ailleurs, la lecture pour apprendre peut aussi être mise en relation avec la lecture du problème. Vauras (1996), en spécifiant que déjà au primaire la lecture d'un problème est déterminante dans la réalisation d'une tâche, nous amène à penser que la lecture pour apprendre doit être analysée en lien avec la façon de lire le problème : cette lecture permet-elle de traiter les informations de façon organisée? Les stratégies et les intentions de lecture pourraient être mises en relation avec le déroulement de la lecture et de l'analyse du problème effectué par les étudiants. Par quoi commencent-ils? que font-ils ensuite? Et par quoi terminent-ils? À l'unité 14, on demande aux étudiants de traiter les informations au fur et à mesure qu'elles se présentent dans le problème. Dans la présente recherche, deux étudiants seulement suivent cette consigne, il faudrait donc explorer cette piste.

Pour conclure, beaucoup de recherches restent à faire afin de préciser les exigences reliées à la lecture pour acquérir des connaissances professionnelles, que ce soit dans le cadre de la formation universitaire ou lors de la mise à jour de connaissances en général. Ce moyen d'apprentissage est très utilisé et l'on connaît peu ce qu'il implique. Nous espérons cependant que les connaissances issues de la présente recherche — la description des stratégies de lecture pour apprendre, leur relation avec les textes évalués par les étudiants et les connaissances acquises — ont permis d'établir une base de connaissances pour la poursuite des études dans ce domaine.

Références

- Beaud, J.-P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherches Sociales: De la problématique à la collecte des données* (p. 175-200). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Bernier, J.-P. et Des Marchais, J. E. (1994). *Problématiques persistantes d'une nouvelle culture socio-éducative* (document inédit). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Borg, W. R. et Gal, M. D. (1983). *Educational Research: An Introduction* (4th. ed.). New York : Longman.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., et Chevrier, J. (1995). Les stratégies d'apprentissage : l'ABC de la réussite universitaire. *Réseau*, 27(3), 14-19.
- Caverly, D. C. et Orlando, V. P. (1991). Textbook Study Strategies. Dans R. F. Flippo et D. C. Caverly (dir.), *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level* (p. 85-165). Newark : International Reading Association.
- 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., et 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.
- Des Marchais, J. E. et Bernier, J.-P. (1994). *Two unexpected impacts of the Sherbrooke curriculum reform*. Communication présentée au 105^e Congrès Annuel de The Association of American Medical Colleges, Boston.
- Dumais, B. et Des Marchais, J. E. (1994). *L'apprentissage par problèmes : le véhicule de la réforme pédagogique* (document inédit). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Entwisle, N. J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. Dans R. R. Schmeck (dir.), *Learning Strategies and Learning Styles* (p. 21-51). New York : Plenum Press.
- Entwisle, N. J. et Entwisle A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.

- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87 (3), 215-251.
- Fraisse, E. (1995). Approche de la lecture dans l'enseignement supérieur français. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 37-58.
- Gall, M. D., Borg, W. R., et Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction* (6th. ed.). New York : Longman.
- Gauthier, B. (1984). *Recherches Sociales : de la problématique à la collecte des données*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Hivon, R. (1994). Informations obtenues lors d'une discussion.
- Hunter, J. S. (1984). Reading: The Key to Quality in Higher Education. *Reading World*, mars, 255-264.
- Jones, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: guidelines from theory and practice. Dans C. E. Weinstein, E. T. Goetz, et P. A. Alexander (dir.), *Learning and Study Strategies*, (p. 233-260). San Diego : Academic Press.
- Kardash, C. A. et Amlund, J. T. (1991). Self-Reported Learning Strategies and Learning from Expository Text. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 117-138.
- Kirby, J. R. (1988). Study, strategy, and skills in reading. Dans R. R. Schmeck (dir.), *Learning Strategies and Learning Styles* (p. 229-274). New York : Plenum Press.
- Langevin, L. (1992). Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche? *Vie pédagogique*, 77(mars), 39-43.
- Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S., et Maury, S. (1994). The effect of study strategies on learning from text. *Learning and Instruction*, 4 (3), 253-271.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au 59^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.

- Paris, S. C., Wasik, B. A., et Turner, J. C. (1991). The development of strategic reader. Dans R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research, vol II* (p. 609-640). New York : Longman.
- Pintrich, P. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. Dans W. R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan.
- Plante, A. (1995). *Étude descriptive de l'apprentissage de l'expertise médicale chez des étudiants dans le cadre d'une unité multidisciplinaire en médecine*. Mémoire de maîtrise inédit. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Pressley, M. et Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. et al. (1990). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge : Brookline Books.
- Richard, J. F. (1990). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e éd.). St-Hyacinthe : Edisem.
- Säljö, R. (1984). Learning from Reading. Dans F. Marton (dir.), *The Experience of Learning* (p. 71-89). Edimbourg : Scottish Academic Press.
- Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation : là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. *Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative*, 8, 121-133.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- 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.
- Sublet, F. (1993). Représentations et pratiques de lecture d'étudiants en lettres et sciences humaines : recherche et proposition pour la formation. Dans E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p.131-152). Paris : PUF.
- van Dijk, T. A. et Kintsch, W. K. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London : Academic Press.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vauras, M. (1991). *Text Learning Strategies in School-Aged Students*. Helsinki : Academia Scientarum Fennica.
- Vauras, M. (1996). *Learning Environments and Their effect on the Progress of Children with Multiple Learning Difficulties*. Communication présentée au 21^e Congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage, Montréal.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation : en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Viala, A. et Gaber, F. (1993). Capitalisation ou compensation culturelles? Les étudiants et la photocopie, une étude de cas. Dans E. Fraisse (dir.), *Les étudiants et la lecture* (p. 153-172). Paris : PUF.
- Wade, S. E., Trathen, W., et Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies, *Reading Research Quarterly*, 25 (2), 147-166.
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning and strategic teaching: Flip sides of a coin. Dans P. R. Pintrich, D. R. Brown, et C. E. Weinstein (dir.), *Student, Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie* (p. 257-274). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C. E. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategy. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd. ed.), (p. 315-327). New York : Macmillan.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R., et Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory: LASSI user's manual*. Florida : H & H.

- Wittrock, M. C. (1986). Preface. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*. (p. ix-xi). New York : MacMillan.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative Processes of Comprehension. *Educational Psychologist*, 24(4), 345-376.
- Wittrock, M. C. (1991). Generative Teaching of Comprehension. *The Elementary School Journal*, 92 (2), 167-182.

Annexe A

**La démarche d'apprentissage par problèmes
à la Faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke**

Individu

1. Lire le problème et souligner les indices, clarifier les termes et les données;
2. définir le problème, dresser une liste des phénomènes demandant une explication;
3. proposer des hypothèses d'explication;
4. organiser les hypothèses;
5. formuler les objectifs d'apprentissage;
6. étude individuelle;

Petit groupe

7. faire la synthèse de l'information recueillie et la vérifier en l'appliquant au problème;
8. soulever un point de curiosité scientifique;
9. faire le bilan du travail de groupe;

Individu

10. bilan individuel.

Annexe B

Les consignes de rédaction du dossier de lecture

DE FAÇON GÉNÉRALE :

est-ce que j'ai inscrit tout ce que j'ai fait pendant la période de lecture individuelle :

- avant de lire un texte ?
- pendant que je lisais?
- après la lecture?

DE FAÇON SPÉCIFIQUE, IL FAUT INSCRIRE :

1. le but que vous poursuivez pour lire chacun des textes;
2. les heures de travail (projetées et effectuées);
3. l'endroit où vous travaillez;
4. les documents consultés (photocopiez ceux que vous avez utilisés) et le pourquoi de vos choix;
5. le travail que vous effectuez à partir du texte : prise de notes, schémas, etc. (à photocopier);
6. le travail que vous effectuez pour apprendre (vous rappeler) les informations prises dans les textes (ce qui se passe dans votre tête);
7. les ajustements que vous faites pendant votre lecture, votre apprentissage, etc.;
8. les différentes étapes de travail dans la semaine;
9. votre façon de vous encourager.

Annexe C
Le problème numéro 9

UNITÉ - 14

Un "M. BLEU" est lancé à 21 h 00 à la salle d'urgence pour accueillir un patient de 39 ans, transporté par les ambulanciers et accompagné d'une voiture d'auto-patrouille de la police. A l'arrivée, on masse et ventile le patient qui est transféré de la civière à son lit d'observation en salle d'urgence. On cesse momentanément la réanimation pour l'évaluation du patient: les voies aériennes sont libres, la respiration est très superficielle et le patient est bradypnéique à 4-5/min. On note un pouls qui est faible mais des bruits cardiaques qui sont irrégulièrement irréguliers à 160/min. La tension artérielle est à 80/?. Le patient ne répond que faiblement à la stimulation douloureuse, il est flasque. Ses pupilles sont isocores en position moyenne et répondent faiblement à la lumière de façon directe et consensuelle. Le regard est conjugué, il n'y a pas d'asymétrie faciale évidente. A l'auscultation, le murmure vésiculaire est faible mais présent aux deux plages avec de nombreux ronchis. L'abdomen est souple, on note une hépatomégalie mesurée à 16 cm sur la ligne mid-claviculaire. Les réflexes ostéo-tendineux sont présents, symétriques mais très diminués, les cutanés plantaires sont en flexion. Le patient, à la stimulation douloureuse, semble avoir une réponse dirigée. Il ne bouge pas spontanément. On note une odeur fétide de son haleine et il y a une présence de vomitus sur ses vêtements. Il n'y a aucune évidence d'incontinence urinaire ou fécale. A l'examen de l'abdomen, on remarque une voussure sus-pubienne remontant à environ 4 cm au-dessus de la symphyse pubienne, mate à la percussion.

On intube le patient. Il n'y a pas de débris alimentaires au niveau des voies aériennes et le patient est placé sous une ventilation assistée. On place un Levine qui ramène environ 100 cc de liquide verdâtre et on pose une sonde urinaire. Un soluté est installé. Des prélèvements sont faits pour analyse.

On recueille auprès des policiers et des ambulanciers les renseignements suivants: ils auraient été appelés par des voisins suite à une plainte de nuisance publique. Dans la soirée, il criait de son balcon toutes sortes d'invectives à l'intention de son épouse, il proférait des menaces de suicide. Craignant le pire, on appela les policiers. A leur arrivée, les policiers auraient été obligés de forcer l'entrée de la maison et ils auraient trouvé le patient dans la chambre à coucher, étendu, un 40 onces de Gin vide gisant près du lit. De nombreuses bouteilles de bière vides étaient également parsemées dans la cuisine. Le patient, selon les policiers, aurait vomi mais il était immobile en décubitus ventral. On l'a mis en décubitus dorsal, le patient respirait faiblement, émettant quelques grognements. Les ambulanciers sont arrivés 5 minutes plus tard et le transportent au Centre Hospitalier Universitaire. Pendant son transport, la respiration est devenue de plus en plus faible et, croyant à un arrêt cardiorespiratoire, on a débuté un massage cardiaque et on a ventilé le patient avec un ambu environ 1 à 2 min avant d'arriver à l'hôpital. Aucun autre renseignement médical n'est disponible à ce moment-ci et, d'après l'identification du malade, on note qu'il n'a pas de dossier dans notre centre hospitalier. Le patient est transféré aux soins intensifs médicaux à 23 h 00.

