

ACTES du 11^e colloque annuel

*de l'Association québécoise
de pédagogie collégiale*

*avec la collaboration
de la Fédération des cégeps*

Hôtel Delta, SHERBROOKE

5, 6 et 7 JUIN 1991

La paraphrase comme stratégie d'étude.

par

**Jacques LECAVALIER et André BRASSARD,
enseignants et chercheurs
Collège de Valleyfield**

**Clémence PRÉFONTAINE,
professeure
Université du Québec à Montréal**

Atelier 207

INTRODUCTION

Cet atelier appartient au sous-thème *L'étude et son rôle dans l'apprentissage* du colloque *Étudier au collégial : une réalité diversifiée*. Au moment de proposer le titre *La paraphrase comme stratégie d'étude*, nous avons vérifié — ignorance ou naïveté — au *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1988) la signification des concepts d'étude et d'apprentissage. Nous avons eu la surprise de constater que le terme *étude*, au singulier, n'y est pas défini, alors qu'au pluriel, son sens se limite à celui de curriculum scolaire. Le verbe *étudier*, quant à lui, est donné comme un synonyme d'*apprendre* et de *connaître*. L'*Encyclopedia of educational research* (Mitzel, Best et Rabinowitz, 1982), plus loquace, parle de *homework assignments, independant study (...) and guided study (...)* (p. 1822), qui conduisent à une évaluation par l'enseignant. L'étude peut ainsi être vue comme une étape de l'apprentissage, qui précède l'évaluation de celui-ci.

Notre champ de recherche restreint la portée de l'étude aux travaux qui supposent la lecture d'un texte source (manuel, imprimé de cours, articles scientifiques, littérature, etc.) et qui, une fois l'étude achevée, donnent lieu à la production d'un texte scolaire (examen, résumé, analyse, etc.) faisant la preuve d'un apprentissage. Une part importante de l'apprentissage au collégial est réalisée au

moyen de tels travaux de lecture/écriture. L'étude concerne alors la lecture et toute autre étape préparatoire à l'écriture. La paraphrase, comme stratégie d'étude, se situe justement entre la lecture et l'écriture, dans cette étape délicate du passage du lu à l'écrit, que nous appelons *préécriture*. En ce sens, proposer la paraphrase comme stratégie d'apprentissage équivaut à prolonger l'étude au-delà de la lecture et des stratégies de mémorisation qui l'accompagnent souvent, à préconiser la préparation écrite aux examens et aux travaux d'analyse.

Nous voulons, dans un premier temps, donner à la paraphrase le statut d'une opération cognitive et langagière qui dépasse le niveau linguistique. Nous passerons ensuite en revue la documentation en sciences de l'éducation, susceptible de justifier le recours à la paraphrase comme stratégie d'étude. Puis nous présenterons des résultats de notre recherche, *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*, qui confirment le rôle important de la paraphrase dans l'apprentissage. Enfin, nous exposerons quelques stratégies d'enseignement qui peuvent permettre aux enseignants de toutes les disciplines du collégial de favoriser l'emploi de la paraphrase chez les élèves.

LA PARAPHRASE COMME OPÉRATION COGNITIVE ET LANGAGIÈRE

1. La forme de la paraphrase

Paraphraser, communément parlant, c'est redire une chose d'une autre façon. La paraphrase est à la phrase ce que le synonyme est au mot : un double plutôt qu'une copie, qui ne renvoie pas à un autre, mais au même. On s'intéresse à la paraphrase depuis l'Antiquité et, en 1730, Du Marsais la définissait ainsi :

Remarquez que quelquefois après qu'on a expliqué par une périphrase un mot obscur ou peu connu, on développe plus au long la pensée d'un auteur, et ajoutant des réflexions ou des circonstances qu'il aurait pu ajouter lui-même; mais alors ces sortes d'explications plus amples et conformes au sens de l'auteur sont ce que l'on appelle des paraphrases; la paraphrase est une espèce de commentaire : on reprend le discours de celui qui a déjà parlé, on l'explique, on l'étend davantage en suivant toujours son esprit (cité par Fuchs, 1982).

Prolonger la pensée de l'auteur, sans la déformer, à partir du texte de son oeuvre, représentait, chez les rhéteurs Grecs, un exercice préparatoire à l'éloquence et, dans l'Église médiévale, une formation à l'exégèse des textes sacrés. La paraphrase en tombée en discrédit à l'époque classique, à cause du culte du mot juste et du beau style, mais elle est demeurée en usage dans les classes de littérature. (Ces éléments historiques sont tirés de Fuchs, 1982).

Mais la paraphrase reste en deçà de l'analyse et si, d'aventure, son commentaire semble disséquer le texte en éléments constitutifs, il faut encore que l'on puisse croire que l'auteur ait parlé en ces termes de son propre texte. L'analyse amène un autre point de vue que celui de l'auteur, tandis que la paraphrase entend conserver ce même point de vue. Pour qui ne connaît pas le texte source, la paraphrase ressemble à une analyse; mais lorsque l'on compare les deux textes, il devient évident que la paraphrase suit la même progression thématique que celle du texte source et qu'elle n'utilise aucun concept étranger à ce dernier. L'analyse, toutefois, est une habileté complexe, dont la maîtrise devrait constituer un objectif de toutes les disciplines du collégial. La paraphrase, plus simple, est plus familière aux élèves du collégial, même s'ils la pratiquent peu souvent; elle peut leur être recommandée avec profit comme stratégie d'étude, comme moyen d'approfondir leur compréhension d'un texte source et de préparer un examen écrit ou une analyse portant sur ce dernier.

La paraphrase se distingue du plagiat textuel, ou transcription intégrale d'extraits du texte source. De celui-ci, elle réutilise les concepts scientifiques, qui possèdent rarement des synonymes acceptables, mais elle modifie l'environnement syntaxique et grammatical, elle procède à une reformulation linguistique. Toutefois, la paraphrase va plus loin que la seule reformulation ou réécriture du texte source, car elle explique celui-ci, sans le commenter.

