

Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiantes et les étudiants

CARTIER, Sylvie

Université de Montréal

Cartier, S. (2000). Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants. *Res academica*, 18(1 et 2), 91-104.

Résumé - Cet article présente les concepts clés qui précisent la situation d'apprentissage par la lecture pour des étudiantes et des étudiants universitaires ainsi que des difficultés qu'éprouvent ces étudiantes et ces étudiants dans cette situation. Trois arguments justifient l'importance d'un tel cadre conceptuel : 1) la grande place accordée à cette situation d'apprentissage en formation universitaire et continue; 2) les difficultés éprouvées par certains étudiants dans cette situation et 3) l'absence de précision et de délimitation conceptuelles de cette situation d'apprentissage. La première partie de cet article traite de la situation de l'apprentissage par la lecture en indiquant son importance. Les difficultés éprouvées par les étudiants sont aussi abordées. Ensuite sont présentés les fondements théoriques de l'apprentissage par la lecture et les concepts clés qui constituent cette situation d'apprentissage. Cet article prend fin en soulignant les conditions d'un bon apprentissage en situation de lecture de même que l'intérêt de développer davantage ce champ de recherche pour l'avancement des connaissances en pédagogie universitaire. (161 mots)

Contexte

En ce début du 21^{ème} siècle, le développement rapide des informations demande aux travailleurs d'être bien informés afin de continuer à accomplir leur travail avec compétence. Pour y arriver, le meilleur moyen consiste à mettre à jour leurs connaissances par la lecture de documents, de rapports, de manuels et de revues spécialisées. Ce mode d'apprentissage offre aux travailleurs liberté d'action et autonomie. En effet, en privilégiant la lecture comme moyen de formation continue, les travailleurs choisissent le moment de réaliser leurs apprentissages, de même que le nombre d'heures qu'ils consacrent à cette tâche et l'endroit qui leur convient le mieux.

À l'université, la majorité des programmes de formation ont pour but de former de futurs professionnels, et la lecture est utilisée comme moyen d'apprentissage dans presque tous les cours. En prescrivant aux étudiants des textes à lire, les professeurs s'attendent à ce que la lecture leur permette de maîtriser le domaine professionnel à l'étude. À la suite de leurs lectures, les étudiants réalisent différentes tâches scolaires, par exemple, rédiger des travaux, présenter des exposés oraux, etc.

Or plusieurs professeurs constatent que certains étudiants arrivent difficilement à faire les apprentissages attendus lors de la lecture de textes. Ces constats sont confirmés par des recherches qui indiquent qu'un bon nombre d'étudiants n'utilisent pas de stratégies efficaces pour

apprendre par la lecture (Simpson, 1984; Cartier, 1997; Cartier, Plante et Tardif, 1999). 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.

Lorsque l'on interroge les étudiants universitaires quant à la place que prend l'apprentissage par la lecture dans leur formation, ils reconnaissent son importance, même s'ils admettent du même coup que ce n'est pas facile pour eux de le faire. Par exemple, en France, deux études effectuées en 1992 et en 1993 sur les habitudes de lecture d'étudiants français des quatre premières années universitaires ont permis de constater que 78 % d'entre eux associent la lecture à la réussite aux examens (Fraisie, 1995). Toutefois, seulement 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) rapportent avoir du mal à lire.

La grande place attribuée à la lecture comme situation d'apprentissage à l'université associée aux difficultés éprouvées par les étudiants confirment l'importance pour les professeurs de comprendre ce qu'implique l'apprentissage par la lecture. Mais à l'heure actuelle, les études dans ce domaine sont incomplètes. Après Hunter en 1984 et Vauras en 1991, Cartier (1997), dans une recherche qui décrit les stratégies utilisées par des étudiants en situation d'apprentissage par la lecture, constate qu'il existe toujours un manque d'information à ce sujet. Bien que certains chercheurs travaillent de plus en plus à faire le pont entre la lecture et l'apprentissage, à notre connaissance, il n'existe aucun cadre conceptuel pour préciser la situation de l'apprentissage par la lecture.

