



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté des lettres et sciences humaines

L'EXPERTISE EN LECTURE :

Schématiser les comportements de lecture de professionnels des communications

Par

Maxime Nadeau

Bachelier ès Art (Communication)

de l'Université de Sherbrooke

Mémoire présenté à la Faculté des lettres et sciences humaines

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A.)

(Études françaises, cheminement communication et langages)

Sherbrooke

Janvier 2014

© Maxime Nadeau, 2014



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté des lettres et sciences humaines

IDENTIFICATION DU JURY

L'EXPERTISE EN LECTURE :

Schématiser les comportements de lecture de professionnels des communications

Maxime Nadeau

Ce mémoire a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Christiane Blaser
Faculté d'éducation

Membre du jury

Karine Collette
Faculté des lettres et sciences humaines

Directrice de recherche

François Yelle
Faculté des lettres et sciences humaines

Membre du jury

Mémoire accepté le _____

SOMMAIRE

L'apparition du concept de littératie — né autour des années 1980 d'une préoccupation quant aux taux alarmants d'illettrisme des populations occidentales scolarisées, et d'un problème définitionnel concernant la notion d'illettrisme et les performances très inégales des gens qualifiés d'illettrés — va induire un changement de perspective dans les études sur la lecture. Alors que depuis le début du siècle dernier, on s'était surtout intéressé aux lecteurs en difficultés et aux illettrés, on s'aperçoit de plus en plus, en effet, que pour comprendre quelles compétences fonctionnelles les illettrés ne maîtrisent pas, il faut s'entendre sur le niveau de maîtrise à développer en lecture. Néanmoins, il est extrêmement difficile, encore aujourd'hui, de déterminer ce qu'est ou ce que peut être l'expertise en lecture.

Ce projet de recherche a donc pour but de déterminer les caractéristiques spécifiques à l'expertise en lecture à partir d'une synthèse documentaire, afin d'établir les différentes caractéristiques des bons lecteurs telles que définies par différents chercheurs œuvrant en psychologie, en éducation ou encore en sociologie, puis d'observations et d'entretiens avec des professionnels des communications, réputés lecteurs experts dans le cadre de ce mémoire de recherche.

Les éléments de l'expertise en lecture ont été regroupés à la suite de l'analyse documentaire en trois grandes catégories :

1. la compréhension;
2. les habiletés infraconscientes;
3. les stratégies de lecture.

Nous nous sommes servi des résultats de cette synthèse documentaire pour présenter, dans un premier temps, une ébauche de schématisation afin de faire le point sur les différentes caractéristiques connues de l'expertise en lecture.

Nous avons aussi rencontré des spécialistes des communications, réputés lecteurs experts, afin d'observer si leurs habitudes de lecture ainsi que les différentes stratégies et habiletés de lecture qu'ils utilisent concordaient avec cette première schématisation.

Ces professionnels des communications ont été rencontrés à deux reprises : une première fois pour les filmer pendant leurs lectures et la seconde fois pour discuter avec eux, à partir des enregistrements vidéo, de leurs habitudes de lecture et des stratégies qu'ils utilisent quotidiennement.

Les résultats de l'analyse des vidéos et des entretiens nous ont permis de proposer une deuxième schématisation de l'expertise en lecture, plus représentative de leur réalité de professionnels des communications et de lecteurs experts.

Mots clefs :

Lecture - lecteur - expertise en lecture - compréhension en lecture - stratégies de lecture - schématisation de la lecture

**Il n'y a pas de maîtrise à la fois plus grande et
plus humble que celle que l'on exerce sur soi**

Léonard de Vinci

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à Karine Collette, ma directrice de recherche. Merci pour ta disponibilité et ta patience sans faille.

Mille mercis à ma famille, et plus particulièrement à ma mère, pour m'avoir toujours poussé à me dépasser, à affronter mes craintes et à toujours foncer un peu plus. Merci pour votre patience et votre soutien.

Merci à mes enfants, Frédérique, Jade et Édouard. Vous êtes maintenant les trois raisons qui me poussent à me surpasser un peu plus, jour après jour, dans tout ce que j'entreprends.

Un dernier merci tout spécial à ma conjointe, Marie-Line, qui, par son soutien indéfectible, m'a permis de me concentrer sur mes études et sur ma famille d'abord et avant tout. Merci pour ta patience et ta compréhension. Sans toi, je n'y serais jamais arrivé.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	I
Remerciements	V
Table des matières	VII
Table des illustrations	XIII
Introduction	1
Chapitre 1 : État de la question	5
1.1. Littératie et expertise en lecture	5
1.2. Divergences dans les définitions de « bon lecteur » et de « lecteur expert » ..	7
1.3. Deux visions de la lecture	9
1.4. Une définition de l'expertise	11
1.5. L'expertise en lecture	12
1.5.1. Le modèle Construction/Intégration de Kintsch	13
1.5.2. Habiletés et stratégies de l'expertise en lecture	22
1.6. L'expertise en lecture selon cette revue de la littérature	29
Chapitre 2 : Problématique	31
2.1. Questions de recherches	33
Chapitre 3 : Méthodologie	35
3.1. Type de recherche	35
3.2. Collecte et analyse de la documentation	36
3.3. Échantillonnage	37
3.4. Déroulement des rencontres	39
3.4.1. Première rencontre	40
3.4.2. Analyse des enregistrements vidéo	40

3.4.3.	Seconde rencontre	42
3.4.4.	Préparation des données	44
Chapitre 4 : Schématisation primaire de l'expertise en lecture à partir de ses caractéristiques connues		45
4.1.	Schématiser l'expertise en lecture	45
4.2.	Schéma Habiletés infraconscientes	46
4.2.1.	Prérequis à la lecture	46
4.2.2.	Adaptabilité du lecteur	48
4.2.3.	Utilisation du contexte	49
4.2.4.	Interactions entre les trois catégories d'habiletés	49
4.3.	Schéma stratégies de lecture	52
4.3.1.	Les stratégies Ante lectio	52
4.3.2.	Les stratégies Dum lectio	56
4.3.3.	Les stratégies Post lectio	61
Chapitre 5 : Présentation des résultats d'enquêtes		65
5.1.	Profil de lecteur/profil de lecture : nuances et précisions	66
5.2.	Profils de lecture	67
5.2.1.	Frédérik, rédacteur en chef	67
5.2.2.	Nathan, journaliste indépendant.....	69
5.2.3.	Yan, Chef de pupitre	70
5.2.4.	Bianca, journaliste scientifique.....	72
5.2.5.	Andrée, journaliste indépendante.....	73
5.3.	Utilisation différente des stratégies de lecture	74
5.3.1.	Identification des informations importantes	74
5.3.2.	Repérage	75

5.3.3.	Adaptabilité.....	76
5.4.	Stratégies de lecture particulières à certains profils de lecture	78
5.4.1.	La pratique du résumé.....	78
5.4.2.	Connaissance fine du genre de texte à lire.....	79
5.4.3.	Vérification de la cohérence	80
5.5.	Combinaison de stratégies de lecture.....	81
5.5.1.	Stratégies d’anticipation/Établissement des prédictions/Identification des informations importantes	81
5.5.2.	Utilisation du contexte et utilisation des connaissances antérieures.....	82
5.6.	Stratégies non recensées dans la littérature scientifique analysée	83
5.6.1.	Établissement des objectifs liés à la tâche à accomplir.....	84
5.6.2.	Poursuite simultanée de l’atteinte des objectifs de lecture et des objectifs liés à la tâche à accomplir.....	85
5.6.3.	Gestion du temps imparti	87
5.6.4.	Gestion de la compréhension	88
Chapitre 6 :	Synthèse des résultats et nouvelle proposition schématique.....	90
6.1.	Élaboration des schémas Habiletés inconscientes et Stratégies de lecture — rappel	90
6.2.	Proposition d’un nouveau schéma de l’expertise en lecture : <i>schéma</i> <i>lecture/intégration</i>	94
6.2.1.	Phase de lecture.....	96
6.2.2.	Phase d’intégration.....	98
Chapitre 7 :	discussion	100
7.1.	Limites liées au mode de présentation de la lecture	100
7.2.	Schémas habiletés inconscientes et stratégies de lecture.....	101
7.3.	Schéma Lecture/Intégration	103

7.4. Ouverture possible à d'autres types d'expertise en lecture?	105
Chapitre 8 : Conclusion.....	107
Bibliographie alphabétique	111
Bibliographie thématique	125
Alphabétisation.....	125
Communication (le lecteur en)	125
Compréhension en lecture	125
Dictionnaire de la langue française	127
Éducation populaire (Éducation permanente)	127
Enquêtes nationales et internationales.....	127
Expertise.....	128
Expertise en lecture.....	128
Illettrisme (analphabétisme)	129
Lecteurs/Lectorat	130
Lecteurs populaires/Faibles lecteurs.....	130
Lecteur théorique	131
Lecture étudiante	131
Littératie.....	131
Métacognition.....	132
Méthodologie de recherche	132
Modèle sur la représentation des connaissances en mémoire.....	133
Modèle de compréhension en lecture	134
Modèle Construction/Intégration	135
Pédagogie de la lecture (enseignement de la lecture).....	135
Pouvoir de l'écrit ou du livre.....	137

Pratiques de la lecture.....	137
Révolution « matérielle » de la lecture.....	137
Revue de littératures sur la lecture.....	137
Sciences de l'homme.....	138
Sémiotique de la lecture.....	139
Sociologie de la lecture.....	139
Stratégies de lecture.....	139
Annexe I : Grille d'analyse pour enregistrements vidéo, Frédéric.....	141
Annexe II : Grille d'analyse pour enregistrements vidéo, Nathan.....	151
Annexe III : Grille d'analyse pour enregistrements vidéo, Yan.....	157
Annexe IV : Grille d'analyse pour enregistrements vidéo, Bianca.....	165
Annexe V : Grille d'analyse pour enregistrements vidéo, Andrée.....	177
Annexe VI : Transcription de l'entretien semi-directif, Frédéric.....	179
Annexe VII : Transcription de l'entretien semi-directif, Nathan.....	191
Annexe VIII : Transcription de l'entretien semi-directif, Yan.....	203
Annexe IX : Transcription de l'entretien semi-directif, Bianca.....	215
Annexe X : Transcription de l'entretien semi-directif, Andrée.....	241

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Schéma 1 : Modèle Construction/Intégration de Kintsch	17
Schéma 2. Habiletés <i>infracoscientes</i>	47
Schéma 3. Stratégies de lecture.....	53
Schéma 4. Schéma Lecture/Intégration.....	95

INTRODUCTION

Pour plusieurs, la lecture est un synonyme de scolarité et de réussite — ou d'échec — scolaire. Pour de nombreux chercheurs, dont Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (2000), la lecture est aussi un prérequis à la réussite sociale : quelles sont les chances, par exemple, pour un homme ou une femme de se trouver un bon emploi qui saura les motiver chaque jour et les pousser à se dépasser, s'ils n'ont pas, au minimum, un diplôme d'études secondaires? Quel type de salaire peuvent-ils espérer obtenir? Quelles difficultés rencontreront les parents à faible scolarité quand viendra le temps d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs?

Depuis les années 1950, des centaines de chercheurs se sont intéressés à la lecture, aux lecteurs, à leur réussite sociale, à leurs difficultés d'apprentissage et à bien d'autres sujets connexes. Une analyse d'une quinzaine de revues de littératures, portant sur les recherches sur la lecture publiées depuis les années 1950¹, a permis d'observer une certaine progression dans la façon de voir, de penser et de concevoir la lecture et les lecteurs.

Les premières études sur la lecture au début du siècle dernier et jusqu'aux années 1950 étaient principalement des études de types statistiques sur les habitudes de lecture de différentes populations lectrices. Le tournant des années 1960 voit apparaître une nouvelle notion érigée rapidement en problème sociétal auquel de plus en plus de chercheurs vont s'intéresser : l'illettrisme.

Selon Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (2000), l'illettrisme, d'un problème pré-occupant, mais circonscrit dans les années 1960 et 1970, devient entre 1980 et 2000, une problématique majeure qui va symboliser, selon eux, la crise sociale de cette époque, c'est-à-dire : « la fin du plein emploi, les mutations de l'entreprise, la délinquance des jeunes, la violence urbaine, la précarité quotidienne, la démission de la famille, l'échec de l'école, l'impuissance des politiques... » (p. 620). Le coût direct de l'illettrisme, estime

¹ Voir à ce sujet les références de la section *Revue de littérature sur la lecture* dans la bibliographie.

Mayol (1993; p. 164), s'élevait à 20 milliards de dollars pour les entreprises américaines pour la seule année 1985.

Un rapport de l'OCDE montre également qu'un meilleur niveau de qualification se traduit par une augmentation du revenu du salarié et par une croissance de la productivité de l'entreprise : jusqu'à « 50 % des gains de productivités enregistrés aux États-Unis entre 1929 et 1969 peuvent être associés à une formation en cours d'emploi » (Mayol, 1993; p. 165).

L'illettrisme renvoie aujourd'hui à une faible maîtrise des compétences fonctionnelles en lecture et constitue un obstacle à la bonne santé économique des pays et au développement de la démocratie. Mais l'apparition du concept de littératie — né autour des années 1980 d'une préoccupation quant aux taux alarmants d'illettrisme des populations occidentales scolarisées, et d'un problème définitionnel concernant l'illettrisme et les performances très inégales des gens qualifiés d'illettrés — va induire un changement de perspective dans les études sur la lecture. On s'aperçoit de plus en plus, en effet, que pour comprendre quelles compétences fonctionnelles les illettrés ne maîtrisent pas, il faut s'entendre sur le niveau de maîtrise en lecture à développer.

Hébert et Lépine (2013) ont publié un état des lieux de l'usage de la notion de littératie dans la francophonie entre 1985 et 2011. Ils ont ainsi retenus 38 définitions repérées au sein de plus d'une centaine d'articles à partir desquelles ils ont fait « ressortir dix valeurs ajoutées que l'on semble attribuer actuellement à la notion de littératie en francophonie et qui permettraient de mieux comprendre en quoi les compétences en littératie se distinguent du savoir lire-écrire de base » (Hébert et Lépine, 2013; p. 25).

Dans un souci de concision, nous ne présenterons que les 5 *valeurs ajoutées de la notion de littératie* les plus importantes² :

² Voir Hébert et Lépine (2013) pour une description de leur recherche, ainsi que la présentation complète de leurs résultats.

1. La littératie, en francophonie, représente donc une « notion aux objectifs multiples, souvent interdisciplinaires, permettant de toucher à la fois les sphères personnelles, professionnelles et socioculturelles liées à l'apprentissage de l'écrit » (idem; p. 35).
2. Il s'agit d'un ensemble « d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétence en lien avec l'appropriation de l'écrit » (idem; p. 36)
3. Elle se développe à l'aide de toute une variété de textes, de discours et de pratiques différentes.
4. La littératie présente également un aspect dynamique qui peut varier dans le temps et l'espace :

[...] les usages de l'écrit varient d'une société à l'autre et les niveaux de littératie attendus varient d'autant. Selon les chercheurs, comme les usages de l'écrit et leurs fonctionnements varient sur l'axe spatio-temporel, il y aurait autant de types de littératie que de cultures et de sous-cultures³.

5. La littératie permet aussi d'expliquer, selon Hébert et Lépine (2013) plusieurs des relations entre l'individu et la société dans laquelle il vit.

Ce changement de perspective - de l'illettrisme vers la littératie - va pousser de plus en plus de chercheurs à vouloir caractériser les bons et les très bons lecteurs. Néanmoins, il est extrêmement difficile, encore aujourd'hui, de déterminer ce qu'est ou ce que peut être l'expertise en lecture. Pourtant, Anne-Marie Chartier affirmait dès 1993 que les articles scientifiques, les ouvrages et les comptes-rendus de recherche sur l'expertise en lecture ou sur les lecteurs experts sont tellement nombreux qu'il est impossible d'en avoir une connaissance exhaustive.

Ce projet de recherche a donc pour but de déterminer les caractéristiques spécifiques à l'expertise en lecture à partir d'observations et d'entretiens avec des professionnels des communications, réputés lecteurs experts dans le cadre de ce mémoire de recherche.

³ Luc COLLÈS, « La littératie comme pratique interdisciplinaire : le français comme langue usuelle et langue de scolarisation », *Le langage et l'homme*, vol 42, n° 2, 2007, p. 68, cité par Hébert et Lépine (2013; p. 37).

Le premier chapitre, *l'état de la question*, servira à présenter l'évolution des préoccupations des chercheurs entourant la lecture depuis le milieu du 20^e siècle. Cette évolution explique l'intérêt actuel grandissant autour de l'expertise en lecture, ou du moins entourant les bons et les très bons lecteurs. Les différents éléments de l'expertise en lecture tels qu'ils sont, jusqu'à maintenant, définis par différents chercheurs œuvrant en psychologie, en éducation ou encore en sociologie seront ensuite présentés. Ces éléments de l'expertise en lecture ont été regroupés en trois grandes catégories :

1. *la compréhension;*
2. *les habiletés infraconscientes;*
3. *les stratégies de lecture.*

Le second chapitre exposera la problématique et posera les questions de recherche qui ont guidé la conduite de cette étude.

Nous présenterons ensuite notre méthodologie de recherche dans le troisième chapitre et nous nous appuierons sur une synthèse documentaire pour présenter, au quatrième chapitre, une ébauche de schématisation afin de faire le point sur les différentes caractéristiques connues de l'expertise en lecture.

Les cinquième et sixième chapitres présenteront respectivement les résultats d'enquête, ainsi qu'une synthèse des résultats des deux phases de notre enquête, soit la synthèse documentaire et l'enquête auprès des professionnels des communications.

Le septième chapitre nous offrira l'occasion de discuter les résultats obtenus ainsi que les points saillants de cette enquête.

Nous terminerons enfin, en conclusion de ce mémoire, en effectuant un bref retour sur tout le processus qui a conduit cette recherche.

CHAPITRE 1 : ÉTAT DE LA QUESTION

Depuis un peu plus de trente ans, les gouvernements nationaux de plusieurs pays, comme le Canada, la France, l'Italie et les États-Unis par exemple, ont effectué des enquêtes à très grande échelle, généralement coordonnées par des organisations internationales comme l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) :

- l'Enquête Internationale sur l'Alphabétisation des Adultes (EIAA)⁴ a étudié le niveau d'alphabétisation des adultes au milieu des années 1990 dans plus de sept pays, dont les Bermudes, les États-Unis, l'Italie, la Norvège, la Suisse, l'État du Nuevo León au Mexique et le Canada;
- l'Enquête sur la Littératie et les Compétences des Adultes (ELCA)⁵ a étudié le niveau de littératie et de compétences en lecture des adultes des Bermudes, du Canada, des États-Unis, de l'Italie, de la Norvège, de la Suisse et de l'état mexicain du Nuevo León au début des années 2000.

Ces études à grand déploiement se sont souvent intéressées aux problèmes d'illettrisme, au taux d'alphabétisation des populations occidentales scolarisées ou encore aux niveaux de littératie atteints et maîtrisés par ces mêmes populations.

1.1. LITTÉRATIE ET EXPERTISE EN LECTURE

Emmanuel Fraisse (1993) affirme que si les chercheurs des années 1970 ont focalisé leurs réflexions sur les élèves les plus jeunes ou les catégories de lecteur en difficulté :

⁴ Statistique Canada a dirigé le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) pendant la décennie 1990. On peut consulter une présentation de l'enquête ainsi que les résultats canadiens sur le site de Statistique Canada :

http://www23.statcan.gc.ca:81/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SurvId=4406&SurvVer=0&InstalId=15966&InstaVer=1&SDDS=4406&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (consulté le 30 mai 2012).

⁵ Statistique Canada a été responsable de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIAA; 2003), le volet canadien de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA). Pour une présentation de l'enquête ou pour consulter les résultats du volet canadien :

http://www23.statcan.gc.ca:81/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SurvId=4406&SurvVer=1&InstalId=15966&InstaVer=2&SDDS=4406&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (consulté le 30 mai 2012).

à la fin des années 80, on assiste à un élargissement des champs d'analyse de la sociologie de la lecture en direction des bons lecteurs [...] passant de l'observation des élèves de l'école pré-élémentaire et élémentaire à ceux des collèges puis des lycées avant que quelques premiers jalons soient dressés en direction des étudiants (p. 3).

Le concept de littératie, en élargissant les horizons de recherche - comme le mentionnait Fraisse dans l'extrait précédent - va permettre, en quelque sorte, de faire le pont entre les préoccupations des dernières décennies sur l'illettrisme et l'alphabétisation, et les préoccupations actuelles tournées davantage vers les compétences à enseigner et à développer pour réussir dans la vie.

Le concept de *littératie* « apparaît pour la première fois en 1985, sous la plume de son principal instigateur [sic], Régine Pierre » (Pierre, 2003). Selon elle, il existe deux types de littératie : la littératie individuelle « qui réfère à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui » (Pierre, 2003; p. 124) et la littératie sociale qui permet « de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés » (ibidem; p. 125).

Le terme *littératie*, selon Jezak (2010), « désigne la maîtrise de discours écrits variés présents dans la vie de tous les jours et englobe donc également la représentation sociale de l'individu comme membre compétent de la société du savoir » (p. 522). Si, dans son acception la plus restreinte, affirme-t-elle également, la littératie ne concerne que les compétences en lecture et en écriture, « le terme s'élargit et se complexifie par ses nombreux usages et ses dimensions diverses dans la société contemporaine, pouvant inclure aussi d'autres habiletés, comme le calcul, la pensée critique ou certains usages particuliers de l'oral » (p. 522-523).

Kirsch (2005) précise qu'on

ne considère plus la littératie comme une capacité acquise à l'école primaire, mais plutôt comme un ensemble évolutif de compétences, de connaissances et de stratégies qu'une personne met en œuvre tout au

long de sa vie dans divers contextes ainsi que dans ses relations avec ses pairs et avec sa collectivité (p. 95)

Rispail (2011) va encore plus loin dans l'élargissement de la définition du terme *littératie* en affirmant qu'il

serait artificiel, et sans doute socialement contre-productif, de limiter la littératie aux apprentissages de l'écrit (lecture et écriture), alors que l'interaction entre les usages écrits et les usages oraux créent une dynamique cognitive qui ne peut que renforcer et accélérer l'autonomie langagière de l'apprenant (p. 5)

Selon l'OCDE (2000), enfin, la littératie place la lecture et les pratiques de lecture sur un continuum échelonné de 1 à 5 : le niveau 1 correspond à une personne incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage; le niveau 2 correspond aux gens qui peuvent lire uniquement des textes simples, explicites et correspondants à des tâches peu complexes; le niveau 3 serait considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne dans une société complexe et évoluée.

Les niveaux 4 et 5 sur l'échelle de la littératie, tels que définis par l'OCDE, correspondent à une certaine expertise de lecture. Il s'agit en fait des deux plus hauts niveaux de compétence et, par conséquent, les gens qui se retrouvent au sein de ces deux niveaux sont considérés comme des experts à la fois en *Compréhension de textes suivis*, en *Compréhension de textes schématiques* et en *Compréhension de textes au contenu quantitatif* (OCDE et Statistique Canada, 2000; p. X) : « Sont classés dans les *niveaux 4 et 5* les répondants qui font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information » (ibidem; p. XI).

1.2. DIVERGENCES DANS LES DÉFINITIONS DE « BON LECTEUR » ET DE « LECTEUR EXPERT »

De nombreux chercheurs ont défini le bon lecteur ou le lecteur expert dans le cadre de leurs recherches, mais d'un contexte de recherche à un autre, d'un lectorat cible à un autre, ces définitions présentent certains points d'incohérence les unes par rapport aux autres.

Pour Gaonac'h et Fayol (2008), par exemple, le lecteur expert est un **adulte très cultivé et expert dans un domaine particulier**, ce qui lui permet alors de lire plus rapidement et de mieux comprendre les textes reliés à cette spécialité. Pour Golder et Gaonac'h (2004), l'expert est **un adulte extrêmement flexible dans son utilisation des stratégies et des habiletés de lecture** dont il dispose pour s'adapter à toutes sortes de situations de lecture et éviter, ou contourner, la majorité des difficultés rencontrées au fil de ses lectures. Pour Rémond (1999; 2008), l'expert est d'abord et avant tout **parfaitement et pleinement conscient des stratégies de lecture qu'il peut utiliser** en toute situation, tout comme il est conscient à chaque moment de ses buts et sous-but de lecture.

Mais, Martinez et Amgar (s. d.), eux, vont estimer que des **lecteurs de niveau secondaire peuvent être considérés comme des lecteurs experts**, ou accomplis, s'ils savent utiliser « une variété de stratégies en fonction de leur intention et du type de discours ».

Pour Derive et Fintz (1998), l'étudiant universitaire

est considéré a priori comme un lecteur confirmé : il doit savoir lire et réagir rapidement à des textes longs et complexes ainsi que des documents non textuels, comprendre les nuances entre plusieurs énoncés [...] connaître implicitement de nombreux codes ou sigles internes aux disciplines et réaliser des calculs (p. 42).

Pour Frier, Grossmann et Simon (1994; p. 149), enfin, les lecteurs de niveau universitaire français, « puisqu'ils viennent de passer avec succès l'épreuve du baccalauréat » peuvent être considérés comme des lecteurs sinon experts, du moins avertis.

Les éléments de compatibilité entre ces différentes définitions ne sont généralement pas donnés dans les articles ou les ouvrages sur le sujet et, en fait, les autres définitions que celle proposée par l'auteur ne sont — souvent — pas mentionnées. Mais comment, en effet, pourrait-on être considéré comme un lecteur expert à 15 ou 18 ans s'il faut être un expert dans un domaine ou être un adulte très cultivé, ou encore s'il faut avoir acquis une maîtrise de toute une gamme de stratégies et savoir les utiliser consciemment?

1.3. DEUX VISIONS DE LA LECTURE

Plusieurs visions du lecteur expert s'opposent ainsi, selon le contexte de recherche et selon l'âge des lecteurs ou leur niveau de scolarisation. À un tout autre niveau, il y a aussi deux visions de la lecture qui s'opposent et qui balisent les interventions des chercheurs à plusieurs niveaux.

D'un côté, il y a, par exemple, l'OCDE, Statistiques Canada et plusieurs autres chercheurs, comme Baccino (1995) et Adams, Davidster et Denyer (1998), par exemple, pour qui la qualité de la compréhension en lecture est relative à la somme des habiletés et des stratégies de lecture développées et perfectionnées par le lecteur. Selon Baccino, pour devenir un meilleur lecteur, il faut apprendre à mieux gérer ses saccades oculaires pendant la lecture, mieux gérer ses vitesses de lecture et le nombre de régressions, apprendre à agrandir ses emfans visuels, etc.

Nicole Van Grunderbeeck (1994), quant à elle, a voulu venir en aide aux jeunes lecteurs qui rencontraient des difficultés avec l'exécution des étapes de base de la lecture comme le déchiffrage des mots, l'accès au sens du texte ou encore la production des inférences locales et la gestion de la vitesse de lecture. Elle a réfléchi à toute une série d'activités à proposer aux apprentis lecteurs en difficultés : des activités de globalisation, afin d'accroître le vocabulaire visuel des lecteurs; des activités axées sur le code grapho-phonétique afin de développer chez le lecteur sa connaissance de la combinatoire et des activités pour développer l'utilisation du contexte, dans le but d'amener les élèves à prévoir le sens d'un mot d'après le contexte immédiat entourant ce mot (le cotexte).

Cette vision procédurale, ou séquentielle, de l'enseignement de la lecture, et qui utilise généralement des *activités* préparées spécifiquement pour sensibiliser et conscientiser l'apprenant aux diverses étapes de base de la lecture afin d'améliorer ses performances, s'adresse généralement directement aux orthophonistes et aux enseignants et enseignantes du premier cycle.

De l'autre côté, d'autres chercheurs (De Cara et al., 1997, 2006, 2010; Lété, 1996; Grace Cromley, 2005; Charmeux, 1985) ont plutôt tenté de venir en aide aux lecteurs qui savent déjà lire depuis quelques années, comme les cégépiens par exemple, mais qui éprouvent diverses difficultés face à un ou des types de textes précis ou des difficultés en

compréhension. Ces chercheurs se sont alors concentrés davantage sur l'enseignement d'une ou de quelques stratégies de lecture à privilégier pour favoriser la compréhension. Ellen Peters et Joel R. Levin (1986), par exemple, traitent de l'impact de la stratégie des images mnémoniques sur la rétention de l'information contenue dans un texte pour des lecteurs en difficulté. De Cara et *al.* (1997; 2006; 2010), quant à eux, présentent différents outils informatisés d'aide à la lecture (*Fast For Word; Language; Play On; Word Building*).

Ces chercheurs perçoivent la lecture comme étant davantage que la somme de ses parties, ou de ses étapes : « contrairement à une idée coriace, indique Charmeux (1985), l'extrait ne saurait être le premier temps de lecture d'une œuvre, mais bien une de ses suites possibles. La lecture d'un extrait est inséparable du contexte de cet extrait » (p. 111). Elle préconise, à ce titre, de prendre des moments en classe pour clarifier avec les étudiants les différentes stratégies de construction du sens :

Il s'agit de séances proprement « d'apprentissage » où en situation réelle de recherche du sens, on va en quelque sorte ralentir le processus, l'explicitier et permettre ainsi aux élèves de se l'approprier en associant la connaissance explicite et la mise en œuvre (p. 110).

Grace Cromley (2005), quant à elle, indique qu'une des causes fréquentes des difficultés en lecture pour les adultes, du moins pour ceux qui sont en contexte d'apprentissage scolaire, tient à leur difficulté à transférer leurs habiletés métacognitives de la vie courante — c'est-à-dire les habiletés métacognitives qu'ils utilisent tous les jours dans une panoplie de situations différentes — dans leurs activités de lecture :

« Adult literacy students' metacognitive abilities from daily life may not easily transfer to their reading or other academic learning in classes » (p. 188).

Elle préconise alors d'apprendre à ces lecteurs en difficultés à mieux gérer leur compréhension en améliorant la quantité et la qualité des connaissances antérieures que le lecteur peut utiliser pour favoriser sa compréhension, et pour apprendre et perfectionner différentes stratégies de résolution de problème de lecture, par exemple. Cet apprentissage peut alors passer par un enseignement de diverses stratégies de lecture tout en expli-

quant aux lecteurs pourquoi et comment ces stratégies vont leur permettre d'améliorer leurs lectures, comment les utiliser et les circonstances dans lesquelles elles sont les plus efficaces.

1.4. UNE DÉFINITION DE L'EXPERTISE

Mais peu importe le point de vue adopté sur la lecture, tous les intervenants, qu'ils soient professeurs ou chercheurs, tentent toujours d'aider les lecteurs à se rapprocher d'une certaine forme d'expertise en lecture. Or, avant de tenter une définition de l'expertise en lecture, il faudrait définir ce qu'est l'expertise, prise au sens large du terme.

Selon Macquet et Fleurance (2006), il est « difficile de définir l'expertise [mais elle apparaît] comme une hyper adaptation à la tâche » (p. 12). Cette pratique requiert beaucoup d'efforts et les effets ne se font pas voir sur le moment (ibidem). Tout ce que l'expert fait, dans son champ d'expertise, semble facile à exécuter (Ross, 2006; p. 1) : les experts ont généralement de meilleures performances que les novices, ils sont plus rapides (Macquet et Fleurance, 2006; p. 13) et ils ont la capacité de prendre en considération plus d'éléments dans une situation donnée parce qu'ils ont des représentations internes riches et développées de la façon dont les choses fonctionnent (Ross, 2006; p. 1), ce qui leur permet de comprendre et d'apprendre beaucoup plus rapidement.

De plus, les « habiletés d'anticipation [sont] supérieures chez les experts : ils [traitent] rapidement les informations pertinentes des situations expérimentales construites, tout en ignorant les informations non pertinentes » (Macquet et Fleurance, 2006; p. 13). Ces habiletés leur permettent de reconnaître rapidement ce qui est typique d'une situation et ce qui ne fonctionne pas comme prévu (ibidem). Ils ont une bien meilleure connaissance du domaine que les novices et ils bénéficient d'un large répertoire de stratégies et de tactiques pour répondre à toute une gamme de situations.

Les experts d'un domaine ou d'une activité sont également aptes à effectuer différentes simulations mentales pour apporter la meilleure réponse à une situation donnée et pour comprendre comment la situation s'est rendue au point où il l'a trouvée (ibidem). Selon Ross (2006) ils utilisent constamment des processus cognitifs de reconnaissance pour réussir adroitement :

These cognitive processes are based on tacit knowledge, i.e., the knowledge is not verbally encoded or consciously accessed during performance. It is therefore very difficult for the very skilled or expert performer to explain how and what they are doing (p. 3).

Grâce à ces processus cognitifs, les experts, selon elle, réussissent à reconnaître dans une situation donnée une *situation-prototype* qui mènera directement à une action qui n'implique aucune comparaison entre différentes solutions possibles (ibidem). Selon Macquet et Fleurance (2006), dans

les études sur la planification et le raisonnement [...] les représentations des experts sont apparues plus abstraites que celles des novices, les experts s'intéressaient davantage à la solution qu'à l'énoncé lui-même, ils avaient davantage de connaissances qui étaient plus structurées (p. 21).

1.5. L'EXPERTISE EN LECTURE

Mais comment l'expertise en lecture peut-elle être définie, concrètement? Comment sont décrits les lecteurs experts ou encore leurs habitudes de lecture? La revue de littérature a permis d'établir qu'il y a plusieurs définitions possibles d'un lecteur expert selon son âge, son niveau de scolarisation ou ses habitudes de lecture.

Voici une synthèse des caractéristiques des lecteurs experts effectuée à partir des théories et des résultats de recherches les plus intéressants et les plus pertinents sur l'expertise en lecture, en psychologie cognitive, en éducation et en sociologie.

Trois entrées principales ont été retenues pour identifier les éléments caractéristiques d'une certaine expertise en lecture :

1. La modélisation de la compréhension

Différents modèles expliquent le processus de compréhension en lecture (Baccino, 2004; p. 169). Nous présenterons ici le modèle le plus complet à ce jour et l'un des plus fréquemment cités par les chercheurs qui s'intéressent à la lecture, aux lecteurs ou à l'expertise en lecture : le modèle Construction/Intégration de Kintsch (1978; 1985; 1988).

2. *Les habiletés infraconscientes et les habiletés de compréhension*

Les différentes habiletés *infraconscientes*, c'est-à-dire qui sont utilisées à la limite de la conscience, et les habiletés de compréhension permettent la lecture prise au sens de *déchiffrement du texte* et *accès au sens des mots*. Elles ont été abondamment décrites par Adams, Davidster et Denyer (1998); Baccino (1995 et 2004); Bell (1994); Anne-Marie Chartier (1993); Chartier et Hébrard (2000); Golder et Gaonac'h (2004); Morais et al. (2003); Paquin (1992); Rémond (1999); Tardif (1994), etc.

3. *Les stratégies de lecture*

Les stratégies de lecture sont utilisées sciemment et dans un but bien précis. Ces dernières se développent largement à partir des habiletés *infraconscientes* et des habiletés de compréhension. Elles favorisent la compréhension du texte et le développement d'une certaine expertise en lecture. Elles ont été largement présentées par Adams, Davidster et Denyer (1998); Baccino (1995 et 2004); Bellenger (1980); Blachowicz et Ogle (2001); Cornaire (1991); Pigallet (1996); etc.

1.5.1. LE MODÈLE CONSTRUCTION/INTÉGRATION DE KINTSCH (1978; 1985; 1988; 2004)

Différents modèles ont été proposés pour expliquer la compréhension et, plus particulièrement, la compréhension en lecture. Le modèle Construction/Intégration tel que développé principalement par Kintsch est probablement encore aujourd'hui le modèle le plus complet et le plus facilement applicable à la fois sur de très courts textes et sur de larges corpus de plusieurs millions de mots.

Denhière et Lemaire (2004), par exemple, travaillent sur un modèle informatisé de simulation cognitive qui permettrait de reproduire assez fidèlement le jugement humain

concernant les associations sémantiques entre différents mots ou entre différents textes à partir d'un corpus d'histoire pour enfant de plus de 3,2 millions de mots⁶.

Le modèle Construction/Intégration définit la compréhension comme étant cyclique et contrainte par les limitations de la mémoire de travail. Selon Kintsch, les connaissances préalables du lecteur fournissent une partie du contexte sans lequel la filtration et l'interprétation des informations contenues dans le texte sont grandement complexifiées (1988).

Les connaissances du lecteur, selon ce modèle, sont représentées par « un réseau associatif dont les nœuds sont des concepts ou des propositions » (ibidem). Une proposition, selon Kintsch (2004), est une unité d'idée, c'est-à-dire un mot, une expression ou une section de phrase :

Propositions are idea units, combining more than one word in a schematic form: The Iker watches the elk with his binoculars is a conceptual unit that relates, by means of the predicate watches, an agent, object, and an instrument in a meaningful, conventional way. (p. 1272).

Les propositions permettent aux théoriciens de se représenter le sens d'une phrase, indépendamment de sa structure syntaxique (c'est-à-dire qu'une phrase, qu'elle soit sous sa forme passive ou sa forme active, doit représenter la même proposition) (idem).

C'est la position des concepts les uns par rapport aux autres dans le réseau qui en fournit la signification : « ce sont les associés immédiats et les voisins sémantiques d'un nœud qui constituent le noyau de sa signification » (Denhière et al., 2004; p.3).

Cette représentation des connaissances implique que la signification d'un concept est toujours dépendante d'une situation spécifique et du contexte de lecture. De plus, elle est incomplète et instable puisque « des nœuds supplémentaires peuvent toujours être ajoutés au sous-réseau activé qui constitue la signification temporaire d'un concept » (ibidem).

⁶ LSA's measure of similarity reproduces quite well the human judgements of semantic association, either between word or between text (Denhière et Lemaire (S.D.) *Representing children's semantic knowledge from a multisource corpus*, [en ligne], http://webcom.upmf-grenoble.fr/LPNC/resources/benoit_lemaire/std04.pdf.

On ne peut donc en obtenir la signification complète que si l'exploration de toutes les relations qui entourent ce nœud au sein du réseau a été effectuée.

Selon Kintsch (1988), il y a plusieurs avantages à représenter la base de connaissance du lecteur sous la forme d'un filet associatif, le principal étant qu'il fournit un format commun utilisé aussi pour la représentation mentale des discours (p. 165). Autrement dit, la représentation mentale du texte, tout comme la base de texte construite par le lecteur, ne font pas partie du filet neuronal de connaissances : c'est une structure séparée de la base de connaissance qui possède ses propres caractéristiques, mais elles s'expriment toutes deux de la même façon : à l'aide d'associations entre différents concepts, entre différents termes (ibidem).

Selon lui, l'approche traditionnelle pour modéliser l'utilisation des connaissances préalables du lecteur en compréhension est d'édicter des règles très puissantes pour s'assurer que les bons éléments de compréhension sont générés pour chaque élément dans un contexte donné. Le problème avec une telle approche, selon lui, est qu'il est très difficile de concevoir un système de production assez puissant pour produire systématiquement les bons résultats, mais aussi assez flexible pour fonctionner dans un environnement caractérisé par une variabilité presque infinie (1988; p. 164).

Le modèle Construction/Intégration postule donc un système de règles de compréhension beaucoup plus flexible : le cerveau humain, pendant la lecture, génère toute une série d'éléments de sens — regroupés dans ce qu'il appelle la base de texte. Ces éléments de sens sont parfois vrais, parfois faux. Il s'agit de la *Phase de construction*.

Par la suite, pendant la *Phase d'intégration*, le lecteur sera capable d'éliminer les éléments de sens faux ou erronés et il gardera uniquement les éléments de sens plausibles ou véridiques pour permettre une compréhension du texte.

Le schéma 1 *Modèle Construction/Intégration de Kintsch*⁷ résume chacune des étapes du modèle Construction/Intégration.

Première étape : La construction de la base de texte

Les deux premières étapes de la construction de la base de texte, selon ce modèle, sont :

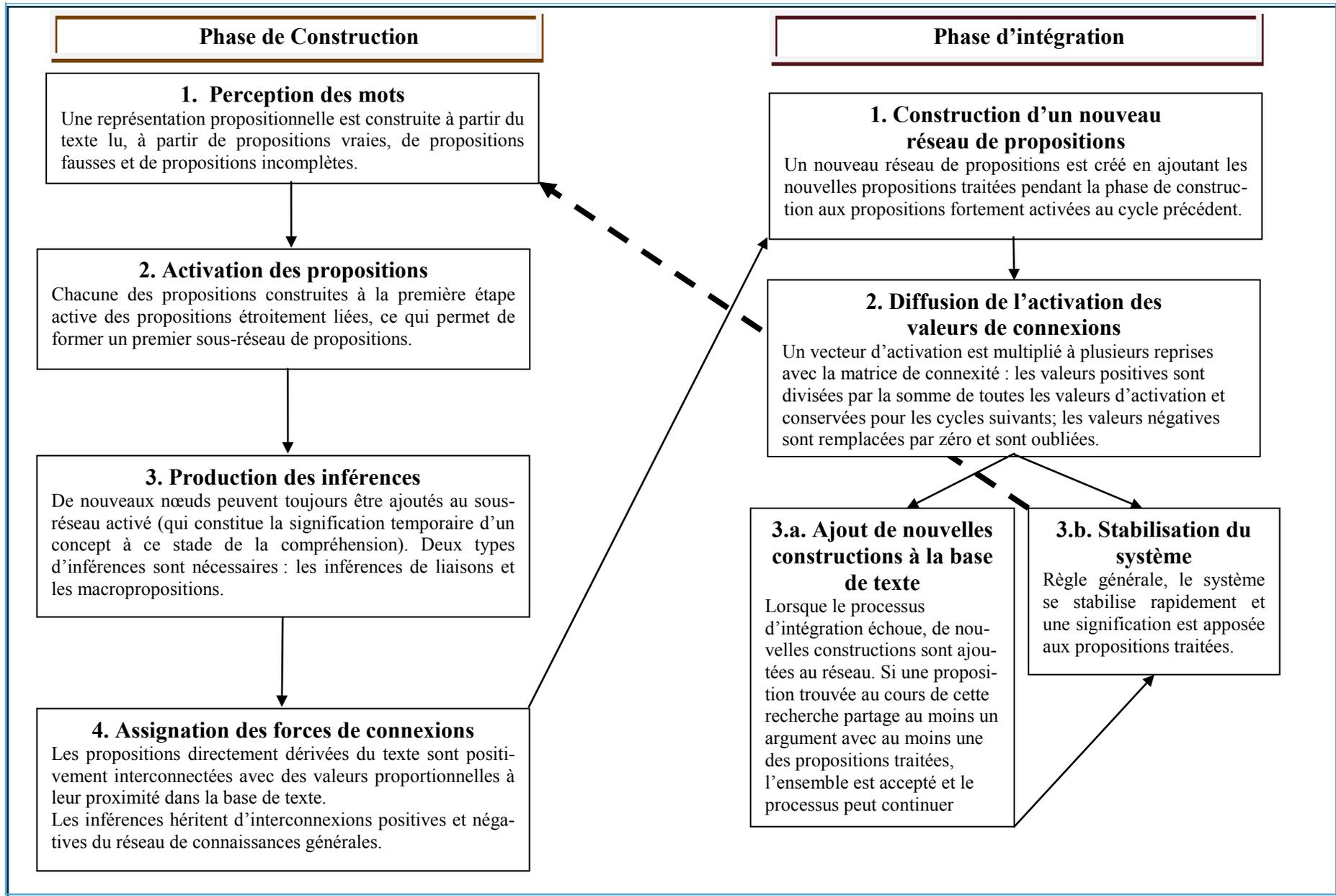
- la formation des concepts et des propositions qui correspondent directement à l'entrée linguistique correspondante dans le texte;
- l'élaboration du sens de chacun de ces éléments par la sélection d'un petit nombre de voisins associés du réseau de connaissances.

Lors de la lecture, tous les sens possibles du ou des mots d'une proposition donnée sont activés dans la mémoire à long terme du lecteur (Grace Cromley, 2005; p. 9) et reliés entre eux. Tous ces sens possibles, une fois reliés, forment ainsi un premier sous-réseau de propositions.

Mais puisqu'il n'est pas toujours possible de déterminer le sens d'une proposition à partir des éléments fournis dans le texte, il est parfois nécessaire de produire des inférences : selon ce modèle, les inférences sont des nœuds qui ont été ajoutés par le lecteur, à partir de ses connaissances générales, au sous-réseau activé par le texte. Ces nouveaux nœuds, les inférences, constituent donc la signification temporaire d'un concept à ce stade de la compréhension.

⁷ Ce schéma est une adaptation à partir des écrits de Kintsch et Van Dijk (1978); Kintsch et Mross (1985); Kintsch (1988; 2004); Rumelhart et McClelland (1986); Van Dijk (1977) et Van Dijk et Kintsch (1983)

Schéma 1 : Modèle Construction/Intégration de Kintsch



Comme le réseau de connaissances du lecteur peut être représenté sous la forme d'un réseau neuronal, chacun des nœuds qui forment ce filet représente un des sens possibles d'une des propositions traitées. Le sens global d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte se clarifie à partir du moment où plusieurs propositions adjacentes dans le texte ont certains de ces nœuds — de ces sens possibles — qui pointent dans la même direction ou qui se recourent. Si une proposition donnée ne fournit pas un sens possible — un nœud — assez plausible pour déterminer le sens de la proposition, le lecteur a la possibilité de produire une inférence qui viendra ajouter, à partir de ses connaissances générales, par exemple, un sens possible et plausible à la proposition traitée.

Selon Kintsch, deux types d'inférences peuvent être créés :

- les inférences de liaisons, lorsque la base de texte est incohérente. Ces inférences font généralement appel aux connaissances générales du lecteur;
- les macropropositions, qui sont développées associativement pour relier deux ou plusieurs cycles de traitement. Ces inférences, quant à elle, font généralement appel à la mémoire de travail du lecteur et vont puiser dans les informations fournies par le texte depuis le début de la lecture.

Une fois les inférences produites et la signification du concept établie temporairement, des forces de connexion sont assignées à chaque paire d'éléments de sens créée afin de déterminer lesquelles sont les plus pertinentes et lesquelles doivent être mises de côté. Le modèle Construction/Intégration indique qu'il y a deux façons d'interconnecter chaque nœud :

- les propositions textuelles — c'est-à-dire les propositions directement dérivées du texte — sont positivement interconnectées avec des valeurs proportionnelles à leur proximité dans la base de texte;
- les inférences vont, quant à elles, hériter d'interconnexions positives ou négatives à partir de leur cohérence entre la base de texte et les connaissances générales du lecteur (Kintsch, 1988; p. 167).

Le résultat du processus de construction est un réseau exprimable sous la forme d'une matrice de connexité constituée par tous les nœuds lexicaux, par toutes les propositions, ainsi que par toutes les inférences et les élaborations produites au niveau local et global, indiquent Denhière et al. (2004; p. 4). À cette étape, le réseau construit est encore incohérent et doit passer à l'étape de l'intégration pour devenir compréhensible.

Deuxième étape : l'intégration des propositions

La compréhension d'un texte est censée s'effectuer, selon ce modèle, par cycles de traitement qui correspondent plus ou moins à de courtes phrases selon la situation (Kintsch, 1988; p. 168). À chaque cycle de traitement, un nouveau réseau, incluant les propositions fortement activées au cycle précédent, est construit :

an activation vector representing the initial activation values of all nodes in the net is postmultiplied repeatedly with the connectivity matrix. After each multiplication the activation values are renormalized: Negative values are set to zero, and each of the positive activation values is divided by the sum of all activation values, so that the total activation on each cycles remains at a value of one (Kintsch; 1988, p. 168)⁸

Kintsch a repris cette explication en d'autres termes en 2004. Il écrivait alors :

Specifically, activation is spread around in the propositional network that has been constructed, including the contradictory elements; the activation eventually settles on those nodes of the network that hang together, while outliers and isolated nodes become deactivated (2004, p. 1279).

Généralement, le système se stabilise assez rapidement et une signification est apposée aux propositions traitées, mais lorsque le processus d'intégration échoue, de nouvelles constructions doivent être ajoutées au réseau : il s'agit alors d'une activité de résolution assez vaste pendant laquelle le lecteur peut aller rechercher des concordances avec les propositions traitées dans tout son réseau de connaissances générales ou dans toutes

⁸ Kintsch explique plus longuement ce calcul dans son article de 1988 et réfère également à un article de Rumelhart & McClelland (1986) pour permettre de mieux comprendre comment il s'effectue à chaque cycle.

les propositions qu'il a traitées depuis le début de la lecture, par exemple. Quand le processus se stabilise grâce à ces nouvelles constructions, le lecteur reprend le processus du début pour un nouveau cycle de traitement qui s'appliquera à une partie de la suite du texte.

Ce modèle est intéressant en plusieurs points parce qu'il explique l'importance de plusieurs des caractéristiques de l'expertise en lecture et permet de mieux comprendre l'importance de ces caractéristiques pour la compréhension.

Tout d'abord, ce modèle permet d'expliquer pourquoi les connaissances, qu'elles soient antérieures, préalables ou générales selon la terminologie utilisée, sont si importantes dans la compréhension de texte : « ce sont les connaissances générales qui permettent l'élaboration des inférences et l'interprétation des textes » (Grace Cromley, 2005; p. 9-10). Il explique que les connexions entre les concepts dans la mémoire à long terme du lecteur dépendent directement des connaissances générales. L'automatisation de la lecture permet de réduire le nombre d'inférences à effectuer consciemment. Lorsque, par exemple, la lecture est suffisamment rapide, fluide et automatique, un grand nombre d'inférences locales se font automatiquement sans que le lecteur ait d'effort conscient à produire. Par la même occasion, plus le nombre de processus automatisés augmente, plus la mémoire à court terme peut accepter de propositions en même temps, ce qui facilite la compréhension et libère de la capacité de traitement pour le cerveau. Il peut alors analyser plus facilement les propositions plus complexes à comprendre.

Nous présenterons plus loin dans le texte le point de vue de plusieurs auteurs pour qui une lecture experte se doit d'être dirigée par des buts clairement définis, être bien organisée et bien planifiée. Pour Kintsch et Van Dijk, la compréhension de texte devrait toujours être contrôlée par un schéma spécifique au type de texte et au but de lecture :

If the schema that controls the macro-operations is not well defined, the outcome will be haphazard, and we would argue that no scientific theory, in principle, can predict it (1978; p. 374).

Finalement, le modèle Construction/Intégration, même s'il ne répond pas encore à toutes les questions sur la compréhension en lecture⁹, semble être le modèle le plus complet à ce jour. De plus, de nombreux autres modèles sont plus ou moins dérivés du modèle Construction/Intégration et prennent en considération, à peu de choses près, les mêmes composantes, comme l'automatisation des processus qui permettent la lecture et la compréhension des mots, ou le développement d'un accès plus facile et plus rapide aux connaissances préalables du lecteur pour favoriser la compréhension. C'est le cas des modèles de Gernsbacher (1990; 1995; 1997), de Zwaan et *al.* (1995; 1998) ou encore du modèle de Van den Broek et *al.* (1996).

1.5.2. HABILITÉS ET STRATÉGIES DE L'EXPERTISE EN LECTURE

Tardif (1994) définit une compétence en lecture comme « un système de connaissances, déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace » (p. 83).

Adams, Davidster et Denyer (1998) distinguent deux types de compétences en lecture : les habiletés et les stratégies. Pendant la lecture,

les opérations mentales sont automatisées et donc infra-conscientes; en cas de difficulté, elles peuvent faire l'objet d'une prise de conscience, voire d'une décision. Chez un faible lecteur, elles sont soit inexistantes, soit toutes conscientes — et provoquent dès lors une surcharge cognitive, l'esprit étant sollicité de toutes parts en même temps (p. 16).

⁹ Kintsch et Van Dijk (1978) indiquaient, par exemple, qu'une des plus importantes limitations de ce modèle tient au fait qu'il fonctionne toujours à partir de représentation sémantique du texte et non pas à partir du texte lui-même. De plus, les propriétés de la compréhension du langage naturel ont été négligées. Ils ont adopté pour ce modèle l'hypothèse qu'une compréhension complète d'un discours est possible même s'il est analysé uniquement au niveau sémantique. Selon eux, cette hypothèse mérite d'être revue ultérieurement.

Voir Kintsch et Van Dijk (1978) et Kintsch (1988) pour les différentes limitations du modèle.

Cornaire (1991) définit l'habileté « comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif » (p. 37).

Les habiletés infraconscientes

Selon les auteurs étudiés (Tardif, 1994; Adams, Davidster et Denyer, 1998; Cornaire, 1991), les habiletés infraconscientes sont nécessaires non seulement au développement d'une certaine expertise en lecture, mais aussi, plus simplement, pour permettre une lecture fluide et agréable. Le lecteur doit pouvoir utiliser ces habiletés automatiquement, rapidement et sans y réfléchir : c'est pourquoi ces habiletés sont qualifiées d'*infraconscientes*¹⁰. Ce sont toutes les habiletés de base qui vont permettre la lecture au sens strict du terme, c'est-à-dire toutes celles qui dirigent l'œil sur le texte, permettent le déchiffrage et permettent au lecteur d'accéder au sens des mots.

Toutes les habiletés que nous allons présenter ici pourraient être présentées comme des stratégies de lecture, puisque seul le degré de conscience qui les caractérise différencie les habiletés des stratégies. Seulement, les habiletés *infraconscientes*, si elles sont des stratégies lorsque l'enfant apprend à lire, doivent à tout prix être devenues des habiletés utilisées automatiquement pour prétendre développer une certaine expertise en lecture.

Le lecteur doit donc, pour devenir expert, maîtriser et automatiser tous les mécanismes servant à la reconnaissance des mots (Baccino, 1995; 2004; Bell, 1994; Chartier, 1993; Chartier et Hébrard, 2000; Cornaire, 1991; Golder et Gaonac'h, 2004; Morais et al., 2003; Paquin, 1992; Rémond, 1999) et ceux qui permettent l'accès au sens des mots, ce qui est facilité par une bonne utilisation du contexte sémantique et grammatical immédiat autour du mot (Baccino, 1995; Cornaire, 1991).

¹⁰ Les habiletés infraconscientes sont des habiletés utilisées à la limite de la conscience, c'est-à-dire pratiquement sans qu'on en soit conscient. Le Grand dictionnaire terminologique définit le terme *infraconscience* comme un synonyme de subconscient : « Domaine de processus mentaux échappant plus ou moins complètement au champ de la connaissance, tout en ayant pu y appartenir déjà et susceptible d'y revenir, mais exerçant toutefois une influence plus ou moins marquée sur le cours de la vie mentale. » (<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca> — Consulté le 9 septembre 2013).

Le passage, pour ces mécanismes, du stade de stratégies de lecture au stade d'habiletés infraconscientes, permet au lecteur de libérer suffisamment de ressources cognitives pour lui permettre de se concentrer sur la construction du sens du texte et sur la compréhension qu'il peut en tirer (Bianco, 2008; Chartier et Hébrard, 2000; Golder et Gaonac'h, 2004; Palincsar et Brown, 1984; Pressley et Wharton-McDonald, 1997; Rémond, 1999).

Le lecteur doit également avoir la capacité d'accéder très rapidement au lexique mental, grâce à un meilleur encodage du texte (Baccino, 1995) et une grande flexibilité dans l'utilisation des compétences qui gèrent la vitesse de lecture, la longueur de l'empan visuel utilisé par le lecteur, et dans la gestion des régressions visuelles (Baccino, 1995; Chartier, 1993; Chartier et Hébrard, 2000; Fayol, 1992; Golder et Gaonac'h, 2004; Palincsar et Brown, 1984; Pressley et Wharton-McDonald, 1997; Rémond, 2008; Richaudeau, 1983).

Les stratégies de lecture

Adams et *al.* (1994) affirment qu'une stratégie est une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif.

Nous avons regroupé les stratégies de lecture en trois grandes catégories :

- les stratégies « types de lecture » vont fortement orienter la lecture et la façon de parcourir le texte;
- les stratégies de compréhension vont permettre au lecteur de faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances préalables;
- les stratégies métacognitives vont permettre au lecteur de vérifier sa compréhension du texte et lui permettre de résoudre les problèmes d'incompréhension.

Les « types de lecture »

Différents types de lecture correspondent chacun à une façon différente de parcourir le texte, et peuvent être utilisés comme une habileté ou comme partie prenante d'une batterie de stratégies utilisées pour atteindre un ou des objectifs précis.

Il y aurait trois principales façons de balayer un texte :

- ***l'exploring***, ou le survol, consiste à « inspecter le document sans buts bien définis », indique Baccino (2004; p. 195). Pour Pigallet (1996), le survol est une « stratégie de lecture essentielle qui consiste en fait à évaluer le livre [ou le texte] avant d'en entreprendre la lecture proprement dite. Car il est important pour bien lire de savoir d'abord *pourquoi* on lit » (p. 88).

le balayage, le repérage ou le scanning, est une lecture sélective pendant laquelle le lecteur inspecte visuellement le document « sans le lire, mais en couvrant une surface très large » (Baccino, 2004; p. 195). Pour Cornaire (1991), le « balayage consiste à repérer rapidement une information précise » (p. 40). Selon Pigallet, ce type de lecture « correspond à ce que l'on appelle communément la lecture en diagonale et consiste à parcourir un texte en supprimant tout ce qui n'est pas indispensable à sa compréhension » (Pigallet, 1996; p. 85) et l'objectif poursuivi, « est de trouver le plus rapidement possible un renseignement que l'on pense être contenu dans un texte — mais sans toutefois lire le texte. Il s'agit donc de laisser glisser les yeux jusqu'à ce que l'information requise frappe littéralement le regard » (Idem; p. 85).. D'après Bellenger (1980) cette habileté peut être très utile, voire nécessaire, lorsqu'un lecteur lit des textes dont il connaît déjà l'essentiel « mais à travers lesquels [il] espère accéder à de nouvelles connaissances (des détails, des chiffres, des précisions) » (p. 27). Pressley et Afflerbach (1995), enfin, détaillent les décisions qu'un lecteur peut être amené à prendre grâce à ce type de lecture :

A. Noting characteristics of text, such as the length and structure; B. Noting important parts, especially important information covered in the text; C. Gathering information about what might be in the text that is relevant to the reading goal; D. Determining what to read and in what order; E. Determining what to read in detail; F. Determining what to ignore (p. 32).