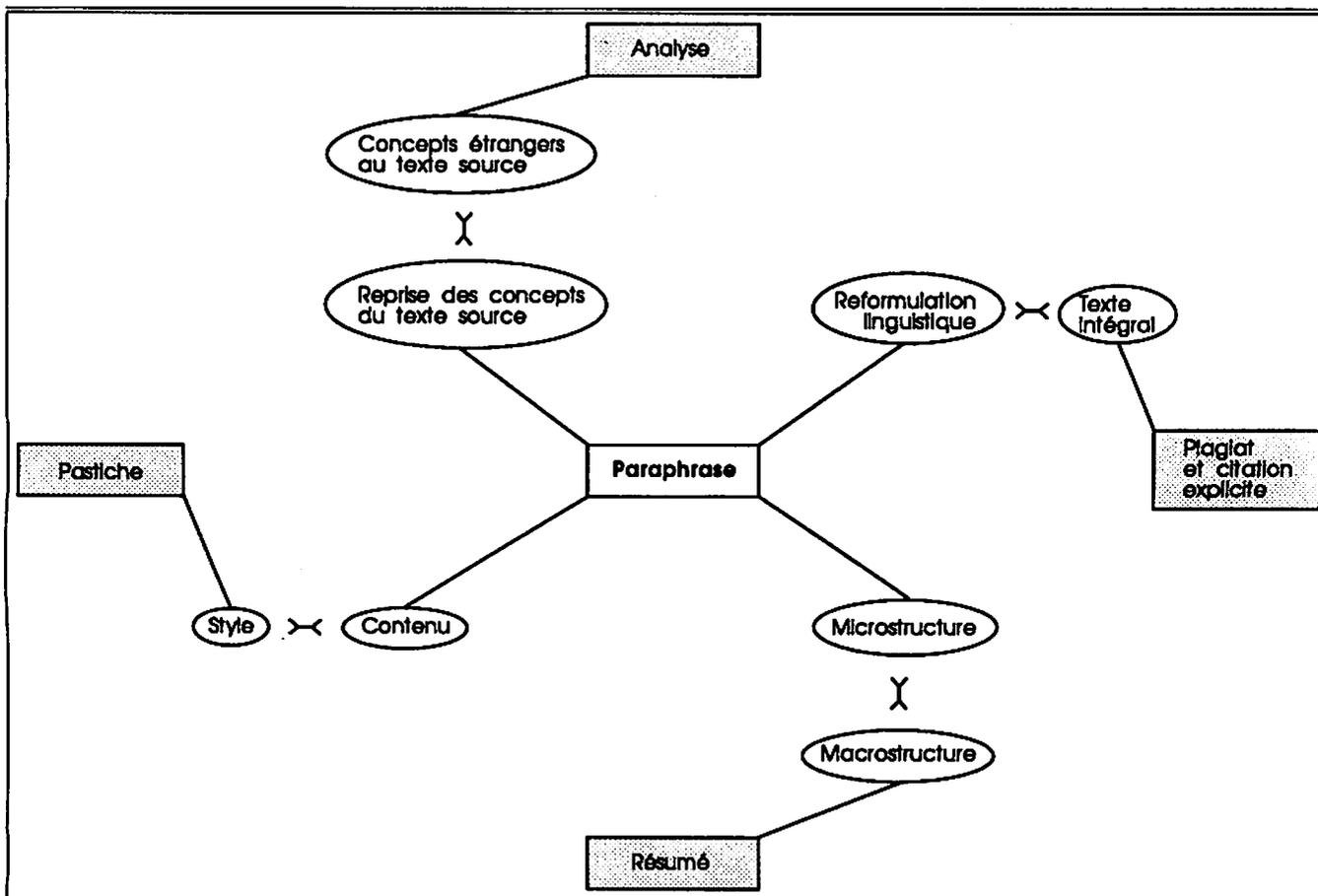
La paraphrase, de plus, ne situe pas sur le même plan que le résumé. Elle concerne la microstructure du texte (Van Dijk et Kintsch, 1983), c'est-à-dire l'énoncé linguistique des mots et des phrases, tandis que le résumé réduit un texte source à l'essentiel, soit à sa macrostructure. On attend d'un résumé qu'il utilise la paraphrase pour ne pas répéter textuellement les idées retenues; mais la paraphrase reste indépendante du résumé, au sens où elle peut procéder autant par contraction que par expansion du texte source. Enfin, la paraphrase s'oppose au pastiche, en ce qu'elle préserve le contenu sans tenir compte du style, alors que le pastiche imite le style et doit, sous peine de plagiat, modifier subtilement le contenu, parfois jusqu'à l'ironie.

Compte tenu de ces distinctions conceptuelles, illustrées à la figure 1, nous pouvons maintenant définir la paraphrase comme une opération d'écriture de niveau microstructurel qui reprend des concepts du texte source, mais dans une formulation linguistique différente et qui tente d'exposer, sans le dénaturer, le propos de l'auteur.

2. Le contenu de la paraphrase

Les derniers mots de notre définition méritent plus ample réflexion. Que signifie *Exposer, sans le dénaturer, le propos de l'auteur*? Il faut distinguer entre les plans sémantique et référentiel de la signification. La valeur ou signification sémantique provient de la compréhension purement linguistique du texte. Celle-ci consiste principalement à découper la phrase en propositions, à rattacher le prédicat au thème et à trouver les antécédents des termes anaphoriques tels que pronoms, adjectifs démonstratifs et possessifs, etc. La compréhension de la signification référentielle revient à associer les termes et concepts aux réalités qu'ils désignent et à déterminer les références spatio-temporelles des déictiques comme *ici, maintenant*, etc. La paraphrase, en modifiant l'environnement linguistique, n'a pas d'autre choix que d'introduire des variantes sémantiques, mais celles-ci ne doivent pas modifier les valeurs référentielles. En exprimant les idées autrement, on se trouve à mettre en évidence des aspects que le texte source laisse au second plan, et vice versa. Comparons par exemple l'énoncé X et sa paraphrase Y, produite par un élève :

Figure 1
Définition formelle de la paraphrase



X : Les bons résultats obtenus par l'éditeur A dans la vente de l'ouvrage B l'ont conduit à diffuser massivement cet ouvrage.