L'objectif de cet article consiste à présenter un cadre conceptuel afin de documenter davantage le domaine d'études de l'apprentissage par la lecture en formation universitaire. Dans les parties qui suivent, les concepts clés de l'apprentissage par la lecture sont décrits, accompagnés de références théoriques et empiriques qui justifient leur choix. Cette description est précédée d'un survol des fondements théoriques sur lesquelles se fonde le cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture.

Fondements théoriques

Nous concevons l'apprentissage par la lecture comme une situation d'apprentissage dans laquelle l'étudiant doit lire ainsi que gérer des ressources et la réalisation de la tâche afin d'acquérir des connaissances et ainsi maîtriser un sujet à l'étude. Cette conception repose principalement sur les perspectives théoriques sociocognitives de l'apprentissage de Bandura (1980) et sur les principes de l'autorégulation de Zimmerman (1994).

Dans la perspective sociocognitive de l'apprentissage de Bandura (1980), le déterminisme réciproque constitue l'élément central, c'est-à-dire l'interaction entre trois composantes fondamentales de l'apprentissage : l'environnement (ici le texte et le contexte), l'étudiant (ses caractéristiques personnelles) et le comportement (la performance issue de l'apprentissage par la lecture). En ce qui a trait au concept de l'autorégulation de l'apprentissage scolaire selon Zimmerman (1994; 2000), il se définit comme «un ensemble de pensées, de sentiments et d'actions généré par l'élève pour atteindre des objectifs éducatifs spécifiques tels que l'analyse de consignes de lecture, la préparation d'un test ou la rédaction d'une dissertation» (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000, p.13).

Concepts clés de l'apprentissage par la lecture

Basés sur les fondements des perspectives théoriques de l'apprentissage sociocognitif de Bandura (1980) et de l'autorégulation de Zimmerman (1994) présentée dans la section précédente, onze concepts clés précisent la situation d'apprentissage par la lecture. Le tableau 1 présente ces onze concepts clés regroupés selon les trois composantes de l'apprentissage social : l'environnement, la personne et le comportement.

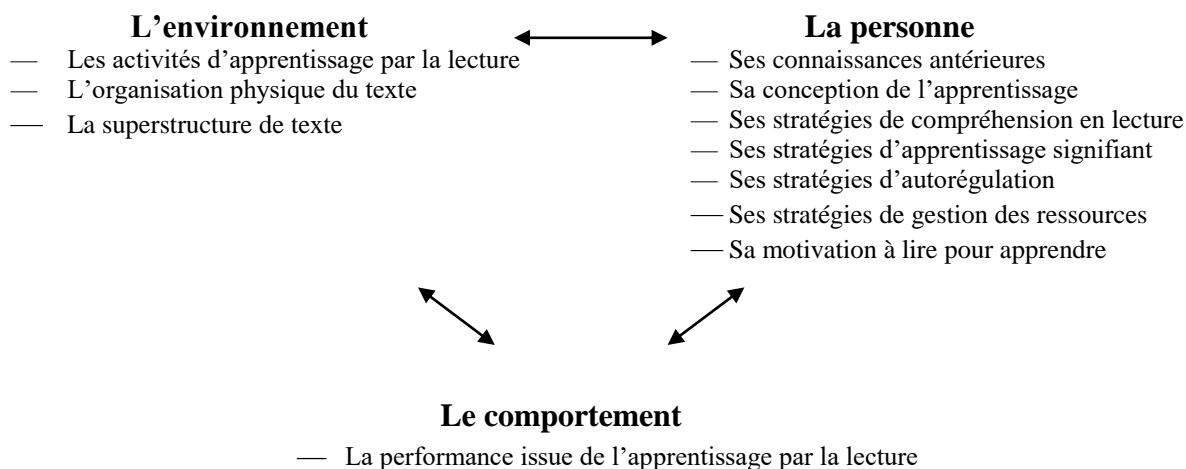


Figure 1 : Concepts clés de l'apprentissage par la lecture

L'environnement

L'environnement d'apprentissage est une composante importante à intégrer dans le cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture. En ce sens, il s'appuie sur la perspective théorique de l'apprentissage contextualisé (*situated learning*) de Brown, Collins et Duguid (1989). Ces chercheurs ont fait valoir l'importance d'étudier le processus d'apprentissage à partir des différentes situations ou contextes dans lesquels il prend place. Ainsi, un fonctionnement optimal d'apprentissage vaut pour une situation ou un contexte donné. Dans l'environnement