- La ***lecture critique*** est une lecture orientée vers la remise en question du texte, en effectuant des liens avec les lectures antérieures ou encore des rapprochements avec ce que d'autres auteurs pensent du même sujet, etc. : « La lecture est critique

quand elle est tournée vers [l'exercice de l'évaluation] et [du] jugement débouchant sur une opinion » (Bellenger, 1980; p. 123). Selon Cornaire (1991), la lecture critique demande généralement qu'on parcoure le texte « d'un bout à l'autre, intégralement; il s'agit d'une lecture fine aux fins d'évaluation » (p. 41). Il s'agit donc d'une prise de position par rapport au sujet traité par le texte qui permet l'intégration des nouvelles informations aux connaissances antérieures du lecteur ou qui exige, en quelque sorte, une contre-vérification des éléments trouvés dans le texte.

Les stratégies de compréhension

Comme toutes les autres stratégies, celles qui servent principalement à assurer la bonne compréhension d'un texte seront utilisées, selon le contexte, soit comme une habileté, soit comme une stratégie.

- ***L'utilisation du contexte***, par exemple, est une habileté lorsque le lecteur se sert plus ou moins automatiquement du contexte immédiat entourant un mot (le cotexte, en linguistique) pour en comprendre la signification. Lorsque l'utilisation du contexte réfère plutôt au contexte global entourant l'acte de lecture (conditions de lecture, buts de lecture, etc.) et permet de mieux comprendre le texte en entier, on parle alors d'une utilisation consciente du contexte, ce qui en fait une stratégie.

L'utilisation du contexte, en tant que stratégie, servira à établir ou à reformuler des buts de lectures, à repérer les titres les plus pertinents, à sélectionner les stratégies de lecture les plus adaptées, à vérifier la compréhension du texte, etc.

- ***L'utilisation consciente des connaissances antérieures*** facilite grandement la compréhension de texte. Les bons lecteurs, selon Baccino (1995), « bénéficient d'un large éventail de connaissances spécifiques qu'ils mobilisent en fonction des objectifs de la lecture et également parce qu'ils sont capables de traiter plus d'information à la fois » (p. 30).

Selon Blachowicz et Ogle (2001), la compréhension d'un lecteur, son évaluation du texte et ce qu'il retiendra de ses lectures sont influencés par ses connaissances, ses expériences et le contexte de la lecture (p. 27). Pour Deschênes (1986), si « elles peuvent faci-

liter la tâche de compréhension des sujets, ces connaissances [antérieures] peuvent aussi interférer » (p. 45) dans la construction de la compréhension. Il cite alors les travaux d'Alvermann et al.¹¹ qui ont constaté que

dans certaines situations où les sujets possèdent des connaissances (ou des croyances) incompatibles avec les informations présentées dans un texte, les performances [...] des sujets chez qui les croyances ont été préalablement activées sont inférieures à celles des sujets d'un groupe contrôle où ces connaissances n'ont pas été activées (ibidem).

- **La prédiction et l'anticipation** sont définies par Deschênes (1986) comme « une activité cognitive qui consiste à prédire des informations non encore disponibles [...] l'objectif de cette activité est souvent de pouvoir déterminer le sens réel de ce que l'individu est en train de lire » (p. 51). L'anticipation, selon lui, « fournit des indices facilitant le choix de l'interprétation la plus sûre pour la poursuite de la lecture » (ibidem).

Selon Bellenger (1980), lorsqu'elle est faite avant le début de la lecture, la prédiction revient à pratiquer un questionnement préalable du texte : « L'effort de questionnement aboutit à donner un cadre concret aux attentes. La lecture devient une réponse à ces attentes » (p. 119). Cette activité aide le lecteur à activer les connaissances antérieures dont il aura besoin pour sa lecture en s'appuyant à la fois sur le contenu du texte et sur le type de texte à lire (Blachowicz et Ogle, 2001; p. 32).

Lorsqu'elle est effectuée pendant la lecture, par contre, l'anticipation « permet au lecteur un approfondissement [et] un développement de sa capacité personnelle de raisonnement » (Bellenger, 1980; p. 120).

¹¹ ALVERMANN, D. E., SMITH, L. C. et READENCE, J. E. (1985). « Prior Knowledge Activation and the Comprehension of Compatible and Incompatible Text », dans *Reading Research Quarterly*, XX, p. 420-436.

- **L'acceptation d'une certaine ambiguïté du texte** peut être utile au lecteur dans les cas d'incompréhension mineure :

Il peut arriver en effet [...] qu'il ne comprenne pas une phrase et dans ce cas, il peut contourner la difficulté en décidant par exemple de continuer à lire, car il sait que le sens [...] de la phrase devrait se préciser à mesure que d'autres éléments d'information viennent s'ajouter (Cornaire, 1991; p. 40).

Les stratégies métacognitives

Les processus métacognitifs, indique Giasson (1990), « font référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur le processus de lecture; ils concernent également la capacité du lecteur à se rendre compte d'une perte de compréhension et, dans ce cas, à utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème » (p. 151).

- **L'objectivation/le monitoring de la compréhension** peut s'effectuer de différentes façons, soit en paraphrasant différents passages du texte, soit en les imageant ou encore en se demandant « est-ce que ce que je viens de lire a du sens? » (Blachowicz et Ogle, 2001; p. 33). Le lecteur doit faire le point sur ce qu'il sait « par rapport à son intention (projet) de lecture, à ses besoins, à ses intérêts. Il s'agit d'un genre d'activité de gestion qui va aboutir [...] à l'intégration de nouvelles connaissances et, par conséquent à une réorganisation de la structure cognitive » (Cornaire, 1991; p. 41). Parce qu'ils contrôlent en permanence leur compréhension, indique Goigoux (2008), les lecteurs sont à même de s'engager

dans des activités stratégiques dès qu'un passage leur semble obscur [...] C'est ainsi qu'ils sont capables d'arrêter leur lecture pour évaluer régulièrement leur compréhension; de relire le texte plus lentement; de construire des résumés intermédiaires; de sélectionner les informations importantes [...], etc. (p. 183).

- **La variabilité de l'allocation des ressources cognitives** selon les difficultés rencontrées ou les buts de lecture serait l'une des caractéristiques qui différencient le plus sûrement le lecteur expert du lecteur novice, selon Cornaire (1991) : « un bon lecteur est celui qui ajuste automatiquement son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser ou au projet qui est le sien » (p. 39).

- *Avoir conscience des stratégies à la disposition du lecteur* semble être une condition essentielle au développement d'une certaine expertise en lecture, selon Gougeon (2008) : « la compréhension d'un texte écrit exige la mise en œuvre délibérée de stratégies qui permettent de planifier et de contrôler les traitements cognitifs adéquats et d'organiser les informations retenues en mémoire à long terme » (p. 183).
- *La modulation de la vitesse de lecture* serait un des points qui distinguent le plus sûrement experts et novices, selon Chartier et Hébrard (2000), car le fait de ralentir consciemment la vitesse de lecture, de revenir en arrière, de contrôler sa compréhension est le signe d'une grande flexibilité du lecteur (p. 653). De plus, en développant la capacité de se concentrer sur les informations les plus pertinentes, le lecteur peut lire plus rapidement tout en conservant davantage d'information en mémoire de travail, ce qui facilite d'autant la compréhension du texte.

1.6. L'EXPERTISE EN LECTURE SELON CETTE REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les éléments d'expertise présentés jusqu'à maintenant imposent certaines constatations :

- Les *habiletés infraconscientes* doivent être maîtrisées pour réussir à lire et pour accéder au sens d'un texte avec facilité. Ces habiletés sont utilisées inconsciemment et automatiquement, et permettent la lecture *stricto sensu*. À elles seules, elles ne peuvent permettre de développer une expertise en lecture, mais sans elles, il est impossible d'acquérir les stratégies et les habiletés de compréhension nécessaires à l'expertise en lecture.
- Les stratégies de lecture favorisent une meilleure compréhension ainsi qu'une meilleure rétention des informations tirées du texte et doivent être utilisées consciemment afin d'atteindre le ou les objectifs de lecture. C'est principalement sur ces stratégies de lecture que se développera l'expertise, mais elles ne peuvent exister qu'en s'appuyant fortement sur les habiletés infraconscientes.

De plus, le lecteur expert est toujours flexible dans son utilisation des stratégies de lectures, dans l'organisation de sa lecture et dans le contrôle de sa propre compréhension

(Bianco, 2008; Cornaire, 1991; Goigoux, 2008; Golder et Gaonac'h, 2004; Martinez et Amgar, (s. d.); Palincsar et Brown, 1984; Rémond, 1999; 2008; Zabucky, 1993). Si un problème de compréhension survient au cours de la lecture, il sait toujours sélectionner les bonnes stratégies au bon moment et il sait les utiliser avec précision et sans effort (Cornaire, 1991; Goigoux, 2008).

Les connaissances antérieures quant à elles sont importantes puisqu'elles permettent la construction et l'intégration de représentations (Bianco, 2008; Gaonac'h et Fayol, 2008; Rémond, 1999; Zabucky, 1993) dans la mémoire de travail.

Ce type de mémoire — la mémoire de travail — semble être celui qui a la plus grande influence sur l'expertise en lecture, car c'est elle qui modèle la compréhension (Cornaire, 1991). Gaonac'h et Fayol (2008) affirment à ce sujet qu'une longue pratique de la lecture permet de réduire les contraintes en lecture reliées à la mémoire de travail.

Frier et al. (1994) et Goigoux (2008), enfin, indiquent qu'un lecteur expert sait repousser consciemment la compréhension finale d'un texte à la toute fin de la lecture : les bons lecteurs vont généralement réussir à mettre « en attente l'interprétation et [à différer] la construction du sens » (Frier, 1994, p. 153) assez longtemps pour traiter toutes les données textuelles et choisir une interprétation définitive à la toute fin de la lecture.

Il semblerait donc que le lecteur expert se doit d'être parfaitement **conscient**, à la fois des stratégies qu'il maîtrise et des stratégies qu'il utilise réellement tout au long de sa lecture. Mais ces stratégies ne peuvent être développées et maîtrisées sans l'automatisation de toute une panoplie d'habiletés inconscientes et d'habiletés de compréhension.

CHAPITRE 2 : PROBLÉMATIQUE

Comme nous avons pu en rendre compte, il est possible de dépeindre un portrait de ce que pourrait être l'expertise en lecture en combinant les travaux de dizaines de chercheurs provenant d'horizons de recherche différents. Il apparaît cependant qu'aucune publication ne présente de portrait complet de l'ensemble des habiletés et des stratégies de lecture spécifiques à l'expertise en lecture.

Les habiletés et les stratégies recensées dans la section précédente permettent en effet de différencier les meilleurs lecteurs des lecteurs en difficultés ou des moins bons lecteurs, mais il est difficile - voire impossible - de bien départager les habiletés et les stratégies des bons lecteurs de celles qui sont spécifiques à une expertise en lecture.

Or, puisque le lecteur expert est réputé flexible dans son utilisation des habiletés et des stratégies de lecture (*cf. chapitre 1.6. L'expertise en lecture selon cette revue de la littérature*), la connaissance ou la reconnaissance de celles qui sont spécifiques à l'expertise en lecture permettrait de mieux saisir ce qu'implique cette flexibilité en matière de métacognition et d'habiletés métacognitives.

Une des raisons qui peuvent être invoquées pour expliquer que nous ne connaissons pas suffisamment les habiletés métacognitives, les habiletés et les stratégies spécifiques à l'expertise en lecture est que la très grande majorité des études sur la lecture ont eu lieu dans les écoles. Or on ne peut espérer trouver de lecteurs experts dans nos écoles :

- les jeunes enfants de niveau primaire et secondaire doivent d'abord apprendre à lire et à bien lire. Il est impossible de développer une expertise sans maîtriser les bases de la lecture;
- les étudiants du cégep et de l'université, quant à eux, ayant choisi d'étudier un métier ou d'effectuer de la recherche scientifique, sont fréquemment confrontés à des types de textes qu'ils ne connaissent pas sur des sujets qu'ils ne maîtrisent pas non plus. Selon la matière qu'il a choisi d'étudier, un étudiant fraîchement sorti du secondaire — où la majorité des textes au programme sont de la littérature ou des textes d'informations générales — peut

devoir étudier des traités de médecine, de chimie ou de physique, des ouvrages sur l'électricité, sur la mécanique automobile ou encore sur la gestion des ressources forestières, par exemple. Nous croyons que dans ces cas-là aussi, il faut un minimum d'expérience dans le domaine étudié et un minimum de connaissances du sujet et des types de textes à l'étude pour pouvoir développer une certaine expertise en lecture.

Certaines stratégies d'enseignement ont été développées depuis 20 ou 30 ans pour tenter d'améliorer les compétences des lecteurs de chaque niveau scolaire. Ces différentes méthodes d'apprentissage ou d'enseignement des stratégies de lecture visent toutes un apprentissage, chez le lecteur en difficulté, des habiletés et stratégies réputées être l'apanage des bons lecteurs. Nous ne citerons ici en exemple que quelques-unes de ces méthodes :

- le « Reciprocal Teaching » (Palincsar et Brown; 1984);
- la rétroaction verbale assistée par ordinateur (De Cara et al. ; 1997, 2006, 2010, Lété; 2008);
- Les « Think Aloud Studies » (Cromley (2005, p. 191-192) offre une liste d'articles et d'ouvrages sur le sujet);
- le « Direct Explanation » (Duffy a écrit un chapitre complet sur le sujet (Block et Pressley, 2002, chapitre 3)).

L'enseignement réciproque, ou Reciprocal Teaching, développé par Palincsar et Brown vise quatre stratégies : le questionnement du texte, la pratique du résumé, la clarification de points obscurs et la prédiction de la suite du texte.

Le professeur sépare sa classe en petits groupes de cinq ou six lecteurs qui se voient désigner une partie du texte à l'étude. Un *meneur* est désigné au sein du groupe. Il commence par poser des questions au reste du groupe sur la section du texte qui lui est désignée et les autres participants doivent tenter de répondre à chacune des questions, quitte à retourner dans le texte pour trouver les réponses. Une fois toutes les questions posées, tous les passages obscurs éclaircis, le groupe doit pouvoir résumer cette partie du texte et

en prédire la suite. Un autre membre du groupe prend alors le rôle de *meneur* et commence l'analyse d'une autre section du texte.

Dans le cas des *Think Aloud Studies*, le processus est légèrement différent : l'enseignant, en lisant à voix haute, pose des questions sur le sens du texte à ses élèves pour leur apprendre à réfléchir autour d'un texte et ainsi améliorer leur compréhension en lecture.

Ces méthodes d'enseignement ont essentiellement pour objectifs de permettre aux étudiants de mieux réussir à l'école. L'idée à la base de ces méthodes est que meilleure sera la maîtrise des stratégies de lecture des étudiants, mieux ils réussiront.

Dans ces conditions, on peut espérer qu'une meilleure compréhension des habiletés et stratégies spécifiques à l'expertise en lecture permettrait d'améliorer et/ou de compléter les différentes approches pédagogiques des stratégies de lecture.

2.1. QUESTIONS DE RECHERCHES

Certains métiers, selon nous, par la relation étroite qu'ils entretiennent avec la lecture, offrent de meilleures conditions pour le développement d'une expertise en lecture, par rapport à certains métiers plus manuel, ou plus répétitif - comme le travail sur une chaîne de montage, par exemple -, pour lesquels nous estimons que la lecture est plutôt accessoire. Certaines professions reliées aux communications, comme le métier de chercheur (ou documentaliste) et le métier de critique littéraire, par exemple, vont nécessiter quotidiennement plusieurs heures de lecture ou de recherches documentaires,

Dans le cadre de ce mémoire, les spécialistes des communications, pour qui la lecture et/ou la recherche documentaire occupent la place centrale de leur définition de tâche, seront considérés comme des lecteurs experts. Ces lecteurs, en effet, ont su maîtriser au fil du temps et pour des raisons professionnelles les habiletés et les stratégies de lecture qui leur confèrent une compréhension et une efficacité optimales, et ont appris à bien connaître les types de textes qu'ils lisent le plus fréquemment.

L'objectif principal de cette recherche sera donc de déterminer quelles sont les habiletés et les stratégies de lecture spécifiques aux professionnels des communications, réputés

lecteurs experts. Nous analyserons les stratégies de lecture qu'ils utilisent quotidiennement dans leurs activités professionnelles et les combinaisons possibles entre plusieurs stratégies employées simultanément et/ou conjointement. Nous tenterons ainsi de répondre aux quatre questions de recherches suivantes :

- Quels types de tâches de lecture les lecteurs experts ont-ils à exécuter quotidiennement? Est-ce que ces tâches impliquent l'utilisation de stratégies de lecture particulières?
- Quelles différences peut-on observer dans l'utilisation des stratégies de lecture entre les populations de lecteurs les plus étudiés jusqu'à maintenant (c'est-à-dire principalement les élèves et les étudiants) et les lecteurs experts?
- Existe-t-il des stratégies de lecture que les lecteurs experts vont utiliser conjointement, sur une base plus ou moins régulière, afin d'atteindre rapidement et efficacement leurs objectifs de lecture?
- Existe-t-il des habiletés et des stratégies spécifiques aux lecteurs experts qui n'ont pas été recensées dans la littérature scientifique? Si ces stratégies existent, quelles sont-elles?

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Cette section vise à exposer la méthodologie que nous avons utilisée pour définir et caractériser l'expertise en lecture et, ultimement, pour en proposer une schématisation. Nous traiterons successivement du type de recherche choisi, de la collecte et de l'analyse de la documentation, de l'échantillonnage, du déroulement de la collecte des données, ainsi que de leur traitement et de leur analyse.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Notre démarche comporte deux principales étapes : la première est de type *synthèse documentaire*, la seconde se rapproche de l'induction analytique.

Une synthèse documentaire a donc été effectuée à partir d'ouvrages et d'articles scientifiques portant sur les différentes caractéristiques des lecteurs afin d'établir un premier portrait des habiletés et des stratégies qui permettent de différencier les bons lecteurs des lecteurs en difficultés ou des apprentis lecteurs.

Cette synthèse nous a permis d'établir, comme nous l'avons déjà mentionné, que trois principales avenues permettent d'expliquer, en partie, les plus grandes aptitudes en lecture de ceux qui peuvent être considérés comme de très bons lecteurs. Ces trois avenues sont : une **meilleure capacité de compréhension**, pilotée par une plus grande maîtrise des **habiletés** et des **stratégies de lecture**.

Nous nous sommes ensuite servi de ces résultats pour construire la seconde partie de ce projet de recherche en empruntant une approche de développement théorique s'apparentant à la stratégie d'induction analytique pour produire un schéma de l'expertise en lecture le plus près de la réalité possible.

Anadon et Guillette (2007) indiquent qu'une démarche inductive implique que les connaissances sont produites « à partir des données par opposition au raisonnement déductif où les connaissances théoriques précèdent la lecture de la réalité ». Selon Manning (1982), l'induction analytique est une démarche méthodologique qui consiste à cerner les caractéristiques essentielles d'un phénomène par l'étude de plusieurs cas.

3.2. COLLECTE ET ANALYSE DE LA DOCUMENTATION

La collecte de la documentation s'est principalement déroulée en trois étapes. Afin d'avoir une bonne vue d'ensemble des travaux qui ont été effectués sur la lecture et pour mieux orienter nos recherches, nos premières lectures ont été des revues de littérature sur la lecture (Bellenger, 1980; Chartier et Hébrard, 2000; Choquet, 1990; Donnat, 1990b; Dumontier et Valdelièvre, 1989; etc.).

Ces revues de littératures sur la lecture ont permis d'établir une certaine évolution chronologique dans les sujets d'étude sur la lecture :

- les premières études sur la lecture, de types statistiques, au début du siècle dernier;
- l'apparition du concept d'illettrisme dans les années 60 et son évolution vers le concept de *littératie* vers la fin des années 1980;
- l'intérêt naissant depuis les années 1990 pour les bons lecteurs, leurs habitudes de lecture, leurs habiletés et leurs stratégies de lecture.

Comme il a été mentionné plus tôt, les chercheurs ont principalement exploré trois avenues pour expliquer les forces et les faiblesses des différents types de lecteurs : la compréhension en lecture, les habiletés de lecture et les stratégies de lecture.

La seconde étape de cette analyse a permis de recenser et de synthétiser les résultats de plusieurs recherches sur chacune de ces trois avenues.

La dernière étape, enfin, a été de recenser les différentes habiletés et stratégies de lecture spécifiquement attribuées aux bons lecteurs et aux lecteurs experts. Des recoupements et des regroupements ont alors été effectués entre ces habiletés et ces stratégies à partir de leur définition.

Afin de favoriser une meilleure analyse et une meilleure intégration des résultats de cette synthèse, une première schématisation des stratégies et des habiletés caractéristiques des bons lecteurs a été effectuée.

Il était impossible de représenter sur une même page à la fois les différentes habiletés et les stratégies de lecture répertoriées par les auteurs étudiés. Les habiletés et les stratégies ont donc été séparées en deux schémas distincts, mais interreliés.

Pour la construction du premier schéma (*cf. Schéma 2. Habiletés inconscientes*), nous nous sommes inspirés du *Modèle contemporain de compréhension en lecture* de Giasson (1990), qui représente la compréhension comme étant une relation entre le texte, le contexte et le lecteur. Cette façon de représenter l'interrelation entre trois variables intimement interreliées semblait convenir parfaitement pour la représentation des trois grands groupes d'habiletés inconscientes répertoriées par les chercheurs : celles reliées à ce que nous avons nommé les *prérequis à la lecture*, à *l'utilisation du contexte* et, enfin, à *l'adaptabilité du lecteur*.

Pour la construction du deuxième schéma (*cf. Schéma 3. Stratégies de lecture*), nous avons choisi de refléter le plus fidèlement possible la division établie par plusieurs auteurs qui ont classé les stratégies de lecture selon le moment où elles peuvent être utiles, c'est-à-dire avant le début de la lecture, pendant ou après la lecture.

3.3. ÉCHANTILLONNAGE

Afin de vérifier auprès de lecteurs experts comment leurs pratiques réelles de la lecture, les stratégies et les habiletés qu'ils utilisent peuvent concorder, ou non — et de quelle façon — avec cette synthèse et cette première schématisation, nous avons ciblé plusieurs corps de métier du domaine des communications qui exigent, par définition, de travailler constamment avec la lecture ou à partir de celle-ci. Les chercheurs ou les critiques littéraires, par exemple, ont à travailler abondamment avec le texte et passent une majorité de leurs journées de travail à lire. La lecture fait partie de la définition de leurs tâches.

Ces professionnels des communications peuvent être considérés comme des lecteurs experts pour plusieurs raisons :

- Ils passent plusieurs heures tous les jours à lire différents types de textes;
- Ils ont généralement des délais à respecter. Ces délais peuvent être très courts, comme pour les journalistes qui travaillent pour des hebdomadaires et n'ont que quelques heures pour trouver leur sujet, faire leur recherche documentaire, rencontrer les intervenants dans le dossier, rédiger leur article et l'envoyer à la mise en page pour qu'il soit publié la journée même. Mais, selon la situation, ce délai peut être très long si un journaliste travaille plusieurs mois sur un dossier très complexe qui exige beaucoup de recherche et la compilation de plusieurs rapports d'expertise, d'articles journalistiques ou scientifiques, par exemple.

Par conséquent, ces gens ont dû développer une certaine expertise en lecture, c'est-à-dire qu'ils savent utiliser toute une panoplie de stratégies pour comprendre rapidement ce qu'ils lisent et pour atteindre leurs différents objectifs de lecture.

Pour joindre ces professionnels des communications, deux répertoires professionnels disponibles sur le Web ont été consultés, soit le répertoire de l'Association des journalistes indépendants du Québec (AJIQ)¹² et le répertoire de la Fédération professionnelle des journalistes du Québec (FPJQ)¹³.

Un premier tri a été effectué parmi les membres des deux répertoires utilisés pour ne conserver que ceux provenant des régions de Montréal, de la Montérégie et de l'Estrie. Ces trois régions géographiques ont été retenues pour leur proximité afin de faciliter les déplacements de l'enquêteur. 76 noms du répertoire de l'AJIQ et un peu plus de 1600 noms du répertoire de la FPJQ ont ainsi été retenus.

Le second tri a été effectué manuellement en consultant le profil des membres un à un. Les profils spécifient à la fois la ou les spécialités de chacun, le poste occupé et, souvent, le Curriculum Vitae du membre en question.

¹² <http://repertoire.ajiq.qc.ca/>

¹³ <http://www.fpq.org/index.php?id=repertoire&s=das>

Seuls les membres dont la spécialité ou le poste occupé indiquait clairement que la lecture occupe une place très importante dans leur métier ont été sélectionnés. Les photographes de presse, par exemple, ont été exclus. On peut aussi penser qu'un journaliste dont la spécialité est la musique et le cinéma n'a pas, à notre connaissance, besoin de lire autant qu'un chercheur pour faire son travail.

Il a été choisi — pour des raisons de délais administratifs, entre autres raisons — de ne rencontrer que 5 participants. Entre le 24 avril 2013 et le 2 juillet 2013, 36 candidats potentiels ont été contactés par courriel pour les inviter à discuter de leurs habitudes de lecture. Parmi ces candidats potentiels, il y avait des journalistes indépendants, des journalistes au pupitre, des rédacteurs en chef, des journalistes à la recherche, des journalistes scientifiques, un chef de nouvelle, un directeur de l'information, une journaliste-animatrice et une journaliste-rédactrice.

Une journaliste scientifique, deux journalistes indépendants, un rédacteur en chef et un chef de pupitre ont finalement accepté de participer à ce projet de recherche.

3.4. DÉROULEMENT DES RENCONTRES

Nous avons mis sur pied un plan expérimental afin d'analyser sur vidéo les habitudes de lecture des participants dans l'espoir d'arriver à comprendre quelles sont les stratégies de lecture qu'ils emploient et de quelles façons ils les utilisent.

Deux rencontres individuelles, dans un intervalle de 48 heures, ont été prévues pour chacun des participants. Le court délai entre les deux rencontres était rendu nécessaire pour permettre à l'enquêteur d'analyser les enregistrements vidéo entre les deux rencontres, mais surtout pour favoriser, pour les participants, un meilleur rappel de leurs lectures.

Les rencontres ont toutes eu lieu entre le 5 juin et le 11 juillet 2013 au domicile des participants, sauf pour un participant qui a préféré recevoir l'enquêteur à son bureau professionnel et pour un autre, rencontré dans un local de l'Université Laval.

3.4.1. PREMIÈRE RENCONTRE

La première rencontre a permis de filmer les habitudes de lecture des participants. Deux caméras vidéo ont été utilisées à cette fin. L'une était positionnée de façon à filmer, dans un plan assez large, tout le haut du corps du participant de façon à voir chacun de ses gestes et de ses mouvements. Le participant quittait-il des yeux son texte pour prendre des notes ou pour prendre un dictionnaire, par exemple? Arrêtait-il sa lecture pour fixer le plafond pendant qu'il réfléchissait?

L'autre caméra était positionnée pour filmer, dans un plan beaucoup plus serré, l'écran d'ordinateur du participant, le journal ou l'ouvrage qu'il avait envisagé de lire.

Deux consignes ont été données aux participants pour cette première rencontre : chaque participant pouvait choisir de lire ce qu'il voulait, du moment où ses lectures étaient représentatives des lectures qu'il fait tous les jours pour le travail. Afin de filmer des comportements de lecture les plus authentiques possible, il pouvait prendre des notes s'il en avait besoin, surligner le texte, effectuer toutes les recherches nécessaires, changer de texte aussi souvent qu'il le souhaitait, etc. L'autre consigne était de lire pour une période d'environ 60 minutes.

L'enquêteur quittait les lieux dès que le participant était prêt à commencer, pour qu'il puisse lire sans avoir l'impression que quelqu'un l'épiait ou encore lisait par-dessus son épaule. L'enquêteur retournait ensuite, au bout d'une heure, chercher les caméras et les enregistrements vidéo.

3.4.2. ANALYSE DES ENREGISTREMENTS VIDÉO

L'analyse des enregistrements visait à relever tous les *événements* qui pouvaient indiquer d'une façon ou d'une autre l'utilisation d'une stratégie de lecture, ou pouvaient dénoter une habitude de lecture.

Parmi les événements relevés et qui ont soulevé des questions, notons :

- des défilements très rapides du texte;
- de nombreux retours en arrière dans le texte, parfois assez importants;
- des mouvements des yeux très rapides sur toute la page ou sur l'écran en entier;
- des changements de vitesse de lecture parfois très importants entre deux textes ou même entre deux sections d'un même texte;
- des prises de notes, manuscrites ou à l'écran, à même le texte ou dans un document à part;
- des pauses pendant la lecture pour rédiger un courriel ou effectuer un appel téléphonique;
- des pauses pendant la lecture pour effectuer des recherches sur le Web ou pour visionner des vidéos sur le Web;
- des changements parfois très rapides de texte (de l'ordre de moins de 15 secondes par texte);
- des lectures d'articles journalistiques effectuées *dans le désordre* (c'est-à-dire que la lecture pouvait commencer à la fin ou au milieu de l'article et se terminer par le début);
- des modifications apportées à même le texte;
- la gestion de deux ou plusieurs fenêtres de texte en simultanée;
- des suppressions de parties de texte moins de 3 ou 4 secondes après l'ouverture du document;
- etc.

Chacun de ces *événements* relevés sur les enregistrements vidéo pouvait servir de point de départ pour une question au participant. Toutes ces observations étaient compilées dans une grille d'analyse¹⁴ où étaient indiqués, pour chacune des observations, un

¹⁴ Vous pourrez trouver chacun des grilles d'analyse des enregistrements vidéo aux annexes I à V.

repère temporel pour retrouver l'*événement* en question, une description de l'observation, et parfois une ébauche de question.

À la suite de l'analyse des enregistrements vidéo, les observations ont été regroupées lorsqu'il était possible de le faire afin de faciliter la préparation des questions.

3.4.3. SECONDE RENCONTRE

La seconde rencontre avait lieu 24 ou 48 heures après la première. Les enregistrements vidéo de la première rencontre ont été utilisés pour plusieurs questions plus précises ou pour des questions qui portaient sur un *événement* particulier visible sur l'enregistrement. Pour d'autres questions d'ordre un peu plus général sur leurs habitudes de lecture, par contre, ces enregistrements n'étaient pas nécessaires.

Ces deuxième rencontres ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone.

Voici un échantillon des questions qui ont été posées le plus fréquemment pendant ces secondes rencontres.

1. Questions concernant l'établissement des objectifs de lecture :

- a. Combien de temps, environ, lisez-vous tous les jours? Que lisez-vous? Pour quelles raisons, ou autrement dit, que faites-vous de vos lectures ou à partir de vos lectures?
- b. Comment percevez-vous vos lectures obligatoires, ou vos lectures faites *pour le travail*? Est-ce que ce sont principalement des lectures uniques par manque de temps? Ou bien avez-vous souvent à revenir sur vos lectures, pour approfondir votre compréhension ou pour toute autre raison?
- c. (À chaque changement de texte visible sur les enregistrements vidéo) Vous souvenez-vous de ce texte? Pourquoi aviez-vous à le lire et que deviez-vous faire avec ce texte ou à partir de ce texte?

2. Questions concernant les stratégies de repérage & l'identification des informations importantes du texte :

- a. Comment faites-vous pour reconnaître les textes ou les articles journalistiques qui pourront vous intéresser? Autrement dit, comment repérez-vous, jour après jour, les textes les plus intéressants et les plus pertinents pour ce que vous avez à faire?
- b. Une fois que vous avez sélectionné un texte, comment le lisez-vous? Commencez-vous, par exemple, par lire les titres et les sous-titres? Regardez-vous d'abord les illustrations, les tableaux ou les schémas s'il y en a? Commencez-vous tout simplement votre lecture par le premier paragraphe et vous lisez jusqu'à la fin?
- c. Lorsque vous cherchez une information précise dans un texte, comment procédez-vous pour la trouver? Effectuez-vous un balayage — ou un scan — du texte en espérant tomber sur l'information désirée? Lisez-vous le début de chacun des paragraphes pour évaluer son contenu?

3. Questions concernant la gestion des objectifs de lecture & la gestion de la compréhension/l'intégration des nouvelles informations aux connaissances préalables :

- a. (En regardant les enregistrements vidéo) On peut vous voir ici faire défiler très rapidement le texte. Cherchiez-vous quelque chose en particulier? Une information précise? Une citation? Une donnée chiffrée?
- b. (En regardant les enregistrements vidéo) Ici, vous vous arrêtez de lire pour prendre une note dans un autre document. Vous souvenez-vous de cette note? Pourquoi avoir pris cette note à ce moment de votre lecture? Que comptiez-vous faire de cette information?
- c. (En regardant les enregistrements vidéo) Ici, vous semblez faire une pause dans votre lecture. Vous souvenez-vous la raison pour laquelle vous vous êtes arrêté? À quoi pensiez-vous?
- d. Prenez-vous toujours vos notes dans un document à part, ou bien avez-vous l'habitude d'écrire à même le texte?

- e. Lorsque vous avez des notes à prendre pour une raison ou pour une autre, est-ce que le fait de lire à l'écran ou sur du papier change quelque chose pour vous?

3.4.4. PRÉPARATION DES DONNÉES

Chacun des entretiens a été retranscrit¹⁵ pour en faciliter l'analyse. Nous nous sommes efforcés de faire ressortir des entretiens tous les passages où il était question de stratégies de lecture, qu'elles soient mentionnées de façon explicite ou non.

Lorsqu'un participant, par exemple, expliquait que lorsqu'il lit un article de journal pour approuver sa publication, il parcourt très rapidement le texte pour retrouver certains éléments qu'il s'attend à retrouver dans le texte, comme des citations d'intervenants dans le dossier ou encore des phrases courtes et accrocheuses. Dans ce cas précis, il était possible de déduire qu'il effectuait du repérage et identifiait les informations importantes pour lui à partir d'une anticipation du contenu du texte (repérage; anticipation des informations contenues dans le texte; identification des informations importantes).

Une fois les stratégies identifiées, des rapprochements ont été effectués afin de vérifier :

- si les participants avaient tendance à regrouper l'utilisation de deux ou de plusieurs stratégies et dans quelles situations cela pouvait se produire;
- si les stratégies de lecture des participants concordaient avec les stratégies de lecture issues de la revue de littérature;
- si les participants utilisaient des stratégies qui n'ont pas été recensées jusqu'à maintenant, dans quelles situations et à quelles fréquences cela pouvait se produire

¹⁵ Vous trouverez chacune des retranscriptions aux annexes VI à X.

CHAPITRE 4 : SCHÉMATISATION PRIMAIRE DE L'EXPERTISE EN LECTURE À PARTIR DE SES CARACTÉRISTIQUES CONNUES

Pourquoi proposer un schéma de l'expertise en lecture? Selon Jean-Luc Michel (2006), la modélisation intellectuelle relie « trois capacités fondamentales : la pensée graphique, la logique alinéaire et les réseaux sémantiques » (p. 92). Selon lui, la conjonction entre la logique alinéaire et la pensée graphique « est immédiatement féconde, car c'est souvent le schéma qui sera le seul capable de rendre compte facilement, totalement et économiquement d'une réalité non linéaire, puisque complexe » (ibidem; p. 93).

De plus, la schématisation « permet d'accroître la “productivité” de la recherche en ouvrant des horizons nouveaux de validation de problématiques plus complexes, de traitement de questions plus difficiles ou de meilleure adéquation avec la réalité » (ibidem; p. 91).

4.1. SCHÉMATISER L'EXPERTISE EN LECTURE

La première schématisation que nous proposerons tiendra compte des deux grandes catégories d'éléments qui conduisent à une certaine expertise en lecture telles qu'elles sont présentées dans les ouvrages consultés, c'est-à-dire les habiletés *infraconscientes* et les stratégies de lecture. Mais puisqu'il s'agit d'éléments qui sont très différents — les premiers sont réputés inconscients, automatiques et sont une condition nécessaire à l'utilisation de stratégies plus complexes, alors que les seconds sont toujours utilisés sciemment et dans un but bien précis —, ils seront présentés en deux schémas à la fois complémentaires et distincts :

- (1) le premier schéma pour les habiletés *infraconscientes* de la lecture;
- (2) le second pour les stratégies de lecture.

Nous tenons à préciser que si ces deux schémas peuvent offrir certaines ressemblances avec d'autres modèles ou certaines théories sur la lecture, ils sont néanmoins originaux à la fois pour ce qui est de la présentation et de l'organisation des concepts, et pour ce qui concerne la terminologie employée.

4.2. SCHÉMA HABILITÉS INFRACONSCIENTES

Les habiletés infraconscientes peuvent être regroupées en trois principales catégories d'habileté :

1. les prérequis à la lecture;
2. l'utilisation du contexte;
3. l'adaptabilité du lecteur.

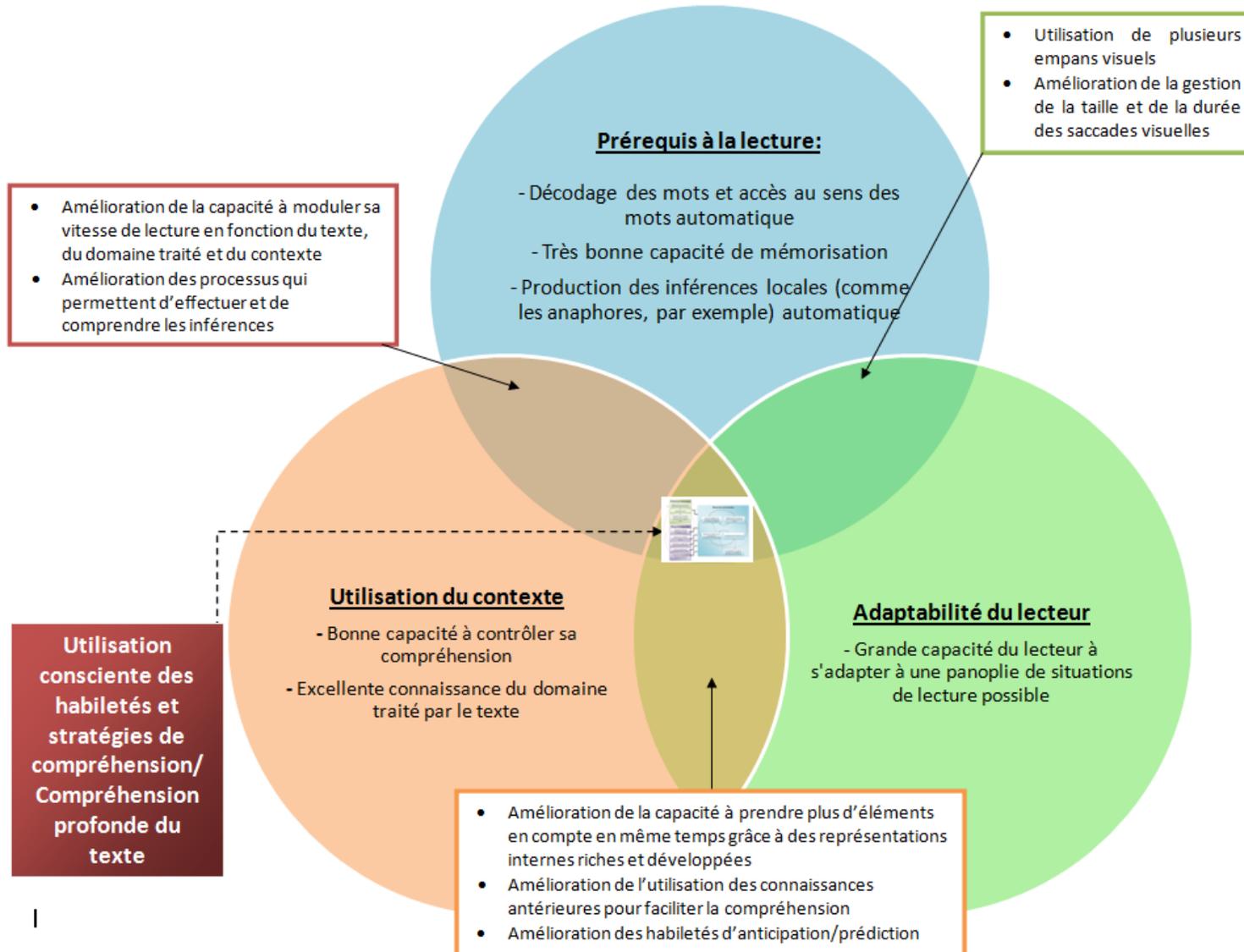
Prises individuellement, ces habiletés ne permettent pas réellement d'atteindre une compréhension profonde d'un texte, mais grâce à une excellente maîtrise et aux nombreuses interactions entre chacune d'elles, le lecteur parviendra à développer de meilleures stratégies de lecture et une certaine expertise.

4.2.1. PRÉREQUIS À LA LECTURE

Cette première catégorie comprend les habiletés les plus basiques de la lecture, c'est-à-dire qu'au-delà de la recherche de compréhension qui est inhérente à tout acte de lecture, les prérequis à la lecture sont les habiletés qui vont permettre la lecture, prise au sens de déchiffrage et d'accès au sens des mots.

Les prérequis sont des habiletés qui s'enseignent à l'école, dès un très jeune âge, mais le lecteur doit les travailler jusqu'à les maîtriser suffisamment pour les utiliser très rapidement et automatiquement. Même s'il existe différentes méthodes pour enseigner la lecture aux jeunes enfants, le décodage des mots et l'accès aux sens premiers des mots sont les premières habiletés à maîtriser pour devenir lecteur.

Schéma 2. Habiletés *infraconscientes*



Selon Baccino (1995), le lecteur expert a « développé des capacités qui lui permettent de tirer profit de la structure linguistique des mots » (p. 37). Plus cette habileté sera maîtrisée et deviendra automatique, affirme Kintsch (1978), plus le lecteur sera à même d'augmenter la capacité de sa mémoire tampon, c'est-à-dire d'améliorer sa capacité à utiliser de façon productive et efficace sa mémoire à court terme.

Une meilleure utilisation de cette mémoire permet, notamment, d'automatiser la production d'inférences locales, qui, dans une situation problème, devient vitale. Prenons en exemple deux courtes phrases :

Simon est artiste de cirque.

Il fait de l'échelle acrobatique et de la corde lisse.

Avec une mémoire à court terme minimalement développée, n'importe quel lecteur sera capable de comprendre que le « Il » fait référence à « Simon » sans réellement se poser de question. L'inférence aura été traitée automatiquement et n'aura requis pratiquement aucun effort mental. Si, par contre, le même lecteur ne fait pas le lien entre le « Il » et « Simon », pour une raison ou pour une autre, il sera obligé de relire — au minimum — la phrase qui précède directement le « Il ». La compréhension des anaphores, par exemple, peut rapidement devenir fastidieuse et compromettre la compréhension d'un texte si de telles recherches de référents sont trop fréquentes.

4.2.2. ADAPTABILITÉ DU LECTEUR

L'adaptabilité dont il est ici question concerne les habiletés dont l'utilisation est, normalement, totalement automatique chez le lecteur. La capacité pour un lecteur de moduler sa vitesse de lecture est d'une très grande importance, que ce soit parce qu'il fait face à une section du texte difficile à comprendre, parce qu'il souhaite approfondir sa compréhension d'un passage précis ou encore parce qu'il sait reconnaître que l'information qu'il a sous les yeux n'est pas l'information recherchée. Pour Baccino (1995) et Golder et Gaonac'h (2004), la flexibilité du lecteur passe aussi par les variations de l'empan perceptif et les variations de la taille des saccades visuelles selon la complexité de la lecture ou encore selon le but de la lecture. Pour Baccino (1995) et Richaudeau (1983), enfin, la flexibilité du lecteur peut également se mesurer dans la gestion

du nombre de régressions du lecteur selon la complexité du texte ou des termes rencontrés.

Cette habileté est nécessaire pour le développement d'une expertise en lecture, car elle facilite la libération d'une grande quantité de ressources cognitives et de déployer différentes stratégies afin d'atteindre les objectifs de lecture.

4.2.3. UTILISATION DU CONTEXTE

Cette catégorie d'habiletés concerne, comme les deux précédentes, les opérations utilisées automatiquement et inconsciemment tout au long de la lecture. Elle fait directement appel aux connaissances antérieures du lecteur et lui permet de comprendre le sens des mots et des phrases.

Selon Thérien (1990), si « nous maintenons de façon plus experte un savoir en particulier, c'est que nous n'arrêtons pas de le nourrir d'actes de lecture exercés continuellement dans le même domaine » (p. 78). Autrement dit, un lecteur expert ne peut l'être dans un domaine qu'il ne connaît pas très bien. Kintsch (1978) affirme à ce sujet que les connaissances du lecteur déterminent en grande partie la compréhension qu'il obtiendra d'un texte :

a reader's knowledge determines to a large extent the meaning that he or she derives from a text. If the knowledge base is lacking, the reader will not be able to derive the same meaning that a person with adequate knowledge, reading the same text, would obtain (p. 371)

4.2.4. INTERACTIONS ENTRE LES TROIS CATÉGORIES D'HABILETÉS

Nous avons déjà laissé entrevoir que ces trois catégories d'habiletés s'influencent mutuellement et qu'une maîtrise insuffisante d'une seule nuira au fonctionnement des deux autres. Mais c'est réellement dans l'interaction entre chacune des trois que ce schéma devient intéressant.

Interactions entre les *Prérequis à la lecture et l'Adaptabilité du lecteur*

Lorsque les prérequis, qui permettent le déchiffrage et l'accès au sens des mots, se conjuguent efficacement à l'adaptabilité du lecteur, le lecteur devient capable d'utiliser

plusieurs empan visuels selon la tâche à accomplir et de mieux gérer la taille et la durée des saccades visuelles tout au long de la lecture.

Or, une telle gestion des empan visuels exige du lecteur d'être capable de reconnaître pratiquement instantanément une majorité, sinon la presque totalité des mots : selon Baccino (1995; 2004), plusieurs études ont démontré que la reconnaissance des mots s'effectue généralement entre 200 et 300 microsecondes.

Une fois que le lecteur a perfectionné le décodage des mots et sait adapter la taille de l'empan visuel selon la situation de lecture, il peut améliorer sa gestion de la taille des saccades visuelles, qui « varie en fonction de la quantité et de la qualité visuelle de l'information que le lecteur perçoit pendant la fixation » (Baccino, 1995; p. 19).

L'interaction entre les prérequis à la lecture et l'adaptabilité du lecteur permet donc au lecteur de développer de nouvelles stratégies afin d'augmenter la vitesse et l'efficacité de ses lectures.

Interactions entre l'Adaptabilité du lecteur et l'Utilisation du contexte

Les interactions entre ces deux catégories d'habiletés pendant la lecture permettent au lecteur de prendre davantage d'éléments en compte en même temps, grâce à des représentations internes riches et développées. Selon Karol Ross (2006), l'expert sait organiser ces représentations dans différents modèles mentaux :

Experts have rich internal representations of how things work in their domain of practice [...] These mental models allow them to learn and to understand situations more rapidly (p. 1).

En fait, les lecteurs experts, selon elle, savent regrouper les diverses informations recueillies au fil des lectures — c'est-à-dire que le lecteur utilise chaque fois un peu mieux ses connaissances antérieures — en un certain nombre de modèles mentaux, ce qui leur permet de comprendre plus rapidement le sens des phrases. De plus, ces modèles mentaux, utilisés tout aussi automatiquement et inconsciemment que toutes les autres habiletés infraconscientes de la lecture, permettent également au lecteur d'améliorer sa capacité à anticiper et à prédire les informations qui devraient normalement, selon ces modèles mentaux, compléter la phrase.

Interactions entre les variables *Utilisation du contexte* et *Prérequis à la lecture*

La troisième interaction est celle qui se produit entre l'utilisation du contexte pour comprendre le sens d'un mot ou d'une phrase et les prérequis à la lecture. Cette interaction permet au lecteur d'améliorer sa capacité à moduler sa vitesse de lecture en fonction de la difficulté du texte ou de l'état de compréhension du texte qu'il lit. Anne-Marie Chartier (1993) affirme à ce sujet :

l'œil de l'expert en train de lire un texte module bien sa vitesse en fonction de sa plus ou moins grande facilité à traiter les informations, mais c'est parce qu'il identifie les mots automatiquement en quelques centièmes de seconde [...] Il s'arrête plus longuement sur les mots inconnus [...] et sur les « nœuds » du texte, par exemple lorsqu'il doit lever une ambiguïté (p. 115).

De plus, nous avons mentionné plus tôt que la production d'inférences locales, comme la résolution inférentielle et sémantique des anaphores, doit être automatisée pour favoriser une lecture fluide et pour favoriser la compréhension du texte, mais les inférences non nécessaires, pragmatiques et les inférences logiques¹⁶, par exemple, sont plus complexes que la résolution inférentielle et sémantique des anaphores. Elles ne peuvent être effectuées automatiquement. Le lecteur, pour les comprendre, doit utiliser le contexte plus ou moins immédiat entourant la phrase ou le passage du texte concerné, ou encore même le contexte global de la lecture et le type de texte lu.

Interactions entre les trois catégories d'habiletés

Lorsque toutes ces habiletés sont suffisamment maîtrisées, que le lecteur est capable d'utiliser efficacement ses prérequis de lecture, ses capacités d'adaptation et le contexte de lecture et ses connaissances antérieures, il parvient à lire à un tout autre niveau : la lecture devient consciente et le lecteur commence à développer de nouvelles stratégies pour atteindre ses buts de lecture.

¹⁶ Voir Bianco (2008; p. 178).

4.3. SCHÉMA STRATÉGIES DE LECTURE

Pour parvenir à développer et à utiliser certaines stratégies de lecture qui faciliteront sa compréhension de texte et l'atteinte de ses objectifs de lecture, le lecteur doit maîtriser une majorité de ces habiletés infraconscientes et les utiliser automatiquement.

Le passage d'une lecture malhabile — où les habiletés infraconscientes ne sont pas suffisamment maîtrisées — à une lecture experte — pendant laquelle toute une panoplie de stratégies est utilisée consciemment afin d'atteindre un ou des objectifs de lecture précis — est le fruit d'un apprentissage continu.

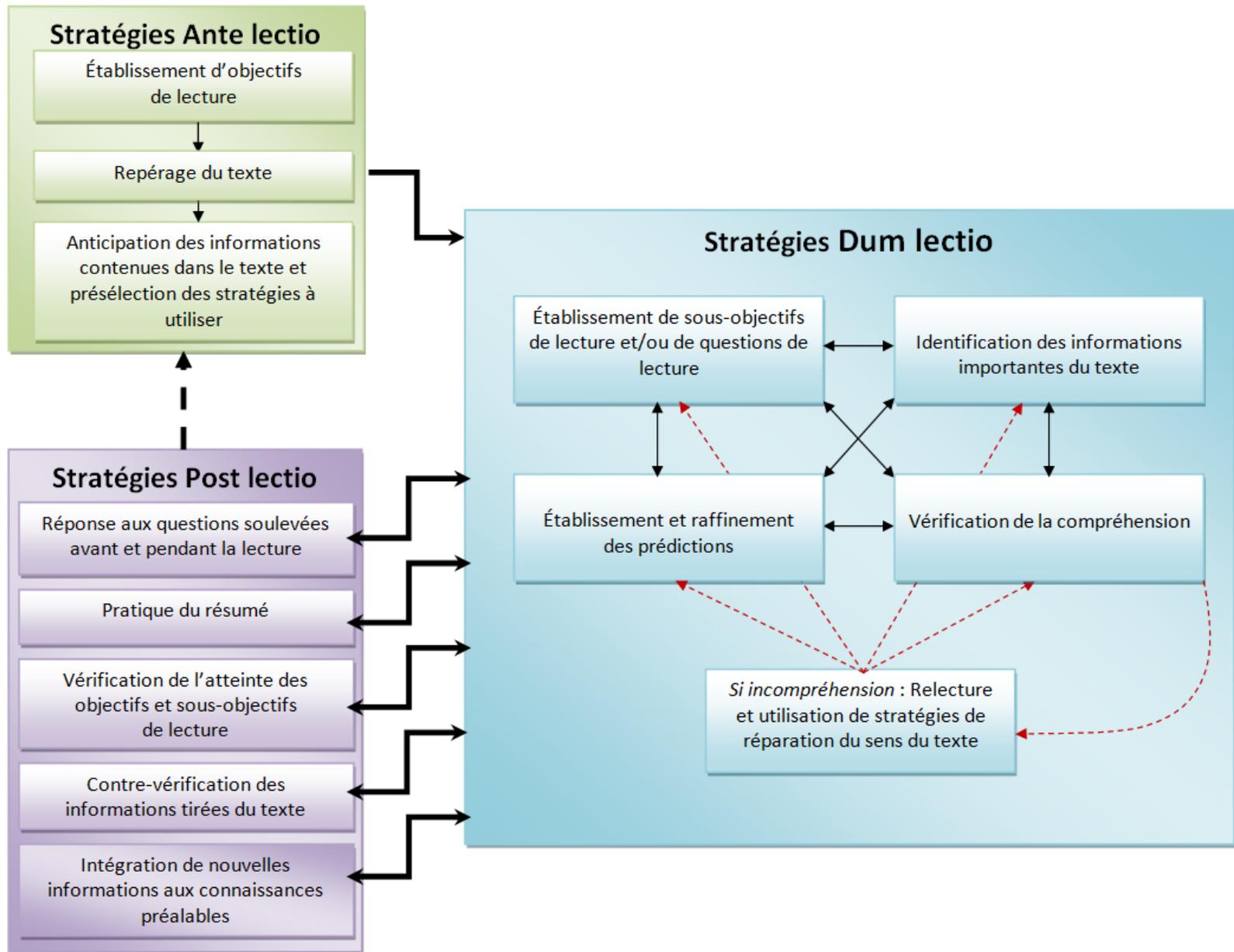
Les stratégies qui permettent de développer une certaine expertise en lecture ont été regroupées, pour le schéma présenté à la page suivante, en trois grandes catégories :

- les *stratégies Ante lectio* servent à orienter la lecture et à présélectionner les stratégies qui pourront être utiles pendant la lecture;
- les *stratégies Dum lectio* interviennent généralement pendant la lecture, permettent une meilleure compréhension du texte et favorisent la rétention de l'information;
- les *stratégies Post lectio* permettent au lecteur de parfaire sa compréhension du texte, d'atteindre ses objectifs et de clore la tâche de lecture qu'il s'était donnée au départ.

4.3.1. LES STRATÉGIES ANTE LECTIO

Maryse Bianco (2008) considère qu'une expertise en lecture ne peut exister qu'à travers une lecture active et organisée et cherche à réaliser un ou des objectifs qui devraient, dans le meilleur des mondes, être les plus précis possible.

Or, les stratégies *Ante lectio*, en intervenant avant le début de la lecture servent précisément à planifier la lecture, à trouver le ou les textes potentiellement intéressants et à prévoir les stratégies de lecture qui seront utiles pendant et après la lecture pour favoriser une meilleure compréhension du texte. Plusieurs stratégies peuvent être employées pour la planification d'une lecture :



- L'établissement des objectifs de lecture;
- le repérage du texte;
- l'anticipation des informations contenues dans le texte et la présélection des stratégies à utiliser.

L'établissement des objectifs de lecture

Il y a plusieurs façons de se fixer des objectifs de lecture, selon la situation et la raison pour laquelle on souhaite lire. Les buts de lecture seront bien différents, par exemple, si un lecteur choisit un texte pour l'étudier en vue d'un examen ou s'il cherche à comprendre comment réaliser une tâche bien précise. Dans le premier cas, par exemple, le lecteur souhaitera probablement retenir l'information contenue dans le texte, alors que dans le second il souhaitera réaliser la marche à suivre décrite par le texte.

Le lecteur doit donc savoir, à la base, pourquoi il veut lire. Il peut, pour se fixer des objectifs précis, se questionner à la fois sur ce qu'il sait du sujet traité par le texte et sur ce qu'il aimerait apprendre, ou encore sur ce qu'il souhaite faire de sa lecture.

Mais le même lecteur pourrait, pour se fixer des objectifs de lecture, simplement utiliser ses connaissances antérieures. Prenons pour exemple un étudiant universitaire qui effectue un travail de recherche sur la mémoire à court terme. Il saura peut-être, grâce à une utilisation appropriée de ses connaissances antérieures, le genre de texte et le genre de données qu'il devra chercher. En sachant que l'information désirée se trouve dans un ou des articles scientifiques de psychologie cognitive ou dans des comptes-rendus de recherche, par exemple, il sera à même d'établir un premier objectif de lecture et de sélectionner les meilleures stratégies à utiliser.

Le repérage du texte

Une fois que le lecteur connaît les objectifs de sa lecture, le sujet qui l'intéresse et le type d'ouvrage ou de texte qui lui permettra d'atteindre ses objectifs, il pourra choisir la meilleure stratégie pour trouver le ou les textes dont il a besoin. Il existe plusieurs stratégies à cet effet et nous ne mentionnerons ici que la recherche sur Internet ou via les catalogues des bibliothèques, qu'ils soient informatisés ou non, par exemple. Selon le cas, un

ou des textes vont s'imposer d'eux-mêmes ou seront imposés par une tierce personne (patron, professeur ou toute autre personne proche du lecteur).

Le lecteur peut alors effectuer un repérage à l'intérieur du texte. Les différents types de lecture présentés par Baccino (2004), Bellenger (1980), Cornaire (1991) et Pigallet (1996) ont ici toute leur utilité : le survol, le balayage et l'écumage sont trois stratégies très efficaces pour évaluer la pertinence d'un texte et l'intérêt à poursuivre ou non sa lecture à partir, par exemple, des éléments organisateurs du texte — comme la titraille, les images, les graphiques, les mises en exergue, etc.

L'anticipation, ou la prédiction, des informations contenues dans le texte et la présélection des stratégies de lecture

Cette prélecture permet au lecteur d'anticiper ou de prédire le type d'information qui devrait, normalement, se retrouver dans le texte choisi. Selon Cornaire (1991), il peut se servir, pour y parvenir, de la mise en relations de divers « éléments textuels (indices iconiques, formels, sémantiques, etc.) et de connaissances particulières qu'il possède » (p. 38).

Palincsar et Brown (1986) définissent la prédiction comme étant la faculté du lecteur à construire des hypothèses sur le sujet discuté par l'auteur du texte :

When students make predictions, they hypothesize what the author will discuss next in the text. To do this successfully, they must activate the relevant background knowledge that they already possess (p. 772).