Jour 2 :

Pendant la première nuit d'hospitalisation, on note une réponse de plus en plus vive à la stimulation douloureuse, une reprise progressive de l'état de conscience avec un patient qui commence à s'agiter. Le patient est placé sous tube

en T à 3:00 heures du matin. A l'examen physique, on note qu'il est éveillable, qu'il collabore plus ou moins à l'examen physique, confus, souffrant en thoracique gauche. Il est désorienté dans l'espace et dans le temps. A l'examen des yeux, on note un nystagmus horizontal bilatéralement. Il se plaint de diplopie. Lors du regard vers la droite, on note un déficit d'abduction de l'oeil droit. Les pupilles sont isocores, la réaction à la lumière est plus vive qu'antérieurement. Le patient bouge maintenant les quatre extrémités, la force musculaire est symétrique, la réponse à la douleur est présente au niveau des quatre membres, les réflexes ostéo-tendineux sont plus vifs qu'à l'arrivée. Les cutanés plantaires demeurent en flexion. La tension artérielle est à 130/80, le rythme cardiaque est toujours irrégulièrement irrégulier mais la fréquence est aux environs de 110/min. Les poumons sont clairs, l'abdomen est souple, cependant, le malade grimace à la palpation de l'hypochondre droit et du thorax à gauche.

A 8 h 00 le lendemain matin, le patient s'extube. Le patient est somnolent mais très facilement éveillable pouvant répondre aux ordres simples. Lorsque le patient tente de s'asseoir pour s'abreuver, il est incapable de conserver une position stable et s'affaisse dans les côtés de lit. Le patient est totalement amnésique des 24 dernières heures. Au cours de sa première journée d'hospitalisation, le patient est sevré de sa sonde urinaire et de son Levine. On alimente et hydrate per os. En quelques heures, son état de conscience s'améliore et ses propos deviennent plus adéquats. On apprend à ce moment que le patient aurait pris de fortes quantités d'alcool sous forme de bières et de Gin mais pas de drogue ni aucune médication. On apprend également que, depuis les six derniers mois, sa consommation d'alcool avait nettement augmenté au point d'atteindre 1 à 1½ 40 onces par jour sous forme de Gin surtout. La prise d'alcool était de moins en moins bien tolérée, le patient présentant dans la dernière semaine des nausées, des vomissements, une anorexie marquée pour l'alimentation solide.

Le 3ième jour de son hospitalisation,

on note une fièvre à 102°, un tableau de douleurs abdominales constantes, non irradiées, occasionnellement exacerbées par la mobilisation, la palpation locale ou, encore, la respiration profonde. Les douleurs sont situées à l'étage supérieur de l'abdomen, plus marquées à droite qu'à gauche, s'accompagnent de nausées avec des efforts de vomissement non productifs. Toux légère, non productive, légère dysurie initiale sans brûlure. Aucune hématurie, aucune douleur aux membres inférieurs.

A l'examen physique,

aucun site d'infection au site des I.V. On note une disparition du nystagmus, de l'ataxie troncale et de la diplopie. L'examen neurologique est sans grande particularité. A l'examen cardiaque, on note un retour à un rythme sinusal à 80/min, régulier, une tension artérielle à 130/85, des bruits cardiaques normaux, aucun souffle. Les poumons sont clairs et, à l'examen abdominal, on note une sensibilité à l'hypochondre droit et à la région épigastrique, sans défense. La palpation révèle un foie augmenté de volume, s'étendant sur 16

cm sur la ligne mid-claviculaire, lisse, régulier mais douloureux. Le reste de l'examen physique est superposable. On enlève le soluté.

Une consultation est alors demandée en psychiatrie. On note comme élément que ce patient de 39 ans a commencé à prendre de l'alcool de façon sporadique à la fin de son adolescence et au début de la vingtaine alors qu'il était étudiant. Il prenait occasionnellement des cuites pour fêter les examens ou avec les copains à raison de deux ou trois fois par année. Il a pris de l'alcool de façon plus régulière coïncidant avec son engagement dans le bureau de marketing d'une brasserie. Il travaillait pour la promotion d'événements sportifs pour cette même brasserie. Il avait fait l'objet de considération pour des promotions qu'il a toujours refusées dans le passé, soi-disant parce qu'il voulait s'impliquer davantage avec sa famille. Cependant, il avait dû, sous la pression de son milieu, accepter récemment une promotion qui coïncide avec une augmentation de son ingestion d'alcool. Il se doutait qu'il pouvait avoir un problème d'alcoolisme mais n'osait en parler et surtout pas consulter à ce sujet. Il dit avoir commencé à boire pour se donner du courage lorsqu'il devait affronter de nouvelles personnes dans son travail et préférait boire du fort, ce qui, à son avis, lui donnait davantage de courage en moins de temps qu'en buvant de la bière. A quelques reprises (deux ou trois), il a présenté des palimpsestes. Il n'a pas de boire matinal.

Sur le plan social, il est marié, père de deux enfants de 6 et 8 ans. Dans les derniers mois, sa vie conjugale et sociale a été moins heureuse. Lorsqu'il est sous l'effet de l'alcool, le patient dit devenir facilement plus agressif et se permettre de dire tout haut ce qu'habituellement il pense tout bas. Ce couple avait beaucoup d'amis mais beaucoup moins depuis deux ans, soi-disant parce qu'il dérange les gens en société. Lors d'une rencontre sociale avec leurs meilleurs amis, il se serait royalement emporté au point d'en venir aux coups au cours d'une discussion politique. Sa femme lui reproche d'avoir fait fuir tous les amis, elle se sent isolée. De plus, à quelques reprises, il aurait même démontré des signes évidents de violence. Depuis quatre jours, son épouse s'est enfuie de la maison avec ses deux enfants pour retourner chez sa mère, menaçant le patient de divorce.

Dans les six derniers mois, son garçon de 8 ans éprouve beaucoup de difficultés scolaires alors qu'auparavant il était un écolier modèle.

Le patient dit avoir de bonnes relations avec sa mère mais moins bonnes avec son père qui, lui-même, était alcoolique. Etant le plus vieux des enfants, il a été forcé à s'occuper de ses frères et soeur dans certaines situations où son père était saoul. Il a toujours eu l'impression de "ne pas être à la hauteur", d'avoir un complexe d'infériorité. Pourtant, lors de ses études en administration, il avait de bons succès scolaires et se promettait à une carrière glorieuse. Jusqu'à récemment, il fonctionnait bien mais n'a pas le "standing" social et professionnel qu'il aurait aimé avoir. Il attribue ce manque de succès à son incapacité personnelle. Ses trois frères et sa soeur, eux, ont bien réussi tout ce qu'ils ont entrepris, que ce soit sur le plan professionnel, familial ou personnel. A ce moment de l'entrevue, le patient parle lentement avec une certaine timidité et avoue, après plusieurs hésitations, qu'il a tout perdu, sa femme, ses enfants, sa dignité, etc. Il avoue avoir pensé au suicide à quelques reprises mais sans élaborer de plan précis. Il aimerait se voir mort, souhaiter un accident ou, encore, une maladie. Il a de l'insomnie vespérale, ruminant toutes ses mauvaises pensées depuis deux ou trois mois. Il a des cauchemars, un sommeil non réparateur, a moins d'appétit mais il ne présente pas de perte de poids importante. Récemment, ses supérieurs l'auraient averti quant à de nombreuses absences du travail qui, d'après eux, étaient injustifiées. Il continue à présenter de l'intérêt pour jouer au golf.

Au jour 4 de son hospitalisation,

le patient est toujours fébrile aux environs de 102°. Lors de la visite médicale, l'examen physique est inchangé sauf pour l'apparition d'une nervosité se traduisant par une agitation psychomotrice. Il présente des tremblements fins des extrémités. Son rythme cardiaque est à 110, régulier, sa tension artérielle à 160/100 et le patient est en diaphorèse. Il semble inquiet, il dit qu'il voit des araignées sur son lit. Il n'a pas eu de frisson, ne présente toujours pas d'expectorations, n'a pas de douleur thoracique nouvelle, a une légère gêne lors de la miction mais pas de brûlure franche, aucune pollakiurie.

Au jour 5 de son hospitalisation,

le patient est plus calme, même légèrement somnolent, la fièvre a disparu, la tension artérielle s'est normalisée à 120/80, le rythme cardiaque à 70, on note une disparition des tremblements. Les douleurs abdominales ont de beaucoup diminué, le patient note un regain de son appétit, ne présente aucun problème digestif, son état général est de beaucoup amélioré.

Au jour 6 de l'hospitalisation,

le consultant en psychiatrie rencontre l'épouse du patient ainsi que le patient. Lors de cette rencontre, le patient démontre une excellente motivation à entreprendre des actions pour corriger la situation. Le patient, ayant aimé les rencontres avec le psychiatre et ayant déjà entendu parler de thérapie psychoanalytique, il demande une thérapie individuelle psychoanalytique. Le psychiatre propose ce qui suit : dans un premier temps, le patient doit s'occuper de son problème d'alcool en se rendant chez les alcooliques anonymes et en prenant un rendez-vous dans un milieu spécialisé en réhabilitation comme les maisons Jean Lapointe à Montréal. Le psychiatre propose de rencontrer le couple et la famille sur une base externe pour une évaluation et offre sa disponibilité pour une thérapie familiale ou de couple suivant l'évaluation. Finalement, si le patient le désire toujours après ces démarches, il pourrait être réévalué pour voir si une psychothérapie individuelle psychoanalytique serait indiquée.

Pour ce qui est de l'aspect médical, le patient est à la veille de recevoir son congé et, en externe, il sera revu dans un mois avec, au préalable, des tests de fonctions hépatiques.

	Jour 1		Jour 2		Jour 3	Jour 5
	22:00	23:30	3:30	8:00		
Hb 140-170 gr/l Hte 0.42 - 0.51 VGM 80 - 99 fl F.B. 5-10 x 10 ⁹ /l Pl. 150-350x10 ⁹ /l PT 9-11 s PTT 23-35 s	159* .456 108 6,8x10 ⁹ 87x10 ⁹ 9.8 27.8			130 .386 4,5x10 ⁹ 58x10 ⁹	139 .404 11x10 ⁹ 91x10 ⁹	132 .388 12x10 ⁹ 179x10 ⁹
Na 134-142 mmol/l K 3.5 - 5 mmol/l Cl 118-132 mmol/l Gluc. 2.5 - 4.5 mmol/l Créat 53-115 µmol/l AST 5-40 UI/l ALT 7-56 UI/l γGT < 45 UI/l CPK < 170 UI/l MB < 5% CPK Ph. alc. 38-126 UI/l Bil.tot. 3.4-17 mol/l	142 4.4 93 6.1 62 290 117 307 752 1% 132 23			131 3.9 101 4.4 74 169 93 N 92 11		100 108 65
pO ₂ 80-100 mmHg pCO ₂ 35-45 mmHg HCO ₃ 22-26 mBq/l pH 7.35 - 7.45	55 50 18 7.29	125 36 22 7.4	82 42 22 7.36			
Toxicologie Salicylates Barbituriques ROH	0 0 300 mg/dl (65.1 mmol/l) 150 (32.55)					
Osmolalité plasmatique Prot.tot. 60-80 gr/l Alb. 32-56 gr/l a ₁ 1-4 gr/l a ₂ 4-12 gr/l b 5-11 gr/l γ 5-16 gr/l Amylase < 108 UI/l Lipase < 200 UI/l				302 59 29 5 6 9 9 45 129		
An. Urine d. pH Prot. Sang Cétone Glucose G.R. G.B. V. osm.	1.032 5 - - ++ - - - 5 - 10 5 - 20				1.018 6.5 - + - - 5 - 10 5 - 20	
* cellules cibles - macro-ovalocytose Thrombocytopénie						

A L'ARRIVÉE :

Poumons AP : index cardio-thoracique 18/34
redistribution vasc. vers les sommets
Kerly B

CT cérébral : sans perfusion - N

RX thorax : fracture arc antérieur 5-6e côte gauche

ECG : fibrillation auriculaire avec rythme ventriculaire variant entre 140 - 160

JOUR 3 :

Hémocultures x 3 : négatives
Culture expectorations : flore buccale
Culture d'urine : < 10, germe non identifié
Culture ext. cathéter I.V. : négative

E.C.G. : rythme sinusal à 80/min
tracé normal

TRAITEMENT**A L'ARRIVÉE :**

- Thiamine 100 mg I.V.
- Glucosé 50% - 50 cc
- NaCl 0.9 + Glucosé 5% → 500 cc en 20 min
→ 200 cc/hre par la suite
- Lanoxin 0.5 mg I.V. stat + dans 4 hres
Avertir interne avant de donner 2e dose

JOUR 2 :

- Thiamine 100 mg p.o. b.i.d.