d'apprentissage, trois éléments sont pris en compte : les activités d'apprentissage, l'organisation physique et la superstructure du texte.

1. *Les activités d'apprentissage*

En situation d'apprentissage par la lecture, les activités consistent généralement en un ensemble de tâches qui dirigent l'attention de l'étudiant lorsqu'il traite les informations contenues dans un texte (Wittrock, 1991) et qui aident l'étudiant à s'ajuster pendant la lecture afin de satisfaire les exigences des tâches (Säljö, 1991). Dans le contexte universitaire, les activités proposées aux étudiants qui requièrent la lecture de texte en vue d'apprentissages sont, par exemple : la rédaction d'un texte; le partage d'informations lors de discussions; la résolution d'un problème, la création d'un prototype, l'analyse du point de vue d'un auteur; la construction d'une base de connaissances professionnelles; etc. (Weinstein, 1994). Idéalement, les activités de lecture proposées aux étudiants devraient favoriser des apprentissages signifiants.

2. *L'organisation physique du texte*

Le texte correspond à tout écrit que l'on retrouve sur support papier, réseau électronique et disque compact. *L'organisation* physique du texte comprend sa complexité, son degré d'explicitation, la densité de ses paramètres (Amiran et Jones, 1982; voir Jones, 1988) ainsi que sa disposition, sa longueur, etc. Plusieurs chercheurs (Jones, 1988; Vauras, 1991; Pressley et Afflerbach, 1995) reconnaissent l'importance de l'organisation physique du texte pour la situation d'apprentissage par la lecture. Si cet élément est connu de l'étudiant, ce dernier sera mieux en mesure de sélectionner les stratégies d'apprentissage et de lecture appropriées.

3. *La superstructure de texte*

La *superstructure de texte* (la grammaire de texte) est un concept qui correspond à la structure générale de présentation des informations dans le texte (van Dijk et Kintsch, 1983; Deschênes, 1988). Les superstructures de texte sont de différents types, mais les textes prescrits en contexte de formation universitaire sont principalement de type expositive. Ce type comprend les structures comparative, causale, descriptive, taxonomique, explicative, illustrative, procédurale et chronologique (Sauvé, 1996). Lors de l'apprentissage par la lecture, si l'étudiant reconnaît la structure de présentation des informations, il pourra anticiper le type de présentation des informations dans le texte en se référant à cette superstructure et mieux comprendre ces informations, les encoder et les rappeler.

Ces trois aspects de l'environnement, soit les activités d'apprentissage, l'organisation physique et la superstructure du texte, sont des facteurs importants car ils ont une influence sur l'apprentissage par la lecture des étudiants. Cette influence jouera sur les déterminants de l'apprentissage que constituent les caractéristiques de la personne.

La personne

Le cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture prend aussi en compte différentes caractéristiques cognitives, métacognitives et affectives de la personne. Plusieurs auteurs, se fondant sur les perspectives de la psychologie cognitive et sociocognitive, reconnaissent l'importance de ces trois types de caractéristiques de l'apprenant afin de décrire et de comprendre son processus d'apprentissage (Weinstein et Mayer, 1986; Tardif, 1992; Viau, 1994, Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1998; Zimmerman, 1994, 2000). Dans l'apprentissage par la lecture, les caractéristiques cognitives qui interviennent sont les connaissances antérieures, les conceptions

de l'apprentissage et les stratégies de lecture et d'apprentissage. Les caractéristiques métacognitives correspondent aux stratégies d'autorégulation et de gestion des ressources. Enfin, les caractéristiques affectives s'expriment par la motivation scolaire.