Duffy et Roehler (1987), quant à eux, affirment que si le lecteur expert utilise ses connaissances antérieures sur le sujet du texte ou sur le type de texte à lire et sur ses propres objectifs pour anticiper les informations du texte, il doit avoir un plan bien défini :

reader must have a plan for making those predictions, and these plans must be adapted to each situation since the topic, text structure, and purposes change from text to text (p. 416)

Blachowicz et Ogle (2001), enfin, affirment qu'à partir de ces prédictions et des questions utilisées pour établir les objectifs et les sous-objectifs de lecture, il peut plus facilement présélectionner les stratégies de lecture qu'il pourra employer.

4.3.2. LES STRATÉGIES DUM LECTIO

La phase Dum lectio, telle qu'elle est ici envisagée, est la phase la plus complexe de la lecture, tant par le nombre de stratégies de lecture disponibles que par les nombreuses interactions possibles entre chacune d'entre elles.

Quatre principaux types de stratégies Dum lectio peuvent être utilisées et les nombreuses flèches du schéma montrent qu'il n'y a pas de porte d'entrée prédéfinie, ni même de stratégie par laquelle tout lecteur doit *nécessairement* commencer. Bien sûr, il faut commencer — à un moment ou à un autre — à lire le texte, mais rien n'empêche le lecteur de commencer sa lecture en utilisant une stratégie pour vérifier la compréhension partielle du texte obtenue en effectuant un survol du texte lors de la phase *Ante lectio*; ou encore en utilisant une stratégie qui lui permettra d'établir rapidement de nouveaux sous-objectifs de lecture mieux adaptés à la situation ou au texte qui se présente à lui.

Les quatre principaux types de stratégies concernent donc :

- **l'établissement de sous-objectifs de lecture et/ou de questions de lecture;**
- **l'établissement ou le raffinement des prédictions et l'anticipation de la suite du texte;**
- **l'identification des éléments importants du texte**
- **la vérification de la compréhension.**

À ces quatre types de stratégies s'ajoute un dernier type de stratégies qui n'entre généralement en fonction qu'en cas d'incompréhension. Il s'agit des **stratégies de réparation du sens**.

Établissement de sous-objectifs de lecture et/ou de questions de lecture

L'établissement de sous-objectifs ne fonctionne pas différemment de l'établissement d'objectifs *Ante lectio*. Il s'agit exactement des mêmes stratégies, mais utilisées pendant la lecture pour :

- raffiner les questions de lectures ou pour les reformuler à la lumière des nouvelles informations tirées du texte;
- formuler de nouveaux buts de lecture ou de nouvelles questions de lecture.

Selon Baccino (2004), « la compréhension n'est possible que si le but initial [de lecture] est maintenu actif tout au long de la lecture, car il permet à chaque instant de calculer la cohérence de l'information locale par rapport au contenu global du document » (p. 197). Blachowicz et Ogle (2001), Cornaire (1991), Palincsar et Brown (1984; 1986) et Pressley et Afflerbach (1995) affirment quant à eux qu'il est préférable pour le lecteur de poursuivre le raffinement et la reformulation des buts de lecture, sans quoi la lecture pourrait s'en trouver grandement complexifiée si les buts de lecture initiaux ne correspondent pas au texte.

Établissement/raffinement des prédictions

Selon Michael Pressley et Peter Afflerbach (1995), l'anticipation ou la prédiction effectuée pendant la lecture du texte sont stimulées par différents indices dans le texte comme des mots-clefs ou des structures particulières.

Lorsque les prédictions du lecteur s'avèrent, la lecture est alors généralement plus rapide et la compréhension plus facile. Dans le cas contraire, si les prédictions du lecteur sont contredites par le texte, il peut alors s'agir soit d'un indice que le lecteur n'a pas compris ce qu'il a lu ou qu'il devra peut-être corriger ses connaissances antérieures.

L'établissement de prédictions peut donc servir, selon la situation, à vérifier ou confirmer la bonne compréhension du texte et à engager les stratégies réparatrices de sens s'il y a incompréhension. Cette stratégie peut également permettre au lecteur d'identifier les informations les plus importantes du texte :

- en gardant en mémoire de travail celles qui confirment les prédictions du lecteur;
- en retenant les informations non conformes aux prédictions ou qui les infirment complètement parce que dans ce cas, il peut s'agir d'une information tout à fait nouvelle pour le lecteur et/ou contraire à ses connaissances antérieures.

Les différentes stratégies qui permettent l'établissement et le raffinement des prédictions peuvent, enfin, permettre de raffiner les buts de lecture préexistants ou en formuler de nouveaux si, par exemple, à force de fausses prédictions, le lecteur s'aperçoit qu'il ne connaît ou ne comprend pas plusieurs concepts. Par conséquent, le lecteur placé dans une

telle position pourrait fort bien reformuler ses buts de lecture pour rechercher une meilleure compréhension des concepts inconnus plutôt que de poursuivre une simple recherche de données précises, par exemple.

Identification des éléments importants du texte

L'identification des éléments importants du texte va souvent de pair avec une lecture sélective du texte, qu'il s'agisse de l'écrémage, du survol ou même du repérage. Il s'agit d'un processus dynamique qui implique une interaction entre les connaissances préalables du lecteur et les caractéristiques du texte.

Selon Giasson (1990), les « lecteurs habiles sont plus flexibles dans leur recherche d'informations importantes : ils se servent à la fois de leur intention de lecture et des indices placés par l'auteur pour déterminer l'importance de l'information dans un texte » (p. 75). Frier, Grossmann et Simon (1994) affirment que « c'est la perception que "tout n'est pas au même niveau" qui lui permet [au lecteur] d'identifier les concepts qu'il s'agit en priorité de comprendre et d'appivoiser dans la durée » (p. 153).

Il existe différentes méthodes pour retrouver les idées principales d'un texte. Le lecteur peut, par exemple, rechercher les informations qui sont pertinentes pour ses objectifs personnels ou professionnels; il peut décider qu'une partie du texte en particulier ou une autre est particulièrement importante; il peut rejeter une information parce qu'elle ne cadre pas avec ses connaissances préalables; il peut rechercher des mots-clefs spécifiques dans le texte, noter des parties du texte ou des références de façon à se les rappeler plus facilement ou à pouvoir la retrouver plus facilement ultérieurement; surligner, encercler des points importants du texte; prendre des notes; décider en toute connaissance de cause de ne pas lire les exemples pour se concentrer sur les explications, etc. (Pressley et Af-flerbach; 1995).

L'identification des informations les plus importantes, ou les plus pertinentes, permet de vérifier la compréhension du texte et l'intégration de ces nouvelles connaissances lorsqu'elles sont comprises. Lorsqu'elles s'avèrent incomprises, le lecteur doit alors engager diverses stratégies réparatrices de sens et peut-être alors établir de nouveaux buts de lecture, ou tenter de raffiner ses prédictions.

Vérification de la compréhension

La vérification de la compréhension, comme chacune des autres grandes stratégies de lecture, peut s'effectuer de plusieurs façons. Blachowicz et Ogle (2001) indiquent qu'une façon très sûre de s'assurer de la bonne compréhension d'un texte est de garder une trace, écrite ou orale, de l'essentiel du texte.

L'interprétation du texte peut également servir de stratégie pour vérifier la compréhension du texte. Le lecteur peut paraphraser différentes parties du texte dans des mots plus familiers ou visualiser les concepts, les relations, les émotions contenues dans le texte (Pressley et Afflerbach; 1995). Une autre façon de procéder peut encore être d'affirmer ou de reformuler *ce que l'auteur a réellement voulu dire* ou de construire des conclusions interprétatives du texte, etc.

La vérification de la compréhension est essentielle à toute lecture experte. Elle permet d'atteindre les objectifs que s'est fixés le lecteur avant et tout au long de la lecture. C'est elle aussi qui lui permettra de répondre à ses questions. La vérification de la compréhension doit se faire tout au long de la lecture et peut se faire à partir de n'importe quelle autre stratégie, c'est-à-dire à partir :

- de l'établissement de nouveaux sous-objectifs de lecture causé par une incompréhension du texte ou par une compréhension plus profonde de ce que le lecteur connaissait déjà;
- de l'intégration de nouvelles informations à la suite de l'application des stratégies réparatrices de sens, elles-mêmes engagées après une vérification infructueuse de la compréhension;
- du raffinement des prédictions parce qu'elles ne correspondent pas aux données du texte ou parce que ces prédictions ne sont pas assez complètes;
- de l'identification des informations les plus importantes du texte;
- etc.

Relecture et utilisation de stratégies de réparation du sens du texte

Selon Duffy et Roehler (1987), les stratégies de réparation du sens sont activées pendant la lecture au moindre blocage dans la compréhension, et l'une des stratégies qui

peuvent être utilisées peut être d'attendre tout simplement que le sens se rétablisse de lui-même grâce aux informations qui vont se rajouter au fur et à mesure que la lecture progresse : les lecteurs experts doivent « accepter constamment de naviguer à vue en mettant en attente l'interprétation et en différant la construction du sens » (Frier, Grossmann et Simon; 1994, p. 153). Goigoux (2008), quant à lui, affirme que les « bons lecteurs [...] parviennent à conserver leur interprétation ouverte assez longtemps et attendent d'avoir traité toutes les données textuelles pour choisir une interprétation définitive » (p. 183).

Autrement dit — et même s'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une stratégie de *réparation* du sens puisqu'elle permet plutôt au lecteur de *différer* la construction du sens —, attendre que le sens se précise peut s'avérer très efficace parce que le lecteur est conscient que les informations qui se trouvent plus loin dans le texte devraient, généralement, pouvoir combler les lacunes qui lui posent problème.

Une autre stratégie, selon Pressley et Afflerbach (1995), peut être de prendre une pause pour réfléchir au sens du texte et ainsi tenter de trouver, soit dans tout ce qu'il a lu depuis le début de sa lecture ou dans toutes ses connaissances préalables, l'information manquante.

Le lecteur peut également décider de comprendre à tout prix le mot ou le passage problématique avant de continuer la lecture du texte qu'il a sous les yeux. Dans un cas comme celui-là, il pourrait choisir de vérifier dans le dictionnaire le sens du mot qu'il ne comprend pas ou se lancer à la recherche d'un nouveau texte qui lui expliquera le concept ou l'idée dont le sens lui échappe.

La dernière stratégie que nous souhaitons souligner ici — même s'il existe encore plusieurs stratégies de réparation du sens d'un texte — consiste en une réévaluation complète par le lecteur de son interprétation du texte à la lumière d'une nouvelle information. On peut penser à la lecture d'un roman policier, par exemple. Le lecteur peut être obligé de revoir son interprétation de plusieurs faits ou de plusieurs indices à travers tout le texte lorsque le coupable est révélé à la fin de l'ouvrage. Ce genre de situation peut tout aussi bien se produire avec un article scientifique ou tout autre type de texte.

Une fois le sens rétabli, toutes les possibilités de stratégies s'offrent à lui pour la poursuite de sa lecture : il peut décider

- de reprendre sa lecture pour établir de nouveaux sous-objectifs de lecture à la lumière de cette nouvelle information qu'il a comprise;
- d'intégrer cette information particulièrement importante à ses connaissances antérieures;
- de refaire de nouvelles prédictions sur la suite du texte;
- etc.

4.3.3. LES STRATÉGIES POST LECTIO

Bien que les stratégies *Post lectio*, comme leur nom l'indique, entrent généralement en jeu après la fin de la lecture pour favoriser une meilleure compréhension du texte ou une meilleure rétention de l'information contenue dans le texte, elles peuvent également influencer l'utilisation d'autres stratégies tout au long de la lecture : une stratégie *Dum lectio* visant la vérification de la compréhension du texte peut conduire, par exemple, à l'utilisation d'une stratégie *Post lectio* comme la pratique du résumé; tout comme la contre-vérification des informations contenues dans le texte — une stratégie *Post lectio* — peut conduire le lecteur à entreprendre de nouvelles lectures pour approfondir sa compréhension du sujet, ce qui l'amènera peut-être alors à recommencer un tout nouveau cycle de lecture avec l'utilisation de stratégies *Ante*, *Dum* et *Post lectio*.

L'expertise en lecture tiendrait précisément dans ces interactions incessantes entre les différentes stratégies *Ante*-, *Dum*- et *Post-lectio* ainsi que dans le maintien et l'atteinte des objectifs de lecture.

Intégration de nouvelles informations aux connaissances préalables

Il y a différentes stratégies pour aider ou améliorer l'intégration de nouvelles informations tirées du texte aux connaissances antérieures du lecteur. Pour Blachowicz et Ogle (2001), cette opération passe par l'élaboration de différentes connexions entre les éléments d'informations et par la création d'inférences.

Nous ne citerons ici que quelques-unes des méthodes que peut employer le lecteur pour intégrer les nouvelles informations contenues dans le texte à ses connaissances préalables selon Pressley et Afflerbach (1995). Il peut tenter explicitement d'obtenir une vue d'ensemble du sens du texte avant de s'intéresser aux menus détails; générer une vue

d'ensemble du sens du texte et du développement des idées en inférant une macrostructure; noter par écrit différentes parties du texte ou les interrelations entre ces parties du texte; garder en mémoire les représentations des idées développées dans le texte; ou encore, combiner la structure du texte et les indices contextuels pour déterminer le sens du texte.

Pratique du résumé

Selon Bianco (2008), pratiquer le résumé consiste à « identifier les idées principales qui intègrent l'ensemble des autres dans une structure unitaire et cohérente » (p. 160), et permet au lecteur de construire un sens plus global du texte. Il s'agit d'une procédure « de questionnement très [générale] qui incite l'élève à adopter une attitude active par rapport aux textes lus » (p. 160) et il s'agit d'un excellent outil pour intégrer plus efficacement l'information présentée dans le texte (Palincsar et Brown, 1986; p. 772).

Cela dit, si la pratique du résumé nécessite que les informations importantes du texte soient identifiées, il peut arriver que le résumé lui-même oblige le lecteur à les repérer et, par le fait même, indique au lecteur qu'il n'avait pas parfaitement compris une partie du texte. Le lecteur confronté à cette situation peut alors recommencer sa lecture en établissant de nouveaux sous-objectifs de lecture orientés davantage par la production du résumé, par exemple, et les nouvelles prédictions seront forcément différentes de celles qu'il avait formulées lors de la première lecture.

Le résumé est aussi une stratégie qui permet, dans certaines situations, d'intégrer plus facilement à long terme les informations contenues dans un texte et peut servir à contre-vérifier certaines informations avec un autre texte.

Réponse aux questions soulevées avant et pendant la lecture

Le lecteur peut choisir de simplement vérifier que toutes ses questions ont bel et bien trouvé une réponse. En vérifiant consciemment qu'il a répondu à chacune de ses questions, le lecteur peut établir de nouvelles connexions entre les informations tirées du texte et ses connaissances antérieures, il peut également s'apercevoir qu'il n'est pas totalement satisfait des réponses obtenues et vouloir contre-vérifier certaines informations avec d'autres textes, ce qui relancerait alors tout le processus de lecture, etc.

Contre-vérification des informations tirées du texte

Cette vérification peut s'effectuer lorsque le lecteur s'aperçoit qu'il y a des incongruités entre les informations tirées du texte et ses connaissances antérieures ou ses connaissances générales. Elle peut s'effectuer à tout moment pendant la lecture si le lecteur ne cherche qu'à vérifier la définition d'un terme ou d'une expression ou elle peut être différée jusqu'à la fin de la lecture lorsque les sujets d'interrogations se multiplient. Dans un tel cas, le lecteur pourra être porté à rechercher un ou plusieurs autres textes pour comparer certaines informations et alors se faire une idée plus claire et plus précise sur le sujet.

Vérification de l'atteinte des objectifs et sous-objectifs de lecture

La vérification de l'atteinte des objectifs est l'une des stratégies de la phase d'intégration les plus importantes, car c'est ce qui distingue le lecteur novice du lecteur expert. Un lecteur qui se serait donné des objectifs précis, mais sans s'assurer de les avoir atteints, par exemple, est un lecteur qui a perdu ses objectifs de vue pendant la lecture et n'aura pas su bien comprendre ni retenir les informations contenues dans le texte. Baccino (2004) affirme à ce sujet que « la compréhension n'est possible que si le but [de lecture] est maintenu actif tout au long de la lecture, car il permet à chaque instant de calculer la cohérence de l'information » (p. 197).

Cette vérification peut se faire à tout moment et peut également renvoyer à toutes les autres stratégies. Si, par exemple, à la toute fin de sa lecture, un lecteur s'aperçoit qu'il a oublié un sous-objectif de lecture en cours de route, il peut choisir de retourner à la section du texte où il croit pouvoir trouver l'information dont il a besoin ou encore rechercher de nouveaux textes et reprendre le processus de lecture avec un nouveau texte.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS D'ENQUÊTES

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons analysé les comportements de lecture de professionnels des communications pour déterminer les habiletés et les stratégies de lecture spécifiques aux lecteurs experts. Quatre questions principales ont guidé notre phase d'enquête :

- Quels types de tâches de lecture les lecteurs experts ont-ils à exécuter quotidiennement? Est-ce que ces tâches impliquent l'utilisation de stratégies de lecture particulières?
- Quelles différences peut-on observer dans l'utilisation des stratégies de lecture entre les populations de lecteurs les plus étudiés jusqu'à maintenant (c'est-à-dire principalement les élèves et les étudiants) et les lecteurs experts?
- Existe-t-il des stratégies de lecture que les lecteurs experts vont utiliser conjointement, sur une base plus ou moins régulière, afin d'atteindre rapidement et efficacement leurs objectifs de lecture?
- Existe-t-il des habiletés et des stratégies spécifiques aux lecteurs experts qui n'ont pas été recensées dans la littérature scientifique? Si ces stratégies existent, quelles sont-elles?

Nous présenterons dans ce chapitre les résultats de cette enquête auprès de professionnels des communications. Nous décrirons d'abord, pour chaque participant, les profils de lecture que nous avons observés sur les enregistrements vidéo.

Nous porterons également une attention particulière à l'utilisation des stratégies de lecture des participants afin de repérer de potentielles utilisations qui s'écarteraient d'une façon ou d'une autre de la description de la stratégie en question donnée au chapitre précédent.

Nous verrons que certaines stratégies de lecture semblent plus spécifiques à certains profils de lecture. Nous ciblerons ensuite certaines combinaisons de stratégies observées sur les vidéos et dont nous avons pu discuter avec les participants. Nous terminerons enfin cette présentation des résultats en décrivant quatre métastratégies qui semblent n'avoir jamais été recensées jusqu'à maintenant.

5.1. PROFIL DE LECTEUR/PROFIL DE LECTURE : NUANCES ET PRÉCISIONS

La définition de profil de lecteur peut faire référence à toutes sortes de notions différentes : les maisons d'édition établissent des profils de lecteurs pour déterminer leurs stratégies marketing; les études statistiques peuvent établir des profils de lecteurs pour expliquer qui, dans une population donnée, lit le journal et qui préfère lire de la fiction, par exemple.

Lorsqu'il est question d'utilisation de stratégies de lecture, la notion de profil de lecteur fait plutôt référence au niveau de compétences en lecture ou en compréhension pour un lecteur donné. Valencia (2011) indique que, dans un tel contexte, le *profil* fait référence à la variabilité des compétences et des stratégies liées à la lecture pour un étudiant donné, et donne une indication de ses forces et de ses faiblesses en lecture¹⁷.

Or, nous n'avons pas suffisamment de données pour établir de tels profils de lecteur. L'expression *profil de lecture*, dans le cadre de ce mémoire de recherche, fait plutôt référence à une interaction de trois variables qui influencent la préparation de la lecture, le choix des stratégies à employer et le résultat des lectures :

- le métier ou la spécialisation du lecteur;
- le type de texte à lire;
- les objectifs de lecture, ou les objectifs de la tâche à accomplir à partir de cette lecture.

Il peut ainsi y avoir plusieurs profils de lecture pour chaque type de texte et pour chaque lecteur, selon les objectifs poursuivis. Prenons, par exemple, un journaliste et un article journalistique. Nous pourrions imaginer au moins trois profils de lecture distincts pour cette lecture :

- il peut décider de lire cet article dans le simple but de s'informer;

¹⁷ « a profile refers to the variability in reading-related skills and strategies within an individual student that characterize patterns of strengths and weakness » (Valencia, 2011, p. 25).

- il peut décider de le lire pour le comprendre dans ses moindres détails s'il a un reportage à produire;
- il peut décider de le réviser ou encore de le réécrire avant sa publication;
- etc.

Il ne s'agit là que d'un seul exemple, mais chacun de ces profils de lecture pourrait induire de très grandes différences dans le choix des stratégies de lecture à employer et dans la compréhension que le lecteur pourrait tirer du texte.

5.2. PROFILS DE LECTURE

Il n'y a pas de nomenclature fixe pour les profils de lecture. Nous avons fait le choix de nommer chacun des profils de lecture observés sur les vidéos pour mieux séparer les profils au sein d'un « groupe » de lecteurs — c'est-à-dire les professionnels des communications rencontrés pour ce projet de recherche. De cette façon, nous espérons pouvoir expliquer plus clairement et plus facilement les différents comportements de lecture dont nous discuterons dans ce chapitre.

Les profils de lecture seront identifiés sous le format *Titre de l'emploi ou de la spécialisation / Type de texte / Objectifs principaux de lecture*.

5.2.1. FRÉDÉRIK¹⁸, RÉDACTEUR EN CHEF

Frédéric est rédacteur en chef pour une revue mensuelle spécialisée. Les enregistrements vidéo de la première rencontre nous ont permis d'identifier deux profils de lecture distincts.

¹⁸ Afin de préserver leur anonymat, chaque participant est présenté sous un nom fictif et l'entreprise ou les entreprises pour lesquelles ils travaillent ne seront pas nommées.

Rédacteur en chef / Lecture du journal / Information

Frédéric affirmait lors de la seconde rencontre que la lecture du journal n'est pas, selon lui, une pratique expressément reliée à son emploi. Cependant il s'agit pour lui d'une sorte de rituel quotidien dans les transports en commun pendant le trajet entre son domicile et son bureau professionnel. Il lit plusieurs articles de journaux tous les jours et, par conséquent, la lecture du journal est une pratique représentative de ses lectures quotidiennes.

Il aura lu environ une douzaine d'articles en un peu plus de 25 minutes, chaque fois pour s'informer sur un sujet qui lui tenait à cœur. Sur les enregistrements vidéo, il était évident que la lecture du journal est tout sauf linéaire : non seulement il passe beaucoup de temps à chercher la suite des articles dans les cahiers, mais il lui arrive aussi de lire la suite d'autres articles que celui qu'il avait commencé à lire.

À un moment sur les enregistrements vidéo, il commence à lire le portrait d'une personnalité dans un des cahiers. On peut le voir, aux mouvements de sa tête, commencer par la conclusion du portrait pour ensuite revenir au début un paragraphe à la fois. Il expliquait, lors de l'entretien, qu'il lui arrive de lire des articles en commençant par la conclusion en croyant y trouver les informations les plus importantes et décider de continuer sa lecture à rebours parce qu'il trouve le sujet intéressant.

Rédacteur en chef / Lecture d'un ouvrage spécialisé / Rédaction d'une critique

Il entreprend ensuite la lecture d'un ouvrage spécialisé pour lequel il devait rédiger une critique. Il se munit aussitôt d'un crayon et de feuilles lignées pour prendre des notes, commence par feuilleter l'ouvrage puis inspecte la table des matières et lit le tableau des légendes présenté au début de l'ouvrage.

Il commence alors une lecture plus attentive en commençant par la première page de texte et écrit aussitôt une première note à même le livre. On le voit par la suite prendre quelques notes, toujours directement dans le texte et souligner quelques passages. À un moment, il retourne inspecter la table des matières à la fin de l'ouvrage, puis feuillette doucement le livre à rebours avant d'arrêter son regard quelques secondes sur une page.

Tout au long de sa lecture, on peut le voir effectuer plusieurs allers-retours dans le texte, d'une page à l'autre ou d'un passage à un autre, comme s'il cherchait quelque chose dans le texte. Lors de la seconde rencontre, il expliquait avoir trouvé ce texte particulièrement mal écrit et avoir cherché, sans vraiment les trouver, des informations plus loin dans le texte pour tenter de mieux comprendre.

5.2.2. NATHAN, JOURNALISTE INDÉPENDANT

Nathan est journaliste indépendant et il est en plein processus de démarrage d'un nouveau quotidien. Lors de la première rencontre, il a lu divers articles journalistiques déjà publiés au sein de son quotidien, mais qu'il n'avait pas encore lus, et d'autres qu'il était sur le point de publier.

Journaliste indépendant / Lecture d'un article journalistique / Évaluation

Le premier texte est un article qu'il avait commandé à un journaliste. Il souhaitait effectuer une évaluation de la couverture journalistique et lisait l'article en prenant des notes. Sur les enregistrements, on le voit faire défiler très rapidement le texte et il expliquait avoir lu ce texte surtout pour retrouver certains éléments-clefs comme les citations des intervenants dans le dossier, par exemple.

Journaliste indépendant / Lecture d'un article journalistique / Préparation

Le second article qu'il a lu avait déjà été publié dans son journal, mais ce n'est pas lui qui en avait approuvé la publication. Il souhaitait alors évaluer les suites de sa collaboration avec l'auteur du texte et de la couverture de l'événement dont traitait cet article.

À ce moment-là, on peut voir sur les vidéos qu'il lit lentement le texte en effectuant, à certains moments, de courtes pauses pour réfléchir.

Journaliste indépendant / Lecture d'un article journalistique / Information

À un moment, il décide de prendre une pause du travail et se rend sur la page Web du Devoir pour lire quelques articles pour rester informé. Il expliquait, lors de la seconde rencontre, avoir surtout cherché, cette journée-là, des articles dont la lecture lui avait été recommandée par des collègues.

On peut voir assez clairement au mouvement de ses yeux qu'il lit un éditorial à rebours, c'est-à-dire en commençant par la fin. Il expliquait à ce sujet qu'il avait voulu sauver du temps et se rendre tout de suite à la conclusion, mais il avait dû se rendre à l'évidence : les arguments de cet éditorial suivaient une logique et il devait le lire au complet pour le comprendre.

Journaliste indépendant / Lecture d'un article journalistique / Reprise de lecture

Le dernier article qu'il a lu cette journée-là était assez long. Il s'agissait en fait d'un dossier complet qu'il espérait reprendre et faire traduire pour son quotidien. Sur les enregistrements, on le voit ouvrir le document contenant ce dossier, puis, très rapidement, faire défiler deux ou trois pages complètes avant de reprendre sa lecture. Il expliquait qu'il avait déjà commencé la lecture de ce texte et qu'il souhaitait simplement reprendre là où il s'était arrêté. Il disait également n'avoir généralement aucune difficulté à reprendre le fil du texte, à se remémorer ce qu'il en avait déjà lu quand de telles situations se présentaient. Il n'a pris aucune note pendant la lecture de cet article.

Journaliste indépendant / Lecture d'un recueil de textes / Rédaction

À la toute fin de la première rencontre, on peut voir Nathan ouvrir un recueil de textes dont il avait besoin pour écrire un article.

Il a pris des notes dans un second document afin de préparer sa rédaction. Il expliquait qu'il est plutôt rare pour lui de travailler à partir d'un document dans lequel se trouvent toutes les informations dont il a besoin pour commencer sa rédaction. En règle générale, il doit effectuer sa recherche en même temps qu'il prend ses notes et structure son argumentaire.

5.2.3. YAN, CHEF DE PUPITRE

Yan est chef de pupitre pour un quotidien et doit préparer quotidiennement une version allégée de l'édition papier pour l'envoyer par courriel aux abonnés. Il a donc principalement lu, lors de la première rencontre, de courts articles journalistiques.

Chef de pupitre / Lecture d'articles journalistiques / Édition et publication

Durant les trente premières minutes, il lit une quinzaine de courts articles pour les préparer, ou les formater, pour les versions allégées des quotidiens régionaux pour lesquels il travaille. Cette version allégée envoyée par courriel n'accepte que des articles de 300 mots, environ. Si les lecteurs veulent en savoir plus, il y a généralement un lien au bas de l'article pour leur permettre d'avoir directement accès à la version Web du quotidien et ainsi obtenir plus de détails.

Sur les enregistrements, on peut le voir supprimer presque systématiquement et très rapidement plusieurs lignes de textes chaque fois qu'il affiche un nouvel article sur son écran. Les journalistes, expliquait-il, ont généralement différentes lignes de codes à écrire à même l'article pour indiquer au logiciel de presse où placer les titres et les légendes des photos, par exemple. Mais comme ces lignes de codes ne sont pas nécessaires pour une version informatisée, il doit s'assurer de les supprimer de tous les articles.

Il lui arrive de devoir raccourcir certains articles. Dans ces cas-là, il doit lire l'article attentivement pour évaluer quelle portion du texte il peut supprimer sans nuire à la cohérence du propos.

On le voit ainsi, à quelques reprises, ralentir sa lecture et même effectuer un retour en arrière pour vérifier quelle partie du texte il peut se permettre de supprimer sans pour autant compromettre la cohérence et la pertinence de l'article.

Chef de pupitre / Lecture d'un article journalistique / Révision & Réécriture

Vers la fin des enregistrements vidéo, on le voit travailler sur un article à réécrire avant sa publication. Il va aussi faire un peu de mise en page sur ce texte en cherchant le meilleur endroit pour insérer deux photos dans le texte.

À partir de ce moment, on peut le voir travailler très différemment : il lit beaucoup plus lentement, il prend des pauses comme s'il réfléchissait et il effectue certaines recherches sur le Web.

5.2.4. BIANCA, JOURNALISTE SCIENTIFIQUE

Bianca est une journaliste indépendante spécialisée dans le journalisme scientifique et la vulgarisation scientifique. Elle préparait un reportage écrit et a lu divers articles scientifiques pour consolider son argumentaire et préparer sa rédaction.

Journaliste scientifique / Lecture d'articles scientifiques / Structuration d'un argumentaire et rédaction

Lors de l'enregistrement, Bianca avait déjà effectué un premier repérage de textes. Elle n'a donc pas eu à effectuer de recherche devant les caméras. Les articles avaient tous été sauvegardés sur son disque dur, ce qui lui permettait de passer rapidement d'un article à l'autre.

Elle prend beaucoup de notes et on voit parfaitement qu'elle ordonne, classe ou organise ses notes pour favoriser la construction de son argumentaire et sa rédaction. Dès le début d'un projet de lecture, expliquait-elle, elle tente toujours de regrouper les arguments ou les idées qui vont ensemble afin de donner une structure à sa pensée et, éventuellement, à son texte. Les informations tirées des textes lui dictent généralement la structure de son reportage :

[...] Ce que je rajoute, c'est des points qui [...] solidifient déjà la structure que j'avais en tête. Pis la structure s'est créée en même temps que je faisais ma lecture.

Elle n'hésite pas non plus à suspendre sa lecture pour aller visionner une vidéo sur YouTube, par exemple, si cette vidéo peut lui apporter une information supplémentaire pertinente.

On la voit également, à quelques reprises, suspendre sa lecture pour effectuer des recherches sur le Web. Elle expliquait préférer arrêter sa lecture et trouver rapidement les réponses aux questions que peut soulever un texte plutôt que de continuer sa lecture :

[...] ça te permet d'aller au-delà de ce qui a été écrit pis de mieux comprendre.

Vers la fin des vidéos, on peut remarquer qu'elle lit beaucoup plus rapidement les derniers textes qu'au tout début des enregistrements. Elle expliquait avoir déjà beaucoup lu et avoir déjà rencontré plusieurs intervenants. Elle arrivait à la fin de sa recherche documentaire et il ne lui manquait plus que quelques éléments pour consolider l'argumentaire de son reportage.

Lorsqu'elle entreprenait la lecture d'un nouvel article, si elle considérait, après avoir effectué un survol du texte, qu'il ne lui apprendrait rien de nouveau, elle passait rapidement au prochain :

[...] parce qu'en fait, j'en avais lu plusieurs, rendu à ce stade. La structure de mon texte était quand même pas mal béton, les éléments essentiels étaient pas mal placés et je voyais dans les nouveaux textes qu'il n'y avait pas beaucoup de nouvelles informations, de nouvelles structures, pis là, j'avais plus le goût de déconstruire mon texte.

5.2.5. ANDRÉE, JOURNALISTE INDÉPENDANTE

Journaliste indépendante, Andrée travaillait, lors de notre première rencontre, sur une série de reportages pour la télévision.

Journaliste indépendante / Lecture d'articles journalistiques / Structuration d'un argumentaire et rédaction

Cette journée-là, elle parcourait un document préparé par un ou une recherchiste, et contenant plusieurs articles. Ces lectures devaient lui permettre de consolider la compréhension du sujet à traiter et l'argumentaire des reportages qu'elle devait produire.

Lorsque nous nous sommes rencontrés, elle était à la fin de son processus de recherche d'informations. Elle connaissait bien son sujet et plusieurs entrevues avaient déjà été effectuées. Elle expliquait, lors de notre deuxième rencontre, qu'elle se devait tout de même de lire ce document qui avait été préparé à son intention.

Cet enregistrement n'a pas été productif pour l'enquête : tous les textes qu'elle a lus étaient placés à la suite les uns des autres dans un même document Word. Elle n'avait donc pas à effectuer de recherche documentaire. Elle n'avait pas à changer non plus de document entre chacun des textes, ce qui a rendu très difficile l'analyse du vidéo : la mise

au point n'étant pas parfaite sur la caméra qui filmait son écran d'ordinateur, il était presque impossible de déterminer les moments où elle passait d'un texte à l'autre.

De plus, elle n'a pris qu'une trentaine de très courtes notes en un peu plus de 50 minutes d'enregistrement. L'analyse n'a donc pas permis de noter ou d'observer de comportements de lecture susceptibles de nous permettre de préparer notre grille d'entrevue pour la seconde rencontre.

5.3. UTILISATION DIFFÉRENTE DES STRATÉGIES DE LECTURE

Un des constats à tirer des résultats de chacune de ces entrevues est que malgré les grandes différences entre les profils de lecture, les cinq participants ont tous utilisé, à peu de choses près, les mêmes stratégies, relativement de la même façon et pratiquement pour les mêmes raisons. Une certaine régularité, d'un participant à l'autre, peut donc être observée dans leur utilisation des stratégies de lecture.

Les habiletés infraconscientes et les stratégies présentées dans le chapitre *État de la question*, telles que le décodage des mots, la capacité à moduler sa vitesse de lecture, mais aussi l'établissement d'objectifs de lecture, le repérage du texte et l'identification des informations importantes du texte, semblent bien maîtrisées par tous les participants rencontrés. Leurs lectures, du moins, sont très fluides.

Il a cependant été possible d'observer certaines particularités dans l'utilisation de certaines stratégies de lecture par les participants par rapport aux descriptions qui ont pu être faites de ces mêmes stratégies de lecture par d'autres chercheurs.

5.3.1. IDENTIFICATION DES INFORMATIONS IMPORTANTES

Nous avons déjà mentionné que pour Giasson (1990), les lecteurs « se servent à la fois de leur intention de lecture et des indices placés par l'auteur pour déterminer l'importance de l'information dans un texte » (p. 75). Cette vision de *l'identification des informations importantes* laisse croire que la compréhension d'un texte se fait indépendamment et isolément des autres lectures, comme si chaque texte se suffisait à lui-même pour être compris.

Les entretiens nous ont cependant permis d'établir que l'information importante d'un texte n'est pas toujours celle qui permettra de comprendre un texte, mais plutôt celle qui permettra au lecteur de réaliser la tâche à accomplir.

Frédéric, en parlant d'un type de tâche précise — la révision/réécriture de texte — expliquait devoir parfois travailler sur des textes qui sont tellement mal écrits qu'il ne peut pas se contenter de comprendre le texte, mais doit tenter de deviner les intentions de l'auteur :

[...] souvent, on va deviner ce qu'ils veulent dire, on comprend qu'ils n'ont pas réussi à le dire correctement, mais il ne faut pas que je me trompe moi-même dans ma propre compréhension de ce que le journaliste voulait dire. Donc, je vais lire le texte une fois, deux fois, trois fois.

Pour Yan, par exemple, l'information importante - ou, du moins, celle qu'il recherche activement - est souvent celle qui n'est pas essentiel à la compréhension et qu'il pourra supprimer sans compromettre le sens de l'article :

[...] je vais le lire bien attentivement, pis je vais le relire, pis le relire pour être sûr que je coupe... parce que des fois, je fais une première coupe, mais il est encore trop long, donc je dois le relire et me dire « Bon, ben ça, c'est pas nécessairement essentiel. »

Ceci n'exclut toutefois pas que, selon la situation, l'information importante pour la tâche à accomplir soit aussi une information importante pour la compréhension du texte.

5.3.2. REPÉRAGE

Les stratégies de *repérage* fonctionneraient souvent à deux niveaux, selon l'analyse des entretiens. Il y a évidemment les stratégies utiles pour repérer les informations les plus importantes dans un texte donné pour la tâche à accomplir (premier niveau) : le survol du texte, le balayage et l'écrémage sont trois types de lecture pouvant parfaitement servir de stratégies de repérage dans le texte.

On peut observer Yan, par exemple, repérer et supprimer très rapidement différents éléments dans presque tous les textes qu'il lit. Il y a d'abord des lignes de codes laissées

par les journalistes — généralement au tout début du texte —, mais il y a aussi d'autres éléments à même le texte. Il explique s'être donné des trucs :

[...] j'ai remarqué, avec le temps que le superflu est dans la citation. Supposons [que le journaliste] met la citation de quelqu'un [...] : il a tout expliqué ce que la personne va dire et là il fait juste préciser en faisant parler la personne. Ben, pour [les envois par courriel] c'est souvent cette partie-là que je vais enlever.

Mais comme les lecteurs experts doivent souvent commencer leurs lectures par des recherches documentaires, ils ont régulièrement à repérer, dans une première étape, les textes qui pourraient contenir les informations dont ils auront besoin (second niveau). Les objectifs de la tâche à accomplir, l'expérience, la connaissance des genres, les connaissances antérieures sur le sujet abordé, le nom de l'auteur, etc. seraient tous des indices pour guider le lecteur expert dans son repérage de textes.

Bianca, par exemple, affirme toujours commencer ses recherches documentaires sur Internet pour comprendre, dans un premier temps, quels sont les concepts les plus importants et qui sont les intervenants à rencontrer.

Andrée dit aussi commencer d'abord par une recherche plus générale. Ses lectures orientent la suite de ses recherches et ses lectures subséquentes :

[...] on lit des articles, pis après ça, on essaie de trouver quels sont les intervenants [...] qui n'ont pas nécessairement été interrogés, t'sais, pour varier un peu, pour pas copier le travail des autres.

5.3.3. ADAPTABILITÉ

Baccino (2004) définit l'adaptabilité comme la capacité pour un lecteur de s'adapter aux difficultés d'un texte, soit en modulant sa vitesse de lecture, soit en étant capable de faire varier la taille de son empan perceptif et la taille de ses saccades oculaires.

Nos données ne nous permettent pas de nous prononcer sur ce type d'adaptabilité du lecteur. Cependant, l'analyse des entretiens suggère que l'adaptabilité pourrait aussi se résumer, pour les lecteurs experts, par une grande souplesse dans l'utilisation des stratégies de lecture. Andrée disait commencer généralement, pour des textes plus complexes, par rechercher des mots-clefs pour orienter sa compréhension. Lorsque cette recherche de

mots-clefs ne fonctionne pas, elle préfère ne pas s'acharner sur le texte et plutôt tenter de trouver un autre texte dans lequel elle pourrait trouver l'information dont elle a besoin :

[...] je vais chercher les mots-clefs, pis si en faisant ça, s'il n'y a rien qui se passe, si je ne comprends pas plus, ben, probablement que d'y revenir demain, ça n'y changerait rien. Alors euh, j'ai l'impression que [...] je m'organiserais pour trouver un autre texte qui parle du même sujet, voir si c'est mieux vulgarisé.

Pour Bianca, l'adaptabilité se manifesterait de plusieurs façons : elle évalue généralement la structure d'un texte, que ce soit à partir de la table des matières ou encore à partir des titres et des sous-titres, par exemple, avant d'en entreprendre la lecture. De cette façon, elle réussit généralement à décider de la pertinence d'un texte, du type d'information contenue dans le texte et du type de lecture à faire :

[...] Ça arrive souvent qu'en effet je regarde la structure du texte avant de le lire.

Parallèlement, elle prend toujours en compte l'état d'avancement de la tâche à accomplir et elle n'hésite pas à effectuer des recherches supplémentaires pour mieux comprendre un sujet. On peut d'ailleurs remarquer sur les vidéos qu'à deux moments bien distincts, elle suspend sa lecture pour effectuer des recherches sur le Web et pour visionner des vidéos informationnelles sur YouTube.

Frédérik, enfin, disait parfois relire une phrase ou un bout de texte parce qu'il ne les a pas compris la première fois, ou encore pour en rire tellement il est mal écrit. On le voit, à un moment sur les vidéos, arrêter sa lecture pour aller lire la table des matières de l'ouvrage. Selon lui, étudier la table des matières peut parfois lui indiquer un début de réponse à ses questions où dans quelle section trouver l'information dont il a besoin pour comprendre. Selon lui, une table des matières permet généralement de comprendre beaucoup plus rapidement l'esprit d'un livre, sa construction, voire la gradation des arguments de l'auteur. Il s'agit de :

[...] l'architecture d'un livre, sa cohérence, quelque part, plus qu'un titre. On voit les grands titres des chapitres, on voit comment [le texte] est articulé.

5.4. STRATÉGIES DE LECTURE PARTICULIÈRES À CERTAINS PROFILS DE LECTURE

Certaines stratégies comme le repérage du texte ou encore l'identification des informations importantes ont été utilisées systématiquement par tous les participants. D'autres, comme la pratique du résumé ou la vérification de la cohérence, par contre, ont été repérées moins fréquemment dans l'analyse des entretiens. Nous estimons que ces stratégies sont peut-être reliées à des tâches de lecture, à des types de textes ou à des profils de lecture plus précis.

Nous traiterons ici de la pratique du résumé, de la vérification de la cohérence et de la connaissance fine du genre de texte à lire. Nous utiliserons l'expression *genre de texte* pour parler de catégories qui permettent de rassembler les textes par familles : articles journalistiques, articles scientifiques, chroniques, ouvrage spécialisé, reportage, etc.

La connaissance précise d'un genre de texte donné implique une connaissance et une compréhension approfondies de la structure du texte et des règles graphiques et typologiques qui encadrent la rédaction de ce genre de texte.

Bien que nous ne puissions réellement considérer la connaissance précise d'un genre de texte comme une stratégie, nous tenons à aborder le sujet ici, principalement pour une raison : une telle compréhension de la structure du texte semble conférer aux lecteurs experts une efficacité remarquable pour repérer l'information recherchée ou encore pour réaliser la tâche à accomplir à partir de cette lecture.

5.4.1. LA PRATIQUE DU RÉSUMÉ

La pratique du résumé, en permettant d'identifier les idées principales du texte (Bianco, 2008), est principalement une stratégie de gestion de la compréhension. Elle permet au lecteur une meilleure compréhension du texte, une meilleure intégration des nouvelles informations aux connaissances antérieures, et, selon la forme du résumé, peut permettre de faciliter le repérage des informations importantes pour d'éventuelles relectures du texte : Frédéric, par exemple, dit écrire dans la marge d'un texte un très court résumé pour chacune des pages ou des sections importantes.

Cette stratégie de lecture n'a été évoquée que par deux des participants : Frédéric et Bianca. Leurs profils de lecture impliquant généralement des textes assez longs et com-

plexes, nous supposons être en présence d'une stratégie plus spécifique à un ou des types de tâches, ou profils de lecture. La pratique du résumé, comme stratégie de lecture, semble donc être une étape dans la poursuite simultanée des objectifs de lectures et des objectifs liés à la tâche à accomplir.

Frédéric, par exemple, face à un texte assez long ou complexe, sur lequel il sait devoir beaucoup travailler, aura tendance, comme nous le mentionnions, à rédiger un résumé d'une phrase ou deux dans le haut de la page ou dans la marge du texte pour chacune des pages du texte ou pour chacune des sections les plus importantes de l'ouvrage. De cette façon, il s'assure une meilleure compréhension du contenu du texte et il se donne des repères visuels pour s'aider à retrouver les sections de textes ou les passages qui pourraient l'intéresser lors d'éventuelles relectures.

Bianca, quant à elle, est plutôt une adepte du résumé mental : régulièrement, à la fin d'un paragraphe, d'une page ou d'une section importante d'un texte, elle arrête consciemment sa lecture le temps de résumer l'information qu'elle vient de lire, à la fois pour s'assurer de l'avoir bien comprise, et pour bien l'articuler avec les informations précédentes ainsi qu'avec celles qui vont suivre dans le texte. Dans le cas d'ouvrages plus longs ou plus complexes, elle aura aussi tendance à produire des résumés à même le texte, dans la marge ou encore sur les premières pages blanches d'un livre; parfois sous la forme d'une ligne de temps, parfois sous la forme d'un graphique et souvent de façon textuelle.

5.4.2. CONNAISSANCE FINE DU GENRE DE TEXTE À LIRE

Bien qu'il ne s'agisse pas, à proprement parler, d'une stratégie de lecture, l'analyse des vidéos et des entretiens nous laisse croire qu'une connaissance fine du genre de texte que le lecteur lit le plus souvent lui conférerait une grande efficacité pour l'atteinte des objectifs de lecture et des objectifs liés à la tâche à accomplir, l'identification des informations importantes du texte et la compréhension.

Yan, par exemple, reçoit tous les jours des textes de journalistes qui les ont écrits pour être envoyés directement à l'impression. Or, les journalistes, règle générale, doivent inscrire toutes sortes de lignes de codes pour indiquer où placer les titres et les sous-titres,

l'italique, etc. Yan connaît très bien ces différentes lignes de code et est capable, dans le cadre de son métier actuel, de les repérer et de les supprimer en une fraction de seconde. On peut le voir, sur les vidéos, supprimer parfois jusqu'à huit ou dix lignes de codes seulement deux à trois secondes après avoir « ouvert » l'article qu'il doit lire.

Yan donnait, à un moment de l'entretien, les politiciens en exemple pour expliquer, en partie, comment il arrive à traiter quelques dizaines d'articles tous les jours :

[Les professeurs, à l'université,] nous disaient « Les politiciens, ils font le tour de tous les journaux. Comment est-ce que vous pensez qu'ils font? » Dans le fond, ils lisent le titre, le premier paragraphe et le bas de vignette. [...] T'as pas le détail, mais tu connais toute l'information.

5.4.3. VÉRIFICATION DE LA COHÉRENCE

La vérification de la cohérence, tout comme la pratique du résumé, semble être une stratégie spécifique à certains profils de lecture ou à certains types de tâches. Seuls Frédéric et Bianca ont mentionné utiliser cette stratégie.

Pour Frédéric, cette stratégie est utile lorsqu'il a de la révision de texte ou de la réécriture à effectuer. Il expliquait devoir régulièrement garder en mémoire beaucoup plus d'informations tout au long de sa révision pour vérifier la cohérence interne du texte. Selon lui, une lecture effectuée simplement pour comprendre un texte ou pour aller y chercher une ou deux informations précises est beaucoup moins exigeante à ce sujet.

Cependant, Bianca affirmait organiser toujours systématiquement par sujet d'intérêt ses notes, pendant la préparation d'un reportage ou d'un article, de façon à structurer ses idées et son article ou son reportage et pour vérifier la cohérence des éléments d'informations qu'elle retient d'un texte à l'autre.

La vérification de la cohérence pourrait donc s'effectuer à plusieurs niveaux, comme c'est le cas pour plusieurs stratégies de lecture, selon la nature des objectifs poursuivis. Le lecteur pourrait ainsi :

- comme Frédéric, vérifier la cohérence des idées et des éléments d'un seul et même texte à la fois, ou;

- comme Bianca, vérifier la cohérence de chacun des textes *et* la cohérence des informations fournies par tous les textes du corpus qu'elle utilise pour effectuer sa recherche de données.

5.5. COMBINAISON DE STRATÉGIES DE LECTURE

Pendant l'analyse des vidéos et des entretiens semi-directifs, il est apparu assez clairement que les professionnels des communications rencontrés utilisaient régulièrement des regroupements, des combinaisons de stratégies très semblables d'un participant à l'autre. Ces combinaisons de stratégies semblent permettre aux lecteurs d'obtenir de meilleurs résultats, pour la recherche d'informations comme pour la compréhension de texte.

5.5.1. STRATÉGIES D'ANTICIPATION/ÉTABLISSEMENT DES PRÉDICTIONS/IDENTIFICATION DES INFORMATIONS IMPORTANTES

Il semblerait qu'une combinaison de ces stratégies permette au lecteur expert de constater rapidement si un texte donné répondra à ses attentes ou non, par rapport aux objectifs de la tâche à accomplir.

Bianca expliquait que vers la fin de l'enregistrement vidéo, elle avait effectué de simples survols des derniers textes, sans pousser plus loin sa lecture, parce qu'ils ne lui apportaient aucune information nouvelle. Elle était à la fin de son processus de recherche documentaire et était sur le point d'écrire son article : elle avait déjà trouvé pratiquement toutes les informations dont elle avait besoin et son article était déjà passablement structuré. Elle continuait sa lecture principalement par acquit de conscience. Ayant déjà anticipé les informations contenues dans ces textes et ne trouvant aucune nouvelle information, elle arrêtait rapidement sa lecture et passait au texte suivant.

Nathan, quant à lui, disait lire souvent avec une sorte de *check-list*, une liste d'éléments qui devraient se retrouver dans un article journalistique, lorsqu'il doit en approuver la publication :

[...] il y a plusieurs critères que je valide. Est-ce qu'il y a plusieurs intervenants d'interrogés? Est-ce qu'il y a plusieurs points de vue? Est-ce qu'il y a des citations?

5.5.2. UTILISATION DU CONTEXTE ET UTILISATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Avant de traiter de l'étroite relation entre ces deux stratégies, il faut rappeler qu'il y a deux types d'utilisation du contexte. Il y a le contexte utilisé comme une habileté infra-consciente. Baccino (1995) et Cornaire (1991) affirment à ce sujet qu'une bonne utilisation du contexte sémantique et grammatical immédiat autour du mot facilite la reconnaissance des mots et l'accès au sens des mots.

Le *contexte de lecture*, ici, fait plutôt référence aux expériences vécues par le lecteur, à ses valeurs, son bagage de connaissances antérieures, son niveau de compréhension du sujet du texte, le but de sa lecture, etc. Tous ces éléments ont le pouvoir d'influencer la compréhension d'un texte et font du contexte de lecture une composante particulièrement changeante.

En observant les vidéos de Nathan, par exemple, on peut le voir lire deux articles journalistiques de deux façons très contrastantes : pour le premier texte, ses yeux défilent très rapidement sur le texte et il ne s'arrête que pour prendre quelques très courtes notes. Le second texte est lu plus lentement — suffisamment pour que la différence de vitesse de lecture soit visible sur les vidéos — sans prendre de note, mais en prenant une pause assez longue vers la fin de l'article pour réfléchir. Il expliquait que le premier article demandait une certaine quantité de travail de réécriture avant d'être publié :

[...] Je le lisais avec, comme je te l'ai dit tantôt, ma check-list en tête, donc : Qu'est-ce qui manque? Qu'est-ce qu'on n'a pas? C'est un sujet pour lequel j'avais fourni un intervenant qui n'a pas été utilisé. Fait que là, j'ai remarqué que « Ah! Il n'a pas interrogé l'intervenant que j'avais fourni ».

Pour l'autre article, le contexte de lecture était différent : il connaissait bien le sujet de l'article, l'ayant lui-même attribué au journaliste, il connaissait aussi l'angle de traitement adopté et il souhaitait simplement le relire pour préparer la commande d'un second article sur le même sujet :

[...] dans ce cas-là, je réfléchissais à ce qu'on allait se demander pour le deuxième article.

Bianca, pour sa part, expliquait avoir souvent un article à écrire ou un reportage à produire sur un sujet qu'elle ne comprend pas ou ne connaît pas du tout. Dans ces cas-là, chacune de ses lectures lui permet de construire ses connaissances sur le sujet : les connaissances acquises à la lecture du tout premier texte deviennent les connaissances antérieures utilisées pour mieux comprendre le deuxième texte et ainsi de suite :

[...] ta conception et ta vision du monde évoluent et changent, donc tu ne t'attardes pas aux mêmes choses, c'est pas les mêmes choses qui t'intéressent, tu redécouvres ça sous de nouveaux angles.

5.6. STRATÉGIES NON RECENSÉES DANS LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE ANALYSÉE¹⁹

Un constat s'est rapidement imposé à la suite de l'analyse des entretiens : les professionnels des communications sont des gestionnaires hors pair. Puisqu'ils ne lisent jamais autrement — dans le cadre de leur travail, du moins — que pour faire quelque chose *de* leurs lectures ou *à partir de* leurs lectures, ils doivent gérer constamment à la fois leur compréhension, les objectifs de la tâche à accomplir à partir de ces lectures et le temps imparti pour accomplir cette tâche.

Or, pour accomplir une tâche qui nécessite la lecture d'un ou de plusieurs textes, le lecteur expert doit d'abord définir les objectifs à atteindre concernant cette tâche. Ce sont ces objectifs, que nous qualifierons de *principaux*, qui définiront les objectifs de lecture propres à chaque texte à lire. Le lecteur expert doit non seulement s'assurer, d'une lecture à l'autre, d'atteindre tous ses objectifs de lecture, mais aussi — et surtout — de réaliser les objectifs principaux de la tâche à accomplir.

¹⁹ Il est à noter qu'il existe un courant de recherche en didactique inspiré de travaux anglo-saxons et porté par Sylvie C. Cartier au Québec qui vise à mieux comprendre et à documenter l'utilisation de métastratégies de lecture comme celles que nous présenterons dans les prochaines pages. Elles ne sont cependant pas mentionnées dans ce travail de recherche parce que trop orientées en didactique de la lecture, alors que nos recherches documentaires étaient davantage axées sur les pratiques, les habiletés et les stratégies de lecture des adultes.

Il est possible de consulter les nombreux articles publiés par Sylvie C. Cartier sur le sujet à cette adresse : <http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/>

Il ressort ainsi des entretiens avec les participants quatre métastratégies principales — voire primordiales — sans lesquelles leurs lectures professionnelles n’auraient aucun sens :

- l’établissement des objectifs *principaux* liés à la tâche à accomplir, desquels découlent les objectifs de lecture;
- la poursuite simultanée des objectifs de lecture et des objectifs liés à la tâche à accomplir;
- la gestion du temps imparti pour les lectures et pour la tâche à accomplir;
- la gestion de la compréhension.

Ces quatre métastratégies semblent être les stratégies phares, en quelque sorte, autour desquelles vont s’articuler et se définir toutes les autres stratégies de lecture employées.

5.6.1. ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS LIÉS À LA TÂCHE À ACCOMPLIR

Dans le cadre de la première rencontre, chaque participant avait pour consigne de lire comme il le fait tous les jours pour le travail en tâchant d’oublier qu’il était filmé.

Frédéric a entrepris la lecture d’un ouvrage pour en écrire une critique. Nathan a lu un article pour évaluer la suite de la couverture d’un événement et d’autres articles encore pour rédiger un article. Yan a lu plusieurs courts articles pour les raccourcir, si nécessaire, en vue d’une publication dans un format très succinct. Bianca a lu plusieurs articles pour consolider et étayer son argumentaire dans un article à paraître. Andrée, enfin, a lu une série d’articles dans un dossier de presse sur un sujet qu’elle connaît bien pour se préparer à tourner un reportage vidéo.

Dans de telles conditions, lorsqu’ils lisent *pour faire quelque chose*, c’est souvent l’établissement des objectifs liés à cette tâche à accomplir qui permettrait de déterminer le ou les types de textes à lire, de sélectionner un texte plutôt qu’un autre, d’établir des objectifs de lecture pour chaque texte à lire, d’orienter la compréhension des textes, etc.

L’établissement des objectifs liés à la tâche à accomplir semble influencer très fortement l’établissement des objectifs de lecture, l’identification des informations importan-

tes et la poursuite simultanée de l'atteinte des objectifs liés à la tâche à accomplir et des objectifs de lecture.

L'analyse des entretiens a permis d'établir que les objectifs de lecture sont généralement définis en fonction de ce qu'il faut faire du texte. Bianca disait qu'en début de projet, par exemple, elle va lire plusieurs textes pour se donner une idée des intervenants à interroger, de l'angle de traitement à adopter, etc. :

[...] C'est une lecture qui me permet d'avoir une vision globale du projet, de voir quels éléments sont plus intéressants, qu'est-ce que je vais pouvoir aborder avec les gens.

Puis, au fil de ses lectures, lorsque le projet se précise, ses objectifs vont également devenir beaucoup plus précis :

[...] La manière dont je fonctionne habituellement, c'est que je pars d'un gros flou, je lis plein plein d'affaires, pis là, je commence à construire un plan. À partir de ce que j'ai lu, je commence à voir ce qui m'intéresse pis qu'est-ce que je vais aborder, pis sous quel angle.

Pour Nathan aussi, l'établissement des objectifs liés à la tâche à accomplir va souvent orienter ses lectures. Un des textes qu'il a lus, par exemple, était écrit en anglais et il voulait déterminer s'il était suffisamment intéressant pour justifier une traduction dans le but de le publier dans son quotidien. Il ne le lisait pas pour le traduire lui-même, mais plutôt pour prendre une décision :

[...] Pis là, je me suis donné une chance, c'est-à-dire que j'ai pas eu l'exigence de tout comprendre ce qu'il y avait dans l'article. Mais je voulais avoir l'idée générale.

5.6.2. POURSUITE SIMULTANÉE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE LECTURE ET DES OBJECTIFS LIÉS À LA TÂCHE À ACCOMPLIR

La poursuite simultanée des objectifs de lecture et des objectifs liés à la tâche à accomplir semble permettre de conserver un fil directeur à la fois entre les objectifs de lecture et chacun des textes à lire en influençant l'établissement des objectifs de lecture, le repérage des textes et l'identification des informations importantes. L'analyse des vidéos

et des entretiens indique que le lecteur expert saurait utiliser plusieurs textes si cela s'avère nécessaire, en effectuant un repérage pour chaque texte afin d'identifier toutes les informations importantes pour atteindre son objectif principal. Bianca affirmait être capable de décider très rapidement de l'intérêt d'un texte :

[...] en fait, ce que je pense que je fais, c'est que je lis les premières lignes pour voir vers quoi ça s'enlève puis j'arrive en général à identifier si c'est un article qui est dans le ton ou qui va me donner le genre d'information que je peux avoir.