Y : L'éditeur A a été conduit à diffuser massivement l'ouvrage B, après avoir obtenu de bons résultats dans la vente de celui-ci. (Tiré de Fuchs, p. 157).

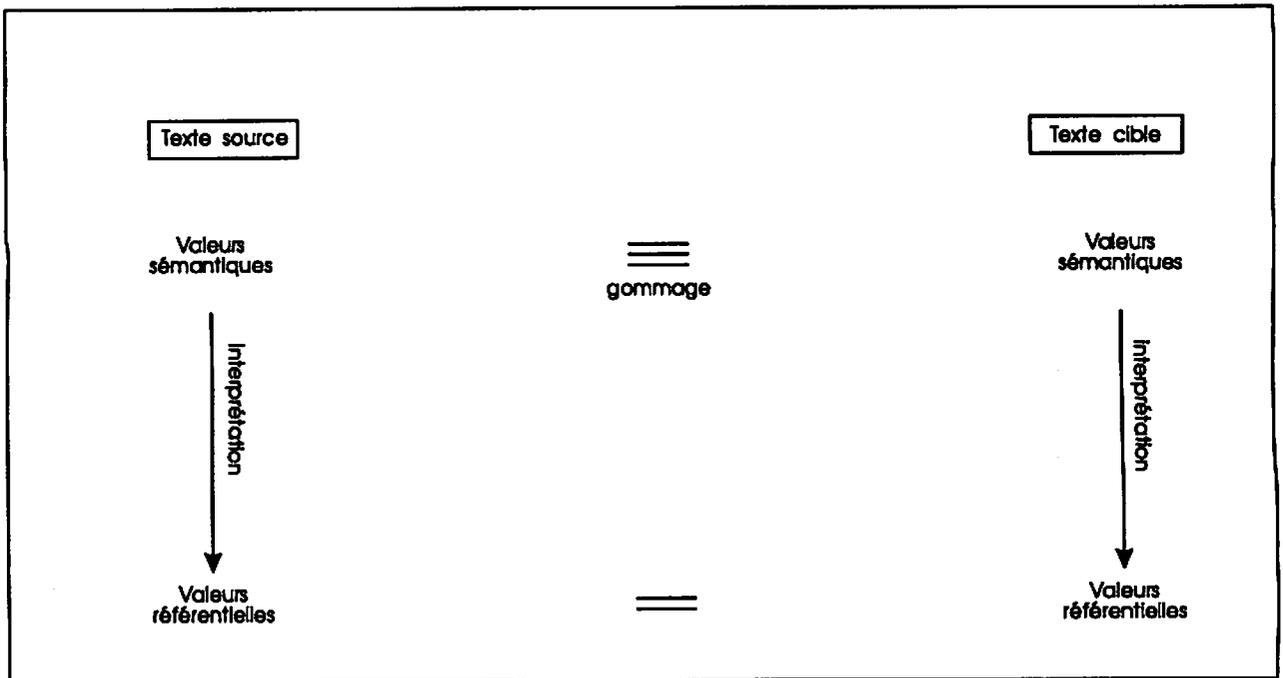
La paraphrase Y insiste davantage sur la relation temporelle de postériorité et elle évite, grâce à un pronom, la répétition du mot *ouvrage*. Mais du point de vue référentiel, il est toujours question de l'éditeur A de même que du succès et de la diffusion massive de l'ouvrage B. La paraphrase neutralise ou gomme et elle rend équivalentes les formulations linguistiques du texte source et du texte cible, tel que représenté dans la partie supérieure de la figure 2. Ce gommage sémantique permet de mettre l'accent sur le maintien de la valeur référentielle. Cette fonction de la paraphrase est tellement importante que, souvent, elle fait perdre de vue l'entourage linguistique. Élèves et enseignants, même, diront : *C'est mal dit, mais c'est pas grave, ça veut dire la même chose*. Or, quand une valeur référentielle est modifiée, résultant en un contresens, alors c'est grave et cela met pourtant en cause, au plan linguistique, le gommage des ambiguïtés sémantiques. C'est pourquoi la paraphrase représente une opération d'écriture complexe, dont la mise en oeuvre augmente l'apprentissage.

La transparence des significations sémantiques dans la paraphrase n'est qu'une illusion. La marge de manoeuvre du lecteur/scripteur est alors considérable, mais celui-ci doit masquer son travail (même parfois à sa propre conscience) pour convaincre qu'il a su exprimer fidèlement le contenu du texte source. Si le lecteur/scripteur attire l'attention sur les écarts sémantiques entre son texte et le texte source, il crée une distance de point de vue qui l'amène vers l'analyse.

Mais l'élève qui paraphrase se livre aussi à un travail d'interprétation qui le fait passer du plan sémantique au plan référentiel, tel que schématisé dans la partie inférieure de la figure 2. Il doit non seulement interpréter le texte source, mais son texte cible, afin d'en vérifier la conformité avec le premier. Il assigne alors à deux énoncés sémantiques équivalents (symbole \equiv) des valeurs référentielles identiques à celles du texte source. Il affirme aussi implicitement que cette valeur est celle que voulait communiquer l'auteur du texte source.

La paraphrase du texte source par lecteur/scripteur constitue une opération cognitive et langagière plus complexe que les stratégies de lecture et de relecture et elle mène à une compréhension plus approfondie. Même si la paraphrase n'atteint pas le degré de profondeur de l'analyse, elle suppose une maîtrise du texte source et une habileté linguistique suffisantes pour éviter les contresens et gagner la confiance du destinataire.