- Acide folique 5 p.o. b.i.d.
- Lanoxin 0.25 mg p.o. aujourd'hui
- Codéine 15, 1 à 2 co. q. 4-6 hres si douleur
- Glucosé 5% + NaCl 0.45 + KCl 40 mEq, 75 cc/hre

JOUR 3 :

- Cesser soluté
- Cesser Lanoxin

JOUR 4 :

- Librium 75 mg p.o. q. 4 hres

JOUR 5 :

- ↓ Librium 50 mg p.o. q. 4 hres

JOUR 6 :

- Librium 25 mg p.o. q. 4 hres - au départ
- Librium 25 mg p.o. t.i.d. x 3 doses
- Librium 25 mg p.o. b.i.d. x 3 doses puis cessé
- Acide folique 5 p.o. b.i.d. x 30 jours
- Thiamine 100 mg p.o. die x 30 jours

Annexe D
Le guide d'entrevue

Thème : apprentissage individuel par la lecture

ENTREVUE PREMIÈRE PARTIE

- Comment se passe une semaine de lecture individuelle pour apprendre des connaissances dans un contexte d'analyse de problème?
- Pour ce qui est de la semaine de lecture, demandez pour chacune des journées ou périodes de lecture :

Quand as-tu commencé à travailler? où étais-tu? qu'as-tu fait? et après et après? Que voulais-tu? (pour chaque texte choisi)

1. Comment l'étudiant fonctionne-t-il avant la lecture?
(P. - organisation du temps,
- organisation du lieu)
2. Comment l'étudiant fonctionne-t-il avant la lecture?
(P. - choix de l'intention de lecture
- choix du texte)
3. Comment l'étudiant fonctionne-t-il pendant la lecture?
(P. - stratégies de lecture : suppression, construction, généralisation, intégration
- stratégies d'apprentissage : sélection, organisation, élaboration)
4. Comment l'étudiant fonctionne-t-il après la lecture?
(P. - stratégies d'apprentissage : sélection, organisation, élaboration)
5. Comment l'étudiant fonctionne-t-il ?
(P. - stratégies métacognitives : planification, évaluation, gestion)

ENTREVUE DEUXIÈME PARTIE

6. L'étudiant veut-il dire comment est son contexte de lecture actuel, pour cette journée et pour cette semaine en particulier?
(P. - contexte personnel, recherche, type de semaine normal?
- contexte scolaire : début de deuxième année)
7. Qu'a-t-il acquis comme fonctionnement en lecture depuis le début de l'unité 14?
(P. - acquis seul
- acquis par d'autres
- acquis aidants
- acquis nuisibles)
8. Que connaît l'étudiant sur d'autres activités qui se font en lecture et qu'il n'applique pas lui-même?
(P. - Ce que d'autres étudiants font, ou ce qu'il a lu dans des livres)
9. Comment l'étudiant évalue-t-il son fonctionnement actuel et qu'en pense-t-il?
(P. - à conserver
- à changer)

Annexe E

Le questionnaire sur les connaissances antérieures et acquises

Les questions sur l'alcool

LA QUESTIONS GÉNÉRALE

1. En tant que futur médecin, que savez-vous sur les problèmes reliés à l'alcool?

LES QUESTIONS PLUS DIRIGÉES

2. Que savez-vous sur les situations aiguës reliées à l'alcool?
3. Que savez-vous sur les situations chroniques reliées à l'alcool?
4. Que savez-vous sur les situations psychosociales reliées à l'alcool?

Annexe F

**Les tableaux de fréquences
des stratégies et des moyens utilisés**

Tableau 65
La fréquence des stratégies de lecture et des moyens utilisés

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Effectuer la lecture du texte					
La lecture partielle					
La lecture complète					
Ressortir la macrostructure					
La construction des idées					
La suppression des idées					

Tableau 66
La fréquence des stratégies d'apprentissage et des moyens utilisés

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Sélectionner					
Souligner					
Faire une liste de mots-clés					
Répéter					
Copier					
Réciter					
Relire					
Organiser					
Noter sous forme de plan					
Noter sous forme de schéma					
Noter sans organisation					
Élaborer					
Paraphraser					
Noter en lien avec des connaissances personnelles					
Visualiser					
Relier l'information avec des connaissances antérieures					
Effectuer autre chose					
Noter					

Tableau 67
La fréquence des stratégies métacognitives et des moyens utilisés

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Planifier					
Planifier des stratégies d'apprentissage Planifier des références Planifier le travail à effectuer					
Évaluer					
Évaluer l'apprentissage Évaluer la lecture Évaluer le texte					
Gérer					
Gérer le changement de fonctionnement Gérer le changement de lecture Gérer le temps Gérer la concentration/fatigue					

Tableau 68
La fréquence des stratégies de gestion des ressources et des moyens utilisés

	Très fréquemment	Assez fréquemment	Fréquemment	Peu fréquemment	Rarement
Choisir les références					
Utiliser la référence principale Utiliser d'autres références					
Choisir le lieu de travail					
Travailler chez soi Travailler chez les parents Travailler à la bibliothèque					
Choisir le moment de travail					
Travailler le matin Travailler l'après-midi Travailler le soir Travailler la nuit					

Annexe G
Le schéma des problèmes reliés à l'alcool

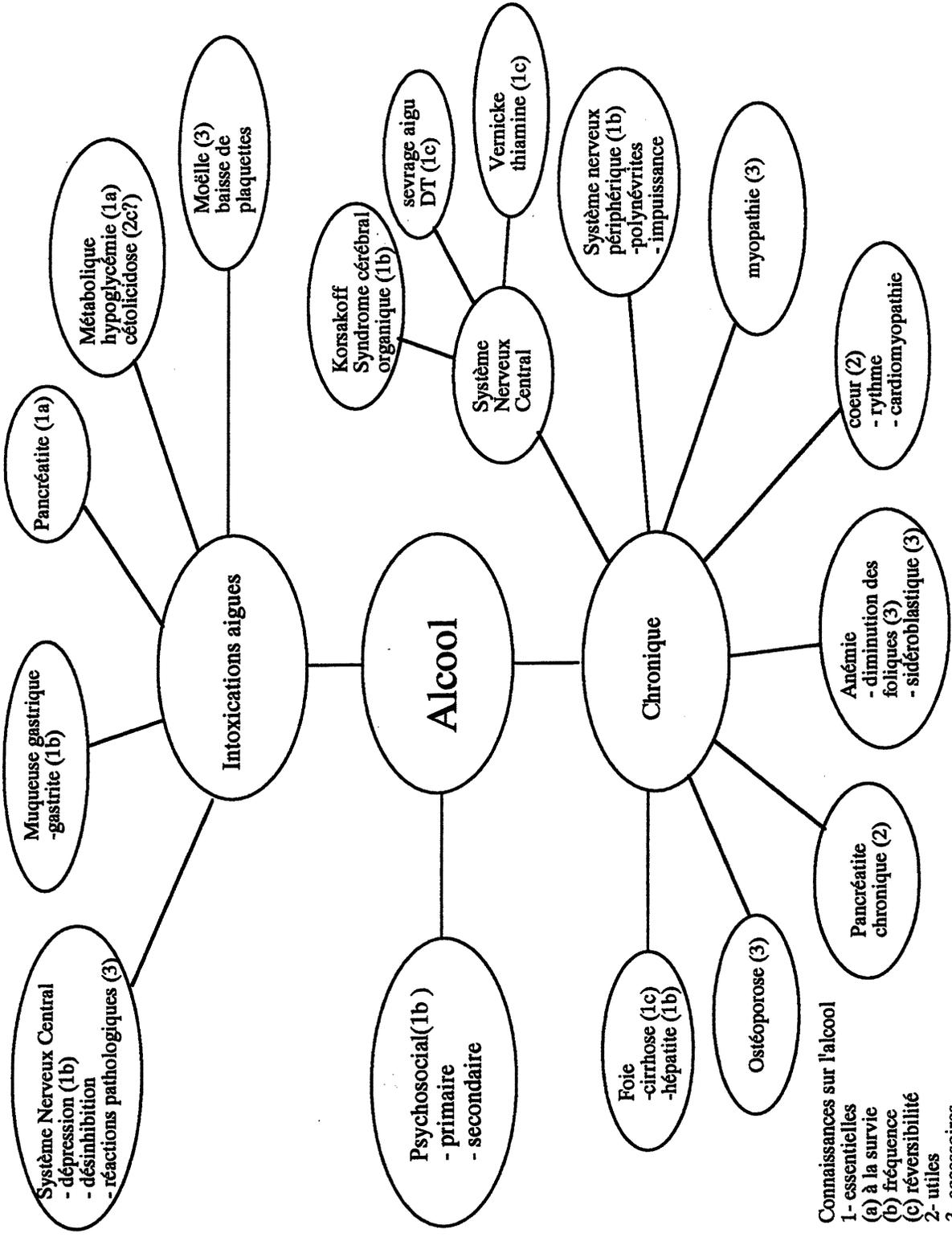


Figure 2. Le schéma des problèmes reliés à l'alcool

Annexe H

Un exemple de données compilées à partir du dossier de lecture et des informations recueillies en entrevue

Sujet Charles

Samedi soir

J'étais supposé commencer samedi soir, j'ai regardé ça, et je me suis dit demain, il avait pas l'air trop épais le problème donc j'vas attendre à dimanche matin

Dimanche matin

Étude prévue: jusqu'à midi pour le dîner. est-ce que je me fixe un temps ? Non, souvent comme là, j'essayais d'y penser un peu plus parce que j'avais cette consigne-là, c'était peut-être pas ça qu'il faut faire, mais souvent je vais commencer et je vais me dire, c'est assez vraiment comment je file. Je travaille jusqu'à ce que je ne sois plus capable de me concentrer.

Lieu de travail: dans ma chambre (à mon bureau)

Là je commence par lire le problème. J'ai commencé par lire je pense les deux premières pages de mon problème, ce qui correspond à la première journée, avec quoi j'arrive avec le patient. Je lis les résultats d'analyse de 22 h (p.10-11-12). Ensuite, je compare les résultats avec les valeurs normales.

Je prends mon marqueur pis je souligne, souvent je me ramasse à barbouiller presque toute la page mais je souligne les points importants là qui me disent quelque chose et souvent c'est ça, dans les premières pages du problème il y a plein de données, de signes cliniques, donc je souligne si je trouve ça important, ça me donne une idée, je me dis bon qu'est-ce qu'il a quand c'est des points négatifs, la plupart du temps je les souligne pas

Le patient se présentait plus avec un problème aigu donc la première chose que je fais, bon qu'est-ce que je crois que c'est dans ce temps-là de façon aiguë, je pense que c'est dans le début du problème qu'ils disent qu'ils le retrouvent avec un 40 onces, on parle beaucoup de boisson dès le début et dans les premiers résultats de laboratoire de la première journée, on voit son taux d'éthanol.

Pis comment j'interviens pour savoir c'est quoi, j'savais déjà que c'était sur l'alcool, vous m'en aviez parlé, on en avait parlé ici, oui c'est un petit peu biaisé là, donc veut, veut pas tout de suite, je pense aussi par la routine vu qu'on étudie on sait qu'on est là quand même, il y a un problème, mais veut, veut pas on biaise dans le sens qu'on sait qu'on est là pour étudier des choses donc on a tendance peut-être à tout de suite sauter sur des affaires, ça se fait peut-être moins avec les mentorats que ça se faisait avec les tutoraux par exemple.