Pour Andrée, ce serait davantage la recherche de mots-clefs qui guiderait son repérage de texte :

[...] si dans les premiers mots du texte, je sens que je suis pile sur ce que je recherche, je vais le lire un petit peu plus attentivement. Si les premiers mots du texte m'envoient le signal que c'est complémentaire, mais beaucoup plus loin, là euh... les yeux descendent [dans le texte] plus distraitement.

Les entretiens nous permettent de croire que la *poursuite simultanée des objectifs liés à la tâche à accomplir et des objectifs de lecture* serait une métastratégie qui peut rester active plusieurs semaines, voire plusieurs mois s'il le faut, jusqu'à ce que la tâche à accomplir soit bel et bien terminée. Nathan expliquait que le premier article qu'il a lu devant les caméras, par exemple, est un article sur un sujet de fond qu'il avait déjà lu plusieurs semaines auparavant.

De plus, il semble tout à fait possible pour un lecteur expert de mettre en veille sans difficulté cette *poursuite simultanée* pour un projet donné, le temps de travailler sur un second projet, en parallèle. Andrée, par exemple, affirmait qu'il était tout à fait courant pour elle de travailler sur plusieurs dossiers en même temps pour gagner sa vie :

[...] l'affaire, là, c'est que moi [...] je travaille sur 10 dossiers en même temps [...] Donc je sais toujours qu'il va falloir que je revienne à ça.

La *poursuite simultanée des objectifs de lecture et des objectifs liés à la tâche à accomplir*, lorsqu'elle est bien maîtrisée, permettrait de garder en mémoire — ou de réacti-

ver très rapidement — les objectifs de la tâche à accomplir, pour orienter l'établissement des objectifs de lecture, la sélection des textes ainsi que leur compréhension, etc.

Mais cette relation entre les objectifs principaux et les objectifs de lecture, entre la poursuite simultanée des objectifs de lecture et des objectifs liés à la tâche à accomplir, et toutes les autres stratégies qu'elle implique, ne serait pas une relation à sens unique. Une information bien précise pourrait, par exemple, obliger le lecteur expert à modifier la tâche à accomplir, obligeant ainsi le lecteur à modifier ses objectifs de lecture ou à relire des textes avec lesquels il croyait avoir terminé.

Ce genre de situation peut se produire, expliquait Bianca, si elle devait s'apercevoir que la majorité des textes consultés sur un sujet donné ont tous le même biais, par exemple ou si elle remarquait avoir occulté, sans le vouloir, toute une série d'éléments d'information :

[...] ça se peut qu'éventuellement, en effet, je retourne à l'article si je me rends compte qu'il y a quelque chose que j'ai mal compris [...] fait que ça change toute la dynamique, finalement de tout ce que je pensais [...] pis là je vais retourner dans l'article, oui, ça peut arriver à ce moment-là.

5.6.3. GESTION DU TEMPS IMPARTI

La gestion du temps imparti est la troisième métastratégie qui ressort de l'analyse des entretiens et qui semble influencer l'utilisation de toutes les autres stratégies. Les lecteurs experts, dans le cadre de leur métier, lisent toujours pour *faire* quelque chose, ils ont donc des dates de tombées, des dates limites auxquelles la tâche à accomplir doit être terminée.

Le lecteur expert serait donc toujours parfaitement conscient du temps dont il dispose pour réaliser la tâche à accomplir. Andrée, journaliste indépendante, doit généralement proposer un sujet d'article aux comités de rédaction des revues où elle souhaite publier. L'inverse se produit beaucoup plus rarement. Or, elle ne peut se permettre de passer une vingtaine d'heures à effectuer une recherche pour un sujet d'article sans savoir s'il sera accepté et si elle pourra le publier : ce ne serait pas financièrement rentable pour elle. Elle précisait qu'elle ne prend jamais vraiment plus de 6 ou 8 heures pour trouver un angle d'attaque et le minimum d'informations dont elle a besoin pour construire le cadre de son

article. Lorsque, ensuite, elle reçoit la commande pour un article, elle affirme pouvoir prendre jusqu'à cinq heures supplémentaires pour terminer sa recherche et rédiger son article.

5.6.4. GESTION DE LA COMPRÉHENSION

L'analyse des entretiens et des vidéos nous permet d'estimer que la gestion de la compréhension serait l'une des métastratégies les plus fortement mises à contribution pendant la lecture. Comme il est pratiquement impossible de distinguer l'utilisation d'une stratégie de *réparation du sens du texte* de l'utilisation d'une stratégie de *relecture, de réponse aux questions soulevées pendant la lecture, de suspension de la résolution de la compréhension* ou de la *contre-vérification des informations tirées du texte*, nous réunissons ici toutes ces stratégies sous une même métastratégie de lecture, la *gestion de la compréhension*.

Les entretiens indiquent que les lecteurs experts seraient capables de garder en mémoire tous les passages d'un texte plus obscurs ou plus difficiles à comprendre en se disant qu'ils trouveront assurément l'information ailleurs, soit plus loin dans le texte, soit dans un autre texte. Frédéric disait à ce sujet :

[...] C'est pour dire, des fois, il va y avoir un élément qui va être plus loin, qui va venir éclairer un élément antérieur.

On le voit, d'ailleurs, sur les enregistrements vidéo, arrêter sa lecture à un moment pour feuilleter l'ouvrage qu'il lit : il se rend jusqu'au glossaire à la toute fin de l'article, feuillette l'ouvrage, retourne voir la table des matières à la recherche d'un élément pour éclairer sa compréhension :

[...] C'est un livre qui n'est pas facile d'approche [...] Je suis allé voir à la table des matières, mais c'est comme quelqu'un qui cherche, là, pis qui trouve pas la bonne réponse.

Bianca, pour sa part, affirme utiliser une tout autre approche face à un texte ou une section de texte incompréhensible. Elle ne s'attarde pas trop à comprendre à tout prix un texte, elle aura plutôt tendance à chercher dans un autre texte :

[...] je me dis que peut-être que l'information peut être ailleurs de façon plus agréable [...] quand c'est mieux écrit, en général, c'est mieux écrit parce qu'il y a une meilleure mise en contexte [...] on comprend mieux d'où vient l'information, on comprend mieux la situation générale que de l'information un peu garrochée dans un truc mal écrit.

CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET NOUVELLE PROPOSITION SCHEMATIQUE

6.1. ÉLABORATION DES SCHEMAS HABILITÉS INFRACONSCIENTES ET STRATÉGIES DE LECTURE — RAPPEL

L'objectif premier de cette recherche était de définir l'expertise en lecture et d'en proposer une schématisation.

Cette recherche s'est déroulée en deux grandes étapes. Nous avons d'abord cherché à établir, à partir d'une synthèse documentaire, les caractéristiques des bons lecteurs et comment elles sont décrites par différents chercheurs. Nous avons ensuite tenté de déterminer l'utilisation de ces habiletés et stratégies de lecture par les lecteurs experts pour mieux définir l'expertise en lecture et pour en proposer une schématisation qui se rapproche le plus de leur réalité de lecteur et de spécialiste des communications. La première étape — la synthèse documentaire — nous a permis d'identifier trois principaux éléments dont il faudrait tenir compte pour se représenter les caractéristiques des bons lecteurs :

- **la compréhension** sans laquelle la lecture n'a aucun sens, et qui a été modélisée par certains chercheurs. Le modèle Construction/Intégration de Kintsch (1978; 1985; 1988), à cet effet, est l'un des modèles de compréhension les plus cités;
- **les habiletés inconscientes** permettent la lecture, prise au sens de décodage et d'accès au sens des mots. Sans elles, la lecture se résumerait plus ou moins au pénible déchiffrement d'un texte sans réelle compréhension de l'information contenue dans le texte;
- **les stratégies de lecture** permettent au lecteur d'atteindre une compréhension profonde du texte et d'atteindre ses objectifs de lecture.

Nous nous sommes inspirés du *Modèle contemporain de compréhension en lecture* de Giasson (1990), qui représente la compréhension comme étant la relation entre le texte, le contexte et le lecteur. Cette façon de représenter l'interrelation entre trois variables semblait convenir parfaitement pour la représentation des trois grands groupes d'habiletés inconscientes répertoriées par les chercheurs : les *prérequis à la lecture*, l'*utilisation du contexte* et l'*adaptabilité du lecteur*.

Les légendes du schéma *Habiletés infraconscientes* indiquent, conformément aux résultats de notre synthèse documentaire, que l'utilisation de certaines habiletés (*décodage et accès au sens des mots, et adaptabilité du lecteur, par exemple*) et leurs interrelations permettent le développement ou l'amélioration d'autres habiletés infraconscientes (*meilleure utilisation des connaissances antérieures; amélioration des capacités d'anticipation; meilleure gestion de la taille des saccades oculaires; amélioration de la capacité à moduler sa vitesse de lecture; etc.*). La maîtrise de toutes ces habiletés infraconscientes permet de développer des stratégies de lecture beaucoup plus poussées.

Comme il était graphiquement impossible de représenter à la fois les habiletés infraconscientes et les stratégies sur une même page, il fallait proposer un second schéma pour ces stratégies de lecture. Les résultats de notre synthèse documentaire indiquaient que certaines stratégies de lecture étaient utilisées *avant* le début de la lecture pour mieux la structurer, d'autres *pendant* la lecture pour assurer une compréhension optimale, et d'autres encore *après* la lecture pour favoriser une meilleure intégration des informations contenues dans le texte et une meilleure mémorisation.

Nous avons choisi de regrouper les stratégies selon le moment où, selon notre synthèse documentaire, elles pouvaient être le plus utile pour le lecteur. Au sein de chaque regroupement, nous avons tenté de reproduire les nombreuses interrelations entre chacune des stratégies.

L'analyse des entretiens avec les professionnels des communications tend pourtant à démontrer que ce second schéma demeure incomplet et ne montre pas suffisamment les différentes interactions entre toutes les stratégies de lectures qu'un lecteur expert maîtrise. De plus, l'analyse des vidéos et des entretiens semble indiquer qu'il y aurait quatre métastratégies qui ont été peu ou n'ont pas été recensées jusqu'à maintenant dans la littérature scientifique, du moins, pas pour ce qui concerne la littérature scientifique portant sur la lecture, le lecteur ou sur l'expertise en lecture. Ces métastratégies, pourtant, semblent encadrer et diriger l'utilisation efficace de toutes les autres stratégies de lecture et habiletés infraconscientes chez le lecteur expert. Il s'agit de :

- l'établissement des objectifs liés à la tâche à accomplir;

- la poursuite simultanée des objectifs de lecture et des objectifs liés à la tâche à accomplir;
- la gestion du temps imparti pour accomplir la tâche et de celui imparti à chacune des lectures;
- la gestion de la compréhension.

Le lecteur expert serait-il donc, avant tout, un expert dans la conduite de ce qu'on pourrait appeler des projets de lecture?

L'utilisation systématique de ces quatre métastratégies par les participants rencontrés pour chacun de leurs projets de lecture nous permet de croire qu'une des principales caractéristiques du lecteur expert serait précisément cette expertise dans la conduite et l'accomplissement des tâches à accomplir et dans la conduite de la compréhension d'un sujet, compréhension qui peut s'échelonner sur la lecture de plusieurs textes.

Nous proposons une nouvelle schématisation de l'expertise en lecture afin d'inclure ces quatre métastratégies et pour mieux représenter cette gestion constante des projets de lecture et des tâches à accomplir. Puisque la lecture est d'abord et avant tout une histoire de compréhension et comme tout lecteur lit toujours, minimalement, pour comprendre, nous avons choisi de nous inspirer du modèle de compréhension *Construction/Intégration* de Kintsch pour forger notre proposition finale de schématisation de l'expertise en lecture.

Selon ce modèle, la construction de la compréhension s'effectue cycle après cycle et, corollairement, elle s'améliore un peu plus à la fin de chaque cycle. Un cycle, dans le modèle de Kintsch, ne correspond qu'au traitement de quelques mots tout au plus. Il est néanmoins possible d'envisager étendre la portée du cycle à un texte entier pour transposer le modèle *Construction/Intégration* à la schématisation de l'expertise en lecture.

Dans ce cas, puisque les lecteurs experts travaillent habituellement sur des projets qui impliquent la lecture de plusieurs textes, la compréhension dont parle Kintsch ne serait plus uniquement la compréhension d'un texte, mais bien la compréhension du sujet sur lequel travaille le lecteur expert et cette compréhension se construit un texte après l'autre, un cycle après l'autre.

Cette transposition, cependant, ne peut s'effectuer sans heurts : les différentes étapes de la phase de construction du modèle de Kintsch (1978; 1985; 1988) peuvent être grossièrement résumées par :

(a) la formation des concepts et des propositions correspondant directement à l'entrée linguistique; (b) l'élaboration de chacun de ces éléments par la sélection d'un petit nombre de voisins associés du réseau de connaissances; (c) l'inférence de certaines propositions supplémentaires; et (d) l'assignation des forces de connexion à toutes les paires d'éléments qui ont été créées (Denhière et coll., 2004, p. 2-3).

Or, chez le lecteur expert, on peut largement prendre pour acquis que la question du déchiffrement, de l'accès au sens des mots et de la compréhension de phrases ou de paragraphes ne posent généralement pas le moindre problème.

L'analyse des vidéos et des entretiens avec les professionnels des communications nous permet de croire que le problème ne serait pas réellement la compréhension de la phrase ou du paragraphe lorsqu'un lecteur expert se trouve face à une section de texte plus difficile à comprendre. Il s'agirait surtout d'un problème d'intégration des nouvelles connaissances du texte aux connaissances antérieures du lecteur. Autrement dit, la qualité de la langue, le décodage ou l'accès au sens des mots ne seraient pas réellement en cause dans ces situations. Ce serait plutôt une difficulté à rattacher les nouvelles informations tirées du texte aux connaissances antérieures du lecteur.

La transposition de la phase d'Intégration, quant à elle, est plus heureuse : cette seconde phase du modèle de Kintsch (1978; 1985; 1988) implique la *construction d'un nouveau réseau de propositions*, l'*ajout de constructions à la base de texte* dans le cas d'une incompréhension et la *stabilisation du système*²⁰ si la compréhension est suffisante. Pour le lecteur expert, il est possible de transposer ces étapes à une plus grande échelle.

²⁰ « Text comprehension is assumed to be organized in cycles roughly corresponding to short sentences or phrases [...] Once the net is constructed, the integration process takes over [...] Usually, the system finds a stable state fairly rapidly; if the integration process fails, however, new constructions are added to the net, and integration is attempted again. » (Kintsch; 1988, p. 168).

La phase d'intégration, pour le lecteur expert, impliquerait donc la *construction d'un nouveau réseau de connaissances sur le sujet traité*, la *mise en place de nouvelles stratégies de recherche documentaire et de nouvelles stratégies de lecture* si la compréhension du sujet n'est pas suffisante, et *l'achèvement de la tâche à accomplir* si la compréhension du sujet est considérée suffisante.

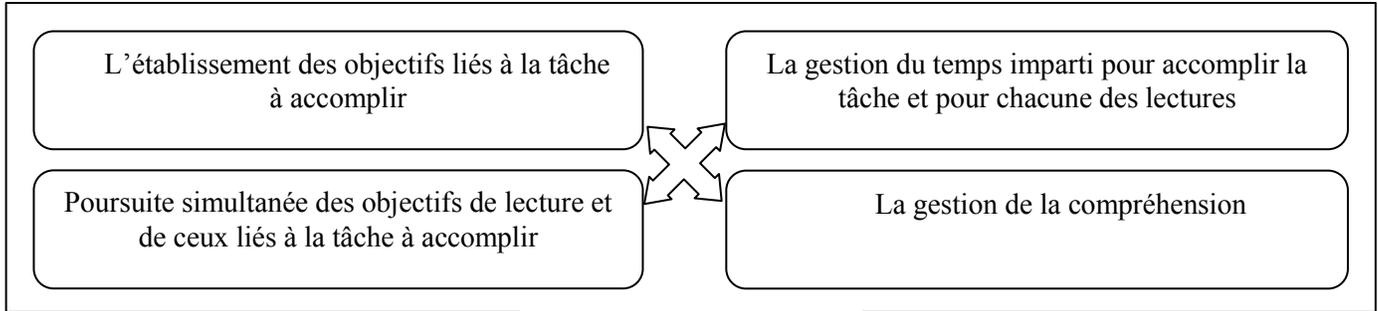
6.2. PROPOSITION D'UN NOUVEAU SCHÉMA DE L'EXPERTISE EN LECTURE : *SCHÉMA LECTURE/INTÉGRATION*

Puisque nous avons choisi de nous inspirer du modèle Construction/Intégration de Kintsch, notre schéma est cyclique et contraint par la plus ou moins grande maîtrise, par le lecteur, des quatre métastratégies présentées plus tôt (*établissement des objectifs liés à la tâche à accomplir; poursuite simultanée de l'atteinte des objectifs de lecture et des objectifs de la tâche à accomplir; gestion du temps imparti; gestion de la compréhension*).

Chaque cycle réfère, dans cette situation, non pas uniquement à la lecture de quelques mots, mais à celle d'un texte entier — ou de sections de textes, selon le choix et les besoins du lecteur — et à l'intégration des informations qu'il contient aux connaissances du lecteur dans le but d'accomplir une tâche précise.

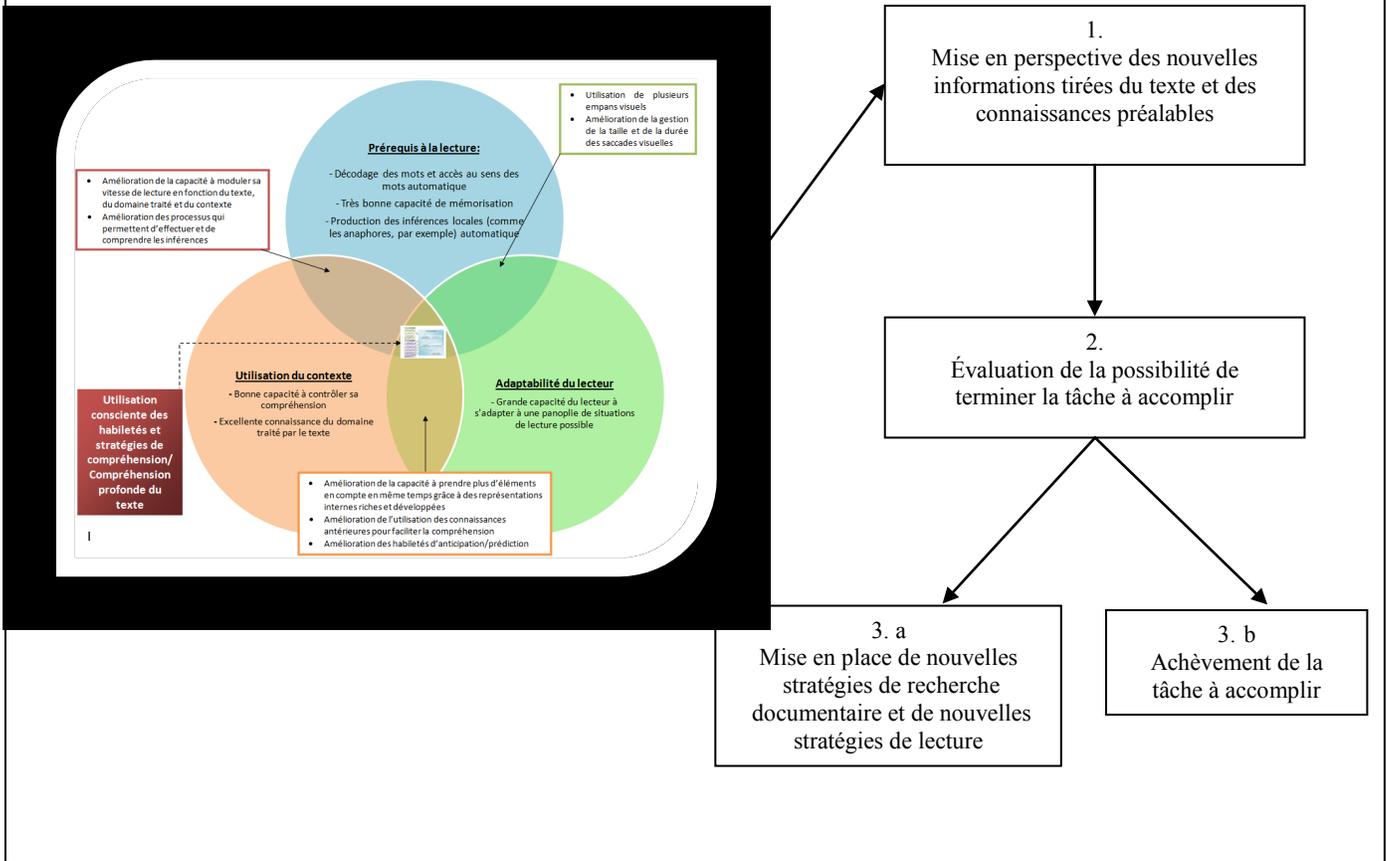
Le schéma est également divisé en deux phases : une phase de lecture; et une phase d'intégration. La phase de lecture remplace ici la phase de construction du modèle de Kintsch qui, nous l'avons déjà mentionné, s'applique mal aux lecteurs experts.

Schéma 4. Schéma Lecture/Intégration



Phase de lecture

Phase d'intégration



Comme nous pouvons le constater sur le *Schéma 4. Lecture/Intégration*, à la page précédente, chacune des deux étapes est chapeautée, en quelque sorte, par les quatre métastratégies de l'expertise en lecture. Ces métastratégies vont en effet diriger la phase de lecture en assurant le meilleur choix de stratégies possible selon la situation qui se présente et vont permettre une compréhension optimale du texte.

Lors de la phase d'intégration, ces quatre métastratégies vont également permettre au lecteur de mettre en perspective les informations tirées du texte avec ses propres connaissances antérieures, et lui permettront d'évaluer l'état d'avancement de la tâche à accomplir et les actions à poser pour la terminer.

6.2.1. PHASE DE LECTURE

Nous reprenons le schéma sur les habiletés infraconscientes²¹ pour représenter la phase de lecture, principalement pour trois raisons :

- la phase de lecture représente principalement une utilisation massive de stratégies de lectures et d'habiletés infraconscientes;
- le schéma représentant les stratégies de lecture²² est imbriqué au centre du schéma sur les habiletés infraconscientes²³;
- même si ces deux schémas ne représentent pas suffisamment toutes les interrelations et les interactions possibles entre les stratégies et les habiletés infraconscientes, ni même l'utilisation massive de stratégies, il demeure néanmoins que toutes les stratégies de lecture et toutes les habiletés infraconscientes citées par les chercheurs se retrouvent dans ces deux schémas.

Avant d'entreprendre la lecture d'un texte à proprement parler, les métastratégies de l'expertise en lecture ont permis au lecteur d'établir ses objectifs principaux, c'est-à-dire

²¹ Cf. Schéma 2. *Habiletés infraconscientes*, p. 47

²² Cf. Schéma 3. *Stratégies de lecture*, p. 53

²³ Cf. Schéma 2. *Habiletés infraconscientes*, p. 47

les objectifs de la tâche à accomplir, laquelle nécessite souvent de lire un ou plusieurs textes.

Ces objectifs principaux ont permis de déterminer les stratégies de repérage et de sélection de textes à employer, ainsi que les stratégies de lecture à employer pour un texte donné.

Pour un même texte, un lecteur expert pourrait lire très attentivement en essayant de le comprendre au maximum s'il se trouve au tout début d'un projet sur un sujet qu'il connaît peu. Il pourrait également lire beaucoup plus rapidement s'il arrive à la fin de son projet et qu'il connaît dorénavant assez bien — ou même très bien — son sujet. Le même lecteur, enfin, devant le même texte, pourrait décider simplement de le survoler s'il ne cherche qu'un chiffre ou une date, par exemple.

Une fois le texte et les stratégies de lecture à employer sélectionnés, le lecteur est prêt à commencer sa lecture et c'est à ce moment que débute la phase de lecture.

Il se sert alors de ses connaissances antérieures, de ses objectifs principaux et de ses objectifs de lecture pour obtenir une compréhension optimale du texte par rapport à la tâche à accomplir. Dès le début de la lecture du texte, il effectue un tri d'informations, pour ne conserver que les plus pertinentes pour la tâche à accomplir.

Si le lecteur expert se retrouve face à un ou des passages plus obscurs, plus difficiles à comprendre, il pourrait les relire, se servir de ses connaissances antérieures pour améliorer sa compréhension, prendre note mentalement ou par écrit des questions qui sont soulevées par le texte, etc. Ce sont les métastratégies qui permettraient au lecteur de faire les bons choix.

Le lecteur expert, arrivé à la fin de son texte prendrait, consciemment ou non, un moment pour structurer les informations contenues dans le texte par rapport à ses connaissances préalables au projet ou à la tâche à accomplir. Bianca indiquait souvent faire une pause à la fin d'un chapitre ou d'un passage plus chargé en information pour reformuler mentalement l'information qu'elle venait de lire afin de s'assurer de l'avoir bien comprise. Cette structuration des informations importantes à retenir pourrait tout aussi bien se

faire par écrit, soit sous forme de notes dans un document, sous la forme d'une ébauche de texte, d'un graphique ou d'une ligne de temps, etc.

6.2.2. PHASE D'INTÉGRATION

Le lecteur entre ensuite dans la phase d'intégration. Dans les deux cas, que ce soit pour le modèle de Kintsch ou pour le lecteur expert, la phase d'intégration correspond à une période d'une durée variable entre deux cycles de lecture où le lecteur évalue sa compréhension du texte. Pour le lecteur expert, il s'agirait du laps de temps entre deux textes où il fait une sorte d'état des lieux de ses connaissances du sujet traité, des besoins de connaissances ou de compréhension qu'il lui reste à combler et des stratégies à employer pour continuer ses lectures ou pour terminer sa tâche principale.

1. Mise en perspective des informations du texte et des connaissances préalables.

Le lecteur expert, après avoir pris un certain temps pour structurer les informations tirées du texte, va devoir ajouter ces nouvelles connaissances à toutes celles qu'il avait déjà avant de commencer sa lecture et ainsi ajuster sa compréhension du sujet par rapport à ces nouvelles informations.

À cette étape aussi, plusieurs stratégies de lecture s'offrent au lecteur, que ce soit la réponse aux questions soulevées pendant la lecture, la pratique du résumé, la vérification de l'atteinte des objectifs de lecture ou encore l'intégration des nouvelles informations aux connaissances préalables, par exemple. Chacune de ces stratégies est dirigée à chaque instant par les quatre métastratégies de l'expertise en lecture.

2. Évaluation de la possibilité de terminer la tâche à accomplir

À la suite de cette mise en perspective des informations tirées du texte, le lecteur expert doit revoir l'état d'avancement de la tâche à accomplir, les objectifs qui l'accompagnent et évaluer s'il possède toutes les informations dont il a besoin pour la terminer.

3. Mise en place de nouvelles stratégies de recherche documentaire et de nouvelles stratégies de lecture, ou achèvement de la tâche à accomplir

Si le lecteur expert a réussi à trouver toutes les informations dont il avait besoin et s'il considère pouvoir atteindre tous ses objectifs, il peut alors finaliser son projet principal. Dans le cas contraire, il doit évaluer le type d'information qu'il lui manque pour terminer ce projet principal, utiliser toutes les stratégies de lecture qui lui permettront de repérer les textes potentiellement intéressants et évaluer pour chaque texte repéré son degré d'intérêt par rapport à la tâche à accomplir et au type d'information recherché.

Une fois le prochain texte à lire sélectionné, le lecteur expert doit déterminer des objectifs de lecture pour ce nouveau texte, sélectionner les stratégies de lecture à utiliser, et entamer un nouveau cycle de lecture.

CHAPITRE 7 : DISCUSSION

Puisque la lecture est un phénomène complexe qui implique une multitude de variables et de processus, il est difficile et un peu hasardeux de tenter de la schématiser. Nous avons dû faire des choix pour chacun des schémas que nous proposons dans ce mémoire. Or, chaque choix impliquait certaines limites et des conséquences concernant la représentation des éléments constitutifs de l'expertise en lecture.

7.1. LIMITES LIÉES AU MODE DE PRÉSENTATION DE LA LECTURE

Nous avons présenté dans le premier chapitre les différentes habiletés infraconscientes et les stratégies de lecture qui permettent de différencier les très bons lecteurs des lecteurs en difficultés et des apprentis lecteurs.

Avec plus d'une douzaine d'habiletés infraconscientes et plus d'une douzaine de stratégies de lecture répertoriées (cf. Chapitre 1. *État de la question*) à intégrer dans un schéma sur l'expertise en lecture, la question du mode de représentation de l'expertise en lecture prend toute son importance.

Sous quel angle souhaite-t-on présenter la lecture? Comme une séquence d'étapes à suivre ou plutôt comme le résultat d'une maîtrise des différentes habiletés et stratégies de lecture dont le lecteur dispose?

Présenter la lecture sous un point de vue séquentiel, ou procédural, revient à *découper*, en quelque sorte, la lecture en une série d'étapes plus ou moins bien définies. Une telle série d'étapes pourrait être, par exemple : l'établissement d'objectifs \Rightarrow le repérage du texte \Rightarrow l'identification des informations importantes \Rightarrow la vérification de la compréhension \Rightarrow etc.)

Kintsch (1988), indiquait à propos de la modélisation de la compréhension que le problème est la grande difficulté de concevoir un système de production de règles de compréhension suffisamment puissant pour donner les bons résultats, mais suffisamment flexible pour fonctionner dans un environnement caractérisé par des variabilités infinies²⁴.

Le problème est de savoir comment représenter tous les comportements de lecture observables? Où pourrions-nous placer dans une telle série d'étapes les retours en arrière dans le texte, par exemple, les prises de notes ou encore les pauses pour offrir un temps de réflexion? De plus, comme la lecture est rarement linéaire, comment expliquer les sauts dans le texte et les sections survolées très rapidement avant de reprendre une lecture plus attentive?

Faire le choix de représenter l'expertise en lecture comme le résultat d'une maîtrise des habiletés et des stratégies de lecture, d'un autre côté, permet peut-être d'éviter l'écueil du *découpage* de la lecture en une série d'étapes. Mais comment illustrer la maîtrise d'une stratégie et, plus encore, comment illustrer le résultat de l'interaction de deux ou de plusieurs stratégies de lecture?

7.2. SCÉMAS HABILÉTÉS INFRACONSCIENTES ET STRATÉGIES DE LECTURE

Pour résoudre ces problèmes de conceptualisation, nous avons fait le choix, dans un premier temps, de présenter un double schéma imbriqué. Nous avons opté pour l'utilisation d'un diagramme de Venne²⁵ pour illustrer les habiletés infraconscientes caractéristiques des bons lecteurs.

²⁴ « The problem is that it is very difficult to design a production system powerful enough to yield the right results but flexible enough to work in an environment characterized by almost infinite variability. » (Kintsch, 1988, p. 164).

²⁵ ROSS, Shelon M. (2007). *Initiation aux probabilités*, 7^e éd., Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 30.

Ce mode de représentation, sous la forme de trois sphères imbriquées les unes dans les autres, a l'avantage d'exposer la grande interrelation entre les trois groupes d'habiletés infraconscientes. De plus, les intersections entre les cercles indiquent que les interactions entre chacune des habiletés (les *prérequis à la lecture* et *l'adaptabilité du lecteur*, par exemple) permettent d'en développer ou d'en améliorer d'autres (comme *l'utilisation de plusieurs empans visuels*), et que la maîtrise des habiletés infraconscientes permet le développement de stratégies de lecture plus complexes.

Le second schéma, imbriqué au centre du premier, montre les différentes interactions entre chacune des stratégies de lecture — dont l'utilisation est rendue possible par la maîtrise des habiletés infraconscientes. Les nombreuses flèches indiquent que plusieurs stratégies peuvent être utilisées simultanément et que l'utilisation d'une stratégie peut conduire à l'utilisation d'une ou de plusieurs autres.

Nous l'avons déjà mentionné, certains chercheurs, comme Pressley et Afflerbach (1995) et Blachowicz et Ogle (2001), par exemple, ont classifié les différentes stratégies de lecture selon le moment où elles peuvent être les plus utiles. Il y aurait donc certaines stratégies plus utiles avant le début de la lecture, d'autres pendant la lecture et les dernières seraient le plus utiles au moment de finaliser la lecture et d'intégrer les informations du texte aux connaissances antérieures. Nous avons donc cru bon de garder cette division pour schématiser, dans un premier temps, l'utilisation des stratégies de lecture.

Cependant, les résultats de l'analyse des vidéos et des entretiens avec les professionnels des communications laissent supposer que toutes les stratégies peuvent être utilisées à tout moment pendant la lecture.

De plus, une autre limite de ce second schéma (*Schéma 3. Stratégies de lecture*) a été révélée par l'analyse des vidéos et des entretiens : il y aurait quatre métastratégies qui permettent de diriger les lectures des lecteurs experts et de gérer l'utilisation de toutes les autres stratégies de lecture. Or, ces métastratégies n'apparaissent pas dans ce schéma et, il nous semblait difficile de les y intégrer de façon satisfaisante.

7.3. SCHÉMA LECTURE/INTÉGRATION

Considérant les difficultés rencontrées avec les deux premiers schémas et les résultats de l'analyse des vidéos et des entretiens avec les professionnels des communications, nous avons repensé notre schématisation. Nous croyons dorénavant qu'une schématisation de l'expertise en lecture doit plutôt s'attarder à représenter la gestion de la compréhension de texte par des lecteurs experts.

Le schéma *Lecture/Intégration* de l'expertise en lecture met donc l'accent sur les différentes stratégies dont disposent les lecteurs pour gérer leur compréhension et l'atteinte de leurs différents objectifs de lecture.

Il est établi que le développement d'une certaine expertise en lecture ne peut se faire sans une maîtrise suffisante des habiletés infraconscientes et des stratégies de lecture. Cependant, si l'on se fie aux résultats des rencontres avec les professionnels des communications, l'utilisation de ces habiletés et de ces stratégies semble être subordonnée à la gestion de la compréhension — non pas uniquement du texte que le lecteur a sous les yeux, mais bien du sujet concerné par la tâche à accomplir — et à une gestion des différents objectifs de la tâche à accomplir et des objectifs de lecture.

Dans ces conditions, observer l'expertise en lecture sous l'angle de la gestion constante de la compréhension et de la poursuite des différents objectifs de lectures et des objectifs liés à la tâche à accomplir est, selon nous, l'une des forces de ce schéma. L'analyse des entretiens et des vidéos permet en effet de constater que l'utilisation d'habiletés infraconscientes et de stratégies de lecture est tout à fait automatique, et que le lecteur expert les utilise inconsciemment. Nathan précise à ce propos, à un moment de l'entretien :

[...] je réfléchis en même temps que je te le dis parce que j'avais pas formalisé ça dans ma tête, la façon dont je travaille.

Bianca trouvait aussi un peu étrange de parler de ses habitudes de lecture et des stratégies qu'elle emploie :

[...] C'est drôle de tout mettre ça en mots [...] j'ai l'air structuré quand je dis ça, mais je le sais que quand je le fais, c'est pas si structuré que ça.

Considérant le caractère inconscient et automatique de l'utilisation des habiletés de lecture, et considérant qu'on ne peut réellement différencier un bon lecteur d'un lecteur expert par leur maîtrise des stratégies de lecture (ils utilisent tous les mêmes stratégies), la maîtrise des quatre métastratégies pointées par l'analyse des entretiens pourrait être l'élément caractéristique qui distinguerait clairement les lecteurs experts des (très) bons lecteurs. Il faudrait cependant mener d'autres études sur le sujet pour confirmer ce point.

Nathan et Bianca en particulier, mais tous les autres participants rencontrés aussi, ont mentionné à plusieurs reprises réfléchir à haute voix parce qu'ils n'avaient jamais réfléchi, formalisé ou tenté de décrire leurs habitudes de lecture. L'utilisation des différentes habiletés et stratégies de lecture semble donc automatisée et inconsciente pour eux - seule les métastratégies semblent être utilisées de façon totalement conscientes. Or, le modèle de Construction/Intégration de Kintsch, dont nous nous sommes inspirés pour notre schéma de l'expertise en lecture, divise la compréhension en deux grandes étapes — la construction et l'intégration — elles-mêmes subdivisées en micro étapes.

L'analyse des entretiens et des vidéos laisse entrevoir que souvent, les lecteurs utilisent plusieurs stratégies de lecture simultanément pour atteindre les divers objectifs qu'ils se sont fixés. Mais comment représenter la simultanéité dans un schéma qui présente l'expertise en lecture comme une suite d'étapes ou comme une suite de décisions à prendre (mise en perspective des nouvelles informations; évaluation de la possibilité de terminer la tâche à accomplir; mise en place de nouvelles stratégies de lecture; etc.)?

Cette question fut présente à chaque étape de ce projet de recherche et plus particulièrement lors de la création de chacun des schémas proposés dans ce mémoire de recherche. Nous n'avons malheureusement pas de réponse complète ni définitive concernant la représentation de la simultanéité dans un schéma. Nous estimons néanmoins que notre

schéma *Lecture/Intégration* constitue tout de même une voie prometteuse pour une meilleure explication et une meilleure compréhension de l'expertise en lecture.

7.4. OUVERTURE POSSIBLE À D'AUTRES TYPES D'EXPERTISE EN LECTURE?

Pour des raisons de logistique et de faisabilité, seulement 5 participants ont été rencontrés. Nous croyons qu'il serait pertinent et particulièrement intéressant de reprendre cette recherche et de l'approfondir sur une population beaucoup plus grande et avec différents groupes professionnels de lecteurs experts. Il a été possible, avec seulement 5 participants aux profils professionnels proches, de dégager de grandes similarités dans leur façon de *conduire* leurs lectures, de l'établissement des objectifs liés à la tâche à accomplir, à l'atteinte de ces objectifs en passant par le choix des textes à lire, la gestion de leur compréhension et l'emploi des diverses stratégies à utiliser pour arriver à leurs fins.

Mais est-ce que ce schéma de l'expertise en lecture comme nous l'avons décrit ne correspond qu'aux spécialistes des communications? Est-ce que chaque spécialité repose sur un schéma spécifique d'expertise en lecture? Les emplois du domaine des communications, bien qu'ils semblent fournir un terrain assez fertile au développement de l'expertise en lecture, ne sont certainement pas les seuls susceptibles de favoriser le développement d'une expertise en lecture : les juristes et les avocats travaillent aussi beaucoup à partir de divers textes, tout comme certains ingénieurs, certains chimistes, les professeurs ou encore les médecins qui se retrouvent souvent à suivre des formations continues.

Il serait intéressant de se demander si les trames culturelles, incluant les intérêts personnels, les emplois, les spécialités, le milieu d'origine, peuvent avoir suffisamment d'influence sur les habitudes de lecture pour permettre le développement de différents types d'expertise en lecture. Est-ce que, par exemple, les avocats qui préparent leurs dossiers ont un schéma d'expertise relativement semblable aux ingénieurs qui recherchent des informations précises sur un matériau en particulier? Est-ce que ces schémas d'expertise correspondent en tout ou en partie au schéma *Lecture/Intégration*?

Dans un tout autre ordre d'idée, il pourrait également être intéressant de reprendre le schéma de l'expertise en lecture tel que nous le proposons pour tenter de le mettre en

pratique. Ce pourrait être, par exemple, en proposant une « nouvelle » technique d'amélioration des compétences lectorales axée davantage sur la conduite de projets nécessitant la recherche documentaire et la lecture de textes variés, un peu à l'image des tâches qu'ont à exécuter les professionnels des communications. Un projet de ce type serait probablement pertinent, et à propos, pour certains étudiants universitaires qui ont du mal à s'adapter aux exigences des travaux universitaires et aux lectures scientifiques obligatoires.

CHAPITRE 8 : CONCLUSION

Depuis l'invention de l'imprimerie, le lecteur et la lecture ont été des sujets de recherche extrêmement fertiles et prolifiques. Comme l'affirme Anne-Marie Chartier (1993), les travaux sur la lecture sont tellement nombreux que personne ne peut en avoir une connaissance exhaustive. De nombreux auteurs, comme Chantal Horellou-Lafarge et Monique Segré (1996; 2003) ou Martine Poulain (1990; 1992a et b) ont produit des revues de littérature recensant des dizaines, voire des centaines d'articles scientifiques, d'ouvrages ou de rapports de recherche sur la lecture, et sur les lecteurs et leurs habitudes de lecture. Ces auteurs se sont efforcés d'effectuer des regroupements et des recoupements entre les recherches pour faire ressortir des tendances et des orientations de recherches qui ont dominé pendant quelques années ou quelques décennies.

On s'aperçoit ainsi qu'à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle, les lecteurs ont été étudiés à travers une typologie très rigide. Il s'agissait alors principalement d'études statistiques sur les lectures pour une population donnée (les Français, par exemple, ou les Parisiens, etc.).

Au tournant des années 1980, de plus en plus de chercheurs vont s'apercevoir que pour exercer leur capacité à analyser et à intégrer l'information contenue dans un article de journal, par exemple, ou dans tout autre type d'écrit, les lecteurs doivent maîtriser certaines compétences de bases qui, à cette époque, font défaut à un trop grand nombre.

Vers la fin des années 1990, de nombreux programmes de scolarisation ont été mis en place dans plusieurs pays occidentaux et on voit alors apparaître un nouveau concept : la littératie. C'est à partir de ce moment, au début des années 2000 que de plus en plus de chercheurs vont s'intéresser aux capacités à développer chez le lecteur pour qu'il devienne un très bon lecteur, voire un expert en lecture. La proposition d'un modèle de l'expertise en lecture nous a donc paru être une suite tout à fait logique de cette évolution des préoccupations entourant la lecture et les lecteurs.

Ce projet de recherche s'est effectué en deux principales étapes : une synthèse documentaire, suivie d'une enquête sur le terrain auprès de professionnels des communications.

La synthèse documentaire a permis d'établir que l'expertise en lecture se développe autour de trois principales « variables » : la compréhension, les habiletés infraconscientes et les stratégies de lecture.

Le modèle de compréhension présenté par Kintsch (1978; 1985; 1988) est un modèle incontournable pour comprendre comment s'effectue la compréhension d'un texte tout au long de la lecture. C'est à partir d'une compréhension fine de ces processus de compréhension et d'intégration de l'information contenue dans un texte qu'il devient possible d'agencer les habiletés infraconscientes et les stratégies de lecture dans un modèle de l'expertise en lecture.

Les diverses habiletés infraconscientes sont nécessaires, non seulement pour permettre la lecture prise au sens de *décodage du texte*, mais également pour permettre le développement, le perfectionnement et la maîtrise des différentes stratégies de lecture qui, elles, vont permettre au lecteur d'atteindre ses objectifs de lecture.

Après avoir recensé tous ces éléments, nous avons proposé une première schématisation de l'expertise en lecture qui postule que :

1. l'expertise en lecture se définit par la capacité du lecteur à se donner des objectifs et des buts de lecture et à les réaliser à l'aide de toute une panoplie de stratégies de lecture qu'il utilisera avant, pendant et après l'acte de lecture;
2. ces stratégies de lecture, qu'elles soient Ante-, Dum- ou Post-lectio, ne peuvent se développer que si elles sont fortement appuyées sur plusieurs habiletés infraconscientes que le lecteur a appris à maîtriser et à utiliser automatiquement avec un minimum d'effort cognitif.

Il s'agit d'une schématisation de l'expertise en lecture qui se présente sous la forme de deux schémas dont le deuxième est imbriqué au centre du premier, parce que si les habiletés infraconscientes contenues dans le premier schéma ne sont pas maîtrisées, l'utilisation des stratégies de lecture sera grandement complexifiée, voire impossible.

Afin de vérifier la pertinence de cette double schématisation et sa cohérence avec les pratiques de lecture réellement utilisées par des lecteurs experts, nous avons élaboré un protocole d'enquête pour observer, sur vidéo, 5 spécialistes des communications réputés

lecteurs experts. L'analyse des enregistrements vidéo nous a permis d'élaborer une grille d'entrevue pour des entretiens semi-directifs.

L'analyse des vidéos et des entretiens a révélé qu'il manquait au moins une dimension à ces deux premiers schémas : si l'utilisation des stratégies de lecture dépend directement de la maîtrise des habiletés infraconscientes, il y a également une autre catégorie de stratégies — ou de métastratégies — qui semble diriger l'utilisation de ces stratégies de lecture. Ces métastratégies sont au nombre de 4 et concernent :

- l'établissement des objectifs liés à la tâche à accomplir;
- la gestion du temps imparti pour effectuer la tâche qui exige la lecture d'un ou de plusieurs textes ainsi que la gestion du temps imparti à la lecture de ce ou ces textes;
- la gestion de la compréhension selon les objectifs à atteindre et le temps imparti;
- la poursuite simultanée des objectifs liés à la tâche à accomplir et des objectifs de lecture pour chacun des textes à lire dans le cadre de cette même tâche à accomplir.

Le constat selon lequel l'expertise en lecture semble se jouer à un niveau supérieur aux stratégies de lecture nous a incité à revoir la schématisation de l'expertise en lecture initialement proposée. Nous avons discuté plus tôt dans le texte des difficultés inhérentes à la schématisation de l'expertise en lecture et il s'avère pratiquement impossible de représenter toutes les interactions entre les différentes stratégies de lecture ni même l'utilisation massive de stratégies simultanées à chaque instant de la lecture.

Nous avons donc choisi de revenir à une vision de la lecture et de l'expertise en lecture davantage orientée vers la compréhension. Dans ce contexte, le modèle Construction/Intégration de Kintsch semblait permettre un grand parallèle avec les habitudes et les stratégies de lecture des professionnels des communications rencontrés.

Nous nous sommes servi des résultats des vidéos et des entretiens pour transposer le schéma *Construction/Intégration* à l'expertise en lecture.

Le schéma *Lecture/Intégration* de l'expertise en lecture que nous proposons est un schéma en deux phases, cyclique et contraint par le niveau de maîtrise des quatre métas-tratégies de l'expertise en lecture, puisque nos résultats suggèrent qu'elles gèrent l'utilisation de toutes les autres stratégies de lecture.

Ces métastratégies vont diriger :

- la *phase de lecture* en assurant le meilleur choix de stratégies de lecture possible et une compréhension optimale du texte;
- la *phase d'Intégration* en permettant au lecteur de mettre en perspective les informations tirées du texte avec ses propres connaissances et d'évaluer l'état d'avancement de la tâche à accomplir et les actions à poser pour la terminer.

La phase de lecture de ce schéma *Lecture intégration* correspond à la lecture d'un texte entier — ou d'une section de texte selon les besoins et les choix du lecteur. La phase d'intégration est un temps d'arrêt, une période d'une durée variable entre deux cycles de lecture où le lecteur évalue sa compréhension du texte, établit l'état des lieux de ses connaissances du sujet traité, des besoins de connaissances ou de compréhension qu'il lui reste à combler et des stratégies à employer pour continuer ses lectures ou terminer sa tâche à accomplir.

Nous espérons que ce schéma de l'expertise en lecture tel que nous le proposons ici permettra de réfléchir autrement à ce qui constitue l'expertise en lecture et, plus largement, qu'il permettra de mieux définir ce qu'est l'expertise en lecture.

BIBLIOGRAPHIE ALPHABÉTIQUE

- ADAMS, George, DAVIDSTER, Jean et Monique DENYER (1998). *Lisons futé. Stratégies de lecture*, Bruxelles, Duculot, 96 p. (La collection « Stratégies »).
- ANADON, Martha et François GUILLEMETTE (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? », dans *Recherches qualitatives, Hors séries — Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE*, n° 5, [en ligne], [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf], p. 30. (Consulté le 4 décembre 2013).
- ANLCI (2010). *Prévenir et lutter contre l'illettrisme, Mise à jour 2010*, [en ligne], Lyon, [s. n.], [http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/Chiffres/ANLCI_combien_2010.pdf], (Consulté le 2 septembre 2011)
- BACCINO, Thierry et Pascal COLÉ (1995). *La lecture experte*, Paris, Presses universitaires de France (PUF), 127 p. (Collection Que sais-je?)
- BACCINO, Thierry (2004). *La lecture électronique*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 256 p.
- BAHLOUL, Joëlle (1988a). *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*, BPI — Centre Georges Pompidou.
- BAHLOUL, Joëlle (1988b). « Les “faibles lecteurs” : pratiques et représentations », dans POULAIN, Martine (dir.). *Pour une sociologie de la lecture*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, p. 103-124.
- BAUDELLOT, Christian (1999). *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Édition du Seuil, 245 p. (L'épreuve des faits).
- BARDIN, Laurence (1977). *L'analyse de contenu*, [s. l.], Presses universitaires de France, 233 p.
- BARRÉ-DE MINAC, Christine, Catherine BRISSAUD et Marielle RISPAIL (dir.) (2004). *La Littérature. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, France, L'Harmattan, 357 p.
- BELL, Laura C. et Charles A. PERFETTI (1994). « Reading Skill : Some Adult Comparisons », dans *Journal of Educational Psychology*, 1994. Vol. 86, n° 2, p. 244-255.
- BELLENGER, Lionel (1980). *Les méthodes de lectures*, Presses universitaires de France, Paris, 128 p. (Que sais-je?)
- BELLISSENS, Cédric, Pierre THÉROUANNE et Guy DENHIÈRE (2004). « Deux modèles vectoriels de la mémoire sémantique : Description, théorie et perspectives », dans *Le Langage et L'Homme : Logopédie, Psychologie, Audiologie*, 39 p.
- BESSE, Jean-Marie (1993). « Culture écrite et illettrisme », dans POULAIN, Martine. *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Le Cercle de la librairie, p. 207-226.

- BIANCO, Maryse (2008). « Apprendre à comprendre l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.) (2008). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 156-181.
- BLACHOWICZ, Camille et Donna OGLE (2001). *Reading Comprehension. Strategies for Independant Learners*, New York, The Guilford Press, 274 p.
- BLANC, Nathalie et Denis BROUILLET (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*, France, In Press, 190 p.
- BONNET, Marc et Véronique AGNESSE (1991). *Gestion des actions de formation intégrée pour traiter l'illettrisme en entreprise. Cas d'une action socio-économique dans une usine de chimie*, Lyon, ISEOR, 183 p.
- BOUSTANE-BOUBIR, Naouel (2010). « Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez les étudiants algériens », dans *Synergies Algérie*, n° 9, p. 179-188.
- CACÉRÈS Benigno (1964), *Histoire de l'éducation populaire*, Édition du Seuil, 255 p. 9
- CAILLIES, Stéphanie et Guy DENHIÈRE (2001). « The Interaction Between Textual structures and Prior Knowledge : Hypotheses, Data and Simulation », dans *European Journal of Psychology of Education*, vol XVI, n° 1, p. 17-31
- CHARMEUX, Eveline (1985). *Savoir lire au collège : contre l'échec scolaire, poursuivre... et rattraper les premiers apprentissages*, Paris, Conception Édition Diffusion Information Communication, 159 p.
- CHARTIER, Anne-Marie (1992). « Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme », dans BESSE, Jean-Marie (dir.). *L'illettrisme en questions*, Lyon, PUL.
- CHARTIER, Anne-Marie (1993). « La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie », dans POULAIN, Martine (dir.). *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Le Cercle de la librairie, 256 p.
- CHARTIER, Anne-Marie, Jocelyne DEBAYLE et Marie-Paule JACHIMOWICZ (1993). « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », dans *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, p. 3-18.
- CHARTIER, Anne-Marie et Jean HÉBRARD (2000). « Chapitre XXVI. Les pratiques de lecture ordinaire : la fin de "l'exception culturelle" » dans CHARTIER, Anne-Marie et Jean HÉBRARD. *Discours sur la lecture (1880-2000)*, [S. l.], BPI — Centre Pompidou/Fayard, p. 641-682.
- CHARTIER, Daniel et Jacques LAUTREY (1992). « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif? », dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 1, p. 27-46.
- CHOQUET, Olivier (1990). « Vingt ans de développement des loisirs », dans *Données Sociales 1990*, Paris, I.N.S.E.E.
- CICUREL Francine (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, 160 p.

- CISLARU, Georgetta, Chantal CLAUDEL ET Monica VLAD (2011). *L'écrit universitaire en pratique*, 2^e édition, Belgique, Édition De Boeck Université, 208 p.
- COIRIER, Pierre, Daniel GAONAC'H et Jean-Michel PASSERAULT (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Collins, 304 p.
- COLLINS, A.M, & QUILLIAN, M.R. (1969). « Retrieval time from semantic memory », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 8, p. 240-248.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (2010). *Rapport d'étape sur la littératie et l'alphabétisation 2009*, [en ligne], Toronto, [s. n.], [<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/220/cmec-rapport-etape-litteratie-alphabetisation-2009.pdf>]. (Consulté le 11 septembre 2011).
- CORNAIRE, Claudette (1991). « Habiletés et stratégies du bon lecteur », dans CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture en didactique*, Anjou (Québec), Centre éducatif et culturel, 127 p.
- COULOMBE, Serge, Jean-François TREMBLAY et Sylvie MARCHAND (2004). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, [en ligne], Statistique Canada, [<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/ocde/ocde.pdf>], Consulté le 3 septembre 2011.
- DE CARA, Bruno, Daniel ZAGAR et Bernard LÉTÉ (1997). « Remédier aux difficultés de lecture chez l'apprenti-lecteur : Revue de question et perspectives d'application », dans Christine BARRÉ-DE MINIAC et Bernard LÉTÉ (éds.), *La prévention de l'illettrisme à l'école et autour de l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 181-202.
- DE CARA, Bruno et Monique. PLAZA (2006). « Aider l'apprentissage de la lecture au moyen d'exercices informatisés. Quelles activités pour quels résultats? » dans J. F. ROUET, B. GERMAIN ET I. MAZEL (Éds.), *Lecture et technologies numériques*, Paris, SCEREN/CNDP, p. 207-217.
- DE CARA, Bruno et Monique. PLAZA (2010). « Les outils informatisés d'aide à la lecture : Un bilan des recherches », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, n° 107/108, p. 184-190.
- DE CLERK, Marcel (1993). *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*, Hambourg. Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 210 p.
- DENHIÈRE, Guy et LEMAIRE, Benoît (2004) A Computational Model of Children's Semantic Memory, dans *Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Chicago, (p. 297-302).
- DENHIÈRE, Guy, Benoît LEMAIRE, Cédric BELLISSEN et Sandra JHEAN-LAROSE (2004). « Psychologie cognitive et compréhension de texte : Une démarche théorique et expérimentale », dans PORHIEL, S. et D. KLINGER (éds). *L'unité texte*, Pleyben : Perspectives, p. 74-95.

- DERIVE, Marie-Jo et Claude FINTZ (1998). « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université? », dans FINTZ, Claude (éd.). *La didactique du français dans l'enseignement du supérieur : bricolage ou rénovation?*, France, L'Harmattan, p. 41-52.
- DESCHÊNES, André-Jacques (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec.
- DÉVELOTTE, C. (1989) *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*, mémoire de D.E.A., Université Paris III — Sorbonne nouvelle.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1989). *Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome 1989-1990 (projet)*, Québec, ministère de l'Éducation — Direction générale de l'éducation des adultes, 21 p.
- DONNAT, Olivier et Denis COGNEAU (1990a). *Les pratiques culturelles des Français 1973-1989*, Paris, La Découverte-La Documentation française, 287 p.
- DONNAT, Olivier (1990b). « Les Français et la lecture : Un bilan en demi-teinte », dans *Cahiers de l'économie du livre*, n° 3, mars 1990, p. 57-70.
- DONNAT, Olivier (1994). *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La découverte, 368 p.
- DOUCET, Paule et coll. (2010). *Apprendre pour la vie : l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage : rapport de recherche-action*, [en ligne], Ottawa, Coalition ontarienne de formation des adultes, [<http://www.coalition.ca/publications/publications/apprendre-pour-la-vie.pdf>], 216 p. (Consulté le 11 septembre 2011).
- DUFFY, Gerald D. et Laura R. ROEHLER (1987). « Teaching Reading skills as strategies » dans *The Reading Teacher*, p. 414-418.
- DUMONTIER, Françoise et Hélène VALDELIÈVRE (1989). « Les pratiques de loisirs vingt ans après : 1967/1987-1988 », dans *I.N.S.E.E. — Résultats*, n° 13.
- DUMONTIER, Françoise, François DE SINGLY et Claude THÉLOT (1990). « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », dans *Économie et statistique*, n° 233, p. 63-80.
- ECO, UMBERTO (1985). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou, la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, 315 p.
- EICH-METCALFE, Janet. (1985). « Levels of processing, encoding specificity, elaboration, and CHARM », dans *Psychological Review*, n° 92, p. 1-38.
- ERICSSON, K. A. & A. C. LEHMAN (1996). « Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints » dans *Annual Review of Psychology*, n° 100, p. 363-406.
- ESPÉRANDIEU, Véronique, Antoine LION et Jean-Pierre BENICHOU (1984). *Des Illettrés en France, Rapport au premier ministre*, Paris, La Documentation française.

- F.-LAOT, Françoise (2002). « Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée », dans *Actualité de la formation permanente*, n° 80, [En ligne], Centre Info, [http://gehfa.com/3_Publications/AFP180.pdf], (Consulté le 11 septembre 2011).
- FAYOL, Michel et coll. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses universitaires de France, 288 p.
- FAYOL, Michel et Daniel Gaonac'h (2008). « La compréhension : une approche de psychologie cognitive », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.) (2008). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 5-73.
- FAYOL, Michel et Jean-Marc MONTEIL (1994). « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », dans *Revue Française de pédagogie*, n° 106, p. 91-110.
- FERNANDEZ, Benjamin (2005). *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*, [en ligne] [s. l.], UNESCO document, [<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145985f.pdf>], (Consulté le 1^{er} septembre 2011).
- FISHER P. M. et H. MANDL (1984). « Rapport entre composantes langagières, données empiriques, modèle théorique et implications pédagogiques », dans G. Gagné, F. Daems et coll., *Selected Papers in Mother Tongue Education*, Providence, Foris, p. 81-94.
- FLETCHER, Charles R. (1986). « Strategies for the Allocation of Short-Term Memory During Comprehension », dans *Journal of Memory and Language*, vol. 25, n° 1, p. 43-58
- FRAISSE, Emmanuel (1993). « Lecture étudiante : émergence d'une question », dans *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, p. 3-18.
- FRAZIER, Lyn (1979). *On comprehending sentences : Syntactic parsing strategies*, West Bend, Indiana University Linguistics Club, 165 p.
- FRÉCON, Guy (2006). *Formuler une problématique, Dissertation, mémoire, thèse, rapport de stage*, Paris, Dunod, 154 p.
- FRIER, Catherine, Francis GROSSMANN et Jean-Pascal SIMON (1994). « Lecture et construction du sens : évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG », dans *LIDIL*, n° 10, p. 1479-178.
- GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.) (2008). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, 255 p.
- GAUTHIER, Benoît (dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 624 p.
- GERNSBACHER, Morton Ann (1990). *Language comprehension as structure building*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 285 p.
- GERNSBACHER, Morton Ann (1991). « Comprehending conceptual anaphors » dans *Language and Cognitive Processes*, vol 6, n° 2, p. 81-105.