Figure 2
Opérations langagières et cognitives de la paraphrase



4. Crédibilité et évaluation de la paraphrase

Dans les textes scientifiques ou administratifs, un auteur qui en paraphrase un autre s'adresse souvent à des destinataires qui ne connaissent pas le texte source en question, même si ceux-ci peuvent fort bien, après lecture, vérifier dans l'original la valeur de cette paraphrase. Dans les textes scolaires, l'élève a comme destinataire habituel l'enseignant qui, sauf exception, connaît et comprend le texte source mieux que l'élève; l'évaluation de la paraphrase s'effectue lors de la correction des textes cibles et l'enseignant consulte au besoin le texte source. Le contexte scolaire a pour effet de donner plus d'importance aux significations référentielles qu'aux valeurs sémantiques. En effet, là où le chercheur ou le cadre dépendent de la cohérence de leur texte pour rendre crédible leur paraphrase, l'élève — et l'enseignant, s'il joue le jeu — peuvent se contenter de la concordance des valeurs référentielles, sans demander au texte cible une grande cohérence textuelle. Autrement dit, l'élève est porté à croire que l'enseignant se satisfera du contenu des réponses, sans attacher d'importance à la structure du texte.

Il ne s'agit pas ici seulement de la qualité grammaticale, mais d'un exposé des idées selon une progression thématique équivalente à celle du texte source, c'est-à-dire marquée par la reprise de concepts-clés, eux-mêmes développés par des idées complémentaires toujours nouvelles. De même, la syntaxe et le vocabulaire doivent créer cette impression de neutralité stylistique, qui permet de se concentrer sur l'identité des significations référentielles. Une construction syntaxique ambiguë, un synonyme d'un niveau de langue familier ou littéraire, l'emploi d'un pronom qui renvoie à un mauvais antécédent, voilà autant d'entaches à la crédibilité de la paraphrase, à la validité de son contenu. Ces erreurs ont une portée beaucoup plus néfaste que d'autres fautes de syntaxe, de lexic, d'accord ou d'orthographe dont l'effet reste local. Ces fautes portent atteinte à l'habileté linguistique du scripteur, mais tant que leur nombre n'oblige pas le lecteur à relire sans cesse le texte cible, elles ne mettent pas en cause la compréhension du texte source et sa paraphrase.

Nous concluons, en anticipant sur les résultats de notre recherche, que l'enseignant devrait exiger une paraphrase fidèle au contenu du texte source, mais exposée de façon cohérente dans le texte cible, car c'est ce que les milieux de travail et de recherche demandent aux diplômés du collégial. L'enseignant devrait allouer une partie des points à la cohérence textuelle et tenir compte de toute maladresse qui nuit à la crédibilité de la paraphrase. Bref, l'enseignant devrait refuser de lire entre les lignes et de se contenter de savoir que l'élève a compris, même s'il s'est mal exprimé. Car il encourage alors la mémorisation plus que la compréhension et il ferme les yeux sur des problèmes cognitifs et langagiers qui affectent la qualité de l'apprentissage.

5. Analyse d'un cas de paraphrase

Pour illustrer notre propos, analysons un exemple de paraphrase tiré des données de notre recherche, soit un cours de Management, en Techniques administratives. Les concepts importants sont la *structure formelle*, c'est-à-dire hiérarchique, d'une entreprise ou d'une organisation, et la *structure informelle*, relative aux groupes d'employés et aux relations interpersonnelles.

Question d'examen : 3) *La structure informelle forme un pouvoir parallèle à la structure formelle et est souvent source de conflits. a) Que veut-on dire?*

Extrait du manuel (p. 203) :

Que la direction de l'entreprise voit [sic] ou non d'un bon oeil l'existence de ces groupes, cela n'aura aucune influence sur leur survie. Bref, puisqu'ils sont là pour rester, autant s'en faire des alliés, car il n'est pas dit que les objectifs de la structure informelle sont nécessairement opposés à ceux de la structure formelle. (...) Aussi, le gestionnaire peut-il adopter un certain nombre de comportements qui lui permettront de tirer partie de l'existence de la structure informelle. (...) Les gestionnaires (...) peuvent aussi se mettre à l'écoute des représentants de cette structure informelle, tenter d'obtenir la collaboration de leurs leaders (...).

Extrait du texte cible du sujet Techniques administratives 2, pour la question 3 a) :

Pour minimiser la situation de conflit il s'agirait pour le gestionnaire d'accepter qu'il y ait un groupe informelle dans son entreprise. De cesser de se rebeller contre eux mais plutôt de le joindre et d'en tirer des avantages comme la motivation qu'un tel groupe dégage ou encore les conseils que l'on peut en tirer. Parfois les gestionnaires ne voient pas une situation que le leader du groupe informel connaît.

Les tournures négatives de la phrase 1 du texte source, mises en romain, et la subordonnée *puisque ils sont là pour rester*, qui pourraient être interprétées comme une réticence des gestionnaires à accepter la structure informelle, sont carrément remplacées, dans la phrase 1 du texte cible, par une structure assertive qui augmente la pression sur les gestionnaires et semble davantage favorable aux groupes informels. Le terme *rebeller* présente le gestionnaire péjorativement, alors que celui-ci, dans le texte source, a plutôt l'habileté de se faire des *alliés*. De même, la négation de la dernière phrase du texte cible présente les gestionnaires sous un angle défavorable, alors que l'idée équivalente, dans le texte source, consiste méliorativement à *se mettre à l'écoute*. Mais nous aurions tort de croire que le sujet 2 est animé d'un penchant syndicaliste; il s'est limité à donner plus de force aux prescriptions déjà présentes dans le texte source. Par sa paraphrase, le sujet se doit de procéder à cette amplification rhétorique, afin de prouver à l'enseignant qu'il a compris les concepts de structure formelle et informelle.