Voyant que le patient présente une altération de l'état de conscience (il n'était pas comateux mais très confus) donc je jette un coup d'oeil dans le livre de diagnostic différentiel sur les diverses causes de l'altération de l'état de conscience particulièrement ceux pouvant être reliés à la consommation d'alcool.

Je consulte le livre de Fiedman p.379 à 385. Ce petit livre que je me sers beaucoup dans presque tous les mentorats comme la plupart des étudiants, les diagnostics différentiels, c'est le livre que tu regardes pour un problème par exemple confusion et il te donne toutes les possibilités des maladies

Donc avec l'histoire qu'on avait là, les données il a été trouvé par terre, une odeur, vomissement tout, j'ai essayé de faire un diagnostic des choses qui étaient le plus possible justes avec ce qu'on avait dans la première journée d'information, je me sers aussi évidemment de ce que j'ai comme données, comme là je suis allé voir aussi à la fin les résultats de labo qui sont faits sur le champ, parce que je me mets vraiment dans la situation

si j'étais là qu'est-ce que je ferais, pour les examens de labo par exemple si je peux pas les avoir qu'est-ce que je pense que c'est, si je les ai une heure après ben là j'vais aller voir après tout de suite pis je dis bon finalement je peux éliminer ça, je peux éliminer ça, il me reste ça, ça de possible. Dans les informations du début qui amènent pas au diagnostic différentiel.

Ceux que j'ai rejetés, je les ai pas regardés, c'est ça j'ai vu plus par le petit livre là pourquoi j'avais pas à les lire donc j'ai décidé, je sais ce qui me permet de les éliminer dans mon cas, alors j'essaie de me limiter dans la quantité d'études à faire et j'ai pris l'habitude de pas les lire parce que je peux m'éparpiller sur plein, plein de choses et je me suis dit bon ça peut être ça, ça peut être ça, trois quatre grandes possibilités. Je l'ai écrit, je pense, sur mon problème.

10 h

Je veux lire sur les causes d'atteinte de l'état de conscience. Je choisis le livre de Harrison p.2145 à 2148. Comment je choisis les chapitres dans Harrison? Ben dans ce cas-là ça été entre autres par rapport au diagnostic différentiel que j'avais ressorti donc j'avais tel chapitre, tel chapitre à lire. C'est le gros livre de médecine interne qui est beaucoup plus détaillé.

Dans le petit livre de diagnostic différentiel, il te donne quelques différences majeures mais je préfère à ce moment là aller lire dans ça, de toute façon je savais que cette lecture-là j'aurais à la lire plus à fond parce que ça a été justement une première lecture de ces choses-là, parce que bon c'est sûr je sais que plus tard je vais avoir à l'étudier, les quelques diagnostics différentiels que j'avais mis, je le lis au complet.

Je veux dire je lis pas juste les symptômes, je vais lire les signes cliniques, l'étiologie de cette maladie.

Dans Harrison, on lit ben toujours à l'aide du super marqueur, je lis à mesure, je souligne souvent tant qu'à le lire.

11 h

Arrêt de l'étude, manque de concentration.

13 h 30

Reprise de l'étude jusqu'à 15h30

Une fois que je sais ce qu'a le patient je me demande, qu'est-ce que je fais pour sauver la personne, donc dans ce cas-ci c'est quelqu'un qui arrivait, y avait une hypotension, y avait un problème comme ça, et il avait une atteinte d'état de conscience.

Ça va me servir pour le mentorat mais souvent aussi parce que c'est pratique des fois pour la séance de mentorat elle-même demain si jamais j'ai un blanc de mémoire ou j'ai des questions, souvent je peux regarder qu'est-ce que c'est aussi pour l'avoir dans le temps des examens pour l'étudier ça va aller plus vite puis donc c'est ça c'est de l'apprendre un peu par coeur la séquence.

Je suis retourné dans les notes d'ATLS p.11 à 24; p. 57 à 72, j'avais pas fait de notes, j'ai retourné dans un des livres que j'avais lu sur ce mentorat-là, deux chapitres qui concernaient spécialement premiers soins et état de choc parce que le patient était en état de choc.

J'ai fait une petite révision de ça pour savoir qu'est-ce que je ferais indépendamment de ce qu'avait la personne, n'importe qui qui arrive en hypotension. je devrais peut-être le réviser parce que c'est un mentorat qui avait eu beaucoup de journées d'études cette semaine-là alors

il fallait que je révise un peu, les premiers soins comment intervenir, ensuite avant donc j'essayais plus de voir si je m'en rappelais un peu.

Pis là quand j'étais plus sûr de la séquence je regardais, mais j'ai fait plus un survol, sans vraiment le regarder complètement, ATLS, ben c'était déjà souligné premièrement d'une chose. J'avais pas pris de notes sur ça je trouvais que c'était un livre qui était très bien structuré.

C'était déjà compris donc j'ai essayé plus de peut-être juste l'apprendre un peu par coeur. Comment j'apprends par coeur? J'ai l'habitude de le répéter, je suis peut-être plus auditif justement, je sais pas, je le regarde bon ben là qu'est-ce que je fais, je regarde, il y a des trucs dans celui-là, donc c'est ABC *airway breathing circulation*, ça c'est l'arbre général et ensuite dans ça ABC je me dis bon ça c'est quoi que je ferais par airway, je me le répète dans ma tête souvent je fais des répétitions, je me parle dans ma tête pour l'apprendre par coeur.

Je l'écris aussi pour que ça aille plus vite plus tard pour le revoir. Justement dans ce cas-ci j'ai fait au dos du problème j'ai marqué la séquence que je devrais faire si un patient m'arrivait en état de choc, voies respiratoires, j'ai noté ça, entre autres, pour l'obtenir.

Ensuite, je vais lire sur les différentes causes d'atteinte de l'état de conscience reliées à la consommation d'alcool pour me faire une idée générale de ces problèmes, et je savais aussi qu'il y avait un problème d'alcool pis j'avais les valeurs par exemple au niveau des formules sanguines, les cellules et voir s'ils peuvent s'appliquer à ce cas.

Il y en avait un des diagnostics qui me disait plus grand chose comme par exemple je me rappelle la semaine passée je l'avais dit comme mot Wernicke Korsakoff mais c'était vraiment de la neuro de première année donc je suis allé lire sans lire à fond pour l'apprendre tout de suite, je suis allé voir c'est quoi donc ça, et ah oui ça aurait du bon sens que ce soit ça, lundi je me rappelle aussi que je suis allé lire, parce que l'encéphalopathie de Wernicke il appelle aussi le béri-béri sec mais il y a aussi le béri-béri humide que j'avais vu dans mon chapitre sur l'alcool, qui est la même conséquence des déficiences en thiamine mais l'atteinte du coeur, alors je suis allé lire ça aussi la première journée. Pour le diagnostic, parce que je crois que ça s'appliquait parce que notre patient était en tachycardie, il était, tous les problèmes cardiaques qu'il avait, il avait une défaillance, ben en fait il avait une hypotension, je me suis dit il a probablement ça en même temps, je suis donc allé lire ça du même coup, ça me revient. Tandis que dans d'autres j'ai dit, j'avais comme mis encéphalopathie hépatique pis j'étais pas trop sûr, je suis allé voir pis j'ai vu en lisant vraiment qu'est-ce que c'était et ça s'appliquait pas vraiment au symptôme que j'avais donc ensuite j'ai pu l'éliminer comme diagnostic.

C'est ça bon je me disais je suis allé voir alcool du même coup dans l'index et j'ai vu qu'il y avait un chapitre sur l'alcool et alcoolisme, je vais aller voir ça va sûrement me donner des informations, je vais quand même le lire éventuellement là mais ce qui se présente juste en symptômes. Il donnait toutes les modifications du corps humain que pouvait donner la consommation d'alcool excessive donc ça ça pouvait expliquer.

Ce qui peut arriver, par exemple le chapitre sur l'alcool qui est plus général, qui me permet d'avoir un résumé de tous les systèmes qui sont affectés et qui réfèrent à d'autres chapitres

Le chapitre sur l'alcool et alcoolisme, c'est peut-être l'exception je veux le préciser, j'ai commencé à lire en soulignant sur l'alcool, les effets sur le système sur tous les systèmes, j'ai lu ensuite j'ai vu qu'au milieu c'était plutôt alcoolisme et ensuite ça semblait plutôt au niveau psychiatrique, social, alcoolique anonyme, les traitements, mais ça je suis pas rendu à ça, je suis rendu dans les problèmes aigus, ou les problèmes chroniques au niveau physique. Donc j'ai coupé en deux, j'ai arrêté, je savais pas, je me doutais que j'aurais à lire sur

l'alcoolisme en tant que problème psychiatrique plus tard. C'est peut-être la seule fois que j'ai pas lu un chapitre au complet.

À la fin quand je lis dans Harrison, comme je l'ai dit sur l'encéphalopathie de Wernicke, j'ai pris des notes au verso de la page où j'ai de la place sur le problème même, c'est juste vraiment expliqué de façon brève qu'est-ce que je pense que c'est dans mes mots, mais souvent ça va arriver quand c'est des descriptions de symptômes que je vais regarder dans le livre et ils sont énumérés alors je vais mettre les symptômes et je les énumère comme dans le livre.

À partir de ce texte de base là, il réfère à d'autres chapitres, par exemple un chapitre sur l'encéphalopathie de Wernicke, un chapitre sur telle chose, telle Encéphalopathie de Wernicke (Harrison) 2045 à 2047, Encéphalopathie hépatique aiguë Harrison P. 2052

15 h 30

J'arrête pour faire une activité.

18 h 30

Reprise de l'étude jusqu'à 20 h.

Je veux confirmer ou infirmer des diagnostics différentiels (ddx) : Encéphalopathie hypoglycémique, Carence en thiamine, Cétocidos alcoolique. Je vais lire dans Harrison, pp. 2051; 435 à 438; 1751. Je lis aussi sur la cétocidos alcoolique dans Merk (1124-1125) en lisant le chapitre au complet

20 h

Arrêt de l'étude, je ne prévois pas étudier plus aujourd'hui. Mon étude a été fragmentée par les nombreuses activités que je me réserve le dimanche.

Cependant, j'ai fait un survol du problème et je pourrai m'y lancer à fond demain.

Lundi 10h30

Je prévois étudier jusqu'à 12 h 30 à mon bureau. Je commence par relire les pages 1-2. Je fais le diagnostic différentiel basé sur l'histoire (sans labo.)

J'écris sur la première page de mon problème le diagnostic différentiel basé sur l'histoire (sans labo.) avec ce que j'ai lu hier (de mémoire) et mon livre de diagnostic différentiel.

Ensuite, toujours à l'aide du livre de diagnostic différentiel, j'inscris au verso de la page 1 la démarche diagnostique. La prise de notes s'est faite plus sur la cétocidose et sur l'encéphalopathie plus tard, quand j'ai vu que c'est ce qui se passait, je prends des notes sur ce que c'est dans mon cas, le problème que je retiens c'est le problème du patient donc je prends des notes sur ça, le problème du patient est dans ces quelques pages-là donc je vais prendre des notes juste sur son problème

Des fois je vais marquer mon diagnostic différentiel et aussi les diagnostics que j'élimine à cause qu'il n'y a pas ça, ça ou ça mais je vais pas développer sur le sujet puisque je l'ai éliminé, je vas pas prendre de notes.

Je tente de mémoriser un peu la démarche diagnostique

12 h 30

J'arrête pour dîner.

14 h 30

Reprise de l'étude. Je compte travailler jusqu'au souper (vers 18 h). À l'aide des résultats de labo., je tente de préciser le diagnostic.