4. *Ses connaissances antérieures*

La mobilisation des connaissances antérieures est capitale lors de l'apprentissage par la lecture, car elle permet à l'étudiant d'évaluer l'état de ses connaissances sur un sujet et de planifier ses objectifs d'apprentissage. Elle lui permet aussi de faire des liens entre ce qu'il lit et ce qu'il connaît et, à la fin de son travail, d'évaluer les connaissances acquises. Les connaissances antérieures constituent donc une base de connaissances sémantiques et épisodiques que la personne possède en mémoire avant d'entreprendre une lecture et qui, à différentes étapes de cette lecture, est activée afin de traiter les nouvelles informations et d'intégrer de nouvelles connaissances (van Dijk et Kintsch, 1983). Les connaissances antérieures sont d'autant importantes qu'elles sont utilisées lors des trois moments de la lecture : avant, pendant et après (Pressley et Afflerbach, 1995) et qu'elles portent sur plusieurs aspects, dont le sujet du texte, les stratégies et les activités d'apprentissage, ainsi que l'organisation physique et la superstructure du texte.

5. *Sa conception de l'apprentissage*

La *conception de l'apprentissage*, concept développé par des chercheurs européens pour étudier l'apprentissage universitaire, correspond à l'idée que l'étudiant se fait de ce qu'est apprendre (Säljö, 1984; Entwisle et Entwisle, 1991). Romainville (1993; dans Parmentier et Romainville, 1998) propose une catégorisation de cinq types de conceptions de l'apprentissage à l'ordre universitaire : 1) *acquérir* des connaissances (accumulation); 2) *mémoriser, étudier* (mécanique et

en profondeur); 3) *stocker* des connaissances à mettre en pratique dans la réalité (profession future); 4) *dégager du sens* (explorer, maîtriser, transformer); 5) *se développer* personnellement (actualisation de ses potentialités). Il est important de prendre en compte la conception de l'apprentissage qu'ont les étudiants universitaires de l'apprentissage, car cela permet d'identifier la qualité du traitement de l'information qui sera effectué. La conception idéale de l'apprentissage que l'étudiant doit avoir lorsqu'il apprend en lisant est celle qui lui permet de faire des apprentissages signifiants. Ceci implique qu'il doit comprendre ce qu'il lit et l'intégrer de façon signifiante à ses connaissances personnelles, tout en respectant le domaine à l'étude. Les étudiants qui ont des conceptions plutôt de types *dégager du sens*, *se développer*, *étudier en profondeur* sont plus susceptibles de choisir des façons de travailler qui aboutissent à un apprentissage signifiant.

6. *Ses stratégies de compréhension en lecture*

Les stratégies de compréhension en lecture sont issues des modèles de la compréhension en lecture, dont ceux de van Dijk et Kintsch (1983) et de Wittrock (1991). Ces modèles décrivent les mécanismes par lesquels les étudiants lisent pour comprendre les informations présentées dans un texte, c'est-à-dire les stratégies de traitement des idées principales et secondaires contenues dans le texte ainsi que la gestion métacognitive de cette compréhension. Dans la situation spécifique d'apprentissage par la lecture, en nous référant aux modèles de compréhension en lecture déjà mentionnés, nous insistons sur l'importance pour l'étudiant de déployer d'abord des stratégies de compréhension des idées principales dans le texte afin d'en comprendre son sens global du texte.

7. *Ses stratégies d'apprentissage signifiant*

Les stratégies d'apprentissage qui permettent d'effectuer des apprentissages significatifs sont constituées de pensées et d'actions qui mettent en branle des processus cognitifs d'encodage et de rappel (Smith, 1982; Weinstein et Mayer, 1986; Vauras, 1991; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996) afin de favoriser un changement dans la structure cognitive de l'apprenant (Smith, 1979; Richard, 1990; Tardif, 1992).