Les limites de cette paraphrase de qualité ne proviennent toutefois pas de ces valeurs sémantiques peu contrôlées, mais de deux sources différentes. Le principal problème est un contresens, qui consiste à soutenir que le gestionnaire devrait *joindre* le groupe informel; cela n'est pas dit dans le texte source et entre en contradiction avec les concepts mutuellement exclusifs de structure formelle et informelle. Cette faute révèle que le sujet 2 n'a pas une connaissance pratique des relations hiérarchiques et elle entache par conséquent la crédibilité du texte cible, dont le destinataire devra dorénavant surveiller davantage la conformité avec le texte source. L'enseignant, par contre, a jugé cette réponse adéquate et n'a pas pénalisé le sujet, ce qui nous semble trop généreux. Il a peut-être lui-même gommé l'écart sémantique entre *joindre* et *rejoindre*, croyant que le sujet avait voulu dire que le gestionnaire devait établir de bonnes relations avec le groupe informel, sans en faire partie. Cette possibilité montre la puissance du gommage sémantique, qui peut aller jusqu'à attribuer au sujet une compréhension qu'il n'a peut-être pas acquise. On ne saurait trop mettre en garde l'enseignant contre la lecture «télépathique».

La seconde source de confusion est liée à un pronom personnel sans antécédent grammatical (en romain, dans la phrase 2) : *eux* renvoie thématiquement aux membres du groupe informel, non nommés explicitement, ce qui oblige le destinataire à inférer de qui il est question. Cette inférence est rendue plus compliquée à cause du pronom *le*, dont il faut aussi trouver l'antécédent assez éloigné, à savoir le mot *groupe*. Mais, somme toute, la signification référentielle n'est pas mise en cause dans ce cas, contrairement au contresens précédent. Mais puisque celui-ci et les pronoms mal rattachés à leurs antécédents concernent le même passage linguistique et la même idée, les ambiguïtés sémantiques et référentielles se combinent pour vraiment confondre le destinataire, l'obliger à relire et à inférer à la fois. Cette faute dans la progression thématique est plus grave que la marque du féminin à l'adjectif *informelle* (phrase 1), qui s'accorde avec un substantif masculin, ou que l'absence d'accent circonflexe sur le verbe *connaît* (phrase 3). Elle devrait donc être remarquée par l'enseignant et faire l'objet d'une pénalisation.

LA CONTRIBUTION DE L'ÉCRITURE À L'APPRENTISSAGE

1. Recensement de la documentation

Si nous quittons maintenant le champ de la linguistique pour celui des sciences de l'éducation, nous découvrons un point de vue sur la paraphrase qui coïncide avec la théorie linguistique. Plusieurs stratégies et modèles stratégiques d'étude, dérivés de recherches théoriques et d'expérimentation en éducation, sont en usage dans les écoles nord-américaines. Nous ne citerons qu'un seul modèle, ancien et célèbre, soit le SQ3R (Robinson, 1970), sigle dont la traduction française signifie Survol, Questionnement, Lecture, Récitation, Révision. Ce modèle repose uniquement sur des stratégies de lecture, de relecture et de mémorisation, car la récitation reste uniquement mentale : *Look away from the book and try briefly to recite the answer to your question* (Mitzel et al., 1982, p. 1823).

Comme ce modèle et plusieurs de ses variantes plus modernes ont connu une large diffusion, nous devons nous demander s'il y a place pour l'écriture dans l'apprentissage. Rafael, Kirschner et Englert (1988) ont mené une expérimentation qui conduit à la conclusion suivante : *When poor readers are taught how to write and edit various types of expository text, they also improve in their comprehension of content area textbooks* (p. 790). Simard et Gaudreau (1990) ont confirmé expérimentalement leur hypothèse principale selon laquelle *la lecture-compréhension stimule l'écriture et (...) les activités d'écriture permettent le réinvestissement des activités de lecture-compréhension* (p. 212).

Simpson, Stahl et Hayes (1989) ont validé expérimentalement un parcours stratégique d'étude nommé *PORPE* (*Predict, Organize, Rehearse, Practice, Evaluate*). Les élèves formés avec *PORPE* ont obtenu un succès significativement plus grand qu'un groupe témoin, pour deux examens, à deux semaines d'intervalle. Une deuxième expérimentation a été menée avec une variante de *PORPE* qui ne comportait pas d'écriture, sauf pour des phrases isolées. Ce groupe expérimental a réussi aussi bien que le groupe *PORPE* lors du premier examen, mais significativement moins bien lors du deuxième examen. De plus, la cohérence textuelle des réponses à développement était inférieure, dans le groupe sans écriture, à celle du groupe *PORPE*, lors des deux examens. L'écriture semble donc favoriser la mémorisation à long terme et une meilleure structuration de la pensée.

Mais la relation entre la lecture et l'écriture, souligne Shanahan (1988), n'est pas étroite au point où les habiletés de l'une soient automatiquement transférées vers l'autre. Un apprentissage de la lecture comme de l'écriture est nécessaire pour assurer ce transfert. C'est pourquoi Shanahan recommande, entre autres stratégies d'écriture, l'emploi de la paraphrase : *Instead of just having students select explicit main ideas from short paragraphs, have them produce their own paragraphs with explicit topic sentences and supporting details* (p. 640). Nous voudrions maintenant ajouter nos propres résultats de recherche, qui nous amènent à endosser cette recommandation.

2. La paraphrase en Techniques administratives

Nos résultats proviennent d'une recherche de deux ans, intitulée *Les stratégies de lecture/écriture au collégial* (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991), qui prend fin le 30 juin 1991. En suivant une méthodologie qualitative non expérimentale, nous avons observé et interviewé 70 élèves du Collège de Valleyfield, dans le cadre d'un travail de lecture/écriture réalisé dans des cours de 11 disciplines différentes, des secteurs préuniversitaire et technique. Les résultats que nous exposerons ici sont limités à 6 sujets d'un cours de 5^e session de la discipline Techniques administratives, car la paraphrase a constitué la stratégie d'étude déterminante pour ce travail particulier.