Par la présence de cétones ou acetest + dans l'urine, le ph diminué et la glycémie légèrement élevée, le diagnostic de cétoacidose est très probable. Cependant, on ne peut éliminer la présence d'une encéphalopathie de Wernicke pour l'instant, laquelle peut accentuer l'état confusionnel. C'est lorsque le patient s'éveillera que l'on verra peut-être apparaître des signes neurologiques associés à la déficience en thiamine.

Ben je vais aller voir dans les valeurs de labo. Je me sers justement d'un livre donnant les valeurs de labo et leur interprétation. Je consulte le Feir, p.662 à 667

Je me suis mis à expliquer les valeurs de laboratoire concernant le jour 1 sur le problème, pis prendre chaque valeur ben ça c'est physiologiquement vraiment au niveau cellulaire ou plus large, Alors là il y a vraiment une prise de notes sur le texte, sur ce qui se rapporte au problème et j'inscrirai les réponses au verso de la page 2 et sur la page 2 ou soit directement dans le tableau si j'ai de la place. je prends les points un par un pis je vais le marquer soit au dos de la page du problème.

Oui, c'est des explications que je vais trouver la plupart du temps dans la maladie parce que ça va être causé par la maladie sur laquelle j'ai lu, expliquer qu'est-ce qui a fait que par exemple il a une anémie, etc..

Ça sert plus au niveau du mentorat parce que souvent dans un mentorat on va prendre le tableau et expliquer toutes les valeurs alors j'aime ça avoir mes explications pas trop loin si jamais je suis pas trop sûr, je vais aller voir.

J'ai de la difficulté à trouver une cause de l'augmentation des CPK qui me semble logique selon le contexte. C'est pas grave, j'y reviendrai.

Ça peut arriver des fois que je trouve pas exactement ce que c'est, alors je vais donc fouiller dans divers livres. Ici je cherche dans Harrison, *Intro to hematology*: p.187 — chapitre 4 Anémie marocytaires.

J'en profite pour faire une révision de l'absorption du folate et de la cyanocobalomine et des caractéristiques de l'anémie qui leur est associé. : —Cellules cibles, Harrison 1533 et me servir de mes connaissances déjà acquises pour y parvenir

17 h 30

Voyant que les cellules cibles peuvent être reliées aux maladies hépatiques et que plusieurs autres anomalies peuvent être impliquées par ces pathologies, je vais aller lire sur la cirrhose hépatique et l'hépatite alcoolique après le souper.

20 h

Je continue l'interprétation des données de laboratoire. La lecture projetée pour connaître les maladies hépatiques est reportée.

Mardi 9 h 30

J'étudie à la bibliothèque aujourd'hui, car j'ai des choses à régler au C.H.U.S.

Je vais lire sur les maladies hépatiques reliées à la consommation d'alcool et leurs complications. J'ai donc lu sur la stéatose alcoolique, l'hépatite alcoolique et la cirrhose dans le livre Harrison (1340 à 1350), mémorisation par coeur des maladies hépatiques

Suite à cette lecture, j'aimerais savoir depuis combien de temps le patient boit et à quel rythme. Dans la mesure d'une consommation chronique, il serait à risque pour l'hépatite alcoolique et la cirrhose.

Ceci étant dit, ce qui nous préoccupe actuellement est l'atteinte de l'état de conscience et l'état de choc dans lequel le patient est. Donc ces investigations viendront plus tard.

12 h

Pause pour le dîner (à la cafétéria)

13 h

Il me reste les résultats du jour 1 à interpréter (Rx poumon, ct cérébral, Rx thorax, ECG) de la page 11. J'y vais avec mes connaissances antérieures. La redistribution vasculaire vers les sommets et les lignes de Kerley B amène la possibilité d'un oedème pulmonaire intersticiel, qui serait causé par une insuffisance cardiaque gauche. Suite à mes lectures antérieures sur l'effet de l'alcool, 2 possibilités me viennent à l'esprit: Bériberi humide (déficience en thiamine) et Cardiomyopathie alcoolique.

Je vais donc lire sur ces 2 possibilités dans le livre de Harrison p.437 pour le Bériberi) et p.977 pour la cardiomyopathie éthylique.

J'en profite pour prendre quelques notes... CT-cérébral, normal, ECT-cérébral: normal: élimine les trauma cranio cérébraux, les ACV, les hémorragies intracérébrales et "sous-arachnoïdienne". Rx-Thorax liens avec connaissances antérieures, (je viens de le lire: Harrison p.977). Peut-être amplifié par l'acidose métabolique. Rx-thorax: fracture 5-6 ième côte, possibilité: contusion cardiaque ou pulmonaire. Peut-être dû à la chute du patient ou au massage cardiaque. ECG liens avec fibrillation auriculaire : probablement la cardiotoxicité de l'alcool

15 h

J'arrête, je recommencerai plus tard.

21 h

Je commence tard car j'ai étudié auparavant (de 15 h 30 à 18 h et de 19 h à 20 h 45) un cours sur l'hypertension qui avait été annulé la semaine précédente, mais dont nous avons les notes de cours.

Donc, j'ai relu les premières pages (1 ère journée) et je m'aperçois que j'ai oublié une chose : on parle d'une voussure sus-pubienne.

Je fais donc le diagnostic différentiel sur papier d'une voussure sus-pubienne à partir de mes connaissances générales car je ne trouve pas de références me satisfaisant

21 h 30

Bonne journée d'étude, j'arrête et je vais écouter un peu de télévision.

Mercredi 9 h 30

Je prévois étudier tout l'avant-midi. Je suis encore à la bibliothèque (j'ai du préexternat l'après-midi).

J'ai lu qu'est-ce qui se passe le jour 2, je pense qu'il y a 2 pages encore pour la journée 2, le patient je crois reprend conscience, il y a apparition de problèmes abdominaux entre autres.

J'ai souligné les nouvelles données, comme là j'ai reconnu, le patient s'éveille cette journée là et il remarque un nystagmus, une diplopie : tous les signes que j'avais lus avant dans l'encéphalopathie de Wernicke, c'est vraiment ça qui était le problème entre autres. Je suis retourné faire une dernière lecture de ça pour de bon pour vendredi (mentorat).

Des fois tu vas avoir une douzaine de symptômes ben je vais pas les apprendre, c'est pas mon but de savoir les douze par coeur mais les symptômes principaux et m'en rappeler, c'est ce que je vis et je prends des notes. Toujours la même chose, je vais prendre un peu point par point, c'est divisé toujours en étiologie, symptômes, signes cliniques, valeurs de laboratoire, donc je prends un peu un par un et je regarde les notes que j'avais prises avant, Ok, c'est ça je vais le lire. Pis là vu que j'ai lu déjà avant ça revient assez, c'est comme déjà moitié intégré, donc c'est ça je le lis une fois par exemple et je vas dire bon ben il y a ça, ça et ça,

Alors j'ai mémorisé ce que j'avais souligné, et je l'apprends, mémoriser par coeur dans sa tête 2 fois. je fais ça peut-être deux fois le temps que je sens que c'est rentré, ça va assez vite. Des fois ça part, ça sort de ma mémoire des fois assez vite, mais deux fois à peu près. Ça va varier quand c'est vraiment compliqué à apprendre par coeur là, mais souvent c'est des choses que j'avais déjà vu en première donc ça revient assez vite. Je le répètes dans ma tête en regardant ailleurs et je viens vérifier après, regarder mes notes pour vérifier l'apprentissage.

Je lis aussi sur le syndrome de Korsakoff qui suit l'encéphalopathie dans Harrison. J'ai lu encéphalopathie p.2046- 2047

Puis je suis aussi allé voir sur le syndrome de Korsakoff parce que dans l'encéphalopathie de Wernicke ils nous disent, ils nous en parlent déjà un peu, ils disent que c'est la suite logique du syndrome de Korsakoff donc ça aussi je suis allé lire là-dessus parce qu'il y avait un autre chapitre qui en parlait aussi. Lecture pour différencier des troubles et les tests.

Puis dans ça ils parlaient de confusion, ils parlaient d'amnésie et disaient entre autres que c'est différent du délire alors j'étais un peu mélangé dans ces termes-là j'savais pas vraiment, préciser qu'est-ce que c'était la différence dans chaque donc je suis allé voir dans un autre chapitre qui explique en des termes, par définition, qu'est-ce qu'un délire, qu'est-ce que la confusion, qu'est-ce que l'amnésie, qu'est qu'un syndrome confusionnel aigu, donc j'ai vu un peu la différence entre ça, indépendamment peu importe la cause qu'est-ce que c'est. Encore dans Harrison, la référence j'avais pas mal tout dans ça, parce que j'avais pas vraiment d'autres livres, c'est pour ça donc je suis allé voir dans un autre chapitre. Après la lecture : confirmation de l'encéphalopathie donc syndrome de Korsakoff infirmé

12 h

Je vais dîner

13 h à 17 h

Préexternat

18 h 30

Le soir de 18 h 30 à 22 h.

La douleur à l'hypochondre droit que présente le patient au paragraphe 2 me fait penser à une hépatite alcoolique. Je l'avais déjà vu dans la phase de gastro beaucoup de ces choses-là, sauf que là je suis allé justement sur l'hépatite alcoolique, sur la cirrhose et sur la stéatose, les trois problèmes reliés, hépatite reliée à une consommation.

Je rejette donc un coup d'oeil dans Harrison : lecture qui confirme certains problèmes en lien avec connaissances antérieures, hépatite, cirrhose. L'ensemble des symptômes et les résultats de labo. me fait finalement pencher pour l'hépatite. Ben le patient avait des douleurs abdominales, il avait aussi des douleurs aux côtes, donc encore là j'essaie de faire, c'est toujours la même chose, j'ai un problème et je veux savoir ce que c'est encore là j'ai fait un diagnostic différentiel mais ça été beaucoup moins étendu parce que je sais déjà que j'avais un problème d'alcool là parce que là vraiment j'ai des données de labo avec de l'alcool dans le sang et tout, donc douleurs abdominales c'est beaucoup moins large, c'est vraiment douleurs abdominales reliées à une consommation excessive d'alcool donc y avait hypochondre droit, tout de suite j'ai pensé c'est le foie,

J'ai pas mal tout lu pour l'hépatite cirrhose, c'est comme un peu je vas un peu avec le *feeling* que j'ai, là je me servais déjà plus de mes connaissances antérieures, je pensais que c'était plus une hépatite que la pancréatite donc j'ai vraiment plus lu l'hépatite, la cirrhose je l'ai lu parce que c'est très fréquent sur l'alcoolique chronique, c'est très important et prends encore quelques notes au verso de la page.

Les symptômes pourraient aussi s'apparenter à une pancréatite aiguë, et sachant qu'elles suivent dans 50% des encéphalopathies de Wernicke, je vais donc lire sur la pancréatite aiguë encore dans Harrison p.1372 à 1377.

Donc j'ai lu aussi même si c'était moins ce que je pensais que c'était la pancréatite, j'y croyais un peu moins mais j'ai quand même révisé les symptômes, même si la douleur est pas vraiment à cet endroit là, c'était possible quand même alors j'ai lu aussi là-dessus et puis je l'ai éliminé assez rapidement j'ai vu que pour ce qui est des valeurs de laboratoire que j'avais étaient pas concordantes, la douleur était pas caractéristique de ça et note la présentation clinique de la pancréatite aiguë

J'étais probablement plus sûr que c'était un problème pour l'instant, ce qui donnait le symptôme de douleur, c'était plus une hépatite mais je me suis dit bon ben j'ai le problème du foie, donc j'ai quand même étudié la cirrhose, et j'ai quand même étudié la stéatose, c'est pas grand chose, c'est pas long.