Dans ses recherches, Vauras (1991) a identifié deux types d'encodage effectués par les étudiants qui se situent sur un continuum allant de la *reproduction* d'informations textuelles et de la structure intégrale du texte jusqu'à la réalisation d'une *version personnalisée* ou *professionnalisée* des informations et de la structure du texte. Les stratégies d'organisation (schéma, tableau) et d'élaboration (paraphrase, image, exemple) sont celles qui permettent de faire cette transformation. Les premières relient les informations du texte entre elles et les structurent en une forme plus facile à encoder pour l'étudiant et les dernières mettent en relation les informations du texte avec les connaissances de l'étudiant.

8. *Ses stratégies d'autorégulation*

Dans la situation d'apprentissage par la lecture, l'étudiant poursuit un but explicite d'apprentissage lorsqu'il lit. Pour arriver à se représenter un domaine de connaissances et à se l'approprier, il doit lire plusieurs textes tout en gérant l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage; ce travail intellectuel est rendu possible par l'utilisation de stratégies d'autorégulation. Les stratégies d'autorégulation sont constituées d'un ensemble de pensées et d'actions orientées vers la planification, l'évaluation et la gestion de la situation de l'apprentissage par la lecture. Ce concept des stratégies d'autorégulation est issu des modèles de la compréhension en lecture

(Wittrock, 1991; Pressley et Afflerbach, 1995) et de l'apprentissage signifiant (Tardif, 1992; Zimmerman, 1994; 2000).

9. Ses stratégies de gestion des ressources

Les stratégies de gestion des ressources sont utiles aux étudiants pour gérer les conditions dans lesquelles l'apprentissage par la lecture s'effectue. L'importance de ces stratégies réside dans le fait que les étudiants se donnent des conditions de travail qui leur permettent non seulement de réaliser leurs objectifs de lecture et d'apprentissage par la consultation de bonnes ressources documentaires, mais aussi de travailler dans des conditions optimales de rendement par une gestion de leur lieu et de leur horaire de travail. Le concept de stratégies de gestion des ressources est reconnu par plusieurs chercheurs préoccupés par l'apprentissage (Mc Keachie *et al.*, 1988 dans Langevin, 1992; Saint-Pierre, 1991; Deschênes et al., 1993; Boulet, Savoir-Zajc et Chevrier, 1996) ainsi que par ceux qui étudient la recherche documentaire et le traitement de l'information (Marcillet, 2000).

10. Sa motivation à lire pour apprendre

La motivation en contexte scolaire est définie comme «un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1994, p. 7). Un étudiant qui entretient des perceptions positives au regard de sa compétence à lire pour apprendre, attribue de la valeur à cette situation pour acquérir des connaissances et se reconnaît un contrôle sur cette situation d'apprentissage aura davantage tendance à s'engager et à persévérer que celui qui entretient des perceptions négatives.

Sa performance

La performance désigne les comportements qui traduisent un apprentissage, c'est-à-dire l'utilisation par l'élève de ses connaissances. Ici, il est question de connaissances théoriques ou d'habiletés acquises pour un domaine professionnel visé ou encore des stratégies d'apprentissage, de lecture, d'autorégulation et de gestion des ressources. La performance peut témoigner de l'atteinte d'un objectif précis d'apprentissage poursuivi dans une activité ou démontrer les connaissances acquises à un moment donné.

En résumé, le cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture regroupe trois volets : l'environnement, la personne et le comportement. Chacun se compose de concepts clés expliquant un aspect spécifique de ce type d'apprentissage. Grâce à l'observation et à l'analyse de l'interaction de l'ensemble des composantes du cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture, un professeur ou un chercheur peut décrire la situation de l'apprentissage par la lecture et juger du niveau d'efficacité de l'étudiant et décrire les difficultés éprouvées, le cas échéant.

Les conditions d'un bon apprentissage en situation de lecture

Pour illustrer comment un lecteur/apprenant doit lire pour apprendre de façon significative, nous présentons les conditions idéales de l'apprentissage par la lecture.