- GERNSBACHER, Morton Ann (1995). « The Structure Building Framework : What it is, what it might also be and why », dans B. K. BRITTON & A. C. GRAESSER (éd.), *Models of text understanding*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 289-311.
- GERNSBACHER, Morton Ann (1997). « Two decades of Structure Building », dans *Discourse Processes*, vol 23, n° 3, p. 265-304
- GHITALLA, Franck (2003). *L'oultre lecture : manipuler, (s')appropriier, interpréter le Web*, Paris, Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 267 p. (Études et recherche)
- GIASSON, Jocelyne et coll. (1985). « Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales », *Revue internationale de psychologie appliquée*, vol. 34-4, p. 455-476
- GIASSON, Jocelyne (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin éditeur ltée, 262 p.
- GOFFIN, Michel (2008). « Éducation permanente en Communauté française Wallonie-Bruxelles : l'enjeu de l'association des milieux populaires à la participation sociale et citoyenne », dans *Pauvreté — dignité — droits de l'homme. Les 10 ans de l'accord de coopération*, [en ligne], Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale, [http://www.luttepauvrete.be/publications/10ansaccord/10ansaccord_02-3_Goffin_FR.pdf]. (Consulté le 11 septembre 2011)
- GOLDER, Caroline et Daniel GAONAC'H (2004). *Lire et comprendre*, Paris, Hachette Éducation, 206 p.
- GOIGOUX, Roland (2008). « Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 192-200.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, 298 p.
- GRACE CROMLEY, Jennifer (2005). *Reading comprehension component processes in early adolescence*, Thèse (Ph. D.), University of Maryland, 352 p.
- GROSSMANN, Francis (1999). « Littératie, compréhension et interprétation des textes », dans *Repères*, n° 19, p. 139-166.
- GROSSMANN, Francis (2006). « Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées », dans FRIER, Catherine (dir.), *Passeurs de lecture, Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Éditions Retz, p. 19-35.
- HABERLANT, Karl F., Arthur GRAESSER et Nancy J. SCHNEIDER (1989). « Reading Strategies of Fast and Slow Readers », dans *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, vol. 15, n° 5, p. 815-823.

- HAMADACHE, Ali et Martin DANIEL (1998). *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations*, Paris, UNESCO, 231 p.
- HARP, Bill (1988). « When the Principal Asks “Why Are You Doing Guided Imagery During Reading Time?” » dans *The Reading Teacher*, p. 588-590.
- HARZIMONT, Michaël (2004). « Le courrier des lecteurs. Entre co-construction du sens de l'événement contrôlé par le média et nécessaire prise en compte de l'usager du produit médiatique », dans *Recherches en communication*, n° 21.
- HAUTECŒUR, Jean-Paul (2006). « Construction, ruptures, errance. Une biographie d'ALPHA (1978-2000) », dans BÉLISLE, Rachel et Sylvain BOURDON. *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Les presses de l'Université Laval, p. 85-111.
- HÉBERT, Manon et Martin LÉPINE, (2013). « De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation », dans COLLETTE, Karine (dir.), *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, Montréal, p. 25-44.
- HERSENT, Jean-François (2000). *Sociologie de la lecture en France : état des lieux. Essais de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France*, [en ligne], [s. l.], [s. n.], [<http://www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf>]. (Consulté le 10 janvier 2011).
- HINTZMAN D. L. (1986). « “Schema abstraction” in a multiple-trace memory model », dans *Psychological Review*, n° 93, p. 411-428.
- HOGGART, Richard (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 423 p.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal et Monique SEGRÉ (1996). *Regard sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 416 p. (Logiques sociales).
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal et Monique SEGRÉ (2003). *Sociologie de la lecture*, Paris, Éditions La Découverte, 123 p. (Repères).
- HURTUBISE, Roch. Michèle VATZ LAAROUSSI, Sylvain BOURDON, Diane GUÉRETTE et Lilyane RACHÉDY (2004). *Rendre lisible l'invisible : pratiques de lecture des jeunes et des adultes de milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 160 p.
- IFOP, (1955). « Ce que lisent les Français », *Réalités*, n° 114, p. 54-59.
- IRWIN, Judith Westphal. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- ISER, Wolfgang (1985). *L'acte de lecture – Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, Éditeur, 408 p.
- JAUSS, Hans Robert (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 305 p.

- JEZAK, MONIKA (2010). « Évolution et défis conceptuels des enquêtes au sujet des habiletés de lecture et écriture des populations adultes : quelques leçons tirées de l'histoire », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 515-535.
- JOHNSTON, Peter (1984). « Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias », dans *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n° 2, p. 219-239.
- JSVAB (JEUNESSE, SPORTS ET VIE ASSOCIATIVE EN BOURGOGNE) (S. d.). *Éducation populaire*, [en ligne], Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale de Bourgogne, [http://www.bourgogne.jeunesse-sports.gouv.fr/files/drjs21/education_populaire.htm]. (Consulté le 11 septembre 2011).
- KERMOAL, François (2005 pour la 2^e éd.). *Mieux connaître ses lecteurs : méthodes d'analyse*, Paris, Victoires éditions, 92 p. (Collection Métier journaliste)
- KINTSCH, Walter et Teun A. VAN DIJK (1978). « Toward a Model of Text Comprehension and Production », dans *Psychological Review*, vol. 85, n° 5, p. 363-395.
- KINTSCH, Walter et Ernest F. MROSS (1985). « Context Effects in Word Identification », dans *Journal of Memory and Language*, vol. 24, n° 3, p. 336-349.
- KINTSCH, Walter (1988). « The Role of Knowledge in Discourses Comprehension : A Construction-Integration Model », dans *Psychological Review*, vol. 95, n° 2, p. 163-182.
- KINTSCH, WALTER (2004). « The Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction », dans *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5^e édition, [s. l.], International Reading Association, 1752 p.
- KIRSCH, IRWIN (2005). « Compréhension de textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif : comprendre ce qui a été mesuré dans l'EIAA et l'EIACA », dans T. S. Murray, Y. Clermont et M. Binkley (Dir.), *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*, Statistique Canada, 437 p.
- LAÉ, Jean-François et Patrice NOISETTE (1985). *Je, tu, il, elle apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*, Paris, La Documentation française, 69 p.
- LAHIRE, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 310 p.
- LAHIRE, Bernard (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 392 p. (Essais et recherches).
- LAHIRE, Bernard (1999). *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 432 p. (Coll. Textes à l'appui)
- LAHIRE, Bernard (2005). *L'invention de l'illettrisme, Rhétorique publique et éthique*. Paris, La découverte Poche, 378 p. (Sciences humaines et sociales).
- LANGER, J. (1986). « Computer Technology and Reading Instruction: Perspectives and Directions », dans J. ORASANU (Éd), *Reading Comprehension: From Research to Practice*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 189-203.

- LE BOUFFANT, Michel (1998). *Lectures et lecteurs à l'école*, Paris, Bertrand-Lacoste, 140 p. (Parcours didactiques à l'école).
- LEBRUN, Monique (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial* (thèse de doctorat), Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- LEHMANN, D et S. MOIRAND (1980). « Une approche communicative de la lecture » dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 153, p. 72-79. LÉTÉ, Bernard (1996). « La remédiation des difficultés de lecture par la rétroaction verbale sur ordinateur : bilan des recherches », dans GRÉGOIRE, J. (Éd.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 134-155.
- LIMA, Léa (2009). « Les frontières de l'expertise », dans *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 126, p. 149-155.
- LUND, K. et K. BURGESS (1996). « Producing high-dimensional semantic spaces from lexical co-occurrence », dans *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, n° 28, p. 203-208.
- MACQUET, Anne-Claire et Philippe FLEURANCE (2006). « Des modèles théoriques pour étudier l'activité de l'expert en sport », dans *Science et motricité*, n° 58, p. 9-41.
- MANNING, P. K. (1982). « Analytic Induction ». dans R. B. SMITH et Peter K. MANNING (dir.) *Handbook of Social Science Methods: Qualitative Methods*, Ballinger, Cambridge.
- MATHIEN, Michel (dir.) (1989). *La Physique des sciences de l'homme. Mélanges pour A. Moles*, Strasbourg, Oberlin, 208 p.
- MARTIN, Henri Jean (1996). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Paris, Albin Michel, 536 p. (Bibliothèque de l'évolution de l'humanité)
- MARTINEZ, Jean-Paul et Sylvie AMGAR (s. d.). *Les stratégies cognitives des bons et mauvais lecteurs et la conception de l'acte de lire et d'apprendre à lire des enseignants*, [en ligne], Groupe LIRE, [http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes/stratcognit.pdf]. (Consulté le 22 septembre 2011).
- MAYOL, Pierre (1993). « Retour sur l'illettrisme », dans *Esprit*, n° 8-9, p. 159-172.
- MÉJEAN, Paul (1954). *La lecture chez les jeunes travailleurs. Journées d'étude des bibliothèques municipales*, Paris, Direction des bibliothèques de France.
- MELS (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT) (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*, [en ligne], gouvernement du Québec, [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/liste/pdf/41-7018.pdf], Consulté le 11 septembre 2011.

- MERFPEC (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE) (1997). *Pistes didactiques. Lecture — Dossier pour les enseignants*, (s. l.), (s. n.), 36 p.
- MICHEL, Jean-Luc (2006). *Le mémoire de recherche en information-communication. 2^e édition mise à jour*, Paris, Ellipses Édition Marketing, 160 p.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (2007). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*, [en ligne], [http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2976&do_check=], Consulté le 1^{er} juin 2012.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*, CLÉ international, Paris, 175 p.
- MORAIS, Josée, Régine PIERRE et Régine KOLINSKY (2003). « Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 29, n° 1, p. 51-74.
- NAFFRECHOUX, Martine (1987). « Des lecteurs qui s'ignorent, Les formes populaires de la lecture », dans *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 32, n° 5.
- OCDE (1997). *La définition et la sélection des compétences clés : Résumés*, [en ligne], [<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>]. Consulté le 20 août 2011.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, [en ligne], Statistique Canada, [<http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>]. Consulté le 3 septembre 2011.
- PALINCSAR, Annemarie Sullivan et Ann L. BROWN (1984). « Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities », *Cognition and Instruction*, n° 1, p. 117-175.
- PALINCSAR, Annemarie Sullivan et Ann L. BROWN (1986). « Interactive Teaching to Promote Independent Learning From Text » dans *The Reading Teacher*, p. 771-777.
- PAQUIN, Louis-Claude (1992). « La lecture experte », dans *Technologie, idéologie et pratique*, Vol. X, n° 2-4, p. 209-222
- PETERS, Ellen E. et Joel R. LEVIN (1986). « Effect of a mnemonic imagery strategy on good and poor reader's prose recall », dans *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n° 2, p. 179-192.
- PIERRE, Régine (1994). « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir lire », dans BOYER, Jean-Yves (dir.). *Évaluer le savoir lire*, Montréal, Éditions Logiques, p. 275-317.
- PIERRE, Régine (2003). « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VIII, p. 121-137

- PIGALLET, Philippe (1996). *Méthodes et Stratégies de lecture. Pour un art de lire — Partie Connaissance du Problème*, Paris, ESF éditeur, 168 p.
- PIOLAT, Annie (2006). *Lire, communiquer, écrire et apprendre avec Internet*, Marseille, Solal, 572 p. (Psychologie — théories, méthodes, pratiques)
- POLASTRON, Lucien X. (2006). *La grande numérisation : y a-t-il une pensée après le papier?*, Paris, Denoël, 198 p. (Denoël impacts)
- POULAIN, Martine (1989). « L'illettrisme : fausses querelles et vraies questions », dans *Esprit*, n° 151, p. 46-58.
- POULAIN, Martine (1990). « Les sociologies de la lecture », dans *Atlas des Littératures*, Encyclopédie Universalis.
- POULAIN, Martine (1992a). « Naissance des sociologies de la lecture », dans *Histoire des Bibliothèques françaises*, t. 4, Paris, Promodis-Cercle de la Librairie, p. 195-203.
- POULAIN, Martine (1992b). « Livres et lecteurs », dans *Histoire des Bibliothèques françaises*, t. 4, Paris, Promodis-Cercle de la Librairie, p. 273-293.
- PRESSLEY, Michael et Peter AFFLERBACH (1995). *Verbal Protocol of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 160 p.
- PRESSLEY, Michael et Ruth WARTHON-MCDONALD (1997). « Skilled Comprehension And Its Development Through Instruction », dans *School Psychology Review*, Vol. 26, n° 3, p. 448-467.
- PRESSLEY, Michael (2002). « Chapitre 2. Comprehension Strategies Instruction, A Turn-of-the-Century Status Report », dans C.C. BLOCK & M. PRESSLEY, *Comprehension instruction: Research Best Based Practices*, New York, Guilford.
- PUDAL, Bernard (1992). « Lettrés, illettrés et politique », dans *Genèses*, n° 8, p. 169-181.
- QUIVY, Raymond et Luc VAN CAMPENHOUDT (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 292 p.
- RAIJMAKER, J. G. W. et R. M. SHIFFRIN (1980). « SAM : A Theory of Probabilistic Search of Associative Memory », dans BOWER, G. H. (éd.). *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 14, p. 207-262.
- RÉMOND, Martine (1993). « L'exploration des stratégies de lecture », dans INRP, *Lecture/écriture. Des approches de recherches*, Lagny-sur-Marne, [s. n.], p. 115-146.
- RÉMOND, Martine (1999). « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2 », dans *Repère*, n° 19, p. 203-224
- RÉMOND, Martine (2008). « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 201-228.
- REY-DEBOVE, Josette et Alain REY (2006). *Le Petit Robert de la langue française 2006*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2256 p.

- RICHARD, Lucie (1996). *Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome (PSAPA) 1995-1998 : information document*, Québec, ministère de l'Éducation — Direction de la formation générale des adultes,
- RICHAUDEAU, François (1983). *La lecture rapide, une pratique stimulante*, [s. l.], Les cahiers Retz, 97 p.
- RIFFATERRE, Michael (1971). *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion, 364 p.
- RISPAIL, Marielle (2011). *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique - enjeux sociaux et scientifiques*, [en ligne], [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf], 11 p. (Consulté le 13 février 2014).
- ROBINE, Nicole. (1983). « La lecture des livres en France à travers les enquêtes nationales et locales », dans *Cahiers de l'animation*, n° 40, p. 59-73.
- ROBINE, Nicole (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation française.
- ROBINE, Nicole (1989). « L'évolution de la lecture des jeunes d'après les enquêtes françaises. Bilan 1960-1987 », dans *Pratiques*, n° 61.
- ROBINE, Nicole (1991). « État et résultats de la recherche sur l'évolution de la lecture en France », dans *Cahiers de l'économie du livre*, n° 5, p. 80-106.
- ROSS, Karol (2006). *Expertise and Skilled Performance*, [en ligne], [http://www.peterhancock.ucf.edu/Downloads/humanfactors_2/Expertise%20and%20Decision-Making/Expertise%20Lecture%20KRoss.doc]. Consulté le 27 septembre 2011.
- ROY, Sylvie et coll. (1995). *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : état de la situation et réflexion*, [S. l.], Direction de la formation générale des adultes, Service d'alphabétisation, ministère de l'Éducation du Québec, 48 p.
- RUI, Blandine (2000). « Exploration de la notion de “stratégie de lecture” en français langues étrangère et maternelle », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], mis en ligne le 14 décembre 2005, [<http://aile.revues.org/387>], consulté le 16 février 2012.
- RUMELHART, D. E. & J. L. MCCLELLAND (1986). *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition, Vol. 1 : Foundations*, Cambridge, MIT Press.
- SADOSKI, Mark (1983). « An Exploratory Study of the Relationships Between Reported Imagery and the Comprehension and Recall of a Story », dans *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n° 1, p. 110-123.
- SADOSKI, Mark (1985). « The Natural Use of Imagery in Story Comprehension and Recall : Replication and Extension », dans *Reading Research Quarterly*, vol. XX, n° 5, p. 658-667
- SCHUEREWEGEN, F. (1995). « Chapitre XXI. Théories de la réception », dans DELCROIX, Maurice et Fernand HALLYN, *Introductions aux études littéraires. Méthodes du texte*, Bruxelles, Belgique, De Boeck & Larcier s. a., p. 323-339.

- SEIBEL, Bernadette (1987). *État des travaux depuis 1983. Propositions d'orientations de recherches sur la lecture*, Observatoire France Loisirs de la Lecture.
- SEIBEL, Bernadette (1989). *Pratiques de loisirs et mode de vie des cheminots : le cas de la lecture*, CERCOM.
- SEIBEL, Bernadette (1995). « Trente ans de recherches sur la lecture en France, 1955-1995 : quelques repères » dans SEIBEL, Bernadette (dir.). *Lire, faire lire. Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*, Paris, Le Monde Éditions, p. 15-27. (Rencontres)
- STATISTIQUE CANADA, OCDE et UNESCO (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, Statistique Canada.
- STATISTIQUE CANADA (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'analphabétisme au Canada*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada (Secrétariat national à l'alphabétisation).
- STATISTIQUE CANADA (2003). *L'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes — Manuel de l'utilisateur*, [en ligne] [<http://www.statcan.gc.ca/dli-ild/meta/ialss-eiaca/2003/4241100-fra.pdf>]. Consulté le 30 août 2011.
- TARDIF, JACQUES (1994). « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », dans BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et Patricia RÉMOND (dir.), *Évaluer le savoir-lire (collectif)*, Montréal, Les éditions logiques, p. 69-102.
- THERRIEN, Gilles (1990). « Pour une sémiotique de la lecture », dans *Protée*, vol. 18, n° 2.
- TURCOTTE, André G. (1993). *Un cadre théorique sur la lecture et un modèle du lecteur, conçu en vue de l'évaluation diagnostique du lecteur cégépien*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- VALENCIA Sheila, W. (2011). « Reade Profiles and Reading Disabilities », dans Anne MCGILL-FRANZEN et Richard L. ALLINGTON (dir.). *Handbook of Reading Disability Research*, New York, Routledge, p. 25-36.
- VAN DEN BROECK, P., K. RISDEN, C. R. FLETCHER et R. THURLOW (1996). « A “landscape” view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a memory representation », dans B. K. BRITTON & A. C. GRAESSER (éd.), *Models of understanding text*, Mahwah, New-Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 165-187.
- VAN DIJK, Teun (1977). « Semantic Macro-Structure and Knowledge Frames in Discourse Comprehension », dans JUST, Marcel Adam et Patricia A. CARPENTER (éd.), *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-32.
- VAN DIJK, Teun et Walter KINTSCH (1983). *Strategies Of Discourse Comprehension*, [en ligne], New York, Academic Press,

[<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>], (Consulté le 2 décembre 2013).

VAN GRUNDERBEECK, Nicole (1994). *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, (s. l.), Gaëtan Morin, 159 p.

VILM, Isabelle (2010). Recherche action sur l'alphabétisation et les compétences essentielles en milieu de travail pour les francophones en Colombie-Britannique, [en ligne], Colombie-Britannique, Collège Éducentre, [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/recherche_action/recherche_action.pdf]. (Consulté le 11 septembre 2011).

VOGLER, Jean (1998). « L'illettrisme en France », [en ligne], *BBF*, [<http://bbf.enssib.fr>] (Consulté le 31 août 2011).

WANLIN, Phillipe (2006). « L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels », dans Chantal ROYER (dir.). *Recherches qualitatives. Actes du 1^{er} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*, Montpellier, 2006, p. 243-272.

WARD, Paul. et coll. (2004). « Deliberate practice and expert performance: Defining the path to excellence » dans WILLIAMS A.-M. et N.J. HODGES (Éd.). *Skill acquisition in sport : Research, theory and practice*, London, Routledge, p. 232-258.

WOLF, Mauro (1992). « Recherche en communication et analyse textuelle », dans *Hermès*, n° 11-12, p. 213-226.

YOUMANS LIPSON, Marjorie (1984). « Some Unexpected Issues in Prior Knowledge and Comprehension », dans *The Reading Teacher*, p. 760-764.

ZABRUCKY, Karen et Nannette EVANS COMMANDER (1993). *Rereading to Understand : The Role of Text Coherence and Reader Proficiency*, *Contemporary Educational Psychology*, n° 18, p.442-454.

ZWAAN, Rolf A. (1994). « Effect of Genre Expectations on Text Comprehension », dans *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, vol. 20, n° 4, p. 920-933.

ZWAAN, Rolf A., Mark C. LANGSTON et Arthur C. GRAESSER (1995). « The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension : An Event-Indexing Model », dans *Psychological Science*, vol. 6, n° 5, p. 292-297.

ZWAAN, Rolf A. et Gabriel A. Radvansky (1998). « Situation models in language comprehension and memory », *Psychological Bulletin*, vol. 123, n° 2, p. 162-185.

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

ALPHABÉTISATION

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (2010). *Rapport d'étape sur la littératie et l'alphabétisation 2009*, [en ligne], Toronto, [s. n.], [<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/220/cmec-rapport-etape-litteratie-alphabetisation-2009.pdf>]. (Consulté le 11 septembre 2011).
- DOUCET, Paule et coll. (2010). *Apprendre pour la vie : l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage : rapport de recherche-action*, [en ligne], Ottawa, Coalition ontarienne de formation des adultes, [<http://www.coalition.ca/publications/publications/apprendre-pour-la-vie.pdf>], 216p. (Consulté le 11 septembre 2011).
- VILM, Isabelle (2010). *Recherche action sur l'alphabétisation et les compétences essentielles en milieu de travail pour les francophones en Colombie-Britannique*, [en ligne], Colombie-Britannique, Collège Educacentre, [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/recherche_action/recherche_action.pdf]. (Consulté le 11 septembre 2011).

COMMUNICATION (LE LECTEUR EN)

- HARZIMONT, Michaël (2004). « Le courrier des lecteurs. Entre co-construction du sens de l'événement contrôlé par le média et nécessaire prise en compte de l'utilisateur du produit médiatique », dans *Recherches en communication*, n° 21 (2004).
- WOLF, Mauro (1992). « Recherche en communication et analyse textuelle », dans *Hermès*, n° 11-12, p. 213-226.

COMPRÉHENSION EN LECTURE

- BELL, Laura C. et Charles A. PERFETTI (1994). « Reading Skill : Some Adult Comparisons », dans *Journal of Educational Psychology*, 1994. Vol. 86, n° 2, p. 244-255.
- DESCHÊNES, André-Jacques (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec.
- FAYOL, Michel et coll. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses universitaires de France, 288 p.
- FAYOL, Michel et Daniel Gaonac'h (2008). « La compréhension : une approche de psychologie cognitive », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.) (2008). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 5-73.

- GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.) (2008). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, 255 p.
- GOLDER, Caroline et Daniel GAONAC'H (2004). *Lire et comprendre*, Paris, Hachette Éducation, 206 p.
- IRWIN, Judith Westphal. (1991). *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall, 230 p.
- JOHNSTON, Peter (1984). « Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias », dans *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n° 2, p. 219-239.
- LANGER, J. (1986). « Computer Technology and Reading Instruction: Perspectives and Directions », dans J. ORASANU (Éd), *Reading Comprehension: From Research to Practice*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, p. 189-203.
- PALINCSAR, Annemarie Sullivan et Ann L. BROWN (1984). « Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities », *Cognition and Instruction*, n° 1, p. 117-175.
- PRESSLEY, Michael et Ruth WARTHON-MCDONALD (1997). « Skilled Comprehension And Its Development Through Instruction », dans *School Psychology Review*, Vol. 26, n° 3, p. 448-467.
- PRESSLEY, Michael (2002). « Chapitre 2. Comprehension Strategies Instruction, A Turn-of-the-Century Status Report », dans C.C. BLOCK & M. PRESSLEY, *Comprehension instruction: Research Best Based Practices*, New York, Guilford.
- RÉMOND, Martine (1999). « Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du CM2 », dans *Repère*, n° 19, p. 203-224
- SADOSKI, Mark (1983). « An Exploratory Study of the Relationships Between Reported Imagery and the Comprehension and Recall of a Story », dans *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n° 1, p. 110-123.
- SADOSKI, Mark (1985). « The Natural Use of Imagery in Story Comprehension and Recall : Replication and Extension », dans *Reading Research Quarterly*, vol. XX, n° 5, p. 658-667
- YOUSMANS LIPSON, Marjorie (1984). « Some Unexpected Issues in Prior Knowledge and Comprehension », dans *The Reading Teacher*, p. 760-764.
- ZABRUCKY, Karen et Nannette EVANS COMMANDER (1993). *Rereading to Understand : The Role of Text Coherence and Reader Proficiency*, *Contemporary Educational Psychology*, n° 18, p.442-454.
- ZWAAN, Rolf A. (1994). « Effect of Genre Expectations on Text Comprehension », dans *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, vol. 20, n° 4, p. 920-933.

DICIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE

REY-DEBOVE, Josette et Alain REY (2006). *Le Petit Robert de la langue française 2006*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2256 p.

ÉDUCATION POPULAIRE (ÉDUCATION PERMANENTE)

CACÉRÈS Benigno (1964), *Histoire de l'éducation populaire*, Édition du Seuil, 255 p.

F.-LAOT, Françoise (2002). « Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée », dans, *Actualité de la formation permanente*, n° 80, [En ligne], Centre Info, [http://gehfa.com/3_Publications/AFP180.pdf], (Consulté le 11 septembre 2011).

GOFFIN, Michel (2008). « Éducation permanente en Communauté française Wallonie-Bruxelles : l'enjeu de l'association des milieux populaires à la participation sociale et citoyenne », dans *Pauvreté — dignité — droits de l'homme. Les 10 ans de l'accord de coopération*, [en ligne], Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale, [http://www.luttepauvrete.be/publications/10ansaccord/10ansaccord_02-3_Goffin_FR.pdf]. (Consulté le 11 septembre 2011)

JSVAB (JEUNESSE, SPORTS ET VIE ASSOCIATIVE EN BOURGOGNE) (S. d.). *Éducation populaire*, [en ligne], Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale de Bourgogne, [http://www.bourgogne.jeunesse-sports.gouv.fr/files/drjs21/education_populaire.htm]. (Consulté le 11 septembre 2011).

MELS (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT) (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*, [en ligne], gouvernement du Québec, [<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/liste/pdf/41-7018.pdf>], Consulté le 11 septembre 2011.

ENQUÊTES NATIONALES ET INTERNATIONALES

COULOMBE, Serge, Jean-François TREMBLAY et Sylvie MARCHAND (2004). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, [en ligne], Statistique Canada, [<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/ocde/ocde.pdf>], Consulté le 3 septembre 2011.

DONNAT, Olivier (1990a). « Les Français et la lecture : Un bilan en demi-teinte », dans *Cahiers de l'économie du livre*, n° 3, mars 1990, p. 57-70.

DONNAT, Olivier (1994). *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La découverte, 368 p.

DUMONTIER, Françoise, François DE SINGLY et Claude THÉLOT (1990). « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », dans *Économie et statistique*, n° 233, p. 63-80.

OCDE (1997). *La définition et la sélection des compétences clés : Résumés*, [en ligne], [<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>]. Consulté le 20 août 2011.

- OCDE et STATISTIQUE CANADA (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, [en ligne], Statistique Canada, [<http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>]. Consulté le 3 septembre 2011.
- ROBINE, N. (1983). « La lecture des livres en France à travers les enquêtes nationales et locales », dans *Cahiers de l'animation*, n° 40, p. 59-73.
- STATISTIQUE CANADA, OCDE et UNESCO (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, Statistique Canada.
- STATISTIQUE CANADA (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'analphabétisme au Canada*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada (Secrétariat national à l'alphabétisation).
- STATISTIQUE CANADA (2003). *L'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes — Manuel de l'utilisateur*, [en ligne] [<http://www.statcan.gc.ca/dli-ild/meta/ialss-eiaca/2003/4241100-fra.pdf>]. Consulté le 30 août 2011.

EXPERTISE

- ERICSSON, K. A. & A. C. LEHMAN (1996). « Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints » dans *Annual Review of Psychology*, n° 100, p. 363-406.
- LIMA, Léa (2009). « Les frontières de l'expertise », dans *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 126, p. 149-155.
- MACQUET, Anne-Claire et Philippe FLEURANCE (2006). « Des modèles théoriques pour étudier l'activité de l'expert en sport », dans *Science et motricité*, n° 58, p. 9-41.
- ROSS, Karol (2006). *Expertise and Skilled Performance*, [en ligne], [http://www.peterhancock.ucf.edu/Downloads/humanfactors_2/Expertise%20and%20Decision-Making/Expertise%20Lecture%20KRoss.doc]. Consulté le 27 septembre 2011.
- WARD, Paul. et coll. (2004). « Deliberate practice and expert performance: Defining the path to excellence » dans WILLIAMS A.-M. et N.J. HODGES (Éd.). *Skill acquisition in sport : Research, theory and practice*, London, Routledge, p. 232-258.

EXPERTISE EN LECTURE

- BACCINO, Thierry et Pascal COLÉ (1995). *La lecture experte*, Paris, Presses universitaires de France (PUF), 127 p. (Collection Que sais-je?)
- CORNAIRE, Claudette (1991). « Habiletés et stratégies du bon lecteur », dans CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture en didactique*, Anjou (Québec), Centre éducatif et culturel, 127 p.

- MARTINEZ, Jean-Paul et Sylvie AMGAR (s. d.). *Les stratégies cognitives des bons et mauvais lecteurs et la conception de l'acte de lire et d'apprendre à lire des enseignants*, [en ligne], Groupe LIRE, [http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes/stratcognit.pdf]. (Consulté le 22 septembre 2011).
- MORAIS, Josée, Régine PIERRE et Régine KOLINSKY (2003). « Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 29, n° 1, p. 51-74.
- PAQUIN, Louis-Claude (1992). « La lecture experte », dans *Technologie, idéologie et pratique*, Vol. X, n° 2-4, p. 209-222
- RICHAUDEAU, François (1983). *La lecture rapide, une pratique stimulante*, [s. l.], Les cahiers Retz, 97 p.

ILLETTRISME (ANALPHABÉTISME)

- ANLCI (2010). *Prévenir et lutter contre l'illettrisme, Mise à jour 2010*, [en ligne], Lyon, [s. n.], [http://www.anlci.gouv.fr/fileadmin/Medias/PDF/Chiffres/ANLCI_combien_2010.pdf], (Consulté le 2 septembre 2011)
- BESSE, Jean-Marie (1993). « Culture écrite et illettrisme », dans POULAIN, Martine. *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Le Cercle de la librairie, p. 207-226.
- BONNET, Marc et Véronique AGNESSE (1991). *Gestion des actions de formation intégrée pour traiter l'illettrisme en entreprise. Cas d'une action socio-économique dans une usine de chimie*, Lyon, ISEOR, 183 p.
- CHARTIER, Anne-Marie (1992). « Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme », dans BESSE, Jean-Marie (dir.). *L'illettrisme en questions*, Lyon, PUL.
- DE CLERK, Marcel (1993). *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*, Hambourg. Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, 210 p.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1989). *Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome 1989-1990 (projet)*, Québec, ministère de l'Éducation — Direction générale de l'éducation des adultes, 21 p.
- ESPÉRANDIEU, Véronique, Antoine LION et Jean-Pierre BENICHOU (1984). *Des Illettrés en France, Rapport au premier ministre*, Paris, La Documentation française.
- FERNANDEZ, Benjamin (2005). *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*, [en ligne] [s. l.], UNESCO document, [http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145985f.pdf], (Consulté le 1^{er} septembre 2011).
- HAMADACHE, Ali et Martin DANIEL (1998). *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations*, Paris, UNESCO, 231 p.

- HAUTECŒUR, Jean-Paul (2006). « Construction, ruptures, errance. Une biographie d'ALPHA (1978-2000) », dans BÉLISLE, Rachel et Sylvain BOURDON. *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Les presses de l'Université Laval, p. 85-111.
- LAÉ, Jean-François et Patrice NOISSETTE (1985). *Je, tu, il, elle apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme*, Paris, La Documentation française, 69 p.
- LAHIRE, Bernard (1999). *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte, 432 p. (Coll. Textes à l'appui)
- LAHIRE, Bernard (2005). *L'invention de l'illettrisme, Rhétorique publique et éthique*. Paris, La découverte Poche, 378 p. (Sciences humaines et sociales).
- MAYOL, Pierre (1993). « Retour sur l'illettrisme », dans *Esprit*, n° 8-9, p. 159-172.
- POULAIN, Martine (1989). « L'illettrisme : fausses querelles et vraies questions », dans *Esprit*, n° 151, p. 46-58.
- PUDAL, Bernard (1992). « Lettrés, illettrés et politique », dans *Genèses*, n° 8, p. 169-181.
- RICHARD, Lucie (1996). *Programme de soutien à l'alphabétisation populaire autonome (PSAPA) 1995-1998 : information document*, Québec, ministère de l'Éducation — Direction de la formation générale des adultes,
- ROY, Sylvie et coll. (1995). *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : état de la situation et réflexion*, [S. l.], Direction de la formation générale des adultes, Service d'alphabétisation, ministère de l'Éducation du Québec, 48 p.
- VOGLER, Jean (1998). « L'illettrisme en France », [en ligne], *BBF*, [<http://bbf.enssib.fr>] (Consulté le 31 août 2011).

LECTEURS/LECTORAT

- ECO, UMBERTO (1985). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou, la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, 315 p.
- KERMOAL, François (2005 pour la 2^e éd.). *Mieux connaître ses lecteurs : méthodes d'analyse*, Paris, Victoires éditions, 92 p. (Collection Métier journaliste)
- VALENCIA Sheila, W. (2011). « Reade Profiles and Reading Disabilities », dans Anne MCGILL-FRANZEN et Richard L. ALLINGTON (dir.). *Handbook of Reading Disability Research*, New York, Routledge, p. 25-36.

LECTEURS POPULAIRES/FAIBLES LECTEURS

- BAHLOUL, Joëlle (1988a). *Lectures précaires. Étude sociologique sur les faibles lecteurs*, BPI — Centre Georges Pompidou.
- BAHLOUL, Joëlle (1988b). « Les “faibles lecteurs” : pratiques et représentations », dans POULAIN, Martine (dir.). *Pour une sociologie de la lecture*, Paris, Éd. du Cercle de la librairie, p. 103-124.

- NAFFRECHOUX, Martine (1987). « Des lecteurs qui s'ignorent, Les formes populaires de la lecture », dans *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 32, n° 5.
- ROBINE, Nicole (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation française.
- SEIBEL, Bernadette (1989). *Pratiques de loisirs et mode de vie des cheminots : le cas de la lecture*, CERCOM.

LECTEUR THÉORIQUE

- ISER, Wolfgang (1985). *L'acte de lecture – Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Pierre Mardaga, Éditeur, 408 p.
- JAUSS, Hans Robert (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 305 p.
- RIFFATERRE, Michael (1971). *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion, 364 p.
- SCHUEREWEGEN, F. (1995). « Chapitre XXI. Théories de la réception », dans DELCROIX, Maurice et Fernand HALLYN, *Introductions aux études littéraires. Méthodes du texte*, Bruxelles, Belgique, De Boeck & Larcier s. a., p. 323-339.

LECTURE ÉTUDIANTE

- BAUDELLOT, Christian (1999). *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Édition du Seuil, 245 p. (L'épreuve des faits).
- CHARTIER, Anne-Marie, Jocelyne DEBAYLE et Marie-Paule JACHIMOWICZ (1993). « Lectures pratiquées et lectures déclarées. Réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM », dans *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, p. 3-18.
- FRAISSE, Emmanuel (1993). « Lecture étudiante : émergence d'une question », dans *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, p. 3-18.

LITTÉRATIE

- BARRÉ-DE MINAC, Christine, Catherine BRISSAUD et Marielle RISPAIL (dir.) (2004). *La Littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, France, L'Harmattan, 357 p.
- GIASSON, Jocelyne et coll. (1985). « Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales », *Revue internationale de psychologie appliquée*, vol. 34-4, p. 455-476
- GROSSMANN, Francis (1999). « Littératie, compréhension et interprétation des textes », dans *Repères*, n° 19, p. 139-166.

- HÉBERT, Manon et Martin LÉPINE, (2013). « De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation », dans COLLETTE, Karine (dir.), *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, Montréal, p. 25-44.
- JEZAK, Monika (2010). « Évolution et défis conceptuels des enquêtes au sujet des habiletés de lecture et écriture des populations adultes : quelques leçons tirées de l'histoire », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, no 2, p. 515-535.
- KIRSCH, IRWIN (2005). « Compréhension de textes suivis, schématiques et au contenu quantitatif : comprendre ce qui a été mesuré dans l'EIAA et l'EIACA », dans T. S. Murray, Y. Clermont et M. Binkley (Dir.), *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*, Statistique Canada, 437 p.
- PIERRE, Régine (1994). « Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir lire », dans BOYER, Jean-Yves (dir.). *Évaluer le savoir lire*, Montréal, Éditions Logiques, p. 275-317.
- PIERRE, Régine (2003). « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VIII, p. 121-137
- RISPAIL, Marielle (2011). *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique - enjeux sociaux et scientifiques*, [en ligne], [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf], 11 p. (Consulté le 13 février 2014).

MÉTACOGNITION

- CHARTIER, Daniel et Jacques LAUTREY (1992). « Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif? », dans *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 21, n° 1, p. 27-46.
- GOIGOUX, Roland (2008). « Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 192-200.
- GOMBERT, Jean-Émile (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France, 298 p.
- RÉMOND, Martine (2008). « Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 201-228.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

- ANADON, Martha et François GUILLEMETTE (2007). « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? », dans *Recherches Qualitatives, Hors séries — Actes du colloque RECHERCHE QUALITATIVE : LES QUESTIONS DE L'HEURE*, n° 5, [en ligne], [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf], p. 30. (Consulté le 4 décembre 2013).

- BARDIN, Laurence (1977). *L'analyse de contenu*, [s. l.], Presses universitaires de France, 233 p.
- CISLARU, Georgetta, Chantal CLAUDEL et Monica VLAD (2011). *L'écrit universitaire en pratique*, 2^e édition, Belgique, Édition De Boeck Université, 208 p.
- FRÉCON, Guy (2006). *Formuler une problématique, Dissertation, mémoire, thèse, rapport de stage*, Paris, Dunod, 154 p.
- GAUTHIER, Benoît (dir.) (2003). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 4^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 624 p.
- MANNING, P. K. (1982). « Analytic Induction ». dans R. B. SMITH et Peter K. MANNING (dir.) *Handbook of Social Science Methods: Qualitative Methods*, Ballinger, Cambridge.
- MICHEL, Jean-Luc (2006). *Le mémoire de recherche en information-communication. 2^e édition mise à jour*, Paris, Ellipses Édition Marketing, 160 p.
- QUIVY, Raymond et Luc VAN CAMPENHOUDT (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 292 p.

MODÈLE SUR LA REPRÉSENTATION DES CONNAISSANCES EN MÉMOIRE

- BELLISSENS, Cédric, Pierre THÉROUANNE et Guy DENHIÈRE (2004). « Deux modèles vectoriels de la mémoire sémantique : Description, théorie et perspectives », dans *Le Langage et L'Homme : Logopédie, Psychologie, Audiologie*, 39 p.
- COLLINS, A.M, & QUILLIAN, M.R. (1969). « Retrieval time from semantic memory », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 8, 240-248.
- DENHIÈRE, Guy et LEMAIRE, Benoît (2004) A Computational Model of Children's Semantic Memory, dans Proceedings of the 26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Chicago, (p. 297-302).
- EICH-METCALFE, Janet. (1985). « Levels of processing, encoding specificity, elaboration, and CHARM », dans *Psychological Review*, n° 92, p. 1-38.
- HINTZMAN D. L. (1986). « "Schema abstraction" in a multiple-trace memory model », dans *Psychological Review*, n° 93, p. 411-428.
- LUND, K. et K. BURGESS (1996). « Producing high-dimensional semantic spaces from lexical co-occurrence », dans *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, n° 28, p. 203-208.
- RAIJMAKER, J. G. W. et R. M. SHIFFRIN (1980). « SAM : A Theory of Probabilistic Search of Associative Memory », dans BOWER, G. H. (éd.). *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 14, p. 207-262.

MODÈLE DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

- BACCINO, Thierry (2004). *La lecture électronique*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 256 p.
- BLANC, Nathalie et Denis BROUILLET (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*, France, 190 p.
- CAILLIES, Stéphanie et Guy DENHIÈRE (2001). « The Interaction Between Textual structures and Prior Knowledge : Hypotheses, Data and Simulation », dans *European Journal of Psychology of Education*, vol XVI, n° 1, p. 17-31
- DENHIÈRE, Guy, Benoît LEMAIRE, Cédric BELLISSEN et Sandra JHEAN-LAROSE (2004). « Psychologie cognitive et compréhension de texte : Une démarche théorique et expérimentale », dans « PORHIEL, S. et D. KLINGER (éds). *L'unité texte*, Pleyben : Perspectives, p. 74-95.
- FRAZIER, Lyn (1979). *On comprehending sentences: Syntactic parsing strategies*, West Bend, Indiana University Linguistics Club, 165 p.
- GERNSBACHER, Morton Ann (1990). *Language comprehension as structure building*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 285 p.
- GERNSBACHER, Morton Ann (1991). « Comprehending conceptual anaphors » dans *Language and Cognitive Processes*, vol 6, n° 2, p. 81-105.
- GERNSBACHER, Morton Ann (1995). « The Structure Building Framework : What it is, what it might also be and why », dans B. K. BRITTON & A. C. GRAESSER (éd.), *Models of text understanding*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 289-311.
- GERNSBACHER, Morton Ann (1997). « Two decades of Structure Building », dans *Discourse Processes*, vol 23, n° 3, p. 265-304
- GIASSON, Jocelyne (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin éditeur ltée, 262 p.
- GRACE CROMLEY, Jennifer (2005). *Reading comprehension component processes in early adolescence*, Thèse (Ph. D.), University of Maryland, 352 p.
- LEBRUN, Monique (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial* (thèse de doctorat), Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- VAN DEN BROECK, P., K. RISDEN, C. R. FLETCHER et R. THURLOW (1996). « A “landscape” view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a memory representation », dans B. K. BRITTON & A. C. GRAESSER (éd.), *Models of understanding text*, Mahwah, New-Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 165-187.

ZWAAN, Rolf A., Mark C. LANGSTON et Arthur C. GRAESSER (1995). « The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension : An Event-Indexing Model », dans *Psychological Science*, vol. 6, n° 5, p. 292-297.

ZWAAN, Rolf A. et Gabriel A. Radvansky (1998). « Situation models in language comprehension and memory », *Psychological Bulletin*, vol. 123, n° 2, p. 162-185.

MODÈLE CONSTRUCTION/INTÉGRATION

KINTSCH, Walter et Teun A. VAN DIJK (1978). « Toward a Model of Text Comprehension and Production », dans *Psychological Review*, vol. 85, n° 5, p. 363-395.

KINTSCH, Walter et Ernest F. MROSS (1985). « Context Effects in Word Identification », dans *Journal of Memory and Language*, vol. 24, n° 3, p. 336-349.

KINTSCH, Walter (1988). « The Role of Knowledge in Discourses Comprehension : A Construction-Integration Model », dans *Psychological Review*, vol. 95, n° 2, p. 163-182.

KINTSCH, WALTER (2004). « The Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction », dans *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5e édition, [s. l.], International Reading Association, 1752 p.

RUMELHART, D. E. & J. L. MCCLELLAND (1986). *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition, Vol. 1 : Foundations*, Cambridge, MIT Press.

VAN DIJK, Teun (1977). « Semantic Macro-Structure and Knowledge Frames in Discourse Comprehension », dans JUST, Marcel Adam et Patricia A. CARPENTER (éd.), *Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-32.

VAN DIJK, Teun et Walter KINTSCH (1983). *Strategies Of Discourse Comprehension*, [en ligne], New York, Academic Press,
[<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>],
(Consulté le 2 décembre 2013).

PÉDAGOGIE DE LA LECTURE (ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE)

ADAMS, George, DAVIDSTER, Jean et Monique DENYER (1998). *Lisons futé. Stratégies de lecture*, Bruxelles, Duculot, 96 p. (La collection « Stratégies »).

BIANCO, Maryse (2008). « Apprendre à comprendre l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques », dans GAONAC'H, Daniel et Michel FAYOL (dir.) (2008). *Aider les élèves à comprendre*, Paris, Hachette Éducation, p. 156-181.

- CHARMEUX, Éveline (1985). *Savoir lire au collège : contre l'échec scolaire, poursuivre... et rattraper les premiers apprentissages*, Paris, Conception Édition Diffusion Information Communication, 159 p.
- CHARTIER, Anne-Marie (1993). « La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie », dans POULAIN, Martine (dir.). *Lire en France aujourd'hui*, Paris, Le Cercle de la librairie, 256 p.
- DE CARA, Bruno, Daniel ZAGAR et Bernard LÉTÉ (1997). « Remédier aux difficultés de lecture chez l'apprenti-lecteur : Revue de question et perspectives d'application », dans Christine BARRÉ-DE MINIAC et Bernard LÉTÉ (éds.), *La prévention de l'illettrisme à l'école et autour de l'école*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 181-202.
- DE CARA, Bruno et Monique PLAZA (2006). « Aider l'apprentissage de la lecture au moyen d'exercices informatisés. Quelles activités pour quels résultats? » dans J. F. ROUET, B. GERMAIN ET I. MAZEL (Éds.), *Lecture et technologies numériques*, Paris, SCEREN/CNDP, p. 207-217.
- DE CARA, Bruno et Monique PLAZA (2010). « Les outils informatisés d'aide à la lecture : Un bilan des recherches », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, n° 107/108, p. 184-190.
- DERIVE, Marie-Jo et Claude FINTZ (1998). « Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université? », dans FINTZ, Claude (éd.). *La didactique du français dans l'enseignement du supérieur : bricolage ou rénovation?*, France, L'Harmattan, p. 41-52.
- FISHER P. M. et H. MANDL (1984). « Rapport entre composantes langagières, données empiriques, modèle théorique et implications pédagogiques », dans G. Gagné, F. Daems et coll., *Selected Papers in Mother Tongue Education*, Providence, Foris, p. 81-94.
- FRIER, Catherine, Francis GROSSMANN et Jean-Pascal SIMON (1994). « Lecture et construction du sens : évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG », dans *LIDIL*, n° 10, p. 1479-178.
- LE BOUFFANT, Michel (1998). *Lectures et lecteurs à l'école*, Paris, Bertrand-Lacoste, 140 p. (Parcours didactiques à l'école).
- LÉTÉ, Bernard (1996). « La remédiation des difficultés de lecture par la rétroaction verbale sur ordinateur : bilan des recherches », dans GRÉGOIRE, J. (Éd.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 134-155.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE. ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (2007). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*, [en ligne], [http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2976&do_check=], Consulté le 1 juin 2012.

- PETERS, Ellen E. et Joel R. LEVIN (1986). « Effect of a mnemonic imagery strategy on good and poor reader's prose recall », dans *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n° 2, p. 179-192.
- TARDIF, JACQUES (1994). « L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance », dans BOYER, Jean-Yves, DIONNE, Jean-Paul et Patricia RÉMOND (dir.), *Évaluer le savoir-lire (collectif)*, Montréal, Les éditions logiques, p. 69-102.
- TURCOTTE, André G. (1993). *Un cadre théorique sur la lecture et un modèle du lecteur, conçus en vue de l'évaluation diagnostique du lecteur cégépien*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- VAN GRUNDERBEECK, Nicole (1994). *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention*, (s. l.), Gaëtan Morin, 159 p.

POUVOIR DE L'ÉCRIT OU DU LIVRE

- MARTIN, Henri Jean (1996). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Paris, Albin Michel, 536 p. (Bibliothèque de l'évolution de l'humanité)

PRATIQUES DE LA LECTURE

- HURTUBISE, Roch. Michèle VATZ LAAROUSSI, Sylvain BOURDON, Diane GUÉRETTE et Lilyane RACHÉDY (2004). *Rendre lisible l'invisible : pratiques de lecture des jeunes et des adultes de milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 160p.
- IFOP, (1955). « Ce que lisent les Français », *Réalités*, n° 114, p. 54-59.
- MÉJEAN, Paul (1954). *La lecture chez les jeunes travailleurs. Journées d'étude des bibliothèques municipales*, Paris, Direction des bibliothèques de France,

RÉVOLUTION « MATÉRIELLE » DE LA LECTURE

- GHITALLA, Franck (2003). *L'outre lecture : manipuler, (s')approprié, interpréter le Web*, Paris, Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 267 p. (Études et recherche)
- PIOLAT, Annie (2006). *Lire, communiquer, écrire et apprendre avec Internet*, Marseille, Solal, 572 p. (Psychologie — théories, méthodes, pratiques)
- POLASTRON, Lucien X. (2006). *La grande numérisation : y a-t-il une pensée après le papier?*, Paris, Denoël, 198 p. (Denoël impacts)

REVUES DE LITTÉRATURES SUR LA LECTURE

- BELLENGER, Lionel (1980). *Les méthodes de lectures*, Presses universitaires de France, Paris, 128p. (Que sais-je?)

- CHARTIER, Anne-Marie et Jean HÉBRARD (2000). « Chapitre XXVI. Les pratiques de lecture ordinaire : la fin de “l’exception culturelle” » dans CHARTIER, Anne-Marie et Jean HÉBRARD. *Discours sur la lecture (1880-2000)*, [S. 1.], BPI — Centre Pompidou/Fayard, p. 641-682.
- CHOQUET, Olivier (1990). « Vingt ans de développement des loisirs », dans *Données Sociales 1990*, Paris, I.N.S.E.E.
- DONNAT, Olivier et Denis COGNEAU (1990b). *Les pratiques culturelles des Français 1973-1989*, Paris, La Découverte-La Documentation française, 287 p.
- DUMONTIER, Françoise et Hélène VALDELIÈVRE (1989). « Les pratiques de loisirs vingt ans après : 1967/1987-1988 », dans *I.N.S.E.E. — Résultats*, n° 13.
- HERSENT, Jean-François (2000). *Sociologie de la lecture en France : état des lieux. Essais de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France*, [en ligne], [s. l.], [s. n.], [<http://www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf>]. (Consulté le 10 janvier 2011).
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal et Monique SEGRÉ (1996). *Regard sur la lecture en France. Bilan des recherches sociologiques*, Paris, L’Harmattan, 416 p. (Logiques sociales).
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal et Monique SEGRÉ (2003). *Sociologie de la lecture*, Paris, Éditions La Découverte, 123 p. (Repères).
- POULAIN, Martine (1990). « Les sociologies de la lecture », dans *Atlas des Littératures*, Encyclopédie Universalis.
- POULAIN, Martine (1992a). « Naissance des sociologies de la lecture », dans *Histoire des Bibliothèques françaises*, t. 4, Paris, Promodis-Cercle de la Librairie, p. 195-203.
- POULAIN, Martine (1992b). « Livres et lecteurs », dans *Histoire des Bibliothèques françaises*, t. 4, Paris, Promodis-Cercle de la Librairie, p. 273-293.
- ROBINE, Nicole (1989). « L’évolution de la lecture des jeunes d’après les enquêtes françaises. Bilan 1960-1987 », dans *Pratiques*, n° 61.
- ROBINE, Nicole (1991). « État et résultats de la recherche sur l’évolution de la lecture en France », dans *Cahiers de l’économie du livre*, n° 5, p. 80-106.
- SEIBEL, Bernadette (1987). *État des travaux depuis 1983. Propositions d’orientations de recherches sur la lecture*, Observatoire France Loisirs de la Lecture.
- SEIBEL, Bernadette (1995). « Trente ans de recherches sur la lecture en France, 1955-1995 : quelques repères » dans SEIBEL, Bernadette (dir.). *Lire, faire lire. Des usages de l’écrit aux politiques de lecture*, Paris, Le Monde Éditions, p. 15-27. (Rencontres)

SCIENCES DE L’HOMME

- HOGGART, Richard (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris, Éditions de Minuit, 423 p.

MATHIEN, Michel (dir.) (1989). *La Physique des sciences de l'homme. Mélanges pour A. Moles*, Strasbourg, Oberlin, 208 p.

SÉMIOLOGIE DE LA LECTURE

THERRIEN, Gilles (1990). « Pour une sémiotique de la lecture », dans *Protée*, vol. 18, n° 2.

SOCIOLOGIE DE LA LECTURE

GROSSMANN, Francis (2006). « Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées », dans FRIER, Catherine (dir.), *Passeurs de lecture, Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Éditions Retz, p. 19-35.

LAHIRE, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 310 p.

LAHIRE, Bernard (1998). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 392 p. (Essais et recherches).

STRATÉGIES DE LECTURE

BLACHOWICZ, Camille et Donna OGLE (2001). *Reading Comprehension. Strategies for Independent Learners*, New York, The Guilford Press, 274 p.

BOUSTANE-BOUBIR, Naouel (2010). « Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez les étudiants algériens », dans *Synergies Algérie*, n° 9, p. 179-188.

CICUREL Francine (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, 160 p.

COIRIER, Pierre, Daniel GAONAC'H et Jean-Michel PASSERAULT (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Collins, 304 p.

DÉVELOTTE, C. (1989) *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*, mémoire de D.E.A., Université Paris III — Sorbonne nouvelle.

DUFFY, Gerald D. et Laura R. ROEHLER (1987). « Teaching Reading skills as strategies » dans *The Reading Teacher*, p. 414-418.

FAYOL, Michel et Jean-Marc MONTEIL (1994). « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », dans *Revue Française de pédagogie*, n° 106, p. 91-110.

FLETCHER, Charles R. (1986). « Strategies for the Allocation of Short-Term Memory During Comprehension », dans *Journal of Memory and Language*, vol. 25, n° 1, p. 43-58

- HABERLANT, Karl F., Arthur GRAESSER et Nancy J. SCHNEIDER (1989). « Reading Strategies of Fast and Slow Readers », dans *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, vol. 15, n° 5, p. 815-823.
- HARP, Bill (1988). « When the Principal Asks “Why Are You Doing Guided Imagery During Reading Time?” » dans *The Reading Teacher*, p. 588-590.
- MERFPEC (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION PILOTAGE DE L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE) (1997). *Pistes didactiques. Lecture — Dossier pour les enseignants*, (s. l.), (s. n.), 36 p.
- LEHMANN, D et S. MOIRAND (1980). « Une approche communicative de la lecture » dans *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 153, p. 72-79. MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*, CLÉ international, Paris, 175 p.
- PALINCSAR, Annemarie Sullivan et Ann L. BROWN (1986). « Interactive Teaching to Promote Independent Learning From Text » dans *The Reading Teacher*, p. 771-777.
- PIGALLET, Philippe (1996). *Méthodes et Stratégies de lecture. Pour un art de lire — Partie Connaissance du Problème*, Paris, ESF éditeur, 168 p.
- PRESSLEY, Michael et Peter AFFLERBACH (1995). *Verbal Protocol of Reading. The Nature of Constructively Responsive Reading*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 160 p.
- RÉMOND, Martine (1993). « L'exploration des stratégies de lecture », dans INRP, *Lecture/écriture. Des approches de recherches*, Lagny-sur-Marne, [s. n.], p. 115-146.
- RUI, Blandine (2000). « Exploration de la notion de “stratégie de lecture” en français langues étrangère et maternelle », dans *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], mis en ligne le 14 décembre 2005, [<http://aile.revues.org/387>], consulté le 16 février 2012.