Relecture du problème suite aux connaissances du foie et diagnostics, alors c'est ça j'ai lu le problème pis encore là les valeurs de labo qu'on a cette journée-là concordait assez bien là avec ça, c'est probablement plus ça, c'est plus vraiment symptomatique d'une hépatite alcoolique : diagnostic vs synthèse des symptômes et les résultats de labo : hépatite, lecture qui confirme certains problèmes en lien avec les connaissances antérieures.

20 h

Je lis les feuilles du jour 3 (page 5 et 6)

La fièvre et l'hyperleucocytose me font penser à un processus infectieux. Le patient présente de la fièvre, il a des signes comme d'infection, je m'en doute, car ça arrive presque dans tous nos problèmes qu'on a un patient qui est hospitalisé surtout qui est inconscient, il a peut-être un problème infectieux, donc encore là j'ai fait un peu une démarche qu'on avait eu, plus de

mémoire cette fois-ci qu'avec mon livre spiral parce qu'on la voit souvent quand on a une fièvre qui se présente chez un patient qui est là depuis longtemps, C'est arrivé un peu à un problème auparavant.

Qu'est-ce que je fais de plus, j'ai marqué qu'est-ce que je pensais que ça pouvait être, là je l'ai marqué bon je sais pas s'il faut que je vous le dise médicalement et puis un peu pourquoi je pensais que c'était ça ou pas ça à côté.

À la lecture des symptômes, je fais un diagnostic différentiel (de mémoire) des causes possibles et je retiens: L'hépatite alcoolique, La pneumonie, la cystite, la septicémie. L'hépatite alcoolique est un diagnostic que j'ai déjà établi et il pourrait toujours expliquer la fièvre, hyperleucocytose et les douleurs abdominales et nausées. Cependant, je comprendrais mal pourquoi la fièvre augmenterait soudainement. J'ai pas lu sur la cystite en tant que tel, sur les infections urinaires, ni sur les pneumonies.

L'hépatite encore une fois j'ai pris quelques notes au verso de ma page du jour 2, j'ai marqué l'hépatite, signes, valeurs.

Cette journée il y avait un problème que j'avais pas vérifié, il parlait la première page que le patient avait une voussure sus-pubienne à 4 cm au-dessus du pubis, je crois, ça me disait pas grand chose, pis il n'en parle pas plus tard dans le reste du travail d'ailleurs, ça fait que je me dis je suis quand même allé voir ce qu'est-ce que je pensais que c'était là, qu'est-ce que ça pouvait être. Alors, j'ai regardé dans mon petit livre de distension abdominale.

Là j'ai marqué sur ma feuille juste ce que j'ai pensé que c'était là par exemple rétention urinaire, hernie, puis j'ai marqué qu'est-ce que je pensais faire pour savoir c'est quoi pis là faire une écho à la limite, est-ce qu'on va ausculter, on va palper, on va faire une échographie si jamais il y a des doutes encore.

C'est parce que c'est quelque chose qui pouvait pas être relié à d'autres diagnostics différentiels. Oui ça m'a pas semblé, je comprenais pas, ça rentrait pas, ça semblait vraiment être un problème isolé, pis j'ai été déçu après qu'il n'en parle plus, je me suis dit ben ça doit pas être important, c'est peut-être qu'il voulait qu'on voit ce que ça pouvait être, j'ai pas insisté.

La pneumonie est possible, surtout qu'il fut intubé et inconscient, cependant les poumons sont clairs à l'auscultation. Je ferais un Rx poumon en plus de la culture d'expecto faite dans le problème. Prise de notes des réflexions page 5.

En regardant les résultats, je peux sûrement éliminer la septicémie. En plus, je ferais une hémoculture et une culture des cathéters. Cependant, j'aurais voulu un Rx poumon et la culture de gorge est contaminée par la flore buccale. À l'analyse d'urine, je vois que la cystite est probable à cause de la dysurie et la présence antérieure d'une sonde urinaire, donc, culture d'urine et analyse (GB, GR+, sang +), cependant, il manque entre autre l'espèce microbienne ou bien justement, peut-être la contamination est polymicrobienne et alors, il n'y a pas nécessairement infection de la vessie. Bref, le doute demeure.

De plus je jette un coup d'oeil sur une feuille d'un cours que nous avons eu l'année passée sur les infections pour me rafraîchir la mémoire sur la cystite. (voir photocopie) alors j'ai juste mis ce que je ferais si ça arrivait, en tant que médecin qu'est-ce que je pensais que je ferais. je l'ai mis en bas et je l'ai un peu décrit dans mes feuilles.

Là je suis allé voir mes résultats de laboratoire et c'est ça que je vous ai mis, j'étais pas content de ce qu'il me donnait comme résultats de labo parce que moi j'avais fait d'autre chose différente, par exemple j'aurais fait la radiographie des poumons, puis ils n'en ont pas fait, ils me laissent sur ma faim un peu, je sais pas si mon patient avait quelque chose

finalement parce qu'ils nous parlent encore aujourd'hui, la page suivante, qu'il a encore des petits brûlements mictionnels mais il n'interviennent pas, si je regarde les traitements, ils n'ont rien fait eux personnellement, pis dans les résultats de labo on peut presque rien conclure. J'ai fait une prise de notes personnelles sur les interventions à faire.

De plus dans les données, ils disent germe non identifié. Donc moi premièrement je veux savoir c'est peut-être un détail est-ce que c'est par litre, par millilitre, dépendamment l'un ou l'autre on peut plus dire si c'est une infection, je veux savoir quelles bactéries, si c'est plusieurs bactéries, ben j'ai pas d'infection, je ne peux pas me prononcer si c'est une seule espèce ben là j'ai une infection urinaire et moi je traiterais personnellement, pis il manquait aussi l'antibiogramme à savoir cette bactérie-là est sensible à quoi, bref j'ai tout mis ça sur ma feuille puis j'ai pas pu conclure, je comprends pas pourquoi ils ne l'ont pas fait, pis j'ai continué le problème, je me suis dit ben moi j'ai fait ma recherche et je sais qu'est-ce que je ferais. Je termine par une première lecture de la page 6

20 h 05

Je commençais à être fatigué de ma journée au CHUS. Je vais arrêter aujourd'hui et je faire une activité.

Jeudi 8 h 45

Je suis encore à la bibliothèque (De cette façon, je vois les autres travailler et cela me motive). Je compte étudier jusqu'à 12 h, j'ai un cours l'après-midi. Je commence donc par relire la page 6.

Je constate que sa consommation d'alcool est causée, en partie du moins, par une forte anxiété relié au travail et qu'elle occasionne des problèmes sociaux et familiaux. À la fin de cette page, le patient semble dépressif.

Donc, j'orienterai d'abord mes lectures sur l'alcoolisme : étiologie, diagnostic, symptôme, conséquences médicales et socio-affectives, traitement, diagnostic plus au niveau psychiatrique. Dans l'autre moitié de Harrison sur l'alcoolisme (aspects psychologiques) où je suis allé lire sur l'alcoolisme en tant que tel, la moitié du chapitre qui me manquait dans Harrison que je vous avais dit que j'avais attendu, Harrison p.2148 à 2151 Ensuite, je vais lire un peu sur la dépression (critères diagnostiques pour voir si cela s'applique ici. Puis, j'ai regardé dans alcoolisme dans ce livre là : Kaplan (psychiatrie) p.284 à 292. À l'index il y avait un chapitre sur vraiment l'alcoolisme comme trouble psychiatrique avec les critères, diagnostics donc je suis allé lire là-dessus.

Je l'ai lu d'un seul coup là, j'ai pris des notes, j'ai pas terminé de prendre des notes justement sur l'alcoolisme, un peu encore là sur des causes, il donne les critères, je les ai retranscrits plus tels quels cette fois-là sur mes pages pis c'est là que j'étais rendu, et je crois qu'il reste une ou deux pages au problème.

Ce qui est bien fait dans le livre de psychiatrie, c'est que c'est vraiment écrit comme si t'étais psychiatre pour vraiment dire cette personne là aurait telle chose, ce sont d'excellents résumés.

De toute façon dans le problème il y avait déjà des problèmes au niveau des problèmes sociaux, possiblement un peu problème de dépression, il avait l'air dépressif, ou en tout cas, il filait pas et expliquait que c'était pour se donner du courage qu'il avait différentes possibilités de troubles, troubles de la personnalité. Là j'ai triché j'ai vu qu'il y avait des annexes à la fin sur le trouble de la personnalité dépendante et je crois que je l'ai feuilleté en attendant tout à l'heure, j'avais déjà vu qu'il y avait ça comme annexe, par curiosité je me suis dit si c'est là il faut que j'aile le lire.

Donc je l'ai lu juste dans ça, mais je me suis dit que j'allais lire sur la dépression, c'est ce qui me reste à faire ce soir. Mais à part ça, cette matinée là j'ai lu sur l'alcoolisme avec les conséquences et les syndromes, les différents problèmes que ça cause.

12 h

J'ai commencé à prendre quelques notes au verso de la page 6. Je vais aller dîner et continuer mes notes plus tard après la réunion de 18 h.

20 h 30

Je continue ma prise de notes sur l'alcoolisme. Ensuite je jette un coup d'oeil aux critères diagnostiques de la dépression pour voir si le patient ne ferait pas une dépression et je vais lire les annexes sur les troubles de la personnalité, là encore pour établir un diagnostic différentiel de ces problèmes comportementaux.

J'ai relu les annexes (Kaplan, p.367) et j'ai appris par coeur les critères diagnostiques des troubles de personnalités dépendante et évitante.

Le patient présente plusieurs symptômes de la dépression, mais certains points positifs (aime jouer au golf) et le fait que ces symptômes soient reliés à la consommation chronique d'alcool et les problèmes que cela amène me pousse à croire que ces symptômes disparaîtraient avec une amélioration du style, la cessation de la consommation ainsi que du support. Bref, j'attendrais de voir l'évolution avant d'entreprendre un traitement pour la dépression.

22 h

Je lis ensuite les pages 7-8-9. (Les notions ont été dans ma lecture de ce matin). Je vois qu'au 4e jour, il présente un syndrome de sevrage; le traitement donné est approprié. Au 5e et 6e jour, son état s'améliore, tant mieux. Je ne vois pas d'autres choses à étudier ou à préciser, donc j'arrête mon étude. (10 h 20)

Vendredi 8h30

Je vais maintenant faire mon schéma, je m'accorde jusqu'à 11 h pour cela.

Je vais d'abord relire au complet une fois le problème pour le voir dans son ensemble, je vais faire un brouillon, puis je vais prendre les pages une par une et synthétiser sur mon schéma, les événements de même que les mécanismes physiopathologiques qui les expliquent. Pour ce faire, je passe en revue chaque ? en m'assurant d'avoir expliqué tous les symptômes. Je pars de façon chronologique, le patient est arrivé avec ça, il y a un problème, je développe et s'il faut expliquer un petit peu plus en détail, je développe à mesure en regardant, il faut la plupart du temps que tous mes points dans mes pages s'expliquent par mon schéma sans trop rentrer dans les détails, je passe une page après l'autre, ça descend, ça fait des affaires assez complexes des fois mais ensuite au propre j'essaie d'en mettre de façon plus claire.

Je me sers de mes connaissances acquises durant mon étude, des notes que j'ai prises et parfois je retourne dans les textes pour préciser.