Celui-ci consiste en un examen sur table de deux heures, comportant quatre questions à développement. L'examen est préparé par des questions prises dans le manuel (quatre questions et un sujet de discussion par chapitre) et auxquelles l'enseignant a demandé de répondre par écrit. Les questions à préparer ont été indiquées neuf jours avant l'examen, dont la date était connue. Celui-ci couvrait la matière des chapitres 4, 5, 6 et 8 du manuel *La pratique du management*, par B. Turgeon. Les questions posées lors de l'examen ne reprenaient pas directement celles fournies à l'avance, mais elle couvraient la même matière.

Notre recherche a identifié les stratégies de lecture/écriture utilisées pour chacune des étapes du travail. Nous appelons *parcours stratégique* le choix et l'agencement des stratégies propres à un sujet donné. La figure 3 révèle le temps moyen consacré par les six sujets à chacune des étapes du parcours stratégiques.

a. Les directives

Cette étape a représenté 8 min, soit 2% de la durée totale du travail pour tous les sujets. L'enseignant a alors écrit au tableau les numéros des questions à préparer et des pages correspondantes du manuel.

b. La lecture

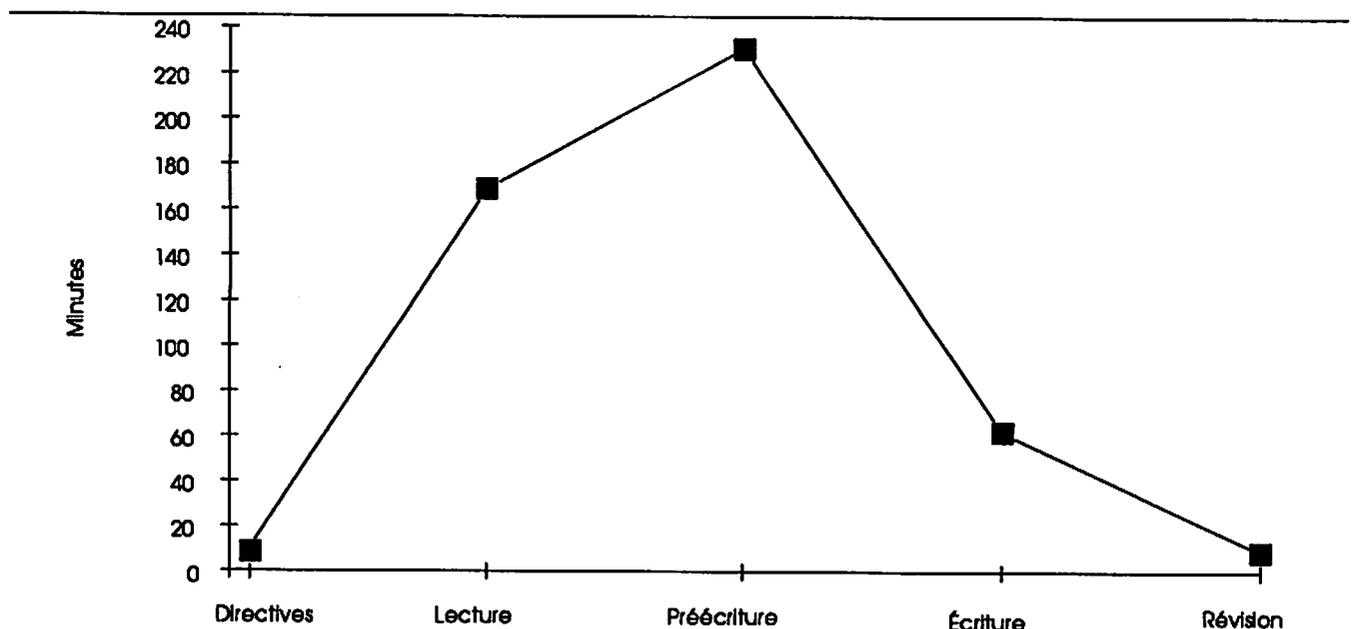
Trois sujets n'ont pas lu intégralement les chapitres avant de répondre aux questions. Ils ont plutôt repéré les passages pertinents, puis ils ont lu ces passages en soulignant. Le sujet Techniques administratives 3 n'a lu que 20 min, ce qui représente 7% de la durée de tout son parcours stratégique. Par contre, le sujet 1 a lu pendant 11h, soit 80% de son parcours, mais sans souligner ni prendre de notes. Ce sujet a ainsi mémorisé de larges parties du texte source.

Les questions du manuel permettent de couvrir toute la matière contenue dans l'examen, mais elles ne donnent pas, comme le ferait une lecture active complète, une perspective globale de chaque chapitre. L'analyse des textes cibles (les examens) révèle que les sujets qui n'ont pas lu l'ensemble des chapitres établissent moins de liens entre les différentes parties de la matière. Il apparaît donc important que les chapitres soient lus dans leur ensemble avant de répondre aux questions.

c. La préécriture

La préécriture est une étape qui consiste à préparer l'écriture en utilisant les acquis de la lecture; elle se caractérise par la recherche et la mise en ordre des idées, auxquelles s'ajoute au besoin la mémorisation de ces dernières. En moyenne, les sujets ont passé 3 h 51 min en préécriture, avec deux extrêmes, les sujets 1 et 6, qui ont travaillé respectivement 1h et 7 h 30 min pendant cette étape. Le sujet Techniques administratives 1 a passé trop

Figure 3
Parcours stratégique de Techniques administratives



peu de temps en préécriture pour que le long travail de lecture soit rentabilisé. Quant au sujet 6, sa principale stratégie a consisté à recopier textuellement des passages du manuel dans ses notes. Cela lui a pris beaucoup de temps et s'est avéré nettement moins efficace que la paraphrase. Le sujet a manqué de temps pour répondre aux dernières questions et il s'est alors contenté de listes de concepts-clés.