ANNEXE I : GRILLE D'ANALYSE POUR ENREGISTREMENTS VIDÉO, FRÉDÉRIK

Position sur l'enregistrement	Description de ce qui est visible sur l'enregistrement	Question au participant
56 s	Frédéric tourne le cahier de son journal et semble chercher la suite de l'article qu'il est en train de lire	
1 min 6 s à 1 min 33 s	Il semble avoir un peu de difficulté à trouver la suite de son article. Il doit retourner au début de l'article pour vérifier où il se poursuit.	Pourquoi ces allers-retours? Avais-tu de la difficulté à retrouver la suite de l'article? Est-ce que le début de la suite te semblait incohérent par rapport à la fin de la première partie? Est-ce que la suite était cohérente, mais le lien entre les deux parties plus difficile?
1 min 37 s	Ses yeux se promènent de haut en bas le long de la page de journal.	Qu'est-ce que tu regardes quand tu « scan » la page comme ça? Les titres et sous-titres? Les photos et les images? Est-ce que tu lis les premiers paragraphes des articles? Est-ce que tu lis en diagonale? Qu'est-ce qui peut t'inciter à lire un article au complet ou, au contraire, à passer par-dessus?
2 min 44 s	Il retourne à la première page de son journal	
2 min 48 s	Il a une forte réaction en regardant la première page de son journal	Est-ce que tu te souviens de ce que tu as pu lire pour réagir de la sorte? Quels sujets dans le journal peuvent te faire réagir physiquement comme tu l'as fait à ce moment-là?
2 min 50 s à 2 min 54 s	Son regard bouge beaucoup sur la page	Te souviens-tu de ce que tu regardais/cherchais à ce moment précis? Généralement, que cherches-tu dans un journal? Qu'est-ce qui peut influencer ta lecture d'un article ou d'une chronique par rapport à une autre?
3 min 10 s à 3 min 15 s	Il retourne à la dernière page de son cahier. Ses yeux balayent très rapidement la page pour trouver la suite de son article.	Est-ce que tu cherchais la suite de ton article? À quoi sais-tu que tu as la bonne suite? Généralement, dirais-tu que tu as un peu de difficulté à retrouver la suite des articles? Tu disais que parfois, tu cherches une suite et tu commences à en lire une autre : dans ces cas-là, te contentes-tu de la suite que tu as lue ou vas-tu chercher le début de l'article?
4 min 5 s	Il ouvre le cahier de son journal. Il cherche probablement un nouvel article	Qu'est-ce que tu cherchais/faisais?
4 min 6 s à 4 min 16 s	Il lit très rapidement ce qui semble être une page de publicité en bougeant la tête comme s'il faisait non	Le mouvement de tête qu'on peut voir à l'écran, est-ce seulement dû à la lecture ou est-ce parce que tu n'es pas en accord avec ce que tu lis?
4 min 20 s	Il change à nouveau de page	

4 min 21 s à 4 min 30 s	Il inspecte rapidement la double page de journal.	Encore une fois, qu'est-ce qui t'incite à lire un article par rapport à un autre?
5 min 6 s	Il a terminé la lecture d'un article, inspecte le reste de la double page et sourit, avant de tourner la page du journal.	Qu'est-ce qui te fait sourire ici?
5 min 36 s	Il semble n'avoir lu qu'une partie de l'article et inspecte ensuite la double page avant de rapidement changer de page.	Est-ce que tu te souviens si tu as lu cet article au complet ou si tu t'es arrêté en cours de route? Qu'est-ce qui, dans un journal, peut te faire arrêter ta lecture d'un article en cours de lecture?
5 min 50 s à 6 min 4 s	Il inspecte visuellement la page de droite	
6 min 1 s	Il réagit à quelque chose qu'il a lu	Qu'est-ce qui t'a fait réagir à ce moment-là? Qu'est-ce que ça signifiait/signifie pour toi?
6 min 45 s	Après avoir rapidement lu un article sur la page de droite, il inspecte visuellement la page de gauche	
6 min 54 s	Il referme le cahier de son journal et en choisit un autre.	
7 min	Il commence par inspecter la dernière page du cahier et commence la lecture d'un article.	Pourquoi commencer la lecture de ce cahier par la fin? Pourquoi poursuivre la lecture à rebours?
7 min 23 s	Visiblement avant d'avoir terminé la lecture de l'article, il arrête sa lecture pour inspecter visuellement la page.	Avais-tu terminé la lecture de l'article ou t'es-tu arrêté en cours de lecture? Pourquoi?
7 min 48 s à 8 min 27 s	Il tourne la page à rebours et semble lire en diagonale les articles de la page de droite	
8 min 28 s à 9 min 38 s	Il semble prendre le temps de lire un article	Te souviens-tu de l'article que tu lis à ce moment-là?
10 min 3 s	Il semble arrêter sa lecture l'espace d'une ou deux secondes pour regarder le haut de la page de son journal avant de reposer ses yeux, peut-être, à la suite de l'article qu'il était en train de lire.	Pourquoi arrêter ta lecture pour regarder/inspecter le haut de la page? Est-ce qu'il y avait une information importante en début de page qu'il te manquait pour comprendre la suite de ton article? Te souviens-tu si tu as poursuivi ta lecture par la suite, ou si tu as entrepris la lecture d'un autre bout d'article?
11 min	Son regard passe du bas de la page de gauche au haut de la page de droite.	Est-ce que ton article se poursuit sur le haut de la page de droite? Est-ce que tu commences la lecture d'un nouvel article?

11 min 14 s	Il revient à la page de gauche, dans le haut de la page.	Pourquoi revenir au début de la page de gauche? Qu'est-ce qui a attiré ton attention? Quelle information te manquait-il qui se trouvait à cet endroit?
13 min 43 s	Il semble avoir terminé la lecture de son article et revient à la page de gauche pour l'inspecter très rapidement.	
13 min 48 s	Il tourne la page à rebours	Encore une fois, pourquoi continuer ta lecture de ce cahier à rebours?
13 min 49 s à 14 min	Il inspecte rapidement la page de droite et semble lire un article (en diagonale)	Comment fais-tu ou comment lis-tu une page de journal pour décider qu'un article ou un journaliste ou encore un sujet vaut la peine d'être lu et pas celui d'à côté?
14 min 10 s	Ce qu'il lit le fait sourire et fait semblant de changer de page, mais ne fait que tourner son regard vers la page de gauche.	Qu'est-ce qui t'a fait sourire à ce moment, et pourquoi as-tu pensé qu'il te fallait changer de page? Qu'est-ce qui t'a fait comprendre que ce que tu voulais était, en fait, sur la page de gauche déjà ouverte? Surtout s'il n'y avait rien à lire sur cette page de gauche, puisque tu la tournes rapidement
14 min 25 s	Il inspecte visuellement la page de gauche	
14 min 35 s	Il tourne à nouveau la page à rebours pour revenir immédiatement à la page qu'il était en train de lire.	Encore une fois, pourquoi avoir pensé qu'il fallait changer de page, ou encore que tu étais rendu à changer de page pour finalement garder celle que tu lisais déjà? Est-ce qu'il te manquait une information importante? Est-ce qu'un élément a attiré ton attention pour une raison ou pour une autre?
14 min 44 s	Plutôt que de reprendre sa lecture, il regarde l'autre cahier du journal qui se trouve à côté de lui.	Pourquoi avoir regardé l'autre cahier? Était-ce un moment de distraction? Normalement, les cahiers sont totalement indépendants...
14 min 45 s à 15 min 2 s	Il prend le temps d'examiner la première page de ce deuxième cahier (probablement le premier qu'il lisait au début de l'enregistrement), puis retourne à celui qu'il était en train de lire.	Décidément, qu'est-ce qui était aussi intéressant sur cette première page de ce cahier posé à côté de vous?
15 min 3 s à 17 min 34 s	Il reprend ou entreprend la lecture d'un article sur la page de droite.	Pourquoi être revenus au cahier que tu étais déjà en train de lire? Qu'est-ce qui t'a incité à reprendre ta lecture d'un article ou à entreprendre la lecture d'un article?
17 min 38 s	Il revient à la page de gauche	Est-ce que la concentration était difficile, peut-être à cause des caméras, ou bien y avait-il quelque chose sur la page de gauche qui a attiré ton attention?
17 min 39 s à 18 min	Il semble lire un article	

18 min 1 s	Visiblement avant d'avoir terminé la lecture de son article, il arrête sa lecture pour inspecter le haut de la page avant de revenir à sa lecture.	Avais-tu terminer la lecture de ton article? Sinon, qu'est-ce qui t'a poussé à en arrêter la lecture? Qu'y avait-il dans le haut de la page pour attirer ton attention et pourquoi reprendre ta lecture? Était-ce uniquement un moment de déconcentration?
18 min 10 s	Il ferme le cahier de son journal et reprend un nouveau cahier	
18 min 13 s à 18 min 23 s	Il prend le temps d'inspecter la première page du nouveau cahier (le cahier économie) avant de le retirer du reste du journal.	
18 min 24 s à 19 min 19 s	Même s'il prend près d'une minute sur cette première page, je me demande s'il ne fait pas qu'observer les photos, lire les titres et les sous-titres parce que ses yeux bougent énormément sur la page.	Qu'est-ce que tu observais/inspectais sur cette page pour que tes yeux bougent autant? Est-ce que, systématiquement, quand tu prends le journal, tes yeux suivent à peu près toujours le même trajet (gros titres, photos, sous-titres, etc. par exemple)? Comment lis-tu une page de journal avant de réellement commencer à la lire?
19 min 27 s	Il vient d'ouvrir le cahier (probablement pour poursuivre sa lecture d'un article qui a commencé sur la première page du cahier).	
19 min 28 s à 19 min 41 s	Il semble inspecter la page de gauche (finalement)	
19 min 42 s à 19 min 44 s	Il semble inspecter très rapidement la page de droite avant de changer de page.	
19 min 46 s	Il inspecte rapidement la page de gauche et entreprend de lire un des articles de cette page.	Pourquoi est-ce que la page de droite n'avait rien d'intéressant pour que tu t'y arrêtes, mais la page de gauche oui? Quels sont généralement tes objectifs de lecture quand tu lis le journal? Pourquoi lis-tu le journal?
22 min à 22 min 8 s	Il semble avoir terminé la lecture de son article. Il inspecte très rapidement la page de gauche avant de faire glisser son regard sur la page de droite, qu'il inspecte rapidement.	
22 min 9 s	Il semble reprendre (ou entreprendre) la lecture d'un article sur la page de gauche.	
23 min 30 s	Il tourne la page de son journal	
23 min 31 s à 23 min 41 s	Il inspecte visuellement la page de droite	
23 min 42 s à	Il lit rapidement la page de droite (en diago-	

24 min 30 s	nale?)	
24 min 31 s	Il revient à la page de gauche et l'inspecte en commençant par le coin inférieur droit de la page et il remonte rapidement jusqu'au coin supérieur gauche de la page, mais en suivant une trajectoire en z.	Comment inspectes-tu une page de journal pour savoir ce qui as le potentiel de t'intéresser ou non?
24 min 32 s à 25 min 12 s	Il semble lire en diagonale, ou juste les titres et sous-titres	
25 min 12 s	Il tourne la page de son journal	
25 min 13 s à 25 min 31 s	Il inspecte la page droite de son journal en commençant par le coin supérieur gauche, puis ferme son cahier et le dépose à ses côtés	
25 min 32 s à 25 min 40 s	Il saute très rapidement deux cahiers complets sans vraiment les regarder.	Pourquoi est-ce que ces deux cahiers semblent ne pas t'intéresser du tout? À quoi sais-tu que tu ne trouveras rien d'intéressant à lire dans ces cahiers?
25 min 41 s à 25 min 58 s	Il prend le temps de regarder un troisième cahier (Lectures d'été), puis s'aperçoit qu'il n'y a plus d'autres cahiers. Il dépose son journal.	À contrario, qu'est-ce qui a attiré ton attention sur ce dernier cahier pour que tu t'y attardes près de 30 secondes avant de le déposer? As-tu lu un article sur la première page par curiosité avant de décider que ce cahier ne t'intéressait pas? Si tu as lu un article par pure curiosité, qu'est-ce qui a attisé ta curiosité?
26 min	Il prend un crayon, visiblement pour prendre des notes et un ouvrage sur les hydrangées (dont il doit écrire une critique ou un compte-rendu).	
26 min 11 s à 26 min 40 s	Après avoir tourné la première page, il semble jeter plusieurs regards furtifs sur les crédits, mais, finalement, prend le temps de les lire. Il reste néanmoins que ses yeux bougent énormément sur la page.	Pourquoi est-ce que tes yeux bougent autant pendant ta lecture sur les crédits? Les lis-tu vraiment où tu regardes un peu partout sur la page sans vraiment t'arrêter à un détail en particulier? Lis-tu toujours/fréquemment les crédits dans un livre? Lis-tu systématiquement tout ce qu'il y a à lire dans un livre? Qu'est-ce qui peut te pousser à ne pas lire un élément dans un livre, que ce soit une note de bas de page ou encore une section/un chapitre complet?
26 min 46 s à 26 min 59 s	Il tourne la page, puis prend le temps de lire la note/remerciements de l'auteur.	Les remerciements de l'auteur, est-ce que ça fait aussi partie des éléments que tu lis systématiquement dans un livre?

27 min à 27 min 14 s	Il prend le temps d'observer la table des matières.	Pourquoi prends-tu le temps d'observer/étudier la table des matières, étant donné que tu commences ta lecture au tout début de l'ouvrage? Qu'est-ce que tu y trouves d'intéressant? Qu'est-ce que ça t'indique sur l'ouvrage que tu t'apprêtes à lire? Est-ce que la lecture/observation de la table des matières est susceptible d'influencer ta lecture de l'ouvrage?
27 min 15 s à 28 min 18 s	Il prend le temps de lire le tableau de légende	Est-ce que pour un ouvrage de ce genre, un tableau des légendes est important? Que t'apportes la lecture de ce tableau des légendes? Qu'y cherchais-tu? En quoi ton objectif de lecture (en faire un compte-rendu) influence l'importance que tu accordes à ce tableau des légendes, tout comme à la table des matières?
28 min 21 s	Il tombe sur sa première page de texte	
28 min 30 s	Il reprend son crayon.	
28 min 38 s	Il note quelque chose à même le livre sur, à peu près, la quatrième ligne	Qu'est-ce que tu as noté à ce moment? Pourquoi l'as-tu fait? As-tu l'habitude de toujours/systematiquement écrire dans tes livres? Uniquement dans tes livres ou dans des livres empruntés aussi? Empruntes-tu des livres parfois/souvent? Quel est ton lien avec les livres versus les textes en format électronique, qu'ils soient sur un ordinateur ou une tablette?
28 min 59 s	Il tourne la page	
29 min 40 s	Il est rendu à lire la page de droite	
30 min 6 s à 30 min 23 s	Il accompagne sa lecture avec son stylo en marge du texte qui semble descendre dans le texte en même temps que les yeux. Jusqu'à la fin du paragraphe, en tout cas.	Pourquoi sembles-tu « suivre » ta lecture avec ton stylo? Est-ce un bout plus ardu à comprendre? Est-ce une façon de ne pas perdre le fil de ta lecture quand la concentration vient à faire défaut?
30 min 40 s	Il note quelque chose à même le texte	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
31 min 15 s	Idem	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
31 min 58 s	Il tourne la page	
32 min 21 s	Il souligne un passage du texte	Qu'as-tu souligné? Pourquoi?
32 min 38 s	Il note quelque chose dans le texte	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
33 min 56 s	Il note quelque chose sur une feuille à part	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
34 min 14 s	Il note quelque chose sur le texte	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
34 min 37 s	Il note quelque chose à même le texte (page de droite)	Qu'as-tu noté? Pourquoi?

34 min 58 s	Il souligne quelque chose à même le texte	Qu'as-tu souligné? Pourquoi?
35 min 54 s	Il tourne la page	
36 min 5 s	Il prend une note sur une feuille à part	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
36 min 40 s	Idem	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
37 min 5 s	Il termine la lecture du premier chapitre et, avant de commencer le second, il va jeter un œil à la table des matières (probablement plus un index) à la fin du livre.	Qu'as-tu été voir à la fin de l'ouvrage, un index? Pourquoi as-tu été le voir? Qu'est-ce que ça t'a apporté en termes de compréhension? En terme de poursuite de ton ou de tes objectifs de lecture?
37 min 12 s à 37 min 30 s	Il feuillette doucement le livre à rebours, puis arrête son regard sur une page, apparemment au hasard	Pourquoi t'arrêter sur cette page? Qu'as-tu lu sur cette page? ou qu'as-tu regardé? Pourquoi feuilletter le livre comme ça?
37 min 39 s	Il recommence à feuilletter à rebours	
38 min 15 s	Il revient jusqu'à la table des matières au tout début du livre	Pourquoi revenir à la table des matières? Recherchais-tu une information particulière? Qu'est-ce que ça t'a apporté en termes de compréhension ou de poursuite de tes objectifs de lecture?
38 min 20 s	Il revient au début du deuxième chapitre	
39 min 54 s	Il place la pointe de son stylo sur le texte, comme s'il voulait écrire quelque chose, mais il ne se passe rien pour le moment.	Pensais-tu avoir quelque chose à noter à cet endroit? Qu'est— ce qui t'as fait changer d'idée pour que tu soulignes juste plus bas dans le texte? Comment décides-tu qu'à un endroit précis dans le texte, ça vaut la peine d'écrire une note, de souligner ou d'encadrer une partie du texte?
40 min 11 s	Ce n'est qu'à ce moment qu'il souligne à même le texte. Il en profite pour écrire une note sur un papier à part.	
41 min 18 s	Il souligne à nouveau à même le texte, à peu près une ligne plus bas que la dernière fois. Est-ce qu'il a relu une portion du texte pour que ça prenne autant de temps? Pour quelle raison?	Qu'est-ce que cette portion du texte a de particulier pour que tu en soulignes deux passages sur deux lignes consécutives? Qu'as-tu souligné? Pourquoi?
41 min 44 s	Il prend une nouvelle note sur sa feuille lignée.	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
42 min 10 s	Il écrit à même le texte	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
42 min 30 s	Il tourne la page	

42 min 35 s	Il revient à la page précédente	Pourquoi cet aller-retour entre ces deux pages? Est-ce qu'il te manquait une information importante pour continuer ta lecture? Est-ce que le texte te semblait incohérent ou encore est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre la suite du texte et tu as compté sur une relecture partielle pour t'aider à mieux comprendre?
42 min 40 s	Il tourne à nouveau la page.	A-t-il eu besoin de relire les dernières lignes de la page précédente? Pour quelles raisons?
43 min 30 s	Il semble pointer le texte qu'il lit avec son stylo.	Pourquoi sembles-tu « suivre » ta lecture avec ton stylo? Est-ce un bout plus ardu à comprendre? Est-ce une façon de ne pas perdre le fil de ta lecture quand la concentration vient à faire défaut?
44 min 2 s	Il revient à la page précédente.	Que viens-tu relire? Pourquoi?
44 min 7 s	Il retourne à la page qu'il était en train de lire	
46 min	Il prend une note sur sa feuille lignée.	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
47 min 28 s	Quelque chose qu'il vient de lire le fait hocher de la tête, comme s'il approuvait ce qu'il vient de lire.	Qu'est-ce qui t'a fait réagir de cette façon? Qu'est-ce que ça signifie?
47 min 37 s	Il prend une nouvelle note sur sa feuille lignée.	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
48 min 2 s	Il souligne à même le texte	Qu'as-tu souligné? Pourquoi?
49 min 32 s	Il tourne la page	
49 min 45 s	Il écrit à même le texte.	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
52 min 10 s	Il tourne la page	
53 min 43 s	Il écrit à même le texte	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
53 min 55 s	Idem	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
54 min 41 s	Idem	Qu'as-tu noté? Pourquoi? Qu'est-ce que cette portion du texte a de spécial pour que tu prennes autant de notes sur la même page?
54 min 42 s à 55 min 15 s	Son stylo semble suivre le texte qu'il lit.	Pourquoi sembles-tu « suivre » ta lecture avec ton stylo? Est-ce un bout plus ardu à comprendre? Est-ce une façon de ne pas perdre le fil de ta lecture quand la concentration vient à faire défaut?
55 min 42 s	Il écrit à même le texte	Qu'as-tu noté? Pourquoi?
55 min 55 s	Il tourne la page	

56 min à 57 min	Il semble faire suivre ses doigts en marge le long du texte au même rythme que ses yeux le déchiffrent	Pourquoi sembles-tu « suivre » ta lecture avec ton stylo? Est-ce un bout plus ardu à comprendre? Est-ce une façon de ne pas perdre le fil de ta lecture quand la concentration vient à faire défaut?
59 min 40 s	Il semble sur le point d'écrire quelque chose dans le texte, mais ne fait rien	Pourquoi sembles-tu « suivre » ta lecture avec ton stylo? Est-ce un bout plus ardu à comprendre? Est-ce une façon de ne pas perdre le fil de ta lecture quand la concentration vient à faire défaut?
59 min 50 s	Il tourne la page	
59 min 51 s	il revient à la page précédente	Pourquoi cet aller-retour entre ces deux pages? Est-ce qu'il te manquait une information importante pour continuer ta lecture? Est-ce que le texte te semblait incohérent ou encore est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre la suite du texte et tu as compté sur une relecture partielle pour t'aider à mieux comprendre?
59 min 55 s	Il retourne à la page qu'il venait de quitter	Pourquoi cet aller-retour entre ces deux pages? Est-ce qu'il te manquait une information importante pour continuer ta lecture? Est-ce que le texte te semblait incohérent ou encore est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre la suite du texte et tu as compté sur une relecture partielle pour t'aider à mieux comprendre?

ANNEXE II : GRILLE D'ANALYSE POUR ENREGISTREMENTS VIDÉO, NATHAN

38 s	Il ouvre une fenêtre Word pour prendre une note.	Par quel texte as-tu commencé? Pour quelles raisons? Quels objectifs poursuivais-tu? Qu'est-ce que tu as pris en note? Te souviens-tu pourquoi? Qu'est-ce que tu prévoyais faire de cette note/de ce texte?
55 s	Il fait défiler la page très vite devant ses yeux	Qu'est-ce que tu cherchais dans ce texte ou sur cette page?
1 min	Il rajoute une note dans son document Word	Te souviens-tu de ce que tu as noté à ce moment? Pour quelle raison? Qu'est-ce que tu prévoyais faire du document qui contient tes notes?
1 min 39 s	Après avoir fait défiler très rapidement la page devant ses yeux, il rajoute une troisième note dans son doc Word.	Qu'est-ce que tu cherchais dans ce texte/sur cette page? Te souviens-tu de ce que tu as noté à ce moment? Pour quelle raison? Qu'est-ce que tu prévoyais faire de ce document qui contient tes notes?
1 min 55 s	Il a pris le temps de lire quelque chose, car la page n'a pas bougé. Il rajoute une quatrième note.	Pour quelles raisons est-ce que tu as lu cette partie du texte plus attentivement que le début du texte? As-tu trouvé quelque chose de particulièrement pertinent/intéressant? Te souviens-tu de ce que tu as noté à ce moment? Pour quelle raison?
2 min 15 s	Il fait défiler très rapidement le texte devant ses yeux.	Cherchais-tu quelque chose en particulier dans ce texte? Comment t'y prends-tu pour trouver ce que tu cherches quand le texte défile aussi rapidement devant tes yeux? Comment sais-tu que ce que tu viens d'apercevoir est un élément important/intéressant? Comment établis-tu la pertinence d'une information par rapport à une autre et par rapport à ton objectif de lecture?
2 min 34 s	Il fait défiler le texte devant ses yeux comme s'il cherchait une information précise, puis prend une note de plus dans son document Word.	Cherchais-tu quelque chose en particulier dans ce texte? Te souviens-tu de ce que tu as noté à ce moment? Pour quelle raison?
2 min 45 s	Il ouvre son navigateur Web pour se rendre sur le site du journal <i>Ensemble</i>	Avais-tu déjà terminé la lecture de ce premier texte? Pourquoi ouvrir ton navigateur Internet?

2 min 45 s à 5 min 33 s	Il prend le temps de lire (assez rapidement tout de même) tout le texte qui se trouve sur la première page du site du journal <i>Ensemble</i> (il ne clique sur aucun lien).	Pourquoi avoir choisi de lire la page d'accueil du journal <i>Ensemble</i> ? Est-ce que tu n'avais pas déjà lu ou approuvé le contenu de cette page? La vidéo donne l'impression que tu lis la page en entier : est-ce que tu lis tout de A à Z sur cette page? Sinon, comment procèdes-tu? Pour quelle raison? Quel était ton objectif de lecture en lisant cette page Web?
5 min 34 s à 5 min 48 s	Il lâche la page Web, regarde devant lui comme s'il réfléchissait.	Qu'est-ce que tu as lu qui t'as poussé à prendre un temps d'arrêt pour réfléchir comme ça? À quoi pensais-tu? Est-ce que ce temps de réflexion a influencé la suite de ta lecture/modifié un objectif de lecture?
5 min 50 s	Il change de page Web et reprend sa lecture.	Pourquoi avoir changé de page Web? Avais-tu terminé ta lecture de la page précédente? Pourquoi choisir cette page-là? Qu'y cherchais-tu? Qu'est-ce que tu comptais y trouver?
7 min 25 s	Il hoche la tête comme s'il approuvait ce qu'il vient de lire, puis reprend sa lecture.	Te souviens-tu de ce que tu as lu pour avoir une réaction aussi physique? Qu'est-ce qui, règle générale peut te faire réagir de cette façon?
8 min 22 s 9 min 14 s	Il prend visiblement le temps de lire au complet le texte qu'il a sous les yeux.	Pourquoi as-tu lu ce texte au complet? Quel était ton objectif de lecture? Cherchais-tu quelque chose de précis?
9 min 26 s	Il change de site Web et va lire Le Devoir	Pourquoi choisir Le Devoir, à ce moment là de ta lecture? Est-ce que c'est une lecture que tu fais régulièrement/tous les jours? Pourquoi lis-tu Le Devoir? Est-ce une lecture qui, pour toi, as une raison/application pratique dans ton métier/dans ta vie de tous les jours?
9 min 38 s à 9 min 53 s	Il parcourt rapidement les gros titres et choisit un article.	Comment fais-tu pour déterminer quel article est digne d'intérêt? Quels sont les éléments sur une page de journal, papier ou électronique, qui vont t'inciter le plus sûrement à lire l'article? Les titres? sous-titre? l'accroche de l'article? les photos? En l'occurrence, te souviens-tu de l'article que tu as choisi de lire à ce moment-là? Pour quelle raison as-tu choisi de le lire? Cherchais-tu quelque chose en particulier? Comptais/espérais-tu pouvoir t'en servir d'une façon ou d'une autre? Comment?
9 min 54 s à 12 min 8 s	Il balaie très rapidement des yeux l'article et ne semble lire que le milieu de l'article. Puis, il recommence à balayer rapidement le texte pour ensuite s'arrêter sur la fin du texte.	Ici, tu sembles uniquement balayer la page du regard pendant un bon moment. Qu'est-ce que tu fais, au fait? Comment t'y prends-tu pour déterminer que l'information que tu cherches se trouve dans tel paragraphe plutôt qu'un autre? Ici, pourquoi est-ce que le milieu de l'article semble t'intéresser tout particulièrement? Qu'est-ce qui, à un moment, t'a permis de décider que la suite de l'article ne t'intéressait plus? Comment t'y prends-tu pour le vérifier?
12 min 9 s	Il revient à ce qui semble être la page d'accueil du journal Le Devoir.	Avais-tu terminé la lecture de ton article?

12 min 58 s	Il change à nouveau de page Web et va sur ce qui semble être un autre site de nouvelles.	Pourquoi choisir à ce moment de quitter le site Web du Devoir pour ce nouveau site Web? Cherchais-tu quelque chose sur ce site?
13 min 16 s	Il scan la page d'accueil du site.	Peux-tu m'expliquer ce que tu fais quand, comme à ce moment de l'enregistrement, tu arrives sur une page d'accueil d'un site de nouvelles? Comment choisis-tu les articles qui te semblent dignes d'intérêt?
13 min 32 s	Visiblement, il ne trouve pas ce qu'il cherche sur la page d'accueil. Il utilise donc la fonction « Recherche » du site.	Cherchais-tu quelque chose de bien précis que tu n'as pas trouvé sur la page d'accueil? Te souviens-tu de ce que c'était? Pour quelles raisons cherchais-tu ce que tu cherchais?
13 min 52 s	Il semble avoir trouvé un article ou une page qui l'intéresse.	Pourquoi t'es-tu intéressé à cet article par rapport aux autres? Quelles raisons t'ont poussé à lire cet article?
14 min 22 s	Il clique sur un lien.	Te souviens-tu de la raison pour laquelle tu as cliqué sur ce lien et où il t'a mené? Pourquoi avoir arrêté ta lecture pour cliquer sur ce lien et, possiblement, entreprendre une nouvelle lecture? Es-tu du genre à commencer ta lecture sur une page Web et à cliquer sur à peu près tous les liens que tu trouves sur ton chemin de lecture? Jusqu'où peut te mener une telle lecture par liens interposés?
14 min 23 à 29 min 55 s	Après avoir fait dérouler extrêmement rapidement la page, il entreprend une lecture qui semble complète (exhaustive) de la page.	Peux-tu m'expliquer ce qu'on te voit faire à l'écran? Pourquoi, après avoir visuellement scanné cette page as-tu décidé de la lire en entier? Pour quelles raisons? Cherchais-tu quelque chose? Comment qualifierais-tu/expliquerais-tu ta lecture quand tu prends le temps de t'arrêter comparativement aux lectures de survol où le texte défile très rapidement?
29 min 56 à 30 min 9 s	Il a remonté très rapidement jusqu'au tout début de la page qu'il vient juste de lire et prend quelques secondes pour regarder ou lire quelque chose.	Pourquoi être revenu aussi rapidement au début de la page? Cherchais-tu quelque chose? Te souviens-tu de ce que tu as pris le temps de lire dans le haut de cette page? Pour quelle raison voulais-tu lire/relire ce bout de texte?
30 min 13 s	Il quitte internet pour rejoindre sa boîte courriel.	Avais-tu terminé la lecture de cette page? Qu'est-ce qui dicte, en quelque sorte, l'évolution de tes objectifs de lecture? Depuis les trente premières minutes de l'enregistrement, tu as lu plusieurs textes pour plusieurs raisons différentes, je crois. Qu'est-ce qui te permet de définir après la lecture d'un premier texte celui qu'il te faudra lire en deuxième, en troisième?

30 min 22 s	Il veut écrire un courriel, mais semble avoir oublié l'adresse courriel de la personne à qui il veut s'adresser (ou il ne veut pas la recopier lettre par lettre). Il retourne sur la page qu'il vient de quitter.	Sur l'enregistrement, on peut voir que tu ouvres un courriel vierge dans le but d'en rédiger un. Tu sembles hésiter un peu quant à la marche à suivre ou quant à ce que tu veux écrire. Pourquoi cette hésitation? Te souviens-tu de ce à quoi tu réfléchissais? Pourquoi retourner aussi rapidement à la page Web que tu venais tout juste de quitter?
31 min 47 s à 32 min	Il lit rapidement un nouveau courriel, puis retourne sur le Web.	Comment lis-tu tes courriels, règle générale? Est-ce que tu fais une lecture exhaustive? Est-ce que tu survoles rapidement le texte? Comment réussis-tu à repérer les éléments importants d'un courriel si tu ne fais que le survoler? Comment t'y prends-tu?
32 min 1 s à 32 min 24 s	Il inspecte la page sur laquelle il a trouvé le texte qu'il a lu en remontant vers le haut de la page. Peut-être cherche-t-il un ou des titres qui accrocheraient son attention.	Peux-tu m'expliquer ce qu'on te voit faire sur l'enregistrement à ce moment? Pourquoi inspectes-tu cette page Web à l'envers, c'est-à-dire en commençant par le bas puis en remontant jusqu'en haut? Cherchais-tu quelque chose en particulier?
32 min 25 s à 32 min 36 s	Il relance son scan, mais vers le bas, cette fois, et en plus rapide. Il semble trouve un lien qui l'intéresse et clique dessus.	Et maintenant, que fais-tu? Recherches-tu quelque chose en particulier? Te souviens-tu de ce lien sur lequel tu viens de cliquer? Pourquoi as-tu cliqué sur ce lien? Que cherchais-tu?
23 min 37 s à 32 min 47 s	Il scan très rapidement la page qui vient d'apparaître sur son écran et change aussitôt de page.	
32 min 58 s	Il a encore changé de page.	Pourquoi changer de page aussi rapidement? Comment savais-tu qu'il n'y avait rien dans ce texte pour t'intéresser? Comment évalues-tu la pertinence d'une page Web?
33 min 8 s	Nouveau changement de page qu'il fait défiler extrêmement rapidement jusqu'en bas de la page. (de retour sur le site du Devoir)	Pourquoi, à ce moment de ta lecture, revenir sur le site du Devoir? Cherchais-tu quelque chose en particulier? Pourquoi faire défiler la page aussi rapidement? Comment fais-tu pour évaluer le contenu d'une page qui défile à cette vitesse?
33 min 13 s à 33 min 16 s	Il remonte un peu plus lentement comme s'il voulait commencer sa lecture de cette page à trois paragraphes de la fin.	Pourquoi entreprendre la lecture de ce texte par le bas? Pourquoi la poursuivre à rebours jusqu'au tout début du texte? As-tu l'habitude de lire des textes de cette façon? Quel genre de texte se prête le mieux à ce type de lecture? Recherchais-tu quelque chose en particulier? Pourquoi avoir choisi de lire ce texte en entier (mais surtout à l'envers)?
33 min 26 s	Il remonte encore la page d'environ un paragraphe.	
33 min 27 s	Idem	

33 min 40 s	Il remonte encore la page, il est revenu environ à la moitié du texte (qu'il a commencé à lire par la fin).	
33 min 52 s	Il remonte encore un peu.	
33 min 58 s	Idem.	
34 min 06 s	Idem.	
34 min 24 s	Idem.	
34 min 38 s	Idem. Il est revenu au début de l'article et poursuit sa lecture (depuis la fin).	
35 min 23 s	Il revient à la page d'accueil du Devoir	
35 min 41 s	Il revient au document Word dans lequel il avait pris des notes au tout début de l'enregistrement.	Pourquoi revenir à ce document? Est-ce que toutes tes lectures depuis le début de l'enregistrement poursuivaient, en quelque sorte, le même objectif? Est-ce que toutes tes lectures étaient liées de près ou de loin à ce document dans lequel tu as pris des notes au tout début?
35 min 42 s	Il change de document Word.	
35 min 43 s	Il semble scanner le document qu'il a sous les yeux.	Peux-tu m'expliquer ce que tu fais à ce moment de l'enregistrement? Que cherches-tu? Pour en faire quoi?
36 min 8 s	Il change d'application et se trouve face à une photo (vidéo?) Il s'agit d'un logiciel d'édition.	À partir d'ici, pourrais-tu m'expliquer comment tu réussis à rédiger tes articles à partir de tes différentes sources d'informations? Comment réussis-tu à compiler toutes les informations dont tu auras besoin? Comment réussis-tu à les assembler ensuite? Combien de relecture peux-tu faire d'un même article avant de décider qu'il est prêt à être publié? Qu'est-ce qui te permet de prendre cette décision? Comment en arrives-tu à cette conclusion?
36 min 27 s à 37 min 53 s	Il semble reprendre la rédaction d'un article.	
37 min 54 s à 38 min 36 s	Il revient à son « deuxième » document Word et semble le scanner attentivement à la recherche d'une information donnée.	Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là? Pourquoi tous ces allers-retours entre ces différents documents?
38 min 37 s à	Il revient à son logiciel d'édition, mais	

38 min 43 s	n'écrit rien.	
38 min 44 s à 39 min 9 s	Il est de retour à son deuxième document Word. Il scanne de nouveau le document, assez rapidement, de haut en bas et de bas en haut.	
39 min 10 s	Il reprend la rédaction de son article.	
39 min 14 s	De retour à son deuxième document Word.	
39 min 27 s	Il surligne une partie du texte de ce document Word	Quand tu surlignes des bouts de textes ou quand tu prends des bribes d'informations ici et là, comment t'assures-tu qu'il y a une logique entre les différents bouts de textes que tu mets ensemble? Est-ce que tu remets cela à une prochaine lecture de ton texte ou est-ce que c'est fait au fur et à mesure?
39 min 42 s	Il retourne sur le Web et semble écrire quelque chose dans la case « Recherche » du fureteur.	
39 min 46 s	Il revient au document Word.	
39 min 47 s	Il revient à son logiciel d'édition	
39 min 51 s	Il écrit quelques mots.	
39 min 58 s	De retour au document Word. Il scanne de nouveau le document.	
40 min 38 s	Il surligne un nouveau passage du document Word.	

ANNEXE III : GRILLE D'ANALYSE POUR ENREGISTREMENTS VIDÉO, YAN

Position sur l'enregistrement	Description de ce qui est visible sur l'enregistrement	Question au participant
3 min 15 s	Début de lecture d'un premier article	Pourquoi deviez/vouliez-vous lire cet article? Qu'est-ce que vous deviez en faire? Quels étaient vos objectifs de lecture?
4 min 9 s	Lancement de la lecture d'un album de musique et retour à l'article à lire.	Est-ce que tu lis toujours avec de la musique? Quel type de musique? Pour quelle raison? Qu'est-ce que ça t'apporte?
4 min 26 s	Un collègue vient le déranger dans sa lecture. Il doit arrêter de lire pour lui répondre.	Est-ce qu'il t'arrive souvent de te faire déranger par un collègue comme c'est le cas ici? Par le téléphone? Est-ce que ces interruptions dans ta lecture te posent des problèmes de concentration? Des difficultés à retrouver le fil de ta lecture? Est-ce que ça t'oblige parfois à reprendre ta lecture du début, ou en tout cas un peu plus tôt dans le texte?
4 min 39 s	Il ferme sa fenêtre Word et discute avec son collègue	
5 min 22 s	Le collègue repart.	
5 min 23 s à 5 min 49 s	Il semble hésiter sur la suite des choses, sur ce qu'il devra faire en premier	Pourquoi cette hésitation? Te souviens-tu à quoi tu pensais à ce moment?
5 min 50 s	Il retourne à la lecture du texte qu'il avait commencée plus tôt	
6 min s	Il ferme ce document Word pour en ouvrir un autre.	Qu'est-ce que tu as eu le temps de lire en 10 secondes? Est-ce que tu effectues une lecture complète? Juste un survol? Comment est-ce que tu lis ce genre de texte? Qu'est-ce que tu y cherchais?
6 min 21 s	Il fait défiler le document vers le bas.	Est-ce que tu as le temps de lire tout le temps avant de faire défiler le texte? Est-ce que tu fais juste un survol?
6 min 35 s	Il fait défiler à nouveau le document vers le bas.	Idem
6 min 52 s	Il fait défiler à nouveau le document vers le bas.	Idem

7 min 2 s	Il fait défiler à nouveau le document vers le bas.	Idem
7 min 6 s	Il ferme son document Word.	
7 min 10 s	Il ouvre ce qui semble être une page web.	
7 min 18 s	Il copie le texte de cette page Web dans un document Word.	Est-ce que tu copies le texte dans un document Word uniquement pour faciliter la lecture? Pour faciliter le travail à même le texte? Est-ce que tu te souviens de ce texte? Pourquoi devait/voulais-tu le lire? Pour quelle raison? Qu'est-ce que tu voulais faire de ce texte?
7 min 21 s	Il semble augmenter la taille du texte qu'il vient de copier.	Est-ce que tu augmentes systématiquement la taille des caractères quand tu lis un texte sur écran? Est-ce que c'est surtout en lien avec ton travail d'édition ou de mise en page?
7 min 36 s	Il fait défiler le document vers le bas.	Tu sembles lire très rapidement. Est-ce que tu as le temps de tout lire ou est-ce que tu fais uniquement un survol du texte?
7 min 37 s à 9 min 38 s	Il travaille très très rapidement dans le texte et semble faire un peu de mise en page et de correction.	Qu'est-ce que tu fais ici? Comment réussis-tu à reconnaître le texte que tu cherches? Explique-moi, s'il te plaît, comment tu t'y prends, pour quelles raisons et ce que tu cherches à faire avec ce texte.
9 min 39 s	Il ferme son document Word	
9 min 46 s à 9 min 56 s	Il revient à son document Word qu'il vient de « fermer » et apporte quelques modifications supplémentaires. Encore une fois, il travaille très vite.	Le document que tu viens d'ouvrir, te souviens-tu si c'était le même que tu venais tout juste de fermer? Qu'est-ce que tu voulais faire avec ce texte? Quelles sont les modifications que tu apportes ici? Pour quelles raisons? Comment sais-tu ce que tu dois faire et ce que tu fais réellement, à la vitesse à laquelle tu travailles?
9 min 57 s à 10 min 10 s	Il relit une partie du texte qu'il a sous les yeux	On peut voir ici que tu relis le texte que tu viens de travailler. Pourquoi prendre le temps de te relire? Que recherchais-tu? Quels buts cherchais-tu à atteindre en lisant ce texte, ou en relisant ce bout de texte?
10 min 11 s	Il surligne quelques lignes du dernier paragraphe pour les supprimer.	Pourquoi, alors que tu travaillais si vite depuis quelques secondes, prends-tu le temps de lire ces quelques lignes avant de les supprimer?
10 min 27 s à 10 min 41 s	Son téléphone cellulaire sonne. Il s'agit visiblement d'un texto qu'il prend le temps de lire.	Si je ne me trompe, c'est un texto que tu as reçu à ce moment-là. Pourquoi as-tu décidé d'interrompre ta lecture de l'article pour lire ton texto? Quelle était ta raison de lire ce texto plutôt que de poursuivre ta lecture et de le lire plus tard?
11 min 8 s	Il ouvre une nouvelle page Web, copie le texte qu'il contient dans un Document Word et entreprend sa lecture.	Est-ce que tu te souviens de ce nouveau texte? Qu'est-ce que c'était et qu'est-ce que tu voulais en faire?
11 min 34 s	Il referme son document Word après l'avoir lu. Il n'a rien fait dans ce texte.	Pourquoi avoir refermé aussi rapidement ce texte? As-tu pu en tirer quelque chose? L'as-tu lu au complet ou l'as-tu simplement survolé?
11 min 38 s	Il revient à un autre document Word qu'il avait déjà ouvert.	Ce document semblait être déjà ouvert, est-ce que tu avais déjà commencé ta lecture de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais/devait faire de ce texte?

11 min 39 s à 12 min 10 s	Il lit rapidement le texte qu'il a sous les yeux.	
12 min 11s à 12 min 39 s	Il arrête sa lecture pour « gossier » sur quelque chose qu'il a dans le bas de son écran.	Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu fais? Est-ce que ta concentration, règle générale, est assez fragile ou généralement assez béton? Est-ce que ça , c'était une déconcentration?
12 min 40 s	Il reprend sa lecture	
12 min 45 s	Il referme le document Word qu'il avait sous les yeux.	Encore une fois, pourquoi avoir ouvert ce texte, l'avoir lu aussi rapidement pour le refermer aussi vite? As-tu eu le temps d'atteindre ton ou tes objectifs de lecture pour ce texte?
12 min 50 s	Il reprend un document Word qui était déjà ouvert, peut-être le texte sur lequel il a déjà travaillé.	
12 min 53 s	Il referme ce document Word.	
12 min 56 s	Il ouvre un nouveau document Word.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
12 min 57 s à 13 min 6 s	Il survole le texte rapidement puis a une réaction comme s'il ne croyait pas ce qu'il vient de lire (ou ce qu'il ne trouve pas dans le texte).	Te souviens-tu de ce que tu as lu pour réagir aussi fortement? C'est la seule fois pendant l'enregistrement où on peut te voir réagir comme ça. Qu'est-ce que ça peut signifier? Qu'est-ce qui, règle générale, peut te faire réagir de la sorte?
13 min 20 s	Après avoir poursuivi son survol du texte, il ferme le document.	Pourquoi refermer le texte aussi rapidement? As-tu eu le temps d'atteindre ton ou tes objectifs de lecture pour ce texte?
13 min 47 s	Il ouvre un nouveau document.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
14 min 16 s	Après avoir lu ce document très rapidement, il le referme.	Pourquoi refermer le texte aussi rapidement? As-tu eu le temps d'atteindre ton ou tes objectifs de lecture pour ce texte?
14 min 28 s	Il ouvre un nouveau document	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
14 min 29 s à 15 min 10 s	Il lit.	
15 min 11 s à 15 min 52 s	Il travaille à même le texte.	Qu'est-ce que tu fais dans ce texte? Comment arrives-tu à travailler si vite? Que devais-tu faire dans ce texte et pourquoi?
15 min 53 à 16 min 21 s	Il prend le temps de relire le bout de texte sur lequel il vient de travailler.	Pourquoi prendre le temps de te relire ici?
16 min 24 s	Il revient au tout début du texte puis ferme le texte.	À plusieurs reprises, on pourra te voir remonter jusqu'en haut de la page avant de fermer ton document? Pourquoi? À quoi est-ce que ça peut te servir de revenir au début du document? Qu'est-ce que tu y cherches/que veux-tu vérifier?

16 min 33 s	Il ouvre un nouveau document.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
16 min 34 s à 16 min 41 s	Il entreprend de lire ce texte quand il vérifie quelque chose sur son calendrier.	Qu'est-ce que tu voulais vérifier sur ton calendrier et pourquoi?
16 min 42 s à 17 min 7 s	Il lit (attentivement) le texte qu'il a sous les yeux puis ferme le document.	Ici, tu sembles lire plus attentivement ce texte que les précédents. Pourquoi celui-là et pas les autres? Qu'est-ce que ce texte avait de différent?
17 min 23 s	Il ouvre un nouveau document.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
17 min 24 s à 17 min 44 s	Il commence la lecture de ce nouveau texte.	
17 min 45 s	Il écrit quelque chose dans le texte	Qu'est-ce que tu notes dans ce texte? Pourquoi?
18 min 4 s	Il écrit quelque chose dans le texte	
18 min 50 s à 19 min 9 s	Il écrit quelque chose dans le texte ou efface quelque chose.	
19 min 10 s	Il revient très rapidement au début de son texte pour revenir presque aussi rapidement plus bas dans le texte.	Est-ce que tu te souviens pourquoi tu t'es « promené » de haut en bas sur cette page? Cherchais-tu quelque chose en particulier?
19 min 30 s	Il travaille à nouveau dans le texte.	
19 min 31 s à 20 min 30 s	Il supprime beaucoup de texte, et assez rapidement.	Pourquoi supprimer tout ce texte? Pourquoi le faire aussi rapidement? Comment fais-tu pour travailler aussi vite et comment peux-tu reconnaître aussi rapidement ce que tu dois garder et ce que tu dois supprimer?
20 min 31 s à 21 min 18 s	Il va effacer d'autres bouts de texte, mais il prend le temps de lire ou de relire le texte.	Pourquoi est-ce qu'ici, tu sembles prendre davantage de temps pour lire ce texte avant de le supprimer?
21 min 19 s	Il ferme son document.	
21 min 38 s	Il ouvre un nouveau document. Il s'agit d'un court texte accompagné d'une photo. Il fait défiler la page pour jeter un rapide coup d'œil à l'image et revient ensuite au texte.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire? Pourquoi est-ce que tu survoles rapidement tout le texte avant d'en entreprendre la lecture?
21 min 56 s	Il ferme ce document.	Pourquoi refermer aussi rapidement ce texte? Est-ce que tu as eu le temps de le lire au complet?
22 min 16 s	Il ouvre un nouveau document.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
22 min 7 s à 22 min 53 s	Il lit le texte, puis ferme le document.	Pourquoi refermer aussi rapidement ce texte? Est-ce que tu as eu le temps de le lire au complet?
23 min 2 s	Il ouvre un nouveau document.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?

23 min 3 s à 23 min 24 s	Il entreprend de travailler à même le texte avant même de commencer à le lire.	Pourquoi commences-tu à travailler dans le texte avant même d'en commencer la lecture? Qu'est-ce que tu voulais faire de ce texte? Est-ce que tu y cherchais quelque chose?
23 min 25 s à 24 min 30 s	Il semble avoir ralenti et commencé une lecture de cet article. Il semble lire plus attentivement (ou plus lentement) ce texte par rapport à tous les autres qu'il a lu.	Ici, tu sembles lire plus attentivement cette partie du texte. Pourquoi maintenant prendre le temps de lire attentivement ce bout de texte alors que tu as commencé à travailler le texte avant de commencer ta lecture? Cherchais-tu quelque chose dans ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire?
24 min 31 s	Il fait défiler la page assez rapidement, mais presque statiquement. Il remonte la page un peu, la redescend, la remonte, etc.	Ici, on dirait que tu ne sais pas trop ce que tu cherches ou ce que tu dois faire. Je me trompe? Te souviens-tu de ce que tu cherchais? de la raison pour laquelle tu fais bouger autant la page?
24 min 43 s	Il referme le document.	
24 min 54 s	Il ouvre un nouveau document.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
24 min 55 s à 25 min 22 s	Il inspecte rapidement le document en entier.	
25 min 23 s à 26 min	Il travaille rapidement à même le texte, supprimant des bouts ici, rajoutant ce qui semble être une virgule là. J'ai peine à croire qu'il a le temps de vraiment lire le texte qu'il travaille.	
26 min 1 s à 26 min 6 s	Il surligne tout un pan de paragraphe qu'il va supprimer, mais il prend le temps de le lire pour s'assurer de savoir jusqu'où couper.	
27 min 9 s	Après avoir pris le temps de lire un bout du texte sur lequel il travaille, il supprime presque un paragraphe entier.	
27 min 33 s	Sans vraiment fermer son document, il passe à un autre logiciel (boîte courriel)	Pourquoi, à partir de ce moment, est-ce que tu vas te mettre à alterner entre le texte sur lequel tu travailles et ta boîte courriel? Que cherchais-tu dans tes courriels?
27 min 58 s	Il revient à son document.	
28 min 5 s	Il insère un lien (copié dans le logiciel quelques secondes plus tôt) à la fin du texte sur lequel il travaille.	Est-ce que tu te souviens de ce lien que tu as copié? Pourquoi copier ce lien? Qu'est-ce que tu voulais faire de ce texte au départ et que comptes-tu faire de ce lien?
28 min 49 s	Après avoir ajouté quelques modifications supplémentaires, il revient au logiciel de tout à l'heure (peut-être boîte courriel).	Pourquoi revenir encore une fois à ta boîte courriel?

29 min 34 s	Il ouvre une nouvelle page dans laquelle il copie du texte	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
29 min 48 s	Il va sur Internet, sur le site de TC.	Te souviens-tu de ce que tu cherchais ou de ce que tu voulais faire sur ce site Web?
29 min 56 s à 30 min 9 s	Il ouvre une version Web d'un journal et le "feuillette" très rapidement comme s'il cherchait quelque chose.	Que cherchais-tu ici? Pourquoi l'avoir feuilleté aussi rapidement et le refermer sans t'être arrêté sur aucun article?
30 min 16 s	Retour à la boîte courriel	
30 min 32 s à 31 min 1 s	Rédaction d'un courriel	
31 min 2 s à 31 min 15 s	Il supprime très très rapidement plusieurs courriels sans même les avoir lus.	Comment, à la vitesse à laquelle tu t'exécutes, sais-tu quels courriels supprimer et lesquels garder?
31 min 16 s à 31 min 27 s	Il semble prendre le temps de lire un courriel. Il le survole rapidement en tout cas. Il lit peut-être le début, mais certainement pas la fin.	Ici, est-ce que tu te souviens de ce courriel que tu as pris le temps de lire? Pourquoi avoir lu ce courriel en particulier? Qu'est-ce qu'il avait de particulier et qu'est-ce que tu y cherchais? Quel était ton objectif de lecture, qu'est-ce que tu voulais faire de ce courriel ou à partir de ce courriel?
31 min 47 s	Retour sur la page Web de TC	
32 min 8 s	Il ouvre à nouveau le même b@c que précédemment.	Pourquoi revenir à ce b@c pour ne pas le lire davantage que la première fois?
32 min 9 s à 32 min 32 s	Il le feuillette très rapidement, comme s'il cherchait quelque chose.	
32 min 33 s	Fermeture du b@c	
32 min 48 s à 32 min 55 s	Rédaction d'un nouveau courriel.	
32 min 56 s à 33 min 58 s	Gossage dans la boîte courriel. Il choisit un courriel qui contient des photos, enregistre les photos sur son disque dur, puis copie le texte du courriel dans un document Word.	Est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'on te voit faire sur l'enregistrement, ici?
33 min 59 s à 34 min 14 s	Rédaction de ce qui semble être un titre et travail à même le texte.	À partir d'ici, j'ai du mal à suivre ce que tu fais, est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu fais, pourquoi tu le fais et l'objectif que tu poursuivais?
34 min 15 s	Retour à la boîte courriel. Suppression du courriel.	
34 min 25 s	Retour au document Word.	
34 min 26 s à 39 min 55 s	Rédaction	
39 min 56 s à 40 min 17 s	Ouverture du logiciel Antidote et révision du court texte	

40 min 26 s	Il ouvre une page Web : UNIS (United Newspaper Information System)	
40 min 27 s à 42 min 3 s	Rédaction sur le site UNIS (je ne sais/ne comprend pas du tout ce qu'il fait)	
42 min 4 s à 42 min 17 s	Retour à la boîte de courriel. Rédaction d'un courriel.	
42 min 18 à 42 min 35 s	Gestion de la boîte de courriel.	
42 min 36 s	Retour sur la page de l'UNIS	
42 min 37 s à 43 min 46 s	Gossage sur la page de l'UNIS. Probablement publication du texte sur lequel il travaillait. Adjonction d'une photo	
43 min 47 s	Retour sur la boîte courriel	
43 min 48 s à 44 min 13 s	Survol très rapide d'un courriel	
44 min 14 s à 44 min 19 s	Lecture d'un second courriel	
44 min 20 s à 44 min 22 s	Lecture d'un troisième courriel	
44 min 45 s	Ouverture d'un nouveau document Word	
45 min 2 s	Fermeture du document (il a probablement eu le temps de le lire (ou au moins de le survoler))	
45 min 12 s à 45 min 22 s	Ouverture d'une nouvelle page Web dont il copie le texte et le colle dans un nouveau document Word	
45 min 23 s à 46 min 19 s	Lecture du texte qu'il a sous les yeux. Puis il ferme le document et en ouvre un nouveau.	Est-ce que tu te souviens de ce texte? Qu'est-ce que tu voulais en faire? Pourquoi devais-tu le lire?
46 min 20 s à 47 min 47 s	Il prend le temps de lire (en grande partie) le texte qu'il a sous les yeux. Pour la première fois depuis le début de l'enregistrement, je le vois suivre sa lecture avec son curseur.	C'est la première fois que je remarque, à ce moment, que ton curseur suit, en quelque sorte, tes yeux pendant la lecture. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi? Est-ce que ça peut être pour aider ta lecture, comme un repère? Est-ce que c'était une partie du texte plus difficile à comprendre?
47 min 48 s à 47 min 51 s	Il remonte rapidement jusqu'au haut de la page avant de fermer le document.	
48 min 24 s	Il ouvre ce qui semble être une page du site Web du « journal TC » de St-Jean	

48 min 25 s à 48 min 36 s	Il parcourt rapidement la page des yeux et ferme la page.	Est-ce que tu te souviens de ce que tu cherchais à ce moment? Pourquoi changer de page aussi rapidement?
48 min 49 s	Il se rend sur ce qui semble être la page Web du Chambly Express (TC)	
48 min 59 s	Il est de retour sur ce qui semble être un site de gestion des actualités...	Peux-tu m'expliquer ce que tu fais à ce moment?
49 min 8 s	Il semble vouloir reprendre la rédaction de l'article qu'il a écrit plutôt avec les photos.	
49 min 18 s	De retour sur Itunes	Est-ce que ta concentration commençait à montrer des signes de faiblesses à ce moment? Est-ce que l'album que tu avais fait jouer venait de terminer? Pourquoi avoir abandonné ta rédaction pour Itunes?
49 min 20 s à 50 min 18 s	Il est sur une page Web, visiblement une page qui permet la gestion de quelque chose. Je ne sais absolument pas ce qu'il fait.	Peux-tu m'expliquer ce que tu fais à partir de maintenant? Pourquoi et quels objectifs cherchais-tu à atteindre?
50 min 18 s	De retour sur la page Web où se trouvent maintenant les deux photos qu'il a téléchargées plus tôt.	
50 min 19 s à 51 min 21 s	Il semble se demander ce qu'il va faire ensuite. Il ne se passe rien du tout à la caméra.	
50 min 22 s	Retour aux courriels.	
51 min 26 s	Retour à la page Web <i>aux photos</i>	

ANNEXE IV : GRILLE D'ANALYSE POUR ENREGISTREMENTS VIDÉO, BIANCA

Position sur l'enregistrement	Description de ce qui est visible sur l'enregistrement	Question au participant
0 s	Début de lecture d'un premier article	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
40 s	Bianca surligne quelques lignes de l'article qu'elle lit.	Tu me disais que tu n'avais pas l'habitude de surligner ou de souligner le texte que tu lis lorsque tu lis à l'écran, comparativement à une lecture papier. Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as surligné ce texte? Que pensais-tu en faire?
50 s	Elle prend des notes sur un doc. Word qui est ouvert à côté de l'article qu'elle lit.	Te souviens-tu de ce que tu as noté à ce moment précis? Comment travailles-tu quand tu cherches à écrire un article? Comment sélectionnes-tu les éléments des textes que tu lis pour les réutiliser dans ton article? Travailles-tu toujours à partir d'un plan d'article?
1 min 20 s	Elle fait défiler son article pour changer de page	À ce moment-là, comment décrirais-tu le type de lecture que tu faisais? Est-ce que c'était une lecture très attentive, un survol? Une recherche d'un élément précis?
1 min 55 s	Elle écrit à nouveau quelque chose	
2 min 10 s	Elle fait de nouveau défiler sa page vers le bas assez lentement.	À ce moment-là, comment décrirais-tu le type de lecture que tu faisais? Est-ce que c'était une lecture très attentive, un survol? Une recherche d'un élément précis?
2 min 27 s	Elle écrit de nouveau quelque chose	
2 min 52 s	Elle ouvre son navigateur Web et se rend sur son compte Gmail pour écrire un courriel.	Te souviens-tu de la raison qui t'a poussée à écrire un courriel? Avais-tu besoin d'une information que tu n'avais pas dans ton texte?
2 min 53 s à 3 min 35 s	Elle supprime un bout de texte avant de réécrire quelque chose à l'endroit où était déjà le texte	Ici, on te voit supprimer un bout de texte. Est-ce que c'est une réponse à un précédent courriel que tu rédigeais?
3 min 35 s	Elle revient à son article et fait remonter la page jusqu'au titre.	Pourquoi as-tu ressenti le besoin de remonter jusqu'au haut de ton document? Recherchais-tu une information précise? Est-ce que tu as souvent besoin de relire des textes entiers ou des bouts de textes? Est-ce généralement parce que tu n'es pas sûre d'avoir tout compris? Parce que tu as besoin de mieux assimiler certains détails pour la rédaction d'un article? Comment qualifierais-tu ta concentration générale quand tu lis? Est-ce qu'il t'arrive souvent/fréquemment d'être déconcentrée et de devoir relire un bout de texte?
3 min 36 s à	Elle reprend la rédaction de son courriel	Pourquoi être retournée à l'article que tu avais commencé à lire avant d'entreprendre la

4 min 3 s		rédaction de ton article? Avais-tu oublié ta ou tes questions?
4 min 3 s	De retour sur son article qu'elle fait défiler un peu vers le bas.	
4 min 5 s	Reprise de la rédaction	Pourquoi as-tu eu besoin de faire défiler l'article avant de poursuivre la rédaction de ton courriel? Est-ce que tu traduisais une partie du texte?
4 min 45 s	Fin de la rédaction du courriel et envoi.	
4 min 48 s à 4 min 59 s	Lecture d'un courriel Facebook (en fait de lecture, elle fait défiler extrêmement rapidement le courriel de haut en bas).	Est-ce que la lecture de pages Facebook est quelque chose que tu fais fréquemment pendant que tu travailles sur un article ou sur une recherche par exemple? Est-ce que ça peut être relié à ton travail justement? Est-ce que c'est surtout une perte de temps/un désennuie/une bonne ou mauvaise habitude? À la vitesse où tu fais défiler la page, qu'est-ce que tu as le temps de lire ou de voir? Qu'est-ce que tu cherchais dans cette page Facebook? Qu'est-ce qui aurait pu t'amener à t'arrêter et à lire plus attentivement cette page?
5 min	Fermeture du navigateur et retour à l'article. Elle fait rapidement défiler le texte jusqu'à la troisième page.	Pourquoi avoir fait défiler le texte aussi rapidement/avoir sauté toute cette partie du texte? (lecture/relecture?)
5 min 20 s	Elle surligne quelques lignes de textes	Tu me disais que tu n'avais pas l'habitude de surligner ou de souligner le texte que tu lis lorsque tu lis à l'écran, comparativement à une lecture papier. Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as surligné ce texte? Que pensais-tu en faire?
5 min 40 s	Elle retourne à son document Word	
5 min 49 s	Elle vient pour ouvrir son navigateur, mais le referme aussitôt et, à vrai dire, je ne sais pas ce qu'elle fait.	Ici, est-ce que tu peux me dire ce que tu es en train de faire?
6 min 3 s	Ouverture d'un nouveau texte. Survol plutôt rapide du texte	Qu'est-ce que tu cherchais dans ce texte?
6 min 15 s	Retour à l'article.	
6 min 18 s	Ouverture du navigateur et fermeture du navigateur.	Est-ce que tu te cherchais un peu? Savais-tu ce que tu voulais faire ou étais-tu un peu perdue?
6 min 19 s à 6 min 32 s	Lecture de l'article, ou du document dans lequel elle écrit, ou réflexion.	Ici, te souviens-tu de ce que tu faisais? Lecture, réflexion?
6 min 33 s à 6 min 53 s	Rédaction	
6 min 54 s	Retour à l'article	

7 min à 7 min 18 s	Retour à son document Word et rédaction	J'ai cru remarquer que, souvent, à défaut de dire généralement, tes périodes de lectures sont beaucoup plus courtes que tes périodes de rédactions, est-ce parce que tous les textes que tu as lus pendant l'enregistrement étaient en fait des relectures?
7 min 21 s	Retour à l'article et lecture.	
7 min 33 s	Elle fait défiler un peu le texte vers le bas.	
7 min 45 s	Changement de page.	
7 min 51 s	Ouverture du navigateur. Elle choisit la page YouTube	Est-ce que YouTube fait souvent partie des médiums que tu utilises dans tes recherches? Est-ce que tu as pu utiliser ce vidéo soit pour améliorer ta compréhension du sujet sur lequel tu lis ou carrément pour ta rédaction d'article?
8 min 15 s	Elle démarre la lecture d'une vidéo et jette un œil très rapide au commentaire pendant que le vidéo charge et revient au vidéo.	Pensais-tu pouvoir trouver quelque chose d'intéressant dans les articles? Était-ce par simple curiosité personnelle? Est-ce que ce type de commentaire peut, parfois, te servir d'une façon ou d'une autre?
8 min 45 s	Fin de la lecture du vidéo. Elle fait défiler la page vers le bas, regarde sur le côté droit de la page, puis remonte au haut de la page.	
8 min 54 s	Nouvelle recherche sur le site de YouTube	Que cherchais-tu à ce moment?
9 min 14 s	Sélection d'un nouveau vidéo et lecture en accéléré, comme si elle cherchait quelque chose en particulier.	Pourquoi la lecture accélérée sur cette vidéo? Cherchais-tu quelque chose en particulier? Avais-tu déjà vu cette vidéo?
9 min 32 s	Fermeture du vidéo avant même la fin de sa lecture. Retour à l'article.	Pourquoi refermer cette vidéo avant la fin?
9 min 35 s	Retour sur YouTube	
9 min 43 s	Recherche Google.	Que cherchais-tu sur le Web? De nouveaux articles?
9 min 50 s	Ouverture d'une page Web	
9 min 50 s à 10 min 7 s	Elle fait défiler la page de haut en bas, prend deux secondes comme si elle lisait le début de la page, puis refait défiler la page de haut en bas.	Cherchais-tu quelque chose de particulier, à ce moment-là, sur cette page? Quand tu fais défiler une page aussi rapidement, comment fais-tu pour repérer les différents éléments que tu cherches ou, a contrario, comment fais-tu pour déterminer que ce que tu cherches ne s'y trouve pas?
10 min 8 s	Changement de page sur le même site	Cherchais-tu quelque chose de particulier, à ce moment-là, sur cette page?
10 min 14 s	Nouveau changement de page sur le même site. Elle fait défiler rapidement la page de haut en bas.	
10 min 23 s	Nouveau changement de page sur le même site	
10 min 24 s à 10 min 36 s	Elle fait défiler la page de haut en bas très rapidement.	