Annexe I
Les compilations des stratégies en lien avec
les intentions de lecture des six sujets

Tableau 69

Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

Annie

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Lecture générale	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Textes lus (réf princ) - Références spécialisées 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section, en survolant - Lire complètement avec attention 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en faisant une liste de mots clés, en soulignant <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : l'anticipation de sa valeur - Évaluer la lecture / le travail : mal. <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer les problèmes de concentration - Gérer le changement de fonctionnement : arrêter la lecture - Gérer le changement de lecture
Identifier et connaître des diagnostics différentiels	<ul style="list-style-type: none"> - Référence d'un livre sur les diagnostics différentiels - Référence spécialisée - Référence principale - Texte trouvé à la bibliothèque 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section, en survol <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire une autres partie du texte en lien 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : la longueur du texte, le contenu - Évaluer la lecture / le travail : ses buts <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier des références à relire - Planifier le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture - Gérer le changement de fonctionnement : arrêter la lecture - Gérer la concentration et la fatigue

Tableau 69 (suite)
Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

Annie

Connaître les symptômes ou maladies	<ul style="list-style-type: none"> - Ses notes - Référence principale - Référence choisie au hasard - Référence spécialisée - Livre de ddx 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section - Lire complètement avec attention <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées principales 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en copiant, en relisant <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : la longueur, l'impression de sa valeur, le texte explicite <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier des stratégies d'apprentissage: relire et prendre des notes. - Planifier le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture - Gérer le changement de fonctionnement
Certains éléments spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Livre spécialisé - Notes de cours - Références lues - Feuille de valeurs - Demander de l'aide à une personne 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire une autres partie du texte en lien 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en copiant 	<p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail

Tableau 70

Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

Brigitte

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Lecture pour connaître des éléments	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille sur les valeurs - Des notes personnelles - Dictionnaire - Texte spécialisé - Livre sur les diagnostics différentiels - Texte noté sur sa liste - Deux références en pathologie - Texte en anatomie - Texte choisi au hasard - Référence principale 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement en survol, des sections 	<p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noter des idées 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : le contenu insatisfaisant, comparer deux références <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail : une autres référence <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : de une à trois références complémentaires
Lecture pour connaître des maladies et des symptômes	<ul style="list-style-type: none"> - Annexe du problème - Référence principale - Livre de diagnostics différentiels 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement en survol, des sections - Lire complètement, attentivement 	<p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : contenu insatisfaisant <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de fonctionnement : arrêt et reprise de lecture - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire - Gérer la concentration et la fatigue

Tableau 70 (suite)

Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

Brigitte

Lecture pour connaître des mécanismes de l'alcool	<ul style="list-style-type: none"> - Principale - Notes de cours - Texte connu 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement en survol - Lire complètement, attentivement <p>R ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en faisant une liste de mots clés, en soulignant <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : impression de la valeur de texte, compare deux références, contenu insatisfaisant - Évaluer l'apprentissage <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail : retourner dans une référence, planifier une lecture <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de fonctionnement : arrêt du travail, changer de but - Gérer le changement de lecture : références complémentaires (jusqu'à trois) - Gérer la concentration et la fatigue
Lecture pour des connaissances générales (alcool et coma)	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Annexe du problème - Livre de diagnostics différentiels - Texte lu 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire complètement <p>R ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées 	<p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser les idées en plan, en schéma <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des notes <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : contenu satisfaisant ou non - Évaluer le travail : but de la partie <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail - Planifier des stratégies d'apprentissage <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire - Gérer le changement de fonctionnement : lire un texte en deux moments

Tableau 71
 Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture
 Charles

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Identification des diagnostics différentiels	<ul style="list-style-type: none"> - Livre sur les diagnostics différentiels - Texte déjà lu 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supprimer des idées : l'information qui n'est pas en lien avec le problème 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en faisant une liste de mots clés 	
Lecture sur le sujet général du problème	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Texte lu 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section du texte, en survol - Lire complètement <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire en traitant les idées principales 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en copiant, en récitant <p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser en notant sous forme de plan <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des idées <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : l'impression de sa valeur, explicite, le contenu satisfaisant - Évaluer les apprentissages à faire <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de fonctionnement: arrêt du travail, arrêt de la lecture - Gérer le changement de lecture : référence complémentaire - Gérer la concentration et la fatigue

Tableau 71 (suite)
Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

Charles

Lecture sur les maladies	- Référence principale - Référence spécialisée	Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement une section du texte, en survol - Lire complètement Ressortir la macrostructure - Construire des idées : lire une autres partie du texte en lien	Répéter - Répéter en récitant, en relisant Élaborer - Élaborer ses connaissances Organiser - Organiser ses notes en plan Autres - Prendre des notes	Évaluer - Évaluer le texte : contenu insatisfaisant Planifier - Planifier le travail Gérer - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire
Lecture pour identifier le diagnostic différentiel le plus probable	- Diagnostics différentiels - Référence principale		Répéter - Répéter en récitant Autres - Prendre des notes	
Lecture pour acquérir des éléments spécifiques	- Référence spécialisée - Référence principale	Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement une section du texte Ressortir la macrostructure - Construire des idées : lire une autres partie du texte en lien	Répéter - Répéter en copiant, en relisant Élaborer - Élaborer ses idées	Évaluer - Évaluer le texte : contenu insatisfaisant - Évaluer le travail : avance bien Planifier - Planifier le travail Gérer - Gérer le changement de lecture : référence complémentaire
Lecture pour infirmer des diagnostics différentiels	- Référence principale - Texte déjà lu	Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement des sections du texte Ressortir la macrostructure - Construire des idées : lire une autres partie du texte en lien	Répéter - Répéter en relisant Autres - Prendre des notes	Évaluer - Évaluer le travail Gérer - Gérer le changement de fonctionnement : arrêt du travail - Gérer la concentration et la fatigue

Tableau 72
Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture
Didier

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Lecture pour acquérir des connaissances générales	- Référence principale	Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement une section du texte, en survol - Lire complètement R ressortir la macrostructure - Construire des idées : traiter les idées principales	Sélectionner - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés Répéter - Répéter en relisant Organiser - Organiser en regroupant les éléments sous forme de schémas Autres - Prendre des notes	Évaluer - Évaluer le texte : texte explicite, contenu satisfaisant ou insatisfaisant - Évaluer la lecture / le travail Planifier - Planifier le travail Gérer - Gérer le changement de fonctionnement : arrêter la lecture, ordonner les tâches - Gérer le temps - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire
Lecture pour acquérir des connaissances sur des symptômes et des maladies, de même que des examens et des traitements	- Texte déjà lu - Référence principale - Référence en français - Livre de diagnostics différentiels	Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement une section du texte, en survol R ressortir la macrostructure - Construire des idées : lire une autre partie en lien	Sélectionner - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés Répéter - Répéter en relisant Autres - Prendre des notes	Évaluer - Évaluer le texte : l'impression de sa valeur, le contenu satisfaisant ou insatisfaisant, compare deux références, texte est explicite, en français - Évaluer la lecture Gestion - Gérer le changement de lecture : référence complémentaire
Lecture pour acquérir des connaissances sur des éléments	- Référence principale - Livre de diagnostics différentiels	Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement une section du texte	Répéter - Répéter en relisant Autres - Prendre des notes	Évaluation - Évaluer la lecture / le travail : insatisfaisant Gestion - Gérer le changement de fonctionnement : arrête le travail (2 jours) Planification - Planifier le travail :
Lecture pour identifier et acquérir un diagnostic différentiel	- Livre de diagnostics différentiels	Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement en survol	Autres - Prendre des notes	

Tableau 73
Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

Émilie

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Lecture sur des connaissances générales	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Texte spécialisé - Référence inconnue 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section du texte, en survol - Lire complètement, avec attention 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant, en récitant <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer sur le texte <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : l'impression de sa valeur, le contenu satisfaisant, le texte explicite, deux références, la longueur des textes - Évaluer l'apprentissage, l'atteinte du but - Évaluer le travail <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier les stratégie d'apprentissage : prendre des notes, relire - Planifier le travail, lecture d'une référence notée - Planifier des références à lire <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer la concentration et la fatigue : s'encourager avec des textes peu longs - Gérer le changement de fonctionnement, décider de continuer ou d'arrêter, rechercher de références, arrêter la recherche de références, arrêt de la lecture - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire

Tableau 73 (suite)

Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

Émilie

Lecture pour expliquer des éléments	<ul style="list-style-type: none"> - Textes connus - Référence principale - Texte déjà lu - Texte disponible - Texte noté - Référence spécialisée <p>Gestion des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander à un collègue 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section du texte, 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant et en récitant 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : satisfaction ou non, l'explicitation, l'impression de la valeur, la longueur - Évaluer le travail, le but atteint <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail : lecture d'une référence notée, une autres référence - Planifier les stratégies d'apprentissage : prendre des notes <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : deux références - Gérer le changement de fonctionnement : arrête la lecture après deux références, recherche de références, décide d'arrêter la recherche - Gérer la concentration et la fatigue
Lecture pour prendre des notes pour apprendre et préparer l'étude	Textes à résumer		<p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser en plan des notes <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer en paraphrasant les idées, en prenant des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer l'apprentissage, partie de travail insuffisante <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : choisir des textes à résumer - Gérer le changement de fonctionnement

Tableau 73 (suite)

Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

Émilie

Connaissance et identification de maladies	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Texte noté - Notes prises sur son problème - Texte disponible - Texte spécialisé - Référence de diagnostics différentiels. 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section du texte, en survol - Lire complètement 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant <p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser des notes sous forme de schéma <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des notes <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre quelques notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : la longueur du texte, le contenu est satisfaisant ou non - Évaluer le travail : l'atteinte du but <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail - Planifier les références : parties de texte comme références ultérieures <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : deux chapitres comme références complémentaires - Gérer la concentration et la fatigue : planifie son travail, s'encourage en planifiant le travail ou en anticipant une activité future - Gérer le changement de fonctionnement : arrêter la recherche de références
Lecture pour confirmer un diagnostic différentiel	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Texte lu 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section du texte, en survol - Lire complètement, avec attention 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des notes <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : contenu satisfaisant, texte explicite, index non explicite - Évaluer le travail : l'atteinte d'un but - Évaluer l'apprentissage <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier les références : noter une partie du texte - Planifier le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire - Gérer la concentration et la fatigue : décide de continuer, planifier son travail

Tableau 74
Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture
France

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Lecture sur des connaissances générales	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Merk - Notes prises 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section, en survol - Lire complètement <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire une autres partie du texte 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en copiant, en récitant <p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser quelques notes en plan <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : contenu insatisfaisant, texte explicite, l'impression de sa valeur, comparer deux références - Évaluer la lecture / le travail : insatisfaisant <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier des stratégies d'apprentissage <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : référence complémentaire
Lecture pour confirmer un diagnostic	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Texte - Ses notes sur le problème 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement en survol 	<p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant, en récitant <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des idées <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : comparer deux textes, contenu insatisfaisant - Évaluer la lecture / le travail : insatisfaisant <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : référence complémentaire - Gérer le changement de fonctionnement : arrêt de la lecture
Lecture pour connaître des maladies	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Livre de diagnostics différentiels - Référence spécialisée - Annexe 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser les éléments en schéma <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer sur la lecture <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : contenu important, insatisfaisant, texte explicite <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail - Planifier des stratégies d'apprentissage <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire

Tableau 74 (suite)
Compilation des stratégies en lien avec les intentions de lecture

France

Lecture pour connaître des éléments	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Diagnostics différentiels - Texte lu 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en copiant, en relisant <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail
Lecture pour apprendre pour la recherche et le mentorat	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Ses notes sur le problème 		<p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en récitant et en relisant 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer la lecture / le travail insatisfaisant, la fin du travail

Annexe J
**La synthèse des stratégies en lien avec
les intentions de lecture des six sujets**