La paraphrase s'est révélée la stratégie-clé à cette étape : les réponses exhaustives et cohérentes ont été produites par les sujets ayant utilisé la paraphrase en préécriture. Les sujets 2 et 5 sont les seuls à avoir paraphrasé, quoique imparfaitement. Leurs réponses sont complètes, en général, et montrent une bonne vue d'ensemble. Par opposition, le sujet Techniques administratives 4 n'a pas paraphrasé, mais mémorisé à partir de ses soulignements dans le manuel, où il a marqué en jaune de larges blocs de texte, et il a produit des réponses incomplètes. La paraphrase ne remplace pas la mémorisation, mais elle permet aux sujets de se représenter globalement une question, ce qui facilite la structuration des concepts et des particularités, de même que la vérification de la présence de tous les éléments. Même si un concept ou un fait échappe à la mémoire, la logique du texte demeure. La mémorisation peut avantageusement s'effectuer au moyen de la relecture successive et de la récitation mentale des réponses paraphrasées par le sujet, plutôt que du texte du manuel.

Le temps de travail consenti par les sujets pour faire toutes les étapes du parcours varie de 4 h 23 min, pour le sujet Techniques administratives 5 à 13 h 49 min, pour le sujet 1. Les sujets 2 et 5, qui ont travaillé le moins longtemps, ont obtenu les deux meilleures notes à l'examen. Même si les notes nous semblent un peu généreuses, leur texte est dans l'ensemble plus cohérent et il s'agit de deux seuls sujets qui ont employé la paraphrase, même de façon irrégulière. Deux autres sujets ont affirmé que le facteur le plus important qui aurait pu améliorer la qualité de leur préparation, c'est le temps. À la lumière de ce que nous venons de constater, il semble bien qu'ils aient tort et que le choix des stratégies de préécriture soit déterminant.

Le sujet Techniques administratives 1 a très bien mémorisé sans paraphraser, mais son temps de lecture et de préécriture est le plus élevé et la cohérence du texte cible laisse beaucoup à désirer. Voici un extrait représentatif de son examen, reproduit tel quel : *La structure formelle c'est tout ce qui est sur papier les règlement, l'oliogr... Tandis que la structure informelle ses pluto les relation entre individu. Pourquoi est-ce que moment donné ca accroche c'est parceque plus la structure formelle est structure plus les relation entre les personne sont difficile.*

Le terme abrégé *l'oliogr.* ne peut correspondre qu'à *organigramme*. La mauvaise qualité grammaticale et orthographique oblige à relire le texte cible. Il s'agit ici d'un cas patent de paraphrase où les ambiguïtés sémantiques masquent la signification référentielle. L'enseignant a jugé cette réponse bonne, mais incomplète; il ajoute que la réponse souffre d'une *mauvaise expression*, mais ce défaut n'entraîne aucune pénalité. Même si l'enseignant

cherche à favoriser la compréhension plus que la mémorisation, en donnant à l'avance des questions à développement, ses critères d'évaluation contredisent ses stratégies pédagogiques. Plus l'enseignant collabore dans son évaluation à compenser pour la cohérence manquante, plus il favorise, pour des travaux ultérieurs, les stratégies de mémorisation aux dépens des stratégies de compréhension comme la paraphrase. Comme il s'agissait, dans le cas du travail observé, du deuxième examen, les élèves savaient déjà à quoi s'en tenir.

Un autre facteur important pour le succès à l'examen a été le fait de répondre ou non à l'avance aux sujets de discussion proposés dans le manuel; ceux-ci consistaient en des questions d'analyse qui demandaient d'utiliser les concepts présentés dans le chapitre. Les sujets de discussion exigeaient une synthèse de plusieurs éléments du chapitre, mais la réponse ne se trouvait pas dans un passage en particulier. La complexité de cette tâche, par rapport à la paraphrase, paraît expliquer que plusieurs sujets n'aient pas effectué cette partie de la préparation. Trois sujets n'ont pas fait les sujets de discussion et deux autres n'en ont fait que la moitié. Le sujet Techniques administratives 6 est le seul à avoir répondu par écrit aux sujets de discussion. Or, il est l'un des deux sujets à avoir répondu correctement à la question 2 b), qui touchait la matière couverte par les sujets de discussion. Les questions de l'examen portant sur la matière couverte par ces sujets ont été parmi les moins réussies, l'éventail allant de la réponse hors-sujet à la réponse incomplète.

d. L'écriture

Cette étape se déroulant en classe, tous les sujets disposaient théoriquement de deux heures pour répondre aux quatre questions. En moyenne, les sujets ont mis 62 min pour compléter l'examen. Seul le sujet Techniques administratives 1 a utilisé presque tout le temps disponible, soit 1 h 41 min. Aucune documentation n'était permise pour consultation.

e. La révision

Les sujets ont révisé en moyenne pendant 9 min. Trois sujets, incluant le sujet Techniques administratives 5, qui n'a que 14 fautes, ont révisé de 15 à 17 min et les trois autres, incluant le sujet 1, qui a fait 188 fautes (soit 1 faute à tous les 6,6 mots), de 0 à 5 min. La longueur de la révision n'explique pas l'écart entre les sujets pour le nombre de fautes. Celle-ci a surtout été thématique, d'où le faible impact sur le nombre de fautes. Ce sont plutôt les habiletés linguistiques acquises qui expliquent ces différences.

La correction ne semble pas avoir pris en compte le nombre de fautes pour le calcul de la note, ce qui explique peut-être que les sujets n'aient pas senti le besoin de les corriger. La politique de correction des fautes, adoptée par le département de Techniques administratives, n'est pas appliquée dans le cas des examens. L'enseignant a semblé plus sensible aux fautes de syntaxe, qui obligeaient à reconstituer la pensée non exprimée de l'élève, qu'aux fautes d'orthographe ou de grammaire, qui ne nuisaient pas à la compréhension du texte. Mais cette sensibilité, qui correspond à notre hypothèse de l'impact des fautes sur la cohérence textuelle, ne se traduit pas dans le barème d'évaluation de l'enseignant.