Dans la situation idéale de l'apprentissage par la lecture, les activités d'apprentissage proposées aux étudiants en formation universitaire doivent leur permettre d'acquérir des connaissances de façon signifiante afin de se construire une base de connaissances. De plus, les textes doivent présenter des caractéristiques connues des lecteurs et qui leur permettent d'activer les stratégies utiles à leur traitement. Que ce soit en fonction de leur organisation ou de leur superstructure, les textes influencent les étudiants dans le choix des stratégies à déployer afin d'apprendre efficacement et significativement par la lecture.

Dans ce contexte, l'étudiant qui veut acquérir des connaissances nouvelles conçoit l'apprentissage comme une activité de traitement d'informations orientée vers la signification des informations et il relie constamment celles qu'il traite à ses connaissances antérieures. Pour apprendre efficacement, le lecteur/apprenant doit aussi utiliser quatre catégories de stratégies : les stratégies de gestion des ressources, métacognitives, d'apprentissage et de lecture. L'étudiant utilise des stratégies de gestion des ressources afin de trouver les ressources nécessaires et un contexte de travail adéquat. Les stratégies métacognitives favorisent la planification, l'évaluation et la gestion des stratégies et de l'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage permettent d'élaborer et d'organiser les informations en vue de les transformer en connaissances utiles. Les stratégies de lecture permettent d'abord de comprendre le sens du texte. Enfin, ce processus de traitement de l'information est influencé par la motivation de l'étudiant à apprendre par la lecture. Or, ce dernier sera d'autant plus motivé qu'il aura une perception positive de sa compétence à accomplir l'activité, qu'il accordera de la valeur à l'activité et qu'il sentira qu'il exerce un contrôle sur l'activité. Dans ces conditions idéales, l'étudiant devrait être en mesure de bien performer, c'est-à-dire faire la preuve qu'il a acquis des connaissances.

CONCLUSION

Ce cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture qui vient d'être présenté s'inscrit dans un domaine d'étude peu développé à ce jour. Dans le contexte de l'acquisition significative de connaissances en formation universitaire, la lecture ne doit pas être vue seulement à partir de la compréhension que le lecteur peut avoir des idées d'un auteur ou d'un domaine de connaissances. La lecture en contexte universitaire doit plutôt être vue comme une situation dans laquelle l'étudiant traite des informations afin d'acquérir des connaissances significatives dans un

domaine donné. Le cadre de référence du présent article donne des informations exhaustives qui permettent de décrire cette situation.

Les apports du cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture sont multiples. Pour les chercheurs, ce cadre propose, entre autres, des balises permettant de décrire la situation de l'apprentissage par la lecture incluant les caractéristiques du contexte et de l'étudiant. Par ailleurs, il permet de documenter le domaine d'études des stratégies utilisées par les étudiants. Il peut aider à comprendre le fonctionnement d'étudiants faibles et forts, de même que les adaptations effectuées par ces derniers en fonction des différentes exigences du programme de formation. De plus, ce cadre de référence peut servir aux chercheurs intéressés à obtenir un portrait exhaustif des stratégies utilisées par les étudiants, et ce, pour l'étude de différents types de programme, traditionnels et novateurs. L'étude de la situation de l'apprentissage par la lecture dans ces programmes permettrait d'identifier leurs effets sur le fonctionnement et l'apprentissage des étudiants. Enfin, ce cadre de référence peut aussi intéresser les chercheurs qui étudient l'autoapprentissage en formation continue. En formation continue, la lecture est de plus en plus utilisée comme moyen d'apprentissage, une lecture qui demande d'acquérir significativement des connaissances en lien avec un domaine d'expertise professionnelle.

Le cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture peut aider les professeurs à comprendre ce que les étudiants doivent faire afin d'apprendre en lisant. Ils pourront donc mieux les aider lors de la planification des activités de lecture en tenant compte des composantes de l'apprentissage par la lecture.