Tableau 75
Synthèse de stratégies en lien avec les intentions

Annie

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Deux intentions et plus	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Référence sur les diagnostics différentiels 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement : survoler le texte, une section - Lire complètement : avec attention <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire une autre section du texte 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, faire une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en copiant <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noter des idées 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : l'anticipation de la valeur, la longueur - Évaluer la lecture /le travail <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer la fatigue ou la concentration - Gérer le changement de fonctionnement : arrêt de la lecture - Gérer le changement de lecture : références complémentaires
Lecture sur des connaissances générales			<p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant 	
Lecture pour identifier et connaître des diagnostics différentiels	<ul style="list-style-type: none"> - Texte dans une revue 			<p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier des références à relire
Lecture pour connaître des symptômes et des maladies	<ul style="list-style-type: none"> - Notes personnelles - Référence choisie au hasard 			<p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier des stratégies d'apprentissage
Lecture pour connaître certains éléments spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Notes de cours - Références déjà lues - Demander de l'aide à un autre étudiant 			

Tableau 76
 Synthèse des stratégies en lien avec les intentions
 Brigitte

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Deux intentions et plus	<ul style="list-style-type: none"> - Livre sur les diagnostics différentiels - Annexe du problème 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement en survol, des sections - Lire complètement, attentivement <p>R ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : traiter les idées principales 	<p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noter des idées 	<p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier les références - Planifier le travail <p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : comparer deux références, contenu insatisfaisant - Évaluer la lecture/le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : une à trois lectures complémentaires, - Gérer le changement de fonctionnement : arrêt et reprise de lecture - Gérer la concentration et la fatigue
Lecture pour connaître des éléments	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille sur les valeurs - Des notes personnelles - Dictionnaire - Texte spécialisé - Référence spécialisée - Deux références en pathologie - Texte en anatomie - Choisit au hasard 			
Lecture pour connaître des maladies et des symptômes				

Tableau 76 (suite)
 Synthèse des stratégies en lien avec les intentions
 Brigitte

Lecture pour connaître des mécanismes de l'alcool	- Notes de cours - Texte connu		Sélectionner - Sélectionner en faisant une liste de mots clés, en soulignant	
Lecture pour des connaissances générales (alcool et coma)	- Texte lu		Organiser - Organiser les idées en plan, en schéma Élaborer - Élaborer des notes	Planifier - Planifier des stratégies d'apprentissage

Tableau 77
Synthèse des stratégies en lien avec les intentions
Charles

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Deux intentions et plus	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Livre sur les diagnostics différentiels - Texte déjà lu - Référence spécialisée 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement en survol, une section - Lire complètement <p>R ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire une autre partie du texte 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en récitant, en copiant, en relisant <p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser ses notes en plan <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer ses idées <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : impression de la valeur du texte, le contenu insatisfaisant - Évaluer la lecture / le travail : avance bien, but accompli <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de fonctionnement : arrête la travail - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire - Gérer la concentration et la fatigue
Identification des diagnostics différentiels probables		<p>R ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supprimer l'information qui n'est pas en lien avec le problème 		
Lecture sur le sujet général du problème			<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer les apprentissages

Tableau 78
Synthèse des stratégies en lien avec les intentions

Didier

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Deux intentions et plus	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Livre de diagnostics différentiels 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section du texte, en survol <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire une autre partie du texte, traiter les idées principales 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier : le travail satisfaisant <p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : explicite, contenu satisfaisant, l'impression de la valeur, comparer deux références - Évaluer la lecture / le travail <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : lecture complémentaire - Gérer le changement de fonctionnement : arrêter la lecture, ordonner les tâches à effectuer
Lecture pour acquérir des connaissances générales		<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire complètement 	<p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser en regroupant les éléments sous forme de schéma 	<p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le temps
Lecture sur des symptômes et des maladies, des examens et des traitements	<ul style="list-style-type: none"> - Texte déjà lu 			
Lecture pour acquérir des connaissances sur des éléments				
Lecture pour identifier et acquérir un diagnostic différentiel				

Tableau 79
 Synthèse des stratégies en lien avec les intentions
 Émilie

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Deux intentions et plus	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Référence spécialisée - Texte déjà lu - Texte disponible - Texte noté 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement en survol, une section - Lire complètement, avec attention 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant, en récitant <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des notes <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : impression de sa valeur, contenu satisfaisant ou non, le texte explicite ou non, longueur des textes - Évaluer l'apprentissage - Évaluer la lecture / le travail : atteinte d'un but <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier les stratégies d'apprentissage : prise de notes, relecture - Planifier le travail - Planifier les références, des parties de texte <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer la concentration et la fatigue, décide de continuer - Gérer le changement de fonctionnement - Gérer le changement de lecture : une à deux lectures complémentaires
Lecture générale sur des connaissances générales	<ul style="list-style-type: none"> - Référence inconnue 			

Tableau 79 (suite)
Synthèse des stratégies en lien avec les intentions

Émilie

Lecture pour expliquer des éléments	- Textes connus Gestion des ressources - Demander à un collègue			
Connaissance et identification de maladies (étude du programme)	- Notes prises sur son problème - Référence de diagnostics différentiels		Organiser - Organiser des notes sous forme de schéma	
Lecture pour confirmer un diagnostic différentiel				
Lecture pour prendre des notes, pour apprendre et préparer l'étude	Textes à résumer?		Élaborer - Élaborer en paraphrasant les idées Organiser - Organiser en plan ses notes	

Tableau 80
Synthèse des stratégies en lien avec les intentions
France

Intentions	Références choisies	Stratégies de lecture	Stratégies d'apprentissage	Stratégies métacognitives
Deux intentions et plus	<ul style="list-style-type: none"> - Référence principale - Livre de diagnostics différentiels - Ses notes sur le problème 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement une section du texte, en survol 	<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en récitant, en copiant, en relisant <p>Élaborer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer des idées <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes 	<p>Évaluer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le texte : contenu insatisfaisant, comparer deux référence - Évaluer la lecture / le travail : insatisfaisant <p>Gestion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : référence complémentaire <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail - Planifier des stratégies d'apprentissage
Lecture sur des connaissances générales	<ul style="list-style-type: none"> - Merk - Notes prises 	<p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire complètement <p>R ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire une autre partie du texte 	<p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser quelques notes en plan 	
Lecture pour confirmer un diagnostic	<ul style="list-style-type: none"> - Texte 			<p>Gestion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de fonctionnement : arrêt de la lecture
Lecture pour connaître des maladies	<ul style="list-style-type: none"> - Référence spécialisée 		<p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en faisant une liste de mots clés <p>Organiser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser les éléments en schéma 	
Lecture pour connaître des éléments	<ul style="list-style-type: none"> - Texte lu 			
Lecture pour apprendre pour la recherche et le mentorat				

Annexe K
Les compilations des évaluations de textes
et des stratégies liées

Tableau 81

La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées

Annie

Textes	Types de texte	Stratégies
Cecil	Satisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement : une section <p>APPRENTISSAGE</p> <p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant <p>Autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes <p>MÉTACOGNITION</p> <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : une référence complémentaire - Gérer le changement de fonctionnement : arrêter la recherche de références <p>Planifier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier le travail
Harrison	Insatisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement : en survol, une section <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire une autre partie d'un texte <p>MÉTACOGNITION</p> <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de lecture : recherche de références
Référence spécialisées en psychiatrie	Insatisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement : en survol - Lire complètement : avec attention <p>MÉTACOGNITION</p> <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de fonctionnement : arrête de la lecture
Harrison	Insatisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement : une section <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire les idées principales <p>MÉTACOGNITION</p> <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Changer de lecture : recherche de référence complémentaire

Tableau 82
 La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées
 Brigitte

Textes	Types de texte	Stratégies
Harrison	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section Ressortir la macrostructure - Construire les idées principales APPRENTISSAGE Organiser - Organiser l'information en schéma Élaborer - Élaborer des notes Autre - Prendre des notes MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de fonctionnement Évaluer - Évaluer le travail : but atteint Planifier - Planifier le travail
Harrison	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survol - Lire complètement : avec attention Ressortir la macrostructure - Construire les idées principales
Harrison	Insatisfaisant	MÉTACOGNITION Gérer - Gérer la concentration ou la fatigue : activer la motivation - Gérer le changement de lecture : chercher une référence complémentaire
Leninger	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section

Tableau 82 (suite)
 La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées
 Brigitte

Harrison	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section APPRENTISSAGE Autre - Prendre des notes
Dictionnaire régulier	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de lecture : chercher une référence complémentaire
Dictionnaire régulier	Insatisfaisant	MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de lecture : chercher une référence complémentaire
Harrison	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survol MÉTACOGNITION Planifier - Planifier le travail : lecture d'une référence

Tableau 83

La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées

Didier

Textes	Types de texte	Stratégies
Harrison	Insatisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement : en survolant - Lire complètement <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire les idées principales <p>APPRENTISSAGE</p> <p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>MÉTACOGNITION</p> <p>Gérer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gérer le changement de fonctionnement : arrête la lecture
Bates	Insatisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Effectuer la lecture du texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire partiellement : une section - Lit complètement <p>APPRENTISSAGE</p> <p>Sélectionner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner en soulignant, en faisant une liste de mots clés <p>Répéter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter en relisant
Harrison	Satisfaisant	<p>LECTURE</p> <p>Ressortir la macrostructure</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire des idées : lire une partie d'un texte en complément à une première

Tableau 84
 La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées
 Émilie

Textes	Types de texte	Stratégies
Harrison	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire complètement APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant Autre - Prendre des notes MÉTACOGNITION Planifier - Planifier la stratégie d'apprentissage de prise de notes - Planifier des références : à lire
Dorland	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section APPRENTISSAGE Répéter - Répéter en relisant
Harrison	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de lecture : chercher une référence complémentaire
Lalonde	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire complètement APPRENTISSAGE Autre - Prendre des notes MÉTACOGNITION Planifier - Planifier une stratégie d'apprentissage
Harrison	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section
Longpré	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire au complet MÉTACOGNITION Planifier - Planifier des références

Tableau 84 (suite)

La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées

Émilie

Texte en santé communautaire	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survolant APPRENTISSAGE Répéter - Répéter en relisant Sélectionner - Sélectionner en soulignant Élaborer - Élaborer en visualisant Autre - Prendre des notes
Livre de diagnostic différentiel	Satisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survolant
Washington	Insatisfaisant	MÉTACOGNITION Planifier - Planifier des références : des parties de texte comme références à lire
Washington	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section
Merk	Insatisfaisant	Métacognition Gérer - Gérer le changement de fonctionnement : arrêt de la lecture
Harrison	Insatisfaisant	MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de fonctionnement : arrête de la recherche de références
Harrison	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survolant, une section
Dorland	Insatisfaisant	MÉTACOGNITION Gestion - Gérer la concentration et la fatigue
Merk	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survolant MÉTACOGNITION Planifier - Planifier une référence ultérieure dans le texte Évaluer - Évaluer le travail : le but est atteint
Lalonde	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survolant APPRENTISSAGE Répéter - Répéter en relisant

Tableau 85

La compilation des évaluations des textes et des stratégies reliées

France

Textes	Types de texte	Stratégies
Livre dur les diagnostics différentiels	Satisfaisant	APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant Autre - Prendre des notes
Harrison	Insatisfaisant	MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de lecture : chercher une référence complémentaire
Textes divers	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survolant Ressortir la macrostructure - Construire des idées : lire une partie en complément à une première APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant MÉTACOGNITION Gérer - Gérer le changement de fonctionnement : arrête la lecture
Merk	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section
	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : en survolant MÉTACOGNITION Évaluer - Évaluer le travail insatisfaisant
Merk	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section
Harrison	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire partiellement : une section APPRENTISSAGE Autre - Prendre des notes
Kaplan	Insatisfaisant	APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant
Harrison	Insatisfaisant	LECTURE Effectuer la lecture du texte - Lire complètement - Lire partiellement : survolant APPRENTISSAGE Sélectionner - Sélectionner en soulignant