10 min 40 s à 11 min 54 s	Appel téléphonique.	En tant que journaliste, est-ce que les appels téléphoniques et les demandes d'entrevues occupent plus de temps que la lecture? Comment conjugues-tu tes différentes lectures et les entrevues que tu peux être menée à faire pour un sujet en particulier? Comment as-tu l'habitude de travailler? Est-ce que tu transcris tes entrevues? En tout ou en partie? Travailles-tu de mémoire? en réécoutant successivement l'enregistrement de ton entrevue? Fonctionnes-tu uniquement à partir de note pendant tes entrevues?
11 min 54 s	Faux numéro? Elle retourne sur la page Web sur laquelle elle était et compose un nouveau numéro.	
12 min 15 s	Retour à la lecture de l'article pendant qu'elle attend que quelqu'un lui réponde	
12 min 29 s	Prise d'une note manuscrite, manifestement, elle prend une note en lien avec un message qu'elle entend au téléphone.	Pourquoi prendre une note manuscrite ici alors que toutes tes autres notes jusqu'à maintenant, avaient été faites dans un seul et même document texte. S'agissait-il simplement de numéros de téléphone?
13 min 30 s	Fin du message téléphonique qu'elle laisse. Elle demande à parler à quelqu'un.	
13 min 35 s	Nouvel appel téléphonique (elle compose un nouveau numéro).	
14 min 30 s	Elle laisse un nouveau message téléphonique.	
15 min 10 s	Fin du message et retour à l'article.	
15 min 11 s	Elle reprend sa lecture, visiblement là où elle s'était arrêtée un peu plus tôt.	Comment décrirais-tu ta lecture à ce moment? Une lecture très attentive, détaillée, analytique, un survol plus ou moins rapide?
15 min 30 s	Elle fait défiler un peu la page vers le bas.	
15 min 37 s	Retour sur son document Word et nouvelle prise de note (ou suite de la rédaction d'un article...)	
15 min 50 s	Retour à l'article	
16 min 11 s	Retour au doc. Word. Rédaction.	
16 min 24 s	Retour à l'article	
16 min 30 s	Elle fait défiler l'article vers le bas	
16 min 48 s	Retour au doc. Word. Rédaction	
17 min	Retour à l'article	

17 min à 17 min 22 s	Lecture d'une bonne partie de la page qu'elle a sous les yeux sans prendre la moindre note, puis elle passe à la page suivante.	Ici, on te voit lire une bonne partie du texte sans prendre la moindre note, est-ce qu'il y a des indices qui peuvent t'indiquer que dans cette partie du texte, il n'y a aucun élément qui puisse t'aider? Comment détermines-tu les éléments qui te seront utiles ou non pendant ta lecture? Qu'est-ce qui fait qu'à la lecture d'un passage, tu vas aller prendre des notes ou bonifier ta rédaction et pas à un autre passage?
17 min 36 s	Après avoir fait défiler très lentement la page jusqu'à ce que le haut de la nouvelle page se trouve au haut de l'écran, elle retourne à son doc Word. Rédaction.	Est-ce que tu survolais rapidement le texte en faisant défiler la page ou lisais-tu attentivement le texte? Est-ce qu'elle a ainsi trouvé quelque chose d'intéressant à prendre en note?
17 min 55 s	Retour à l'article.	
17 min 56 s à 18 min 2 s	Elle fait de nouveau défiler un peu l'article, puis retourne à son doc. Word. Rédaction	
18 min 24 s	Retour à l'article.	
18 min 43 s	Retour au doc. Word. Rédaction	
19 min 3 s	Retour à l'article.	
19 min 32 s	Retour au doc. Word. Je ne sais pas du tout ce qu'elle fait...	Peux-tu me décrire ce que tu fais à ce moment-là?
19 min 41 s	Rédaction, mais pas à la suite du texte, un peu plus tôt (plus haut) dans le document.	Comment te repères-tu dans ton texte quand tu pars d'un document que tu es en train de lire et que tu veux écrire ce que tu veux de lire, mais pas nécessairement à la suite de ton texte, mais un peu plus au début, par exemple? Comment construis-tu tes textes pour te permettre de te retrouver de cette façon?
20 min	Retour à l'article. Elle le fait défiler assez rapidement vers le bas, puis le ferme.	Pourquoi, alors que tu as semblé lire l'article assez attentivement, le fais-tu défiler aussi vite à partir de ce moment? Comment as-tu déterminé qu'il n'y avait plus rien d'intéressant pour toi dans la suite (la fin) de cet article?
20 min 3 s	Ouverture de sa bibliothèque et recherche d'un nouvel article.	
20 min 28 s	Ouverture du nouvel article (qui s'ouvre au beau milieu de la deuxième page — ce n'est probablement pas sa première lecture). Elle revient au début de l'article.	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
20 min 43 s	Après avoir fait défiler le texte un peu vers le bas, elle revient à son doc W. Rédaction.	
21 min 28 s	Retour à l'article.	
21 min 34 s	Retour au doc. Word.	
21 min 40 s	Retour à l'article.	
21 min 42 s	Retour au doc. Word. Rédaction.	

22 min 5 s	Retour à l'article. Elle fait défiler un peu le texte vers le bas, puis prend le temps de le lire.	
22 min 30 s	Retour au doc Word. Rédaction	
23 min 15 s	Retour à l'article. Elle rapetisse la dimension de la fenêtre dans laquelle se trouve l'article qu'elle lit.	Une explication rapide à ce rétrécissement de la fenêtre peut être une simple question de confort, mais pourquoi? Est-ce qu'elle souhaitait pouvoir mieux copier une information?/mieux reprendre une information pour l'intégrer à son article sans nécessairement effectuer d'aller-retour entre le texte et son article?
23 min 20 s	Retour à la rédaction	
23 min 30 s	Retour à l'article.	
23 min 34 s	Retour à la rédaction.	
24 min	Retour à l'article.	
24 min 15 s	Changement de page	
25 min	Elle fait défiler un peu la page de haut en bas puis revient à sa lecture	Pourquoi faire défiler la page de cette façon? Cherchais-tu quelque chose en particulier? As-tu eu besoin de revenir un peu plus tôt dans le texte? Est-ce qu'une information en particulier t'avait échappé? Est-ce que tu t'es retrouvée devant un passage plus difficile à comprendre, ce qui t'a obligé à relire une partie du texte?
25 min 40 s	Retour à la rédaction.	
26 min 20 s	Retour à l'article	Remarque : les périodes de lecture sont beaucoup plus courtes que les périodes de rédaction. Pourquoi?
26 min 28 s	Retour à la rédaction.	
27 min 3 s	Retour à l'article	
27 min 9 s	Retour à la rédaction.	
27 min 45 s	Retour à l'article	
28 min	Elle fait défiler la page, comme si elle voulait passer à la page suivante, puis revient comme si elle voulait relire une partie du texte. Elle prend le temps de lire (probablement la fin du texte contenu sur cette page).	Pourquoi faire défiler la page de cette façon? Cherchais-tu quelque chose en particulier? As-tu eu besoin de revenir un peu plus tôt dans le texte? Est-ce qu'une information en particulier t'avait échappé? Est-ce que tu t'es retrouvée devant un passage plus difficile à comprendre, ce qui t'a obligé à relire une partie du texte?
28 min 13 s	Retour à la rédaction.	
28 min 26 s	Retour à l'article.	
28 min 35 s	Après avoir fait défiler la page pour passer à la page suivante, elle retourne à la rédaction.	Pourquoi, ici, faire défiler la page jusqu'à passer à la page suivante avant de retourner à la rédaction? Pourquoi ne pas avoir écrit tout de suite ce que tu avais à écrire puis avoir fait défiler la page?
28 min 45 s	Retour à l'article.	
28 min 45 s à	Elle fait défiler l'article assez rapidement	

29 min	jusqu'à la page suivante.	
29 min 18 s	Elle surligne une partie du texte avec sa souris.	Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as surligné ce texte? Que pensais-tu en faire?
29 min 26 s	Retour à la rédaction.	
29 min 38 s	Retour à l'article.	
29 min 42 s	Retour à la rédaction.	
30 min 16 s	Retour à l'article.	
30 min 47 s	Fin de l'article	
30 min 49 s	Ouverture d'un nouvel article.	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
30 min 50 s 31 min 15 s	Elle fait défiler le texte jusqu'à la fin de la première page avant de remonter jusqu'au titre. Elle semble chercher quelque chose.	Cherchais-tu quelque chose à ce moment précis? À quoi te sert de scanner la page comme ça? Est-ce une façon d'appréhender approximativement le contenu du texte? d'anticiper sur les informations que tu peux t'attendre à retrouver dans ce texte?
31 min 15 s	Retour à la rédaction.	
31 min 30 s	Retour à l'article.	
31 min 33 s	Ouverture du navigateur	
31 min 33 s à 32 min 30 s	Recherche Google	Que cherchais-tu à ce moment? En quoi la lecture de ce vidéo peut-elle t'aider dans la compréhension du ou des textes que tu lis? ou encore dans ta rédaction d'articles?
32 min 30 s à 32 min 50 s	Ouverture et lecture d'une vidéo sur YouTube	
32 min 52 s	Retour à l'article.	
32 min 53 s à 33 min	Elle fait de nouveau défiler la page de haut en bas, comme si elle cherchait quelque chose.	Cherchais-tu quelque chose en particulier à ce moment?
33 min 3 s	Début de la lecture de la deuxième page de l'article (ou du document).	
33 min 36 s	Fermeture de l'article	
33 min 38 s	Ouverture d'un nouvel article.	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
33 min 39 s à 34 min 26 s	Elle fait défiler assez rapidement plusieurs pages sans vraiment les lire	
34 min 26 s	Elle surligne quelques mots dans le texte.	Pourquoi avoir surligné ces quelques mots? Que pensais-tu en faire?
34 min 28 s	Retour à la rédaction.	
34 min 35 s	Elle copie dans son article les quelques	Pourquoi copier directement ces mots dans le texte alors que j'ai eu l'impression que tu

	mots qu'elle avait surlignés dans le texte.	repreuais différents éléments pour les intégrer à ton article. Ici, c'est du copié-collé pur et dur... Pourquoi?
34 min 38 s	Retour à l'article.	
34 min 48 s	Elle surligne quelques lignes de l'article	Pourquoi avoir surligné ces quelques mots? Que pensais-tu en faire?
35 min 4 s	Retour à la rédaction.	
35 min 15 s	Elle fait un rapide aller-retour entre l'article qu'elle lit et celui qu'elle écrit et reprend la rédaction.	Pourquoi un aller-retour aussi rapide entre le texte et ton article? Était-ce une erreur de manipulation? Pensais-tu aller chercher quelque chose dans le texte et tu as changé d'avis entre-temps?
35 min 29 s	Retour à l'article.	
35 min 33 s	Retour à la rédaction.	
35 min 36 s	Retour à l'article.	
35 min 49 s	Retour à la rédaction.	
35 min 59 s	Retour à l'article.	
36 min à 36 min 20 s	Elle fait rapidement défiler le texte jusqu'à la fin et ferme le document.	Pourquoi, alors que tu as semblé lire l'article assez attentivement, le fais-tu défiler aussi vite à partir de ce moment? Comment as-tu déterminé qu'il n'y avait plus rien d'intéressant pour toi dans la suite (la fin) de cet article?
36 min 22 s	Ouverture d'un nouveau texte.	
36 min 37 s	Après avoir tenté de faire défiler le texte de haut en bas (ce texte n'a probablement qu'une seule page), elle se rapproche de l'écran pour lire quelque chose.	Pourquoi te rapproches-tu de l'écran à ce moment précis? Est-ce uniquement une question de confort? Un besoin de changer de position?
36 min 46 s	Nouveau défilement du texte de haut en bas.	Cherchais-tu quelque chose en particulier?
37 min 34 s	Fermeture du texte	
37 min 37 s	Ouverture du navigateur.	
37 min 40 s	Recherche Google	
37 min 50 s	Retour à la rédaction sans même avoir ouvert le moindre document.	Que cherchais-tu à ce moment précis? Pourquoi avoir fermé ton navigateur sans avoir ouvert le moindre document? As-tu simplement changé d'avis?
38 min	Retour au dernier article qu'elle a lu.	
38 min 2 s	Retour à la rédaction.	
38 min 8 s	Retour à l'article.	
38 min 11 s	Retour à la rédaction.	

38 min 27 s	Elle se rapproche de son écran, probablement pour relire ce qu'elle vient d'écrire ou une partie de son article, ou encore pour relire un bout de l'article sur l'hôpital Bellevue.	
38 min 30 s	Reprise de la rédaction	
38 min 32 s	Retour à l'article.	
38 min 47 s à 39 min	Elle surligne quelques lignes de texte avec sa souris	Pourquoi as-tu surligné ces lignes de textes? Est-ce un peu comme un « guide de lecture »? Pensais-tu faire quelque chose de ces lignes?
39 min 11 s	Elle surligne quelques lignes de texte avec sa souris, mais plus bas dans le texte.	Pourquoi as-tu surligné ces lignes de textes? Est-ce un peu comme un « guide de lecture »? Pensais-tu faire quelque chose de ces lignes?
39 min 32 s	Fermeture de l'article et reprise de la rédaction.	
39 min 43 s	Réouverture (pour une troisième fois) de l'article sur le l'hôpital Bellevue.	Pourquoi fermer et rouvrir cet article aussi souvent? Pensais-tu en avoir terminé avec cet article et, au fil de ta rédaction tu as eu besoin de retourner chercher un élément précis, un détail?
39 min 45 s	Fermeture de l'article.	
39 min 47 s	Ouverture d'un nouvel article.	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
39 min 50 s	Après avoir fait défiler très rapidement l'article de haut en bas, elle le ferme.	Pourquoi refermer ce texte aussi rapidement?
39 min 51 s	Ouverture d'un nouvel article. Lecture	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
40 min 24 s	Après avoir lu presque toute la première page de l'article, elle fait défiler très rapidement le texte devant ses yeux. (2 pages défilées)	Pourquoi faire défiler le texte aussi rapidement? Comment pouvais-tu savoir que ces deux pages ne présentaient aucun intérêt pour toi?
40 min 36 s	Après avoir, manifestement fait défiler un peu trop de texte, elle remonte un peu jusqu'au début de la page (la troisième de l'article) et en entreprend la lecture.	Pourquoi ici remonter dans le document? Comment sais-tu que tu as été trop loin et qu'à partir de ce moment dans le document, il y a des informations qui pourraient/pourront t'être utile?
40 min 40 s	Elle fait défiler très rapidement le texte jusqu'à la page suivante et entreprend la lecture de cette page.	Pourquoi faire défiler le texte aussi rapidement? Comment pouvais-tu savoir que ces pages ne présentaient aucun intérêt pour toi?

40 min 56 s	Elle fait de nouveau défiler très rapidement le texte jusqu'à la prochaine page.	
41 min	Elle se rapproche de l'écran	Pourquoi te rapproches-tu de ton écran comme ça? Question de confort? Une information importante à comprendre? Fatigue visuelle? Besoin de changer de position?
41 min 7 s	Fermeture de l'article.	
41 min 15 s	Ouverture d'un nouvel article.	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
41 min 20 s	Fermeture de l'article.	Pourquoi le refermer aussi rapidement?
41 min 44 s	Retour au navigateur	
42 min 44 s	Retour à sa bibliothèque	
42 min 30 s	Retour au navigateur (Gmail)	Tu sembles un peu perdu, ici, est-ce que tu te demandais par où continuer?
42 min 43 s	Téléchargement d'un texte	
42 min 45 s	Ouverture du texte.	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
42 min 58 s	Elle surligne quelques lignes du texte qu'elle vient d'ouvrir avec sa souris	
44 min	Après avoir lu (il me semble) assez attentivement le début du texte, elle le fait maintenant défiler rapidement vers le bas.	
44 min 20 s	Rendue à ce qui me semble être la fin du texte, elle semble avoir repris une lecture plus attentive.	
44 min 43 s	Retour à Gmail.	
44 min 54 s	Lecture d'un courriel	
45 min 9 s	Téléchargement d'un fichier	
45 min 44 s	Ouverture d'un nouveau texte	Pourquoi voulais-tu/devais-tu lire cet article? D'accord, tu lisais pour écrire un article, mais te souviens-tu ce que tu cherchais précisément dans cet article? Est-ce que c'était la première fois que tu lisais cet article ou était-ce une relecture?
46 min	Elle fait défiler les premières pages du texte où il n'y a pratiquement aucun texte et s'arrête sur la « première » page	
46 min à 46 min 33 s	Elle semble lire le texte, mais j'ai l'impression qu'il défile trop vite pour une lecture attentive. Survol?	Ici, comment décrirais-tu ta lecture? Très attentive, de décortication, survol?

46 min 33 s à 46 min 36 s	Elle fait remonter le texte comme pour une relecture	
46 min 38 s	Elle s'approche de l'écran	Pourquoi te rapprocher de l'écran tout juste après être revenu sur une section du texte et tout de suite après reprendre le défilement rapide?
46 min 38 s à 46 min 50 s	Elle fait défiler plusieurs pages très rapidement	
46 min 50 s à 47 min 10 s	Elle semble lire le texte, mais j'ai l'impression qu'il défile trop vite pour une lecture attentive.	Survol?
47 min 10 s à 47 min 50 s	Elle fait défiler le texte vers le bas très rapidement	
47 min 50 s à 48 min 10 s	Elle semble avoir trouvé un nouveau texte dans le même document qui semble l'intéresser. Elle entreprend la lecture de ce texte.	
48 min 10 s	Elle surligne quelque lignes de textes, les copie et les colle dans son à la fin de son document Word.	Pourquoi copier directement ces mots dans le texte alors que j'ai eu l'impression que tu reprenais différents éléments pour les intégrer à ton article? Ici, c'est du copié-collé pur et dur... Pourquoi?
48 min 15 s à 50 min 45 s	Elle fait défiler extrêmement rapidement le document qu'elle a sous les yeux.	
50 min 45 s	Elle ferme tous ses documents et son ordinateur. Elle va chercher des revues papier.	
51 min 15 s	Elle feuillette l'Actualité	Comment t'y prends-tu quand tu ouvres une revue papier? Commences-tu toujours par jeter un œil à la table des matières? Dépendamment des revues ou des journaux, y a-t-il des chroniques, des auteurs par lesquels tu commences toujours? Lis-tu toujours un journal ou une revue du début à la fin ou pratiques-tu une lecture sélective? Comment sélectionnes-tu les textes qui t'intéressent et que tu liras jusqu'au bout? Lis-tu toujours un article au complet à partir du moment où tu as commencé à le lire? Tu me disais que tu as davantage l'habitude de souligner, de surligner et de prendre des notes quand tu lis sur papier. Pourquoi? Qu'est-ce qui change entre une lecture à l'écran et une lecture papier?
51 min 30 s	Elle semble avoir trouvé un article qui l'intéresse. Elle entreprend sa lecture.	

ANNEXE V : GRILLE D'ANALYSE POUR ENREGISTREMENTS VIDÉO, ANDRÉE

Position sur l'enregistrement	Description de ce qui est visible sur l'enregistrement	Question au participant
40 s	Début de lecture d'un premier article	
44 s	Première prise de note manuscrite	
55 s	Prise de note	
1 min 35 s	Prise de note	
2 min 23 s	Prise de note	
3 min	Prise de note	
3 min 56 s	Prise de note	
4 min 45 s	Prise de note	
4 min 55 s	Prise de note	
5 min 10 s	Prise de note	
5 min 37 s	Prise de note	
6 min 10 s	Prise de note	
7 min 20 s	Prise de note	
8 min 44 s	Prise de note	
9 min 24 s	Prise de note	
9 min 49 s	Prise de note	
10 min 8 s	Prise de note	
10 min 29 s	Prise de note	
10 min 40 s	Prise de note	
11 min	Ouverture du navigateur Web et recherche Google	
11 min 35 s	En simultané : ouverture d'une page Web et prise de note manuscrite	
11 min 50 s	Elle fait défiler la page Web de haut en bas comme si elle cherchait quelque chose	
12 min	Fermeture de la page Web	
12 min 10 s	Retour à la lecture de son texte.	
12 min 17 s	Prise de note	
12 min 44 s	Prise de note	

15 min 33 s	Prise de note	
16 min 45 s	Prise de note	
17 min 55 s	Prise de note	
18 min 30 s	Prise de note	
19 min 44 s	Prise de note	
19 min 55 s	Prise de note	
21 min 40 s à 22 min	Elle fait défiler extrêmement rapidement plusieurs pages de ton texte.	
22 min	Elle choisit une page du même document.	
22 min 50 s à 23 min 15 s	Elle fait défiler assez rapidement quelques pages de son document.	
24 min 40 s	Prise de note	
25 min 5 s	Prise de note	
25 min 35 s	Prise de note	
26 min 35 s	Prise de note	
28 min 40 s	Prise de note	
29 min 52 s	Prise de note	
29 min 52 s à 30 min 20 s	Elle remonte d'environ deux pages pour prendre une note, puis redescend exactement là où elle était dans sa lecture pour continuer sa prise de note.	Est-ce que tu cherchais quelque chose en particulier? Le titre du texte? Le nom de l'auteur?
33 min 15 s	Prise de note. Elle fait défiler son texte vers le bas d'environ une page pour continuer la rédaction de sa note.	
35 min 50 s	Prise de note	
40 min 10 s	Elle fait remonter son texte de quelques pages puis prend une note (est-ce qu'elle revient simplement au début de son texte pour voir/revoir le titre, le nom de l'auteur?)	
40 min 30 s à 41 min	Elle fait défiler plusieurs pages de texte assez rapidement	
44 min	Elle fait défiler rapidement une ou deux pages de texte.	
46 min	Prise de note	

ANNEXE VI : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF, FREDERIK

1. Frédéric commence l'entrevue en précisant que, parfois, quand le livre lui appartient et qu'il peut se permettre d'en faire ce qu'il veut, il met un titre à chaque page, « ce qui fait que cinq, six mois plus tard, si je veux y revenir, je regarde rapidement les titres : d'abord ça aide pour... quand on doit synthétiser ou titrer quelque chose ça nous oblige à faire un acte de mémorisation, et ensuite cinq à six mois plus tard, si je veux y revenir, je retrouve les titres : Ah! On retrouve facilement quelque chose dans un livre » (37 s)
 2. Quand je lui demande si c'est une pratique systématique pour lui, il me répond : « Pas tout le temps. Je le fais un peu moins maintenant, mais je le fais des fois par exemple quand je dois vraiment potasser un livre ou quelque chose, ou je prends des notes... » (50 s)
 3. J'ai quelques questions d'ordre plus général avant qu'on commence à regarder le vidéo. Le journal, est-ce que c'est quelque chose que vous lisez tous les jours?
 4. Tous les jours. Tous les jours.
 5. Et qu'est-ce que ça vous apporte dans le cadre de votre métier, par exemple?
 6. Supposons... bon. Il y a peu de nouvelles où... mon domaine professionnel premier, c'est l'horticulture ornementale, mais j'ai aussi un intérêt en informatique puisque je collabore au magazine XXXXXXXX. Bon, il y a des dossiers que je suis... bon, par exemple euh... la question du logiciel libre au gouvernement du Québec, il y a régulièrement des articles dans le devoir parce que Fabien Deglise, c'est un sujet qui l'intéresse... j'ai organisé des colloques sur ces questions-là et... bon ben la question des logiciels libres au gouvernement, ça m'intéresse. Donc, j'ai de l'information dedans le journal et d'autre part, aussi... il y a 10 000 informations qui peuvent m'intéresser. Tout m'intéresse, presque a priori. Prenons, par exemple... dans l'environnement, présentement, au Québec, il y a un problème de vers blanc, qui attaque les pelouses et à Mont St-Hilaire, c'est une plaie présentement. Alors, je vais être à l'affut de toute nouvelle qui va traiter de quelque chose, pis là, par exemple, ce matin, j'ai installé une cabane... pour moi, j'ai acheté une cabane à chauve-souris. Et là, ma grande question c'est : est-ce que les chauves-souris vont manger les hannetons, donc ce serait peut-être une des solutions écologiques, parce que là, le gouvernement fédéral a homologué un produit qui s'appelle le (Mérik) et qui est dangereux, d'après moi, mais il a quand même été homologué et on s'en va vers une série de problèmes. D'autre part, je m'intéresse à la question constitutionnelle du Québec au sein du Canada. J'adore Christian Rioux, je veux dire... Michel David aussi sur la politique provinciale, donc j'ai des intérêts aussi... le journal, ça me nourrit. Je veux dire, c'est ma petite nourriture quotidienne. (2 min 55 s)
- Comment vous y prenez-vous pour repérer les articles qui vous intéressent dans le journal? Est-ce qu'il y a une façon de faire ou...
 - Bon, d'abord, par exemple, il y a quelques plumes que je vais lire : Christian Rioux, par exemple, c'est quelqu'un que je vais aller voir. Bon, c'est rare que son sujet ne m'intéressera pas. Ensuite... souvent ça va être un sujet. Par exemple, l'article dans le journal d'aujourd'hui [il lit le titre d'un article] la question consti-

- tutionnelle, ça m'intéresse. J'ai écrit un livre en 1995 sur le référendum. Donc, les questions constitutionnelles, ça m'intéresse. Ça peut être le titre, l'auteur, il y a des gens... bon Lise Payette, je vais voir. Des fois, je lis jusqu'au bout. Régulièrement je ne vais pas jusqu'au bout parce que je sais un peu trop ce qu'elle va dire. Christian Rioux, c'est intéressant. Donc, pour répondre à la question spécifiquement, des fois ça peut être le nom. Christian Rioux, Michel David, je vais les voir. Ensuite, ça peut être le sujet, le titre de l'article. (4 min 9 s)
7. Ok. Puis... pas nécessairement juste pour le journal, mais comment est-ce que vous concevez vous lecture pour le travail? Est-ce que c'est forcément des lectures uniques par manque de temps? Est-ce que ce sont des lectures plus plurielles, c'est-à-dire que vous allez revenir sur le texte à deux ou trois reprises pour approfondir votre compréhension? Ou...
 8. Comme il est journaliste et qu'il travaille dans un domaine assez technique (l'horticulture), il dit avoir, parfois, à s'accrocher à un texte pour comprendre. Parfois, s'il ne comprend pas, il fait appel à des tierces personnes pour lui expliquer certaines choses.
 9. Comme il est aussi éditeur (il se présente d'abord comme un journaliste, mais tout au long de l'entrevue j'ai eu l'impression qu'il était un éditeur d'abord et avant tout), il doit relire des textes fréquemment.
 10. Il mentionne un article qu'il a dû réécrire récemment. Il dit avoir passé 2 jours à travailler pour réécrire les 8 pages de l'article et avoir relu le texte à peu près 50 ou 60 fois. Il explique que ce qu'il doit faire, règle générale, c'est de se demander « Qu'est-ce qu'il voulait dire » (5 min) et comparer avec ce qu'il a écrit. « Il y a des gens, souvent, on va deviner ce qu'ils veulent dire, on comprend qu'ils n'ont pas réussi à le dire correctement, mais il ne faut pas que je me trompe moi-même dans ma propre compréhension de ce que la journaliste voulait dire. Donc je vais lire le texte une fois, deux fois, trois fois. Des fois, là, je m'accroche vraiment. Bon des fois je n'arrive pas du tout à le comprendre. Je me dis : *Si moi je ne le comprends pas, le lecteur ne comprendra pas non plus.* Mais bon, ça c'est de la lecture très technique ou là vraiment, j'y vais avec des gants chirurgicaux, avec des pincettes. Il faut vraiment que je sois certain, et là je peux lire un truc 5 fois 6 fois pour vraiment arriver à vraiment comprendre ce que l'auteur veut dire. Mais ça, c'est vraiment du travail technique d'édition. » (6 min)
 11. « Des fois je relis (un texte) parce que je ne comprends pas. Des fois je le relis parce que c'est tellement écrit tout croche que ça me fait rire. (6 min 18 s)
 12. Ce qu'il préfère, quand il le peut, c'est vraiment de bien s'installer dans un fauteuil confortable avec une tablette ou une livre assez large pour prendre des notes s'il a à en prendre. Le maître mot, c'est le confort.
Évidemment, s'il lui est nécessaire de travailler à l'ordinateur, comme pour un travail d'édition, il le fait à sa table de travail ou à son bureau, mais ce n'est pas sa position préférée
Par contre, lorsqu'il est assis dans son salon, s'il a besoin d'une information sur Internet, Antidote ou dans le dictionnaire, ça l'oblige à se lever parce qu'il n'a que son ou ses textes avec lui.
 13. À moins de lire un roman, il lit toujours avec un papier et un crayon pour prendre des notes.

14. Il parle des difficultés à lire un texte en format électronique. Il donne en exemple certains articles ou éditoriaux du Devoir qui font parfois jusqu'à 5 ou six feuillets.
- D'ailleurs je me demande qu'est-ce qui va arriver, bon c'est sûr que l'électronique va prendre de plus en plus de place, mais quand il y a un texte, mettons, comme les textes de la page Idée du Devoir qui ont, mettons, euh, des textes qui ont 900 mots, 1200 mots, donc qui font 4, 5 feuillets [...] est-ce qu'on peut vraiment lire ça en mode électronique? Moi des fois je vais lire un bout de texte, mais mes yeux vont revenir en arrière pour relire ce qu'il a dit en introduction qui va me permettre euh... l'œil humain est beaucoup plus rapide malgré tout que l'œil électronique. Si on inventait la lecture sur papier aujourd'hui, on trouverait ça génial. Parce que des fois on va lire un texte qui est long, pis on va arriver à une section de l'article, *Ah voyons, c'était quoi l'introduction de son article, qu'est-ce qu'il voulait vraiment dire ou c'est quoi le sens de ça ici.*
15. Donc je fais beaucoup d'aller-retour. Je fais des allers-retours pour vraiment ingurgiter, pis des fois je me souviens de rien deux jours après, mais je me dis *Comment ça se fait?* mais ça peut revenir bien vite. Parce que je lis beaucoup de choses, donc il y en a parfois que je perds, mais si je reprends dans quelque chose, ça va me revenir rapidement » (10 min 56 s)
16. Il considère ne pas être aussi confortable assis bien droit à une table ou un bureau pour lire sur un ordinateur ou même une tablette s'il en avait une. Il préfère de loin s'asseoir dans un fauteuil ou un fauteuil de lecture.
17. Il impute tous les mouvements qu'on voit sur l'enregistrement à son tempérament nerveux et ne croit pas que cela nuise de la moindre façon à sa concentration. Il parle d'une certaine époque où il mettait de la musique pour l'aider à se concentrer. C'est beaucoup moins le cas aujourd'hui. Dans tous les cas, il ne met de la musique pour se créer une ambiance de lecture que pour les tâches qui lui demandent plusieurs heures de travail en continu. Il affirme préférer, quand il en a la possibilité, travailler de longues périodes sans arrêt : il parle de plages de 4 heures en continu. Il dit même être très efficace dans de longues périodes de travail. Même s'il lui arrive de perdre sa concentration momentanément (30 secondes à quelques minutes), il considère que ce n'est pas un vrai problème.
18. Quand il fait de l'édition, il considère que c'est mieux de travailler 4 ou 5 heures d'affilée parce qu'il dit que s'il devait laisser le texte de côté, disons 1 heure, il lui faudrait alors environ vingt minutes pour se remettre dans le texte avant de recommencer à travailler à proprement parlé.
19. À un moment sur la vidéo, on peut le voir faire plusieurs aller-retour entre les différentes pages du feuillet qu'il lit : « Ben oui, c'est parce que [les articles du] Devoir va de la page 1 à la page 2 à la page 10. Les textes se suivent. Ils commencent tous à la page 1, pis ils se continuent en page 10 » (15 min) Il dit qu'il peut lui arriver, quand il change de page pour continuer sa lecture d'un article, de devoir revenir au début de l'article parce qu'il y a une information importante qu'il veut relire, ou qu'il a oubliée, par exemple.
20. Ce matin-là, il a lu un titre qui l'a beaucoup intéressé. Il explique qu'il a tout de suite tourné la page pour commencer sa lecture à « la suite du texte » pour ensuite

- revenir lire le début de l'article. Il dit avoir voulu commencer sa lecture au milieu (plus ou moins) du texte parce qu'il voulait avoir rapidement les informations importantes sur le sujet du texte (une caisse secrète du Parti conservateur)
- Quand je lui demande s'il lui arrive souvent de lire des articles à rebours, ou pas tout à fait dans le bon ordre, il me répond que ça peut lui arriver. Par exemple, il peut lui arriver de commencer un article en page 1, de se rendre à la page 10 pour lire la suite, mais que rendu à la page 10, il décide de commencer la lecture d'un autre article qui se poursuit sur cette même page 10. S'il trouve ce nouveau texte intéressant, il aura alors tendance à revenir à la première page pour lire le début de l'article, de façon cohérente, précise-t-il, ce qui implique également de relire au complet l'article, même le texte déjà lu. Si le texte ne l'intéresse pas suffisamment, par contre, il n'ira pas lire le début de l'article.
21. C'est principalement ses intérêts personnels qui vont l'inciter à lire un article ou qui vont l'inciter à le trouver intéressant par rapport à un autre article. Parmi les éléments qui peuvent attirer son œil sur un article, il cite les photos (parce qu'il est photographe lui-même, précise-t-il) : « Une bonne image, je vais certainement voir ce qu'il y a derrière l'article » (19 min 25 s) Donc, une image peut l'amener à survoler le texte et ce survol peut l'amener à reprendre sa lecture au début de l'article pour une lecture complète.
- C'est l'intérêt [qui guide ses choix de lecture], ou la photo, mais c'est multiple, hein? J'aurais de la difficulté à dire que j'ai une méthode » (21 min 30 s)
- Quand je lui demande s'il peut décrire sa façon de regarder une page de journal la première fois qu'il la regarde, il a de la difficulté à répondre. Il dit qu'il regarde les gros titres d'abord et va plonger dans un premier article qui semble avoir le pouvoir de l'intéresser et évalue s'il poursuit sa lecture ou reprend le survol des gros titres. C'est son intérêt personnel qui gouverne sa lecture d'abord et avant tout.
22. À un moment, on le voit avoir une réaction « assez » forte sur le vidéo. Il commence par dire qu'à la base, il a une personnalité qui bouge beaucoup. Ça n'a donc pas nécessairement beaucoup à voir avec le sujet, avec un mouvement d'humeur, etc. Il finit par expliquer que certaines erreurs de ponctuations, certaines erreurs de construction de phrase, certaines erreurs d'écriture vont le faire réagir fortement. « Moi je réagis, parce que j'ai mon métier d'éditeur, de correcteur, de réviseur qui joue.
- Ce serait surtout votre métier d'éditeur qui vous porterait à réagir comme ça?
 - Ah non, je veux dire euh, Stephen Harper dirait une connerie que je réagis aussi » (26 min)
23. À la question si les caméras l'ont dérangé pendant sa lecture, il répond très rapidement que non, pas du tout. Il affirme les avoir même complètement oubliées. Même s'il a oublié complètement les caméras, il affirme qu'à un moment il a combattu le sommeil parce que c'était après le repas, entre autres.
24. J'en profite pour lui demander si la lecture demande, dans son cas, des dispositions particulières. « Ben c'est pas au moment de la digestion qu'on peut lire, dans le fond, vraiment. C'est pour ça d'ailleurs que souvent moi, au retour du déjeuner au bureau, je fais des appels téléphoniques, je vais voir les collègues ou comme

- on dit, je bouge le plus, je n'entre pas dans le travail de correction, parce que sans ça, là, c'est euh...
- Avez-vous une période de la journée où vous êtes plus actif côté lecture? Le matin peut-être ou...
 - Ben, quand je vais au bureau à Montréal, je prends le train et j'ai 50 minutes. Alors ça en général je lis le Devoir, pis curieusement, ça me prend à peu près 50 minutes le lire » (27 min 50 s) Bon, pis après ça ben c'est le travail et je lis sans arrêt. C'est vrai que je lis sans arrêt : je lis des articles, parce qu'à part ça, je suis au téléphone. À part ça, je lis.
 - Donc c'est pas mal toute la journée.
 - Oui oui.
 - Est-ce qu'il vous arrive de lire le soir aussi?
 - Moins, mais euh... Ben je travaille pas mal le soir aussi ». (28 min 20 s).
25. À la suite de cette conversation sur ses habitudes de lecture, il va se comparer à un étudiant « prolongé ». « Non, mais c'est vrai. D'ailleurs, être journaliste et être étudiant, ça se ressemble. La différence, c'est que les textes que j'écris sont payés et qu'il y a un public
- Ils sont souvent plus courts aussi.
 - Oui, c'est vrai. Mais des fois on peut écrire un livre. Pis ça, c'est long. Ça, ça demande des mois de travail. Mais ça se ressemble quelque part : chercher de l'information, l'ingurgiter, la transformer et la remettre... d'une façon particulière, parce qu'il faut que tout le monde comprenne. Mais il y a un acte de... ça se ressemble beaucoup : lire, chercher de l'information, la travailler mentalement entre guillemets de façon automatique en fonction de ce qu'on va écrire sur la feuille de papier. Dans un cas, il y a un public, dans l'autre il n'y en a pas. Ça [le public] pourrait être le professeur ou un groupe en classe, à la limite un travail pourrait être rendu public. Ça se ressemble pas mal. (29 min 20 s)
26. Donc vous faites vraiment un parallèle entre, disons, votre façon de lire lorsque vous étiez enseignant et votre façon de lire aujourd'hui
- Oui, ben c'est ce que j'enseignais aux étudiants. Mettons que vous faites un mémo au collègue, plutôt qu'il soit plate votre mémo, essayez donc de mettre de la couleur pour qu'il soit lu, pour que les gens aient envie de le lire. (30 min 15 s)
 - Il faut qu'un titre soit alléchant, attirant, pis un intertitre c'est fait pour réveiller quelqu'un dans un texte. Il y a toujours un phénomène de... pas d'engourdissement, mais de... un moment donné il faut réveiller le lecteur
 - Il y a un peu le mouvement de l'œil qui prend son rythme
 - Oui exactement. Il faut casser ça. Comme en télévision, parce que j'ai été réalisateur à la télévision, souvent aux quinze ou aux vingt secondes, on introduit ce qu'on appelle un événement, une musique, un changement d'angle, un zoom [...] et plus ça va dans le temps, plus il faut que ce soit rapide. Les films d'autrefois nous apparaissent extrêmement lents parce que... (31 min 55 s)
27. (32 min 34 s) Donc, je peux réagir à une bêtise, à une phrase bien écrite, à une phrase mal écrite, à un sujet intéressant, je veux dire, euh... voilà. Mes réactions ne sont pas sur un seul registre. » (32 min 42 s)

- J'ai remarqué que la tête suit beaucoup les yeux quand vous lisez. Est-ce que c'est quelque chose dont vous êtes conscient? Parce qu'il y a des gens dont la tête est souvent très immobile, pis c'est les yeux qui vont bouger.
 - Je sais que j'ai un problème, je vois un chiro [...] ma tête est mal positionnée. Il y a une déviation ou je ne sais pas trop quoi. D'ailleurs je sais que je ne me tiens pas droit.
 - Ok, donc ce serait une question de posture, peut-être?
 - Je ne le sais pas [...], mais ça ne m'étonne pas que vous ayez repéré ça [...] Ah mais j'ai des verres, aussi, double foyer, donc pour lire, un moment donné, il faut que je lève la tête, sans ça je vois mal le texte. Quoique j'avais mes lunettes de lecture cette fois-là, mais quand même, il faut dire qu'un journal c'est assez grand, je sais pas pour le livre... (à vérifier peut-être). (34 min 44 s)
28. Ah, ça, c'est pas une lecture à rebours parce que ça, ce sont des pages (du journal) indépendantes. C'est la section perspective du Devoir. [...] Mais comme le texte était très long, je ne l'ai pas lu en entier. Parce que j'avais lu, une lettre de la fille de George-Émile Lapalme, qui avait écrit une lettre dans Le Devoir, je pense, la veille, ou en réaction à l'article. Donc c'est pour ça que ça m'a intéressé parce que j'avais lu la lettre de la fille, qui parlait de son père, mais je n'avais pas lu le texte, mais comme vous vous êtes venu, après j'ai pris le Devoir, je suis retourné voir cet article-là, mais c'était très long et ça ne me tentait pas de le lire en entier. (36 min)
29. Mais ça, c'était pas une lecture à rebours parce que c'est un texte indépendant, celui-là. C'est sûr que je peux commencer à lire un magazine, souvent... je peux l'ouvrir comme ça et commencer à lire à la page 60, pis ensuite, je vais consulter le sommaire. Il y a toujours un aspect...
- Donc votre lecture n'est pas toujours systématiquement à partir de la première page
 - Non non. Bien souvent, je vais commencer par la table des matières » (37 min)
30. Il raconte ensuite qu'il lit présentement un livre qui s'intitule *Ma mère destructrice* ou quelque chose du genre. Il dit qu'il a lu le premier chapitre puis est passé au sixième, mais chaque chapitre est indépendant des autres, chacun racontant l'histoire d'une personne différente aux prises avec sa mère.
31. Il explique que, souvent, dans le cas d'un magazine, il va l'ouvrir à la table des matières et la parcourir des yeux pour repérer un titre qu'il pourrait associer à un sujet qui l'intéresse. Il donne l'exemple d'un article sur le site Web *Amazon*. Il dit que par la suite, il va « errer » si on veut dans le magazine à la recherche de pages ou d'articles qui pourront l'intéresser.
- Vous me disiez que vous commencez souvent votre lecture par la Table des matières. Qu'est-ce que vous allez chercher dans la Table des matières?
 - L'architecture d'un livre, sa cohérence, quelque part, plus qu'un titre. On voit les grands titres de chapitres, on voit comment ça s'est articulé.
 - Est-ce que c'est l'éditeur en vous, une déformation professionnelle (qui vous pousse à lire la Tdm en premier)?
 - Non... j'ai toujours été comme ça. Si vous voulez écrire un livre, écrivez d'abord la table des matières. Ça va vous permettre d'écrire deux fois plus vite (38 min)

32. Je pense que ce qui est arrivé... oui j'ai lu *La fin de l'influence de Téhéran au Moyen-Orient*, mais des fois mettons que je trouve un texte un peu long, qui n'est pas extraordinairement prenant, je peux sortir, comme on dit, c'est comme, je vais aller voir un peu ailleurs et je peux y revenir. Peut-être parce que... si un texte est vraiment intéressant, je ne pense pas que je vais le lâcher, mais celui-là...
- il commençait à être un peu longuet, peut-être
 - un peu longuet. Alors, à ce moment-là, je peux aller me divertir ailleurs, pis s'il n'y a rien qui m'intéresse [...] j'y suis revenu. Je ne suis pas linéaire. C'est ça que je peux dire, c'est pas parfaitement linéaire. (41 min)
33. Même quand je vais faire de l'édition de texte, mettons que j'arrive à un passage qui est vraiment difficile, je vais faire une première édition, je vais continuer, je vais y revenir, pour voir si j'ai bien travaillé [...] je vais faire beaucoup d'aller-retour comme ça. C'est pour dire, des fois, il va y avoir un élément, qui va être plus loin, qui va venir éclairer un élément antérieur, je vais dire « Ah non, c'est pas ça qu'il voulait dire, ça il faut le réécrire. Mais indépendamment de cela, des fois quand c'est pas facile, je vais faire un premier travail, ou même, je vais juste le regarder et je vais me mettre une petite note [...] je vais continuer vers quelque chose qui est plus facile. Pis là, quand je me sens prêt à prendre le gros morceau, je vais revenir en arrière pour faire ce travail.
34. Est-ce qu'on pourrait dire, en quelque sorte, que vous garder en tête toute votre lecture jusqu'à la fin, et que ça vous permet de revenir sur plusieurs passages?
- Non c'est lorsque je trouve peut-être la... je veux dire la force intérieure comme on dit pour résoudre cette difficulté assez importante. Des fois, j'ai pas envie de prendre un quart d'heure, vingt minutes tout de suite pour ça. Oui, non, peut-être que des fois ça m'empêcherait, des fois j'ai envie d'aller un petit peu vite, quitte à revenir. Je ne suis pas linéaire, comme ça, comme on dit pour éditer un texte et pas revenir au début. Il y aura sans arrêt des... il faut dire, c'est normal, un texte c'est un tout, un changement vers la fin, comme ça m'est arrivé, j'ai édité un texte cette semaine : à la fin de l'article j'ai compris quelque chose qui était au début du texte, mais qui n'était pas clair. Alors, je suis revenu éditer le...
 - Donc la relecture vous sert comme outil de travail
 - Oui, tout à fait. De toute façon, je n'ai pas le choix aussi, il faut que je, il faut qu'il y ait une cohérence, puis il faut qu'il y ait une progression (44 min 27 s)
35. Je lui pose ensuite une question sur sa concentration en lecture, la réponse n'apporte rien de bien intéressant, mais il revient sur sa lecture quant aux romans : dans ce cas-là, dit-il, sa lecture est totalement linéaire et sa concentration est beaucoup plus forte.
36. Mais les journaux, pour moi, d'ailleurs c'est ça le côté extraordinaire d'un journal papier, contrairement au truc... quoique le truc électronique va permettre de voir les titres, mais une fois qu'on rentre, souvent, dans un article... un journal, par exemple, comme celui-là... *La laïcité, Les mines, Le talon d'Achille*... des fois, il peut y avoir 8, 9, 10 articles en deux pages. Donc il va y avoir quelque chose, un fait divers... moi j'aime ça, cette... ça un quotidien papier peut offrir ça. L'électronique va l'offrir dans les titres au départ, mais pas une fois
- Mais pas une fois que tu es entré dans le texte.

- Moi je lis à peu près tous les textes. À la limite, il pourrait même y avoir une maquette qui ferait en sorte qu'il y aurait 8, 9 articles complets. Ça, j'aime ça. Ça, c'est [l'avantage] d'un quotidien papier
 - qui permet à l'œil de se déplacer d'un article à l'autre pis de revenir
 - Oui, exactement, pis d'un intérêt à un autre [...] moi j'aime ce côté éclectique (47 min 15 s)
37. Il revient un peu plus tard à ce côté éclectique de la lecture et des quotidiens papier. Il affirme que c'est un trait de caractère chez lui de souvent digresser. Il donne l'exemple des cours qu'il a souvent donnés. Il s'en tient tout de même au canevas de base, mais si une question lui fait aborder un point qu'il pensait traiter beaucoup plus tard, il va le couvrir en entier et reviendra au sujet qu'il traitait par la suite. C'est quelque chose qu'il fait fréquemment, sauf dans la lecture de roman, précise-t-il, parce que l'histoire se suit.
38. On parle ensuite de vitesse de lecture parce qu'il croit prendre beaucoup de temps (sur l'enregistrement) pour lire un article. Je lui mentionne qu'il a dit lire le *Devoir* en environ 50 minutes, il me répond qu'il ne lit que ce qui l'intéresse et, qu'à ce sujet, un des journalistes aux sports à un style beaucoup trop alambiqué pour lui et qu'en fait, il est incapable de lire ses articles à cause de cela. C'est pourtant un de ses collègues qu'il connaît bien, mais il est incapable de lire ses textes parce qu'ils lui tapent sur les nerfs, dit-il.

Lecture de l'ouvrage

39. Sur l'enregistrement, on le voit lire un ouvrage sur les hydrangées. C'est un ouvrage qu'il devait lire, à la base, pour en faire une critique pour la revue *Québec Vert*, dont il est le rédacteur en chef.
40. Il dit avant même que je lui pose la question qu'il a ajouté des *s* là où il en manquait ou des mots chevilles. Il parle d'ailleurs de l'importance des mots chevilles pour faciliter la compréhension. Il dit qu'en tant que rédacteur, réviseur ou éditeur, il faut toujours s'assurer que le lecteur comprenne tout tout de suite, il faut que ce « soit du tout cuit ».
41. Donc, ce sont des corrections qu'il a écrites dans cet ouvrage, qui lui appartient, par ailleurs. Il n'a pas écrit de commentaires parce que le livre a été imprimé sur du papier glacé et son stylo ne fonctionnait pas très bien sur ce papier. C'est la même chose pour le texte qu'il a pu souligner, ce sont des fautes.
42. Il mentionne que, parfois, dans un magazine ou dans un livre, si une page en particulier l'intéresse vraiment, il aura tendance à la corner. Généralement, quand c'est le cas, il va revenir, plus tard, sur les pages cornées, les relire et tenter de se rappeler pourquoi il les avait cornées. Il précise qu'il ne le fait qu'avec les textes qui lui appartiennent, jamais sur des livres de bibliothèques ou sur des livres qui ne lui appartiennent tout simplement pas. Il n'a d'ailleurs aucune tolérance pour ceux qui le font.
43. Il mentionne à plusieurs reprises qu'il n'a pas pu lire beaucoup de cet ouvrage parce que la lecture était très difficile, le texte est très mal écrit et la compréhension très complexe. (60 min)

44. Parce qu'il est dans le milieu de l'édition et qu'il s'agit d'un petit milieu au Québec, il lui arrive de regarder la page des crédits, de vérifier qui a édité ou produit le livre. Mais ce n'est pas quelque chose qu'il va faire systématiquement, sauf si le livre porte sur un sujet qui touche de près ou de loin l'horticulture ornementale parce qu'il travaille dans le domaine, parce qu'il a un intérêt personnel.
45. S'il dit ne pas être intéressé par les remerciements de l'auteur, sauf si c'est vraiment court, mais pour ce qui concerne les appels de notes ou les notes de bas de page, il les lit systématiquement et il affirme même que ces notes l'intéressent généralement parce qu'il s'agit, souvent, d'explications plus spécifiques.
46. Je lui demande alors si ce n'est vrai que pour les textes qui traitent de son domaine d'expertise :
- Non... ben... je lis des choses qui m'intéressent. C'est un peu une tautologie, je veux dire, quand ça m'intéresse, je vais voir. Si quelque chose ne m'intéresse pas, je vais abandonner très rapidement la lecture, je n'ai aucune honte à abandonner un livre à la page 10 ou à la page 25. Daniel Pennac disait que ça faisait partie des droits du lecteur. (62 min 30 s)
47. Je lui pose ensuite une question : je croyais qu'ils lisaient (sur l'enregistrement) l'index, mais il s'agit d'une légende. Il affirme qu'elle n'est pas suffisamment claire à son goût, qu'il l'aurait fait autrement.
48. Je reviens sur la question de la table des matières en précisant qu'il avait passé passablement de temps sur cette table des matières. Je lui demande, dans le cas de cet ouvrage en particulier, ce qu'il a pu en tirer :
- J'ai rien vraiment compris parce que c'est assez touffu comme table des matières, pis à un moment donné, j'ai cherché, j'ai tenté de retrouver [une photo d'une hydrangée qu'il avait trouvé particulièrement belle] (63 min 30 s)
49. À un moment sur l'enregistrement, on le voit feuilleter son ouvrage en partant de la légende jusqu'à la table des matières : c'est parce qu'il cherchait cette fleur en particulier.
- Oui [je cherchais cette fleur]. Il faut dire aussi que je ne comprenais pas trop trop, je veux dire entre les, l'auteur a pas très bien expliqué les trucs entre les *hydrangéa*, les... voyons... Il y a des noms latins qu'il utilise... c'est un livre qui n'est pas facile d'approche. Donc à ce moment-là, comme on dit, j'ai gratté, mais je n'ai pas trouvé la clef...
 - Pis ça, ç'aurait pu passer quelque part, par la table des matières?
 - Peut-être... [...] Je suis allé voir à la table des matières, mais c'est comme quelqu'un qui cherche, là, pis qui trouve pas la bonne réponse. Ça pas été une lecture efficace, entre guillemets. J'ai pas trouvé ce que je cherchais.
 - Est-ce que vous regardiez dans la table des matières, justement, en essayant de trouver un titre qui pourrait répondre à cette question là?
 - Oui, quelque chose dans le genre euh... Je ne pourrais pas vraiment dire pourquoi j'y ai été. Peut-être pour chercher quelque chose que je n'y ai pas trouvé. (65 min 15 s)
50. Si on parle en termes d'objectifs de lecture, quel était votre objectif en ouvrant ce livre?
- En préparer un texte, un compte rendu pour le magazine. (66 min)
51. Pour rédiger votre article, sentez-vous le besoin de lire l'ouvrage au complet?