Au départ, le cadre conceptuel de l'apprentissage par la lecture a été utilisé pour effectuer des recherches descriptives sur les stratégies d'étudiants en médecine engagés dans un programme de

formation basé sur l'apprentissage par problèmes qui valorise l'apprentissage par la lecture (Cartier, 1997; Cartier, Plante et Tardif, 1999). Il existe aussi une adaptation de ce cadre conceptuel au contexte d'apprentissage à l'ordre primaire et secondaire (Cartier, 2000). La connaissance des composantes de cette situation d'apprentissage permet à ces enseignants d'évaluer le niveau d'exigence des activités d'apprentissage par la lecture qu'ils proposent aux élèves et de leur enseigner à satisfaire les exigences au fur et à mesure qu'ils en deviendront capable.

Enfin, dans de futures recherches, ce cadre pourrait servir de base à une modélisation de l'apprentissage par la lecture à l'ordre universitaire. Cette modélisation permettrait de pondérer la valeur relative des concepts dans la démarche globale d'apprentissage par la lecture. Par exemple, quel est l'impact des connaissances antérieures sur l'efficacité de l'apprentissage par la lecture ? Par ailleurs, une modélisation du cadre de référence de l'apprentissage par la lecture est aussi souhaitable pour le niveau secondaire et particulièrement pour les élèves en difficultés d'apprentissage. Cette modélisation sera possible à partir de la réalisation d'autres recherches dans ce domaine.

RÉFÉRENCES

- Bernier, J.-P. et Des Marchais, J. E. (1994). *Problématiques persistantes d'une nouvelle culture socio-éducative* (document inédit). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'Université*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal.

- Cartier, S. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, 115 (avril-mai), 44-49.
- Cartier, S., Plante, A. et Tardif, J. (1999). Learning by Reading: Description of Learning Strategies of Medical Students Involved in a Problem-Based Learning Program. Rapport de recherche préliminaire remis à l'Association des Facultés de médecine du Canada.
- Caverly, D. C. et Orlando, V. P. (1991). Textbook Study Strategies. In R. F. Flippo et D. C. Caverly (dirs.), *Teaching Reading and Study Strategies at the College Level*, (pp. 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.
- 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.
- Fraisse, E. (1995). Approche de la lecture dans l'enseignement supérieur français. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 37-58.
- 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. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz et P. A. Alexander (dir.), *Learning and Study Strategies*, (pp. 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.
- Langevin, L. (1992). Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche? *Vie pédagogique*, 81(nov.-déc.), 42-44.
- Lahtinen, V., Lonka, K. et Lindblom-Ylänne, S. (1997). Spontaneous study strategies and the quality of knowledge construction. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 13-24.
- 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.
- Parent, S. et Van der Maren, J. M. (1989). Stratégies d'étude d'un texte. *Prospectives*, 25, 85-94

- Paris, S. C., Wasik, B. A. et Turner, J. C. (1991). The Development of Strategic Reader. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal et P. D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research, vol II*, (pp. 609-640). New York: Longman.
- Pressley, M. et Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading : The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Proulx, D. (1998). Le nouveau baccalauréat en génie mécanique : un programme structuré selon une approche par compétences. Communication présentée dans le cadre du session C-508 *La formation intellectuelle dans le cadre des programme universitaire de premier cycle : réalisations, initiatives, projets* qui s'est tenue lors du 66e colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Québec.
- Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'Université. Dans M. Frenay, B. Noël, P. Parmentier et M. Romainville (dir.) *L'étudiant apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp. 63-80). Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21.
- Säljö, R. (1984). Learning from Reading. In F. Marton, D. Hounsell, et N. Entwisle (dir.), *The Experience of Learning*, (pp. 71-89). Edimbourg: Scottish Academic Press.
- Sauvé, L. (1996). *Documentation et rédaction en sciences sociales*. Sainte-Foy: Télé-université.
- 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.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. K. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- Vauras, M. (1991). *Text Learning Strategies in School-Aged Students*. Helsinki: Academia Scientarum Fennica.

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. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategy. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on testing (3rd)*, (pp. 315-327). New York: Macmillan.

Wittrock, M. C. (1991). Generative teaching of comprehension. *The Elementary School Journal*, 92(2), 167-182.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of learning and performance*, (pp. 3-21). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.