3. Stratégies d'enseignement favorisant la paraphrase

Les élèves ne feront pas de la paraphrase simplement parce qu'on le leur conseille; cela est particulièrement vrai à l'étape de préécriture, qui est négligée par ceux-ci, lorsque l'enseignant n'a pas recours à des stratégies d'enseignement qui favorisent le recours à la paraphrase. Une première stratégie pédagogique est celle utilisée par l'enseignant de Techniques administratives. Elle consiste, dans le cas d'un examen sans documentation permise, à donner à l'avance des questions qui couvrent la matière de l'examen et à recommander aux élèves d'y répondre par écrit. Cet enseignant n'a cependant pas insisté sur la nécessité de paraphraser le texte source, plutôt que d'en transcrire des extraits. Mais cette stratégie d'enseignement a réussi à faire augmenter considérablement le temps de préécriture des élèves.

Une autre stratégie pédagogique, que nous avons observée dans un cours de Philosophie, consiste à tenir des «précitations», c'est-à-dire à préparer de la façon suivante les élèves à un examen sur table, avec documentation permise. D'abord, l'enseignant donne des questions d'analyse auxquelles les élèves répondent par écrit hors classe et qui préfigurent les questions de l'examen. Ces réponses sont formulées après lecture du ou des textes sources, que l'élève doit paraphraser et analyser. Au cours suivant, les élèves se forment en équipes, ils comparent leurs réponses individuelles et les complètent ou les modifient. L'enseignant va d'une équipe à l'autre pour fournir

de l'assistance, puis il met fin au travail d'équipe et procède à une synthèse pour tout le groupe, où il fait état des principaux problèmes rencontrés. Il s'assure ainsi que les élèves analysent les textes avec les concepts et le plan qu'il propose. L'enseignant pourrait insister davantage, en rencontrant les équipes, sur la qualité de la paraphrase dans les réponses.

Il est certain que la stratégie précédente nécessite un temps de classe assez considérable. Mais une stratégie pédagogique comparable peut permettre à l'enseignant dont le programme de cours est chargé d'encadrer quand même la production de paraphrase lors de la préécriture. Il s'agit de la supervision du plan du texte cible. Cette stratégie, applicable aux textes écrits tant en classe que hors classe, consiste à demander aux élèves d'élaborer un plan détaillé et hiérarchisé de leur texte cible, pour un travail de lecture/écriture donné. L'enseignant, une fois le plan réalisé, forme des équipes comme dans le cas précédent, mais celles-ci comparent la formulation des idées du plan et leur mise en ordre, au lieu de textes cibles entiers. L'enseignant vérifie ainsi, en moins d'une heure, que les plans sont faits, qu'ils sont assez détaillés et bien hiérarchisés, de même qu'il veille à ce que les idées paraphrasent le texte source au lieu de le reproduire. La comparaison des plans entre les pairs n'incite pas au plagiat, car, outre que cette comparaison peut fort bien se réaliser hors du contrôle de l'enseignant, son encadrement en classe permet à l'enseignant d'exiger des paraphrases personnelles et d'obtenir, au surplus, des textes cibles où l'analyse sera plus approfondie. En effet, comme nous avons pu l'observer dans plusieurs disciplines, les enseignants qui demandent des analyses, mais qui ne les encadrent pas à mi-parcours, n'obtiennent généralement que des résumés plus ou moins bien paraphrasés. La supervision du plan du texte cible vérifie la paraphrase et, profitant de l'objectivation ainsi obtenue, introduit les catégories d'analyse vues au préalable et les fait appliquer aux idées paraphrasées, plutôt qu'au texte original. Plus qu'une bonne stratégie d'étude, la paraphrase est une étape indispensable dans la production d'un texte analytique.

CONCLUSION

Même s'il paraît peu souhaitable, au collégial, de demander des textes cibles qui se limiteraient à paraphraser un texte source, la paraphrase représente une stratégie d'étude ou de préécriture qui favorise l'atteinte d'objectifs tels que la mémorisation de connaissances et l'analyse de textes sources. L'efficacité de l'écriture dans l'étude est plus élevée que celle des stratégies de lecture et de récitation mentale employées seules. La paraphrase produit des réponses plus exhaustives et plus cohérentes que la relecture des soulignements et la transcription littérale d'extraits du texte source. Elle ne demande pas plus de temps de travail que la mémorisation du texte source. Elle cons-

titue aussi une bonne préparation à l'analyse et à l'argumentation. Il existe des stratégies d'enseignement qui favorisent l'utilisation de la paraphrase par les élèves et il est nécessaire de les utiliser, car ces derniers évitent de paraphraser s'ils ne sont pas encadrés. Ces stratégies peuvent être adaptées à tous les types de travaux de lecture/écriture, mais toutes supposent une intervention pédagogique avant la date de remise des textes cibles. Étant donné que les enseignants n'ont généralement pas l'habitude de procéder de la sorte, nos principaux efforts de renouvellement pédagogique devraient porter sur ce problème.

RÉFÉRENCES

- Dijk, T. E. van et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York/Toronto : Academic Press.
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lecavalier, J., Préfontaine, Cl. et Brassard, A. (À paraître en 1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial. Rapport de recherche*. Valleyfield : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science/Collège de Valleyfield.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris/Montréal : Larousse.
- Mitzel, H. E., Best, J. H. et Rabinowitz, W. (1982). *Encyclopedia of educational research*, vol. 4. New York : Free Press.
- Rafael, T. E., Kirschner, B. W. et Englert, C. S. (1988). Expository Writing Program : Making connections between reading and writing. *The Reading Teacher*, 41(8), 790-795.
- Robinson, F. P. (1970). *Effective Study* (4e éd.). New York : Harper & Row.
- Shanahan, T. (1988). The reading-writing relationship : Seven instructional principles. *The Reading Teacher*, 41(7), 636-647.
- Simard, Cl. et Gaudreau, Cl. (1990). Élaboration de propositions didactiques pour l'écriture de textes à caractère informatif. In Direction de la recherche et du développement. *La recherche en Français dans les commissions scolaires et les universités*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Simpson, M. L., Stahl, N. A. et Hayes, Chr. G. (1989). PORPE : A research validation. *Journal of Reading*, 33(1), 22-28.