- Non, non. Surtout pas, je veux dire, j'en mourais.
 - Ok, mais est-ce que vous me répondez *Non* parce que cet ouvrage est mal écrit où ce serait le cas pour n'importe quel ouvrage?
 - Non, non. Je n'ai pas le temps de lire un livre comme ça, donc je n'émettrai pas de jugement sur la qualité du livre, mais je peux dire quand même qu'on peut découvrir, que les hydrangées, il y a un monde, mais je veux dire que je ne dirai pas que ce livre est bon techniquement, que c'est un excellent livre, etc. (68 m.)
52. Quand je lui demande s'il fait régulièrement ce genre de lecture en vue de produire un compte rendu, il me répond un *non* catégorique. Il n'y a que très peu de comptes rendus de livre dans *XXXXXXXX*.
53. (69 min) Il affirme qu'il n'a pas les compétences pour critiquer un livre sur l'horticulture parce qu'il n'a pas les compétences dans le domaine. Il se présente surtout comme un journaliste
54. Il parle d'un article qu'il a lu récemment qui était si mal écrit qu'il lui a fallu deux jours juste pour rédiger ses commentaires à l'auteur :
- Disons, pour rassembler vos critiques, vous dites que vous êtes partis des commentaires de deux ou trois collaborateurs?
 - Oui, des gens qui s'y connaissent.
 - Pis à partir de là, vous travaillez comment avec ces commentaires-là?
 - J'avais des commentaires des gens, j'ai pris des notes quand je les ai rencontrés, ils m'ont fait des commentaires écrits, j'ai pris tout ça, et là, comme on dit à chaque... mettons dans tel paragraphe j'avais reçu deux ou trois commentaires, je lui ai dit *Il y a ça qui ne marche pas dans ce paragraphe-là, on ne peut pas dire ça*, etc. Là, j'avais été voir de grands experts.
 - Donc, c'est vraiment une lecture plurielle dans le sens où vous lisez plusieurs textes en même temps pour rédiger vos critiques.
 - Oui, mais en fait, c'est des textes qui portaient tous... j'avais envoyé l'article à plusieurs personnes et ils m'ont écrit des commentaires.
 - Ce sont tous des textes qui portent sur le même sujet
 - C'était le même texte, le texte du journaliste et là, bon, à partir de leur commentaire... parce que là, moi, il y a des choses... je sentais que ce n'était pas bon, mais je n'avais pas la compétence, et même là, de toute façon, il n'y a pas... dans le domaine de l'horticulture, il y a tellement de domaines... c'est infini, je veux dire euh... [...] Aujourd'hui, il n'y a personne qui connaît tout. Donc moi, pour moi, je suis d'abord journaliste.
 - Est-ce que c'est le genre de lecture que vous faites fréquemment, partir de trois ou quatre textes pour faire quelque chose?
 - Rarement. C'est quand un texte est vraiment pourri et que j'ai besoin de me faire appuyer pour répondre au journaliste. (72 min)
 - Est-ce que c'est le genre de lecture que vous aimez faire?
 - Non, j'aime pas faire ça. Parce que j'aime pas lire des textes merdiques, mal écrits, pis là, comme on dit, j'aime pas les conflits, parce que ces gens-là, on se parle plus après hein! (63 min 15 s)
55. Donc la table des matières, ben c'est parce que là, ben... j'essayais de trouver une bouffée d'air frais. (74 min 30 s)

56. Sinon, je vous ai vu à quelques reprises prendre des notes sur une feuille à part. Est-ce que c'était des notes en vue de la rédaction de l'article?
- Oui... du genre euh... d'abord... le type de fautes, la ponctuation, mauvaise tournure, manque d'explication... (75 min)
57. Moi je suis toujours entre lecture et écriture, je veux dire, je suis toujours dans... je corrige des textes, j'en écris, j'en lis (76 min)
58. Quand je lui demande s'il a l'habitude de faire suivre à son stylo le même parcours que ses yeux sur le texte pour l'aider dans sa compréhension ou quelque chose du genre, il me répond *Non. C'est tout simplement pour être prêt à prendre une note ou à souligner une faute.*
- J'aime bien annoter directement dans le texte. Je veux dire que je fais ça régulièrement au bureau. On imprime les articles... souvent, je ne fais pas de correction d'épreuves à l'ordi. On doit en faire une, la dernière, on n'a pas le choix, mais en général j'imprime. (76 min 50 s)
59. Il affirme qu'il est beaucoup plus facile de voir une erreur sur un texte imprimé qu'à l'écran.
60. Donc le crayon, c'est parce que... là j'étais en mode *Travail*. Je n'étais pas en mode *Roman*. Quand je lis un roman, je n'ai pas de crayon. (77 min 15 s)
61. Je reviens sur un événement dont j'ai déjà parlé, le moment où, sur l'enregistrement, on le voit aller voir la légende, puis feuilleter le livre jusqu'à la table des matières.
- En terme plus technique, plus universitaire, est-ce qu'on peut dire que c'était une réorientation de vos objectifs de lecture à ce moment-là? Comme vous l'avez dit : *Je lirai pas ce livre-là au complet...*
 - Ah! ça c'est sûr, là comme on dit là je [choisi de faire] le minimum pour pouvoir faire un compte rendu... mais il va falloir que j'y revienne quand même (80 min 45 s)
62. Il affirme qu'il déteste les appels de notes. Ce n'est pas parce qu'il y a un glossaire ou un index, dit-il, que ça t'empêche de préciser ou d'expliquer dans le texte. Il déteste devoir passer de la page 10, par exemple, à la page 222, puis à la page 11 et de retour à la page 222. « Des fois, c'est vraiment frustrant [les appels de notes] » (81 min 30 s)
63. À un moment sur l'enregistrement, on le voit faire un aller-retour dans le texte.
- Ici, je me demandais pourquoi vous avez fait cet aller-retour-là.
 - Quand je comprends pas. Des fois, quand c'est lourd et pénible, après, je me souviens pas très bien, j'ai pas très bien compris, je suis obligé de revenir.
 - Est-ce qu'on pourrait dire que parce que c'est tellement mal écrit, parce que c'est pas assez expliqué... est-ce qu'en quelque part, ça ralentit tellement votre lecture que vous en perdez des bouts?
 - Exact. Pis des fois... on peut avoir énormément d'information, mais si elle est bien dite, le lecteur ne souffrira pas.
 - Pis ça reste en mémoire.
 - Pis ça reste en mémoire. Pis des fois, il y en a beaucoup [d'information], mais quand c'est tout croche, on n'arrive pas à l'intégrer donc on est toujours, tiens c'est comme... je vais prendre une image, quelqu'un qui ne sait pas patiner pis qu'il fait du patin sur glace : il arrive pas à avancer. C'est un peu ça cette affaire-

là, je veux dire. Je pourrais pas dire ce que j'ai lu là-dedans, là, je veux dire je m'en souviens pas (84 min)

- Ça ne sert à rien de lire si on ne s'en souvient pas. La clarté est une première chose, euh... les belles images, l'image au sens figuré du terme... les choses complexes, pas qu'elles peuvent être rendue simple, mais elles peuvent être rendue assimilable. (85 min)
- Donc, est-ce qu'on pourrait dire que contrairement au journal où les allers-retours, des fois, peuvent avoir juste un lien avec l'intérêt de l'article, dans un livre comme celui-là, s'il y a des allers-retours entre des pages ou des paragraphes, c'est peut-être plus parce que c'est plus difficile à comprendre?
- Ah oui, pour celui-là c'était nettement évident. Il y a des retours dans le journal un moment donné qui va être peut-être pour *Qui a écrit l'article?* par exemple. Des fois, il y a des gens qu'on ne connaît pas et on se dit *Qui a écrit?* On a vu le nom au début, mais [...] on va revenir au nom de l'auteur pour revoir [...] des fois on va lire un texte, mettons, de quelqu'un qui n'est pas connu, pis on va se dire, *Mais c'est qui ça qui a écrit ce texte-là?* et on va revenir en arrière pour voir, pas tellement son nom, mais le nom de son organisme ou sa fonction, quelque chose comme ça. Ça nous permet à ce moment-là de peut-être même mieux comprendre [...] le point de vue (86 min 30 s)

ANNEXE VII : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF, NATHAN

1. J'ai trouvé ça vraiment spécial comme invitation parce que j'ai jamais considéré que j'étais un bon lecteur, au contraire. J'ai pas le temps de lire ben ben.
2. Mais pourtant, tu lis tous les jours.
3. Ouais, mais je lis des gogosses, des... pour mon travail, tsé. Mais pas des... des livres c'est devenu plus rare, tsé. J'en prends un, j'essaie de le finir, mais tsé, ça s'empile. Les livres chez nous ça s'empile, les journaux aussi, j'ai pas le temps. Je les lis sur le Web, vite vite quand je vois des trucs intéressants, mais pas plus que ça. (1 min)
4. Je me demandais justement, est-ce que tu lis régulièrement le journal?
5. Ben j'essaie. Je l'achète, pis là je le mets sur ma table, pis la journée passe pis... finalement je l'ai pas lu. Mais je le lis sur le Web.
6. Sur le Web?
7. Ouais, je lis des articles importants qui sortent dans Le Devoir, dans La Presse, je les lis sur le Web.
8. Régulièrement, à peu près tous les jours?
9. Ouais tous les jours je lis plusieurs articles, mais c'est pas exhaustif, tsé, c'est pas comme je voudrais, prendre le journal pis... Bon, là je me suis informé. Tsé c'est plus hasardeux, c'est genre un ami va m'envoyer telle affaire, je vais le lire euh, je réussis à me maintenir à flot.
10. Pis comment tu fais pour choisir les articles qui vont t'intéresser? (2 min)
11. Ben c'est ça, c'est surtout du bouche-à-oreille. Une fois aux deux jours, peut-être deux, trois jours, je prends la peine d'aller sur le site du Devoir, mon journal favori, [...] pis je parcours, j'essaie de voir ce que j'ai manqué dans les derniers jours pis là je sélectionne les articles, souvent par le titre je vais savoir à peu près ce qui s'est passé, j'aurai pas besoin d'aller plus loin
12. Donc c'est le sujet qui va t'intéresser d'abord à travers le titre?
— Ouais, qui va m'intéresser ou bien sur lequel je crois que je peux apprendre quelque chose (2 min 30 s)
13. Est-ce que la lecture du journal te sert dans ton métier?
— Ben oui, c'est sûr. Moi, je suis supposé être bien informé parce que ma job c'est d'informer les gens, fait que... j'essaie de maintenir un minimum, parce que là c'est le démarrage du journal qui m'empêche d'être au maximum. Vu que je démarre, j'ai beaucoup beaucoup d'administration, de logistique, d'embauche...
14. Ok, donc t'es encore en démarrage?
15. Ouais. (3 min 30 s)

16. Je me demandais, comment est-ce que tu conçois tes lectures par rapport à ton métier. Je veux dire, est-ce que, généralement, ce sont des lectures uniques parce que tu n'as pas le temps de les relire ou est-ce que ça va forcément être des textes sur lesquels tu vas être obligé de revenir?
— Moi j'ai jamais le temps de relire un texte. Non, c'est sûr. C'est une seule chance de bien comprendre.
17. Donc ce sont des lectures uniques, par manque de temps, j'imagine?

- Ben c'est parce que... non... je sais pas pourquoi on relirait un texte à part pour le plaisir, mais une fois que j'ai lu un texte, j'ai pas besoin de le relire, d'habitude. Si c'est utilitaire... mais c'est sûr qu'il y a des livres de fiction que j'ai lus et relus parce que c'est des sujets que j'aime, pis c'est une évasion, pis quand on aime se plonger dans un livre, c'est le fun de le relire, mais pour des lectures d'information, j'en vois pas la nécessité. À la limite, je vais peut-être... Ah! Qu'est-ce qu'il disait déjà à propos de telle affaire? Je vais revenir chercher une citation, tsé, mais je relirai pas l'article. (7 min 35 s)
- 18. Et pour tes journaux, est-ce que c'est toi qui approuves la publication? Comment ça fonctionne?
 - J'attribue un texte à un journaliste, le journaliste travaille sur le texte, pis quelqu'un du comité de rédaction - ça peut être moi, ça peut être quelqu'un d'autre - qui va recevoir le texte, qui va émettre des commentaires, le texte va être perfectionné. C'est un peu ça que j'ai fait quand j'ai été filmé. J'avais un texte sur lequel il fallait que je sorte des commentaires. Je les ai sortis brièvement pour m'en souvenir plus tard et les étayer, mais je me suis concentré sur la lecture du texte. Ben, à ce moment-là, c'est peut-être le moment où je lis le plus le texte. (8 min 20 s)
- 19. C'est-à-dire que là, tu vas d'une lecture plus exhaustive?
 - Ben, je regarde si ce que je pense qui devrait se retrouver dans le texte s'y retrouve. Je regarde s'il y a plusieurs, tsé, il y a plusieurs critères que je valide. Est-ce qu'il y a plusieurs intervenants d'interroger? Est-ce qu'il y a plusieurs points de vue? Est-ce qu'il y a des citations? Est-ce qu'il y a du texte qui est rapporté, mais pas en citation? Est-ce que les idées sont placées en ordre de priorité? C'est tous ces critères journalistiques que je vais regarder. Est-ce que les phrases sont courtes? Est-ce que ce sont des verbes d'action? Est-ce que le lead est accrocheur? En même temps, je vais mijoter un titre, parce que souvent je retire les articles, ça ça fait partie de la job d'édition. Fait que... je fais vraiment... j'ai une check list dans ma tête que je passe en lisant l'article en diagonale. Tsé, je lis pas... Parce qu'à ce moment-là, c'est sûr que l'article, dans sa première mouture, ça sert à rien de regarder les coquilles, tsé, de lire attentivement les phrases pour voir, tsé, si telle phrase est incomplète ou, tsé, c'est pas ce niveau-là de lecture. Là, je le retourne au journaliste, pis là, je reçois l'article à nouveau, qui est dans sa version finale, pis là je le lis comme un lecteur. C'est la validation, pis après ça je l'envoie en révision, il y a une équipe de révision, pis l'article revient, on le met en page, pis quand la mise en page est finie, ben là, c'est pas nécessairement une relecture que je vais faire, parce que là encore il y a une autre étape de révision sur épreuve qui est faite, fait que j'ai pas besoin de la faire, à moins que ce soit moi qui la fasse, là je vais relire attentivement l'article, mais je vais quand même, tsé, vérifier la mise en page [...] fait que si on veut, il n'y a pas... il y a juste une fois ou je le lis comme un lecteur (10 min 40 s)
 - Comme un lecteur lambda, disons.
 - Ouais.
- 20. Est-ce que les caméras t'ont gênées pendant ta lecture?
 - Non. Non, des fois je me rappelais à l'ordre, parce que je me rendais compte que j'étais parti dans mes pensées, pis je me disais Wow là, je suis filmé, mais c'est à peu près ça. J'ai essayé de faire mon travail, j'ai essayé de pas perdre mon temps

- aussi. Tsé, des fois, ça arrive que quand je travail je perde mon temps, mais là j'ai essayé d'être intense.
21. Quand je lui demande s'il est toujours aussi concentré que sur l'enregistrement, il me répond que oui. Il affirme qu'il n'a pas l'habitude de se jouer dans le visage ou dans les cheveux ou encore de bouger constamment. Il affirme avoir généralement une très bonne concentration.
- Ben des fois, à la maison, ben je vais me chercher un thé, je reviens m'asseoir, tsé je suis aussi multitâche, je vais regarder mes courriels de temps en temps, quand il y a un truc qui attire mon attention, je vais aller le vérifier sur le Web
 - Mais généralement, quand tu commences à lire, tu réussis à lire et à rester concentré?
 - Ouais.

Début du visionnement (12 min)

22. Premier texte lu : il s'agissait d'une première lecture en vue de produire des commentaires pour l'auteur. Le document Word sur lequel il travaille sur l'enregistrement ne lui sert qu'à pitcher ses idées pour une utilisation subséquente.
- Donc c'était vraiment des idées pour écrire tes commentaires par la suite.
 - Oui, c'est comme ça que j'ai fait cette fois-là, parce que d'habitude, je vais même écrire mes commentaires tout au long, tsé, puis revenir au texte après. Mais là, je pensais que l'idée c'était vraiment que je lise, fait que... mais ça arrive que je fasse juste prendre des notes parce que j'aime ça garder le fil de l'article pendant que je le lis puis juste Ah! Il faut pas que j'oublie de lui dire qu'il n'a pas de lead.
 - Puis après ça, es-tu capable de repartir juste des notes que tu as prises ou est-ce que tu as besoin de retourner au texte aussi pour écrire tes commentaires? (14 min)
 - En général, juste les notes, ça me suffit.
23. Je me demandais, on te voit défiler la page très rapidement : tu me disais que c'était une première lecture de cet article-là?
- Euh, pas tout à fait, non. Je l'avais déjà lu il y a plusieurs mois, mais encore plus vite que ça, pour constater que Oh, il y a beaucoup de travail à faire, je touche pas à ça. J'avais pas le temps à ce moment-là puis j'avais remis ça à plus tard.
 - Donc là quand tu défilais très rapidement comme ça, est-ce que tu cherchais quelque chose en particulier dans le texte, ou un endroit en particulier dans le texte?
 - Non, je le lisais.
 - Ok.
 - Je le lisais avec, comme je te l'ai dit tantôt, ma check list en tête, donc qu'est-ce qui manque? Qu'est-ce qu'on n'a pas? C'est un sujet pour lequel j'avais fourni un intervenant, qui n'a pas été utilisé. Fait que là, j'ai remarqué que Ah, il a pas interrogé l'intervenant que j'avais fourni, il a pas, tsé, il a pas tel tel angle (15 min 15 s)
 - Est-ce que tu dirais que c'est une lecture de survol pour retrouver ce que tu cherches dans le texte?
 - Probablement.

- Parce qu'à te regarder défilier la page comme ça, j'avais vraiment pas l'impression que tu lisais, ça allait super vite. Donc ce serait plus comme un survol du texte pour spotter, si on veut, ce que tu cherches dans le texte.
 - C'est comme je te dis, la seule lecture... lecture là, de tout le texte, comme un lecteur, c'est quand je reçois le final. Ce qui est arrivé dans les deux autres textes après. C'était des textes qui m'étaient revenu finaux et que je n'avais pas lu encore (15 min 50 s)
24. Je lui parle alors d'un épisode où il semble s'être arrêté pour lire ou pour relire plus attentivement un passage du texte
- Ben, ça se peut que je me sois mis à penser à quelque chose. Parce que là, ce texte-là est prévu pour l'édition, c'est arrivé une fois ou deux, tsé, que je me suis mis à réfléchir [pendant l'enregistrement] (17 min)
 - Donc, tu ne t'es pas nécessairement arrêté pour lire, mais peut-être plus pour réfléchir.
 - Ouain, c'est ça. Peut-être que tu vas le voir avec ma prise de vue de face, peut-être que je ne regarde plus le texte à ce moment-là.
 - [...]
 - C'était juste avant d'écrire ma quatrième note?
 - Oui, juste avant.
 - Ah non, j'étais clairement en train de penser à autre chose parce que ma quatrième note c'est Citer des sources. C'est quelque chose de vraiment évident donc je n'avais vraiment pas besoin de réfléchir pour écrire ça. (18 min 20 s)
25. Pour revenir à ta façon de lire quand tu fais ta check list, comment est-ce que tu fais pour savoir que ça, cet élément là dans le texte, ça fait partie de ce que tu recherches dans le texte?
- Euh...
 - J'imagine que pour les sources, tu dois rechercher des guillemets ou quelque chose comme ça, mais...
 - Ouais... Ben c'est parce que je le lis quand même. Tsé, je suis capable de suivre un texte en le lisant rapidement fait que... tsé, je peux pas dire que je le lis pas... Je sais qu'à tel endroit il parle de ça, il parle de ça, il parle de ça, tsé, ça devient assez prévisible. La façon dont est écrit... (19 min)
 - Ben, l'écriture journalistique, je pense que par principe c'est assez prévisible
 - C'est ça. Fait que là, tu t'attends à des choses pis Oups, je le trouve pas. Pis c'est ça. [...] J'essaie de... je réfléchis en même temps que je te le dis parce que j'avais pas formalisé ça dans ma tête, la façon dont je travail.
26. Vers la troisième minute de l'enregistrement, il ouvre son fureteur. Je lui demande s'il avait déjà terminé la lecture du premier article. Après vérification avec le vidéo, il confirme qu'il avait terminé la lecture du premier article et qu'il commençait la lecture d'un second. Il s'agit d'un article qui a déjà été publié sur son journal, mais qu'il n'a pas eu le temps de lire comme il faut. il parle de ça.
- Ok. Pourquoi le lisais-tu, dans ce cas-là s'il est déjà publié?
 - Parce qu'il faut que je parle avec le journaliste pour le suivi pour faire un deuxième article. Fait qu'il faut que j'aie bien compris...
 - Donc c'est en quelque sorte une lecture préparatoire? (21 min)
 - Ouais.

- Et cherchais-tu quelque chose en particulier dans ce texte-là?
 - Non, juste le lire.
 - Pour savoir de quoi il parlait.
 - C'est ça. Et c'était aussi quasiment un... un aide-mémoire parce que, tsé, j'étais au courant de ce dont l'article parlait, je l'avais attribué, je savais de quoi était fait la nouvelle, pis je voulais juste revoir le traitement qui a été fait pour voir comment on pouvait envisager un deuxième article.
 - Donc ça explique que tu aies pris plus de temps pour le lire, que tu l'aies lu plus lentement. (21 min 45 s)
27. Je lui mentionne ensuite un moment où, toujours dans sa lecture du second article, il lève les yeux du texte et semble réfléchir. Je lui demande s'il réfléchissait à ce qu'il venait tout juste de lire. Après vérification, il voit qu'il est à la fin du deuxième article. (23 min)
- Ouais, je suis encore à la fin du deuxième, pis est-ce que J'ai passé à l'autre tout de suite après
 - Euh... ouais.
 - Ok. bon ben dans ce cas-là, je réfléchissais à ce qu'on allait se demander pour le deuxième article.
 - Et t'as pas ressenti le besoin de prendre des notes pour ça ou...
 - (il fait signe que non).
 - Travailles-tu souvent de mémoire comme ça?
 - Ouais.
 - T'as une bonne mémoire?
 - Ouais. Ben il faut. Je passe déjà mon temps à prendre des notes pour les autres parce que là en démarrant le journal, il faut tout écrire les processus de travail, tsé genre, quand un journaliste écrit un article, il faut qu'il fasse ça, ça, ça, ça. Fait que, j'ai déjà des notes de prises pour tout, fait que...
 - Fait qu'autant que possible, tu essaies de travailler de mémoire quand tu sens que ça va fonctionner. (24 min)
28. Le troisième texte qu'il lit est un article qui a été publié qu'il le valide à la fin du processus.
- Donc c'était un article que tu avais déjà survolé une première fois.
 - Ouais
 - Pis... Là, en fait, c'était une lecture complète, exhaustive de l'article? (25 min)
 - Oui. Parce qu'il a été remodelé complètement.
 - Pis là non plus, je ne pense pas que tu aies pris de notes pour ce texte-là.
 - Non parce que j'avais pas besoin. C'est plus pour moi que je l'ai fait pis pour orienter mon coaching futur parce que là j'ai vu ce qui avait été suivi, ce qui n'avait pas été suivi pis comment je peux aider à...
 - Ok, il n'était pas nécessairement question de retravailler le texte...
 - Ah ben non, il est déjà publié
 - Donc maintenant qu'il est publié, on n'y touche plus.
 - Non, c'est ça. C'est plus note à moi-même (25 min 30 s).
29. Je lui parle d'une réaction qu'il a en lisant vers la septième minute. Après avoir ri parce qu'il trouve drôle de parler de chacune de ses réactions, il explique qu'il était content du traitement du sujet.

- C'est parce que j'étais content du traitement qui avait été fait dans l'article parce qu'une des choses que j'avais demandées, une des choses principales, c'était de regrouper certaines idées [...]
30. À la toute fin de la lecture du troisième texte, je lui fais remarquer que ses yeux bougent très rapidement sur la page et lui demande s'il cherchait quelque chose en particulier.
- Ça se peut que je me sois rendu à la fin de l'article et que je me dise Hey, ça est-ce qu'ils en ont parlé? tsé, pis que j'aie reparcouru rapidement pour me rassurer ou je sais pas. (28 min 50 s).
 - Si, par exemple, ç'avait été le cas et que tu cherchais une information dont tu n'étais pas sûre qu'elle soit dans le texte, est-ce que tu regardes surtout les débuts de paragraphes, comment ça fonctionne?
 - Non. Non, c'est pas mal au hasard. [...] Je vais peut-être y aller par élimination, tsé, ce paragraphe-là, oui je le reconnais, il parlait de ça donc il ne parlait pas de ça, tsé.
 - Donc tu dirais que t'es capable de reconnaître, parce qu'à la vitesse où bougent tes yeux, il est clair que t'as pas le temps de le relire, peut-être par la forme du paragraphe, sa place dans la page?
 - Ouais, peut-être la forme du paragraphe un mot clef au milieu...
 - Donc t'es capable de le reconnaître comme ça et de savoir à peu près de quoi ça parlait
 - C'est ça
 - Pis de là, évaluer si ce que tu cherches est là ou non
 - ouais.
31. Quand je lui demande pourquoi, à ce moment-là, il a choisi d'aller lire Le Devoir, il dit que c'est tout simplement son moment de lecture quotidienne et il dit qu'il avait probablement spotté un article (sur la démission d'un collègue) auparavant et qu'il voulait le lire, ce qui explique qu'il ait commencé par celui-là.
32. Il dit avoir poursuivi ensuite avec la lecture de l'éditorial de Michel David qu'il aime bien, même s'il n'est pas toujours en accord avec lui.
- Pis là, j'ai essayé quelque chose parce que Michel David, lui, son punch est à la fin, tsé, pis souvent t'as pas besoin de lire tout son article quand tu lis son dernier paragraphe. Fait que je me suis dit Bon ben je vais lire son punch.
 - C'était une de mes prochaines questions parce que j'avais remarqué que tu avais lu cet article-là complètement à l'envers. Est-ce que c'est quelque chose que tu fais régulièrement?
 - Ben, souvent je le fais par accident, parce que je vais lire très très rapidement un article pis arriver à la fin, pis là je vais me poser des questions, fait que je vais relire attentivement, mais souvent, par paresse, je recommencerai pas au début, je vais le relire de la fin. Tsé, ça fait la même chose, quand on écrit un article, c'est un paragraphe, une idée, fait que c'est juste de... Quand tu lis un article à l'envers, c'est lire de l'accessoire à l'essentiel, fait que... c'est pas différent que de lire de l'essentiel à l'accessoire. Fait que là, j'ai voulu essayer ça, mais avec la chronique de Michel David, c'est moins facile parce qu'il a de la suite dans les idées. (32 min 40 s)
 - Ok. C'est moins une idée par paragraphe.

- C'est ça. Fait que, c'était pas concluant comme test.
 - Est-ce que tu l'as relu dans le bon sens après?
 - Non, pas besoin. Tsé, je comprenais les idées au fur et à mesure que je rattrapais le fil du début, tsé, Ah oui, c'est pour ça qu'il a écrit ça après (33 min)
33. As-tu l'habitude de lire beaucoup sur papier ou c'est principalement à l'écran?
- À l'écran par manque de temps, mais j'aime ben mieux lire sur papier.
 - Est-ce que c'est vrai pour n'importe quel type de lecture, que ce soit le journal ou...
 - Ouais.
 - Le journal en particulier parce que quand tu lis un journal sur papier, tu vas beaucoup plus vite que sur le Web. Sur le Web, il faut que tu ouvres un article, t'attends qu'il [s'affiche], tu le lis, là tu retournes au menu, tu vas chercher un autre article
 - Tandis que sur papier, tu ouvres le journal et c'est déjà là.
 - C'est ça. Tu lis le journal comme si c'était un article. Tsé, fait que les sujets, c'est comme Ah ok, ça, ça, ça, tu peux lire un paragraphe d'un article pis après ça aller à un autre article ou un autre paragraphe. C'est plus efficace.
 - Est-ce qu'il y a des lectures que tu fais exclusivement sur papier, par exemple?
 - Des livres. Je ne lis pas de livres sur tablette.
 - Ok, pis... je sais pas, la correction d'épreuves, est-ce que tu vas la faire à l'écran aussi?
 - La correction finale... mettons que je fais de la révision d'épreuve pour le journal, ça je vais la faire sur papier [...] Pis ça quand j'en ai l'occasion, j'aime bien mieux le faire papier. Mais souvent ce qui arrive, c'est qu'on n'a pas le choix. (34 min 30 s)
34. À un moment donné sur la page du Devoir, tu as beaucoup fait défiler la page et j'ai eu l'impression que tu cherchais quelque chose avec les yeux. (35 m. 30)
- Ouin
 - Et tu as inscrit quelque chose dans la case de recherche. Est-ce que tu cherchais un article en particulier, une information pis tu ne l'as pas trouvée sur la page d'accueil?
 - Ah ouin, j'ai fait ça? Je pensais que je cherchais Michel David parce qu'il n'a pas publié cette journée-là, fait qu'il n'était pas sur la page d'accueil, fait que j'ai cliqué sur Tous les chroniqueurs...
 - Ah non, tu n'étais plus sur le site du Devoir, tu venais de changer [pour un site] qui me semblait être un autre site de nouvelle.
 - Ah oui, ok. C'est le site de Média Coop, pis j'ai un collègue qui a publié un article en anglais [...] pis il fallait que je le lise pis que je lui donne mes commentaires.
 - Pis tu n'as pas réussi à le trouver sur la page d'accueil?
 - Non, il n'était pas sur la page d'accueil, fait que... j'ai cherché son nom
 - Pis t'as réussi à le trouver comme ça.
 - J'ai trouvé une série d'articles où son nom apparaissait, j'ai cliqué sur son nom pis là tous ses articles sont apparus pis c'était le premier en haut.
35. Pis ce texte-là, tu le lisais pour lui donner tes commentaires? (37 min)
- Oui, pis pour vérifier si pouvait être intéressant de le traduire pour le passer nous autres. C'est un média partenaire, Média Coop, fait que ça arrive qu'on reprenne

- des articles, pis mon collègue en question, c'est le vice-président de la coopérative, fait que... on travaille beaucoup en partenariat.
- Pis comment tu prends ta décision de traduire ou de réutiliser un article comme ça?
 - Ben si je trouve qu'il est intéressant, premièrement pis qu'il peut entrer dans notre grille éditoriale. Je prends la décision en collégialité avec mes collègues, fait que... je vais le faire circuler et demander On le fait? On le fait pas? pis on va prendre une décision. Pis euh... l'autre partie de la décision c'est Est-ce que j'ai un traducteur? ou bien Est-ce que j'ai le temps de le traduire? C'est pour ça que je lui ai écrit : J'aimerais traduire ton article, as-tu un traducteur? ou est-ce que c'est moi qui serais obligé de le faire.
36. Ok. C'est ça le courriel que tu as écrit.
37. Oui, c'est ça.
38. Et est-ce que tu fais souvent de la traduction?
39. Ça m'est arrivé deux fois dans les deux dernières années.
40. Est-ce que ça change quelque chose dans ta façon de lire l'article? Parce que, forcément, ce doit être une lecture beaucoup plus lente, j'imagine.
41. Ben en anglais, c'est sûr que je lis moins vite.
- Même si tu as l'habitude de lire en anglais, ça reste une lecture plus lente?
 - Oui, oui, c'est pas ma langue maternelle. Pis là je me suis donné une chance, c'est-à-dire que j'ai pas eu l'exigence de tout comprendre ce qu'il y avait dans l'article. Mais je voulais avoir l'idée générale. (39 min)
 - Tu parles de l'article que tu as lu pendant l'enregistrement?
 - Oui. Fait que je voulais avoir l'idée générale. Je voulais lui donner un feedback rapide pis je voulais savoir si le niveau de langage, j'étais capable de le traduire. Fait que ça, ça a peut-être changé ma lecture. Tsé, je voulais vérifier si j'étais capable de le traduire pis ma réponse est un peu mitigée. Si je m'essaie à le traduire, ce qui va arriver, c'est que je vais le traduire, je vais avoir des points d'interrogation à plusieurs endroits, je vais l'envoyer à l'auteur et lui demander de répondre à ces questions.
 - qui parle parfaitement français de toute façon.
 - Ben il parle français, mais pas assez pour le traduire lui-même.
 - Mais plus concrètement, quand tu traduis un texte, comment est-ce que tu vas le lire en fait, le texte d'origine? (40 min 15 s)
 - Ah ben, je le lirai pas, je vais le traduire. En fait, ce que je fais c'est que je le copie dans un document Word, pis là ben... j'y vais paragraphe par paragraphe. Tsé, je lis, je traduis, je lis, je traduis, je cherche la meilleure formulation
 - Donc c'est toujours un aller-retour entre le texte d'origine et ce que tu écris.
 - Ouais, c'est ça, mais paragraphe par paragraphe. Pis je laisse l'original, de façon à pouvoir m'y référer pendant les différentes corrections, jusqu'à ce que l'article soit fini, pis là ben je l'envoie à l'auteur pour qu'il valide que tout est bien fidèle à son propos, pis après ça ben on enlève un paragraphe sur deux, celui qui est en français (41 min)
42. Je lui parle ensuite d'un lien sur lequel il clique (14 min 22 s sur le vidéo) et je lui mentionne qu'il fait défiler extrêmement rapidement la page qu'il a sous les yeux.

- Ah ok! Oui, ben c'est ce texte-là que je vais traduire, mais c'est parce que j'avais déjà commencé ma lecture.
 - Ok, donc c'est pour ça [...] tu as sauté la partie que tu avais déjà lue pour reprendre ta lecture là où tu étais rendu. (42 min 30 s)
 - Ouin.
43. À la fin de la lecture de cet article, je lui mentionne qu'il est remonté très rapidement jusqu'au haut de la page. Je lui demande s'il cherchait quelque chose.
- Là, à ce moment-là, je voulais voir s'il avait publié ses autres articles sur le même sujet, pis euh... j'ai peut-être réfléchi quelques secondes... pis je lui ai écrit son courriel.
 - En fait, je me suis demandé en regardant les vidéos... qu'est-ce qui peut dicter, disons dans une journée de travail normale, l'évolution de tes objectifs de lecture, qu'est-ce qui va te permettre de dire Bon, je viens de finir ce texte-là, je passe à celui-là plutôt qu'à un autre? (45 min)
 - Ah, ben c'est une gestion des priorités. Ça c'est urgent...
 - Ok, donc c'est vraiment juste une gestion des priorités.
 - C'est peut-être aussi ce que j'ai le goût de faire, des fois, quand les priorités sont moins urgentes, là ben... je choisis.
 - Est-ce que tu dirais que, si tu lis, par exemple, cinq ou six textes dans ton avant-midi, est-ce que ce sont souvent ou généralement des textes indépendants ou ça peut être des textes qui ont tous un même sujet ou qui sont apparentés.
 - Ça dépend vraiment là, tsé, comme dans une journée typique, je vais peut-être m'occuper du texte qui va paraître le lendemain, première lecture d'un texte qui va paraître dans quelques jours, ça fait qu'il n'y a aucun lien entre tous ces textes-là, mais, à la date de tombée, ça se peut que je fasse tous les textes d'un même dossier.
 - Ok, mais c'est vraiment les priorités qui vont [dicter le choix des textes à lire] (49 min)
 - Ouais.
44. On discute de la rédaction du courriel qu'il a écrit par rapport à cet article à traduire. Je lui demande s'il prend systématiquement le temps de se relire quand il écrit quelque chose, parce que je trouvais que le délai entre la fin de la rédaction du courriel et son envoi était vraiment très court. Il me répond que oui, il se relit systématiquement et que dans ce cas précis là, c'était un très court courriel, donc oui, il s'est relu.
45. Je lui demande ensuite ce qui a pu le pousser à ouvrir un courriel plutôt qu'un autre. Il avance l'hypothèse qu'il a peut-être ouvert un courriel qui contenait un texte à lire. (48 min)
46. Je lui demande si c'est bien après la rédaction du courriel qu'il a lu l'article de Michel David à l'envers, parce qu'il se promène rapidement d'une page à l'autre. Il me répond que oui, c'est qu'il cherchait son article. Il me parle ensuite de la lecture des caricatures. Il me dit entre autres que la caricature du jour avait un lien avec la chronique de Michel David. Il m'explique aussi qu'il aime beaucoup lire les caricatures. Il considère que la lecture des caricatures est utile pour lui, puisqu'il demande souvent des caricatures pour un ou l'autre de ses journaux.

- Fait que quand je regarde une caricature, j'interroge le procédé, la composition de l'image, comment ils ont, tsé, je regarde comment c'est fait pour pouvoir mieux placer mes commandes de caricature. Parce qu'on a un ou deux dessinateurs à qui on envoie des concepts
 - Ok, donc eux dessinent sur commande?
 - Souvent. [...] Mais ça, ça se fait dans plusieurs journaux. (52 min)
 - Si on parle de lecture, je vais regarder comment ils punchent leur phrase pour pouvoir être aussi efficaces. (52 min 45 s)
47. Il confirme qu'après la lecture de la caricature, il commençait à se chercher quelque chose à faire. Il a donc choisi de poursuivre avec un peu de rédaction. Je lui mentionne l'avoir vu faire du copier-coller de son document Word aux logiciels d'édition. Je lui demande alors comment il s'assure que les différents bouts de textes se suivent logiquement.
- Ben, c'est ça l'affaire. Quand je vais piger dans mes notes, que ce soit les miennes ou celles d'un autre pour écrire un article, ben je vais piger des éléments qui, je pense, vont bien se placer à partir de ce moment-là, pis ce qu'il faut, c'est que je les digère dans l'article. Je peux pas reprendre la citation, parce que là, c'était des bouts de communiqués, c'était des bouts d'entrevues, c'était... fait que des fois je vais prendre des bouts d'entrevue, je vais les choisir, les mettre entre guillemets, les épurer un peu, je vais prendre les bouts de communiqué, je vais les rephraser. (55 min)
 - Pratiquement, comment travailles-tu? Est-ce que tu travailles toujours de mémoire, as-tu une méthode unique de travail pour partir de notes parfois diverses comme ça?
 - Ben en fait, quand j'écris un article, moi je place les éléments bruts dans l'article, en premier. Tsé, que ça provienne des sources, comme ce que je faisais là. Je pitche tout ça, pis...
 - Dans un ordre qui te semble logique...
 - C'est ça. Après ça je les mets... je les traite, chacun individuellement, les éléments, tsé, je me dis ça... bon ben ça, je peux pas le recopier tel quel parce que ça provient d'un autre article, tsé, c'est une information qui est publique, mais qui a été pigé par ma recherchiste dans un autre article. Il va falloir que je le réécrive, fait que je le réécris d'une autre façon pis... je le mélange avec une source...
 - Mais cette réécriture-là, est-ce qu'elle vient surtout à la fin, quand tu as placé toutes tes idées?
 - Non, non (56 min)
 - Tu fais ça au fur et à mesure?
 - Ouais, je fais ça au fur et à mesure. Dans le fond, mes éléments bruts, je les traite, après ça, j'ai mes éléments traités pis... des fois c'est une citation, des fois c'est une idée écrite sous la forme d'un paragraphe. Tsé, une citation, il faut rajouter le titre de la personne, son nom, tout ça, fait que... je ramanche tout ça, pis quand j'ai fini, il me reste juste à patcher les trous entre. L'article est écrit. Tsé... c'est un peu comme ça que je travaille.
 - Et est-ce que tu pars d'un plan de ton article ou est-ce que ton plan est plus dans ta tête?

- Non. Souvent ce sont les éléments qui vont me dicter mon plan. Ouais. Tsé, quand on fait une recherche, là on part d'un plan parce qu'on se dit Je vais interroger telle ou telle personne, je sais à peu près ce qu'ils vont me dire, pis peut-être que je vais être surpris, mais finalement, une fois qu'on sélectionne ce qui est important dans ce que les gens nous ont dit, ben là on a un article qui s'écrit devant nos yeux. Juste de placer ces éléments-là, ben le plan va se faire de lui-même, parce que je vais me dire Ah, telle idée va avec telle idée, ça c'est une contrepartie pour telle autre idée... Je vais placer les idées, je tri pis l'article est écrit. Il suffit juste de mettre (rajouter) des bouts de phrases.
 - Pis une fois que l'article est fini, tu te relis une première fois ou tu laisses ça à l'étape de la correction?
 - Non, ben je me relis. Quand j'écris un article, je me relis plusieurs fois, j'essaie de l'améliorer...
 - Tu te relis pas mal tout au long de ta rédaction ou surtout à la fin, une fois que la rédaction est finie?
 - Quand je me relis tout au long de la rédaction, c'est parce que j'ai un doute sur ce qui doit venir après ou comment placer telle affaire, ou comment dire telle affaire pour que ce soit en lien avec le début, parce qu'il faut que ce soit un tout quand même. (58 min)
 - Mais si tu te relis pendant la rédaction, c'est pas nécessairement pour te corriger.
 - Non.
 - Fait que la correction, ça vient surtout vers la fin.
 - Ouais, pis moi en fait, j'ai pas l'habitude de m'écrire pis de me relire après ça pour les fautes. Je vais le faire... tsé... c'est une habitude de vie. Mais je suis pas quelqu'un qui écrit mal au début et qui après ça se corrige. J'essaie d'écrire bien au début. Si je fais une faute dans un mot, je la corrige tout de suite.
 - T'es capable de la voir tout de suite?
 - Ouais. Je comprends pas quand les gens écrivent tout croche pis qu'après, ils corrigent leur texte. (59 min)
48. Tu me disais que le document à partir duquel tu travaillais avait été fait par une chercheuse, mais t'arrive-t'il de faire toi-même tes recherches?
- Oui, c'est sûr.
 - Dans ce temps-là, comment est-ce que tu procèdes?
 - Par entrevue, ben en fait, on commence par une revue de presse générale sur le sujet. La revue de presse va nous renseigner sur qui on devrait interroger, qui a déjà été interrogé par d'autres journaux? qui n'a pas été interrogé? qu'est-ce que les gens ont dit? et qu'est-ce qu'ils auraient pu dire? Fait que là, ça oriente le travail d'entrevue, après ça on fait des entrevues qu'on enregistre tout en prenant des notes. Mais quand ce sont des entrevues courtes, je ne vais pas nécessairement prendre de notes, parce que j'aime ça être attentif quand je suis en entrevue, pis il faut la traiter le plus rapidement possible après, fait qu'on réécoute l'entrevue et on retranscrit les éléments importants.
49. Tu ne retranscris que les éléments importants?
50. Autant que possible oui.
51. Tu ne feras pas une retranscription totale? (60 min 30 s)

52. Ça arrive. Tsé, dans le cas où c'est vraiment une belle entrevue, je vais peut-être la retranscrire parce que je sais pas si je vais l'utiliser. J'aurais pu le décider avant, là, mais ça se peut que je me garde le choix de l'utiliser en entrevue intégrale, si ça m'a surpris comme étant une bonne entrevue. [...] Mais en général, je ne fais pas de recherche, c'est juste des citations que j'ai comme matériel quand je commence un article. Les éléments d'informations, je n'ai pas eu besoin de les mettre sur papier parce qu'ils se trouvent dans les entrevues ou dans les sources. C'est juste quand quelqu'un fait une recherche pour moi que, là, des éléments d'informations vont se retrouver textuellement.
53. Et est-ce qu'il peut t'arriver fréquemment ou généralement plusieurs fois dans une même source?
54. Ouin.
55. Ou, généralement, après que tu aies lu ton document, tu es capable de t'en souvenir et tu n'as plus besoin d'y retourner?
56. Ben ça dépend si c'est des chiffres précis, tsé, pis que je me rends compte à un moment de l'article, Ah crime, tel chiffre aurait vraiment été intéressant, fait que je vais retourner le chercher. Je l'avais pas jugé intéressant au début, mais... (62 min)
57. Je te voyais beaucoup scanner ton document Word dans lequel tu avais tes notes, et je me demandais comment tu faisais pour trouver ou retrouver l'information que tu cherches ou celle dont tu as besoin.
- Ben c'est parce que j'avais deux sortes d'informations dans ce document-là [...] c'est un sujet pour lequel ça avait bien été au début et plutôt mal à la fin, donc j'avais de l'information sur le début, tsé, des citations des gens au début et après ça un post-mortem à la fin : pourquoi l'entreprise a fermée... Fait que quand je scannais le document, je cherchais une information sur le début, une information qui avait attiré mon attention.
 - Pis est-ce que tu te souvenais à peu près où se trouvait cette information ou est-ce que tu cherchais parce que tu ne savais plus du tout où la retrouver?
 - Je ne m'en souvenais plus exactement, en fait je cherchais le nom de la personne qui l'avait dit.
 - Donc, en terme plus technique, tes yeux cherchaient vraiment un nom de personne dans le texte?
 - Ouais.

ANNEXE VIII : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF, YAN

1. Je me demandais : ce que vous avez lu il y a deux jours, est-ce que c'est représentatif de ce que vous lisez tous les jours?
2. Ouais, ouais.
3. Et vous travaillez toujours aussi rapidement que ça?
 - Hum hum. On n'a pas le choix.
 - Ok. C'est quand même impressionnant. On n'a pas le choix parce que, écoute, on monte 13 XXX, fait que le but, c'est de recevoir les textes, de voir s'il y a des coquilles, pis de couper là où on...
 - C'est 13 XXX différents tous les jours?
 - Oui.
 - Donc forcément...
 - C'est sûr qu'on est deux, donc, mettons que j'en fais six [...] fait que... oui, pis les nouvelles rentrent, pis ça c'est sans compter ce qui rentre pis qu'on s'attend pas qu'ils rentrent parce que dans un journal, c'est ça, il y a des choses prévues pis il y a des choses qui arrivent, *bang*, à la dernière minute, là, fait que... oui il faut être rapide.
4. Parce que je regardais, vous aviez une moyenne d'à peu près 30 secondes par texte, il y en a certains qui étaient un peu plus longs.
5. Tu vois, j'ai jamais calculé ça de même, mais regardes, la caméra le dit, mais... c'est parce que c'est une habitude aussi. Premièrement, c'est pas comme de la correction. Si c'était de la correction de... si j'étais prof et que je corrigeais le texte d'un élève... c'est des gens qui savent écrire à la base, là [les journalistes], que je lis. Fait que moi je fais juste regarder les coquilles, pis de comprendre l'ensemble du texte parce qu'il faut comprendre l'ensemble du texte si on veut couper dedans. Sinon, ça a l'air fou. Mais c'est ça qui aide aussi, c'est sûr qu'on travaille avec des gens qui savent écrire, à la base.
6. Ok. C'était un peu ma prochaine question : pourquoi est-ce que vous lisez ces textes-là? Est-ce que c'est juste pour les approuver et on les met dans le BAC ensuite?
 - Non. En fait, ils sont déjà approuvés par le chef de nouvelle de l'édition...
 - Donc les textes sont déjà approuvés par le chef de nouvelles
 - Mais nous on doit les lire parce qu'on doit souvent les couper parce qu'ils sont trop longs, donc il faut que ça rentre... nous on a un espace qui laisse à peu près 250 mots pour un texte, t'sé, fait qu'il faut aller à l'essentiel... c'est le BAC, le but du BAC, c'est de la nouvelle rapide. Fait que c'est une chose différente de ce que je faisais pendant deux ans avant où là j'étais en charge d'un hebdo, mais du site Internet aussi (2 min 27 s).
 -
7. Donc 250 mots, c'est à peu près une page?
8. Ouais, c'est restreint comme espace, fait qu'il faut vraiment aller à l'essentiel.
9. Comment faites-vous pour repérer aussi rapidement ce que vous devez supprimer? Parce que... on va pouvoir le voir sur l'enregistrement, mais il y a des endroits, il y a plusieurs lignes qui sont parties dans l'espace de 4 ou 5 secondes.

- Parce que, des fois, j'ai remarqué avec le temps, que le superflu est dans la citation. Supposons qu'il met la citation de quelqu'un qui parle : il a tout expliqué ce que la personne va dire et là il fait juste préciser en faisant parler la personne. Ben pour le BAC, c'est souvent cette partie-là que je vais enlever parce que ça a déjà été expliqué c'est quoi, la précision est moins importante. Des fois, les citations par contre, je ne peux pas faire ça systématiquement parce que des fois, les citations apportent un... de l'information supplémentaire, mais souvent de la façon dont les textes sont construits, je remarque que c'est souvent juste de la précision. Nous autres on n'a pas de place pour la précision là-dedans, les gens qui veulent de la précision vont être référés à notre site Web ou au journal papier (3 min 40 s).
10. Est-ce que tu lis principalement à l'écran?
- Ah! On n'a pas le choix. Regarde : on n'a pas le temps de commencer... premièrement ce serait du gaspillage, pis commencer à imprimer pis faire tout ça, non c'est fini ça.
 - Ok, donc c'est toujours à l'écran. [...] Est-ce qu'il y a quand même des inconvénients, quelque chose qui te gêne dans la lecture à l'écran?
 - Ben au début, c'était pas évident. Il a fallu s'habituer à ça parce que c'est pas pareil, hein! Ben, moi, souvent, je suis... ça doit paraître sur le vidéo, mais je suis avec ma souris pour savoir où je suis rendu... Mais moi j'ai développé une habitude de ça, mais au début c'était pas évident. La transition c'est pas fait si facilement que ça. Ça fait quand même plusieurs années que je suis rendu sur le mode *juste informatique*, mais j'en ai là, comme au journal où j'ai été pendant deux mois [...] quand j'étais à l'hebdo, j'avais une journaliste avec moi, pis elle imprimait son texte chaque fois qu'elle voulait relire son texte, elle l'imprimait. Elle n'aimait pas ça le lire à l'écran. Moi j'ai développé l'habitude, et par chance, parce qu'ici, ça me sert. Il n'y a personne, dans l'équipe de trois qu'on est, qui va commencer à imprimer les textes. Ce serait long pis... parce que là tu fais tes corrections sur le papier pis après ça il faut que t'aïlles les refaire là, fait que tsé, dans le fond, on les fait au fur et à mesure, tsé, ça active. (5 min 20 s)
 - Ça sauve du temps.
 - Ouais.
11. Pour ce qui est de la correction, justement, est-ce que c'est plus difficile à l'écran, même si tu manques de temps et que tu n'as pas le temps de le faire [sur papier].
- Non, c'est plus facile asteure, surtout qu'on a des outils, des fois on n'est pas sûr, fait qu'on va juste aller vérifier avec Antidote, des fois même, il y a des mots dont je ne suis pas sûr, je vais aller voir sur Internet. Tsé, c'est sûr qu'on a des dictionnaires, mais de plus en plus, tout est informatisé, pis on se réfère au site pis à l'Office de la langue, fait que... c'est tellement plus rapide de tout avoir là, dans la même bébelle qu'on travaille [dans l'ordinateur devant lui], pour moi, c'est devenu plus rapide et ce n'est plus rien qu'un choix pour aller plus vite ou des affaires de même, c'est vraiment plus fonctionnel pour nous. (6 min 5 s)
12. J'ai eu l'impression que tu es souvent et beaucoup multitâche. Est-ce que je me trompe?
- Non.
 - Est-ce que ça nuit, quelque part, à ta concentration pour ce qui est de la lecture?

- Des fois oui. Il y a des journées que oui, il y a des journées que non. Tu vois, quand j'ai fait l'exercice, je n'ai pas été déconcentré dans ce que j'avais à faire, mais oui des fois on est pris pour *Oups. Il arrive telle affaire, il arrive telle affaire, on reçoit des courriels*. Pis en même temps, il faut les regarder les courriels, parce que ça a un rapport, souvent, avec ce qu'on fait. Mais il y a des fois où ça peut sonner, où ça peut rentrer dans le bureau, parce qu'il y a des questions, des ci, des ça[...] Il y a des journées où on est moins en forme que d'autres aussi, fait que oui, des fois ça nuit, mais on dirait que j'ai une habitude pour ça. Pour moi, je rentre vite dans le sujet pis j'ai pas perdu le fil de ce que je faisais.
 - Donc tu as une facilité à garder le fil de ta lecture.
 - Oui.
13. Il m'explique par la suite qu'ils sont trois à travailler au même poste, deux en même temps, ce qui leur permet d'effectuer une rotation. Ils travaillent 4 jours, ont deux jours de congé et recommencent par la suite. Il lit de cette façon 7 heures par jours, donc, 4 jours en ligne avant d'avoir 2 jours de congé et de recommencer par la suite.
14. C'est pas un 7 heures continu de lecture parce que c'est sûr que, il y a une partie là-dedans que c'est du montage après [...] Sur le 7 heures, je te dirais qu'il y en a la moitié qui va à la lecture. (10 min 20 s)
15. Est-ce que tu as l'habitude de lire aussi le soir chez toi?
16. Moi, j'étais un bon lecteur avant, c'est sûr que depuis que j'ai eu des enfants ça a été une autre histoire [...] ça revient tranquillement le goût de ça, mais ça, tu vois, pour lire un livre, tu ne me feras pas lire un livre sur un Ipad, là. Moi, j'aime ça tenir, comme le journal. C'est drôle, je fais un BAC, pis je trouve ça génial le concept du BAC parce que c'est rapide, mais lire un journal comme tel, un article complet, pis là il faut que tu gosses avec ta souris pour continuer... ça ça m'énerve là (11 min)
- Donc, pour le travail, lire à l'écran, il n'y a pas de problème, parce que c'est plus fonctionnel parce que c'est plus rapide
 - Oui. Mais quand c'est pour mon loisir à moi, j'aime... ben j'aime tenir... comme le livre, j'aime ça l'avoir dans les mains. Pis ça, c'est comme... moi si je veux avoir de la musique... télécharger des MP3... moi j'aime ça avoir le CD en main, pis le livret, tsé. C'est concret. [...] Pour des choses comme ça. Pour moi, ça devient concret de l'avoir entre les mains. Mais pour le travail, pour moi... c'est de l'éphémère en plus, hein! C'est des textes, pis on est dans le quotidien, pis c'est un concept, le BAC, comme je dis, quand je ne travaille pas, je lis celui de ma région moi-même sur le téléphone, pis je le regarde pis ça va vite, pis on est informé rapidement de tout pis je trouve ça génial pour ça. Mais pour des affaires de fond
 - Le papier est de mise
 - Oui. (12 min)
17. Dernière question avant qu'on commence [à regarder] l'enregistrement : est-ce que les caméras t'ont gêné?
- Je les ai oubliées.
 - Tu les as complètement oubliées?
 - Oui. [...] J'étais vraiment dans mes textes [...] Je m'en suis rendu compte à un moment donné qu'elles étaient là parce qu'il y a le chef de nouvelles du *Canada*

français qui est venu me parler, pis là il est rentré pis là je l'ai vu regarder les caméras pis je me suis dit *Ah mon Dieu, c'est vrai il y a les caméras*. Pis tu vois, là, j'ai réalisé qu'elles étaient là, pis après il est parti et je me suis remis dans mes affaires. Non, ça n'a pas été gênant du tout, dans le sens que je faisais ce que j'avais à faire pis that's it (12 min 40 s).

Début du visionnement de l'enregistrement

18. Les textes que tu as lus au départ, c'était vraiment pour couper ce qui était superflu pis t'assurer que ça rentre...
 - Ben, peut-être que, ben là, tu vois je ne suis pas en train de lire, je suis juste en train de créer mes dossiers pour, justement, les archives ou les affaires de même pis après ça je vais commencer à lire. C'est que des fois aussi, il y a des textes que je vais lire pis je ne les toucherai même pas parce que je sais que je vois le nombre de mots pis je sais que ça va rentrer, tsé des fois ça passe plus vite, là. C'est vrai que j'ai commencé par ceux du *Canada français*, pis ceux du *Canada français* eux autres... les autres journaux, souvent, vont nous envoyer des textes qu'ils ont écrits pour le journal, tsé, pis on le retravaille. Mais ici, Gilles, il essaie d'intégrer à ces journalistes une deuxième copie réduite d'avance pour le BAC. Éventuellement, les autres n'auront pas le choix aussi parce que ça nous demande énormément de temps pis, comme il disait *Vous êtes des journalistes, vous êtes pas des monteurs*, pis il veut qu'on ait du temps pour faire du travail de journaliste. (14 min)
19. Donc les textes que tu... parce qu'il y a eu des textes justement, je me suis dit... tu l'as ouvert, 20 secondes après tu le refermais et t'avais rien fait dedans. C'est parce que les textes ont déjà été approuvés au préalable.
20. [Les textes] sont approuvés, mais nous on pourrait refuser de passer un texte (15 min)

21. La musique, c'était une de mes questions : est-ce que tu lis toujours avec de la musique? (15 min 15 s)
 - Quand je suis tout seul, oui. J'aime ça. Sans doute que ça doit combler un manque d'avoir du monde autour, parce qu'habituellement on travaille à deux, fait que je ne mets pas de musique, à moins que l'autre [le demande]. Sinon, je [pourrais mettre] des écouteurs, malgré que les écouteurs, j'aime pas travailler avec des écouteurs. Ça m'énerve des écouteurs, j'ai l'impression, tsé c'est comme si le téléphone sonne, est-ce que je vais l'entendre? Fait que oui, je mets ma musique pis... ça fait relax. Il y en a que ça va déranger, moi non.
 - Quel type de musique est-ce que tu vas écouter?
 - C'est sûr que je mettrai pas quelque chose de ben gros *Boum boum* ou, tsé, qui est dérangeant, là. Ça va être plus musique euh... musique de fond ou quelque chose comme ça (17 min)
 - Et est-ce que c'est généralement de la musique sans paroles où ça n'a pas d'importance?
 - Non, ça n'a pas d'importance.

- À la limite, est-ce que la musique peut aider à ta concentration, quelque part?
 - Non. Ça ne nuira pas, ça n'aidera pas. C'est vraiment personnel de me dire *Ah, tiens. Il me semble que je mettrais un petit bruit de fond.* (18 min)
22. Il continue de regarder l'enregistrement et il arrive sur un premier article sur lequel il a travaillé lors de l'enregistrement.
 23. Ça c'est un communiqué, pis ils m'ont demandé de le transformer en nouvelle, fait que ça, c'est différent de ce que je reçois comme texte. Ça, c'est vraiment, il a fallu que je le retravaille, donc... j'ai passé un petit peu plus de temps dessus.
 24. Ça explique l'hésitation...
 25. T'as vu je l'ai refermé, c'est sans doute pourquoi je l'ai refermé pis je me suis dit *Je le ferai plus tard*, parce que je voulais vraiment passer à la lecture de ce qu'on fait plus euh...
 26. Parce que c'est ça, j'ai analysé le vidéo sans le son, alors je ne sais pas ce que vous vous êtes dit, et quand il est reparti, tu as eu un moment d'hésitation comme si tu cherchais un peu par quoi commencer.
 27. Ben c'est ça, j'ai regardé ça parce que je venais de recevoir ça, il venait de nous l'envoyer, il dit *Si jamais vous avez le temps de traiter ça pour le XXX*, fait que là je suis allé l'ouvrir pour voir c'est quoi pis je me suis dit *Ok, non c'est beau. Je m'en occuperai tantôt.* Mais c'est pour ça que je l'ai refermé plus rapidement pis je suis passé à autre chose. [...] Là, tu vois, je suis en position de concentration de lecture (rire)
 28. Pis ça, c'est un texte un peu plus long
 29. Cybole oui.
 30. On est rendu à... on est déjà rendu à 7 minutes. Ça aussi, je me suis demandé, c'est un texte qui est quand même assez long, tu prends le temps de le lire, ce qui me semble assez attentivement, pis tu le refermes comme ça, pis justement tu n'as rien fait. Je me suis demandé... là si tu passes à un autre texte.
 31. Non. Ok. Là, c'est parce qu'il y en a qui ont la maudite habitude de nous envoyer ça dans un format sur lequel on ne peut pas lire. C'est en format texte, fait que ça déborde de l'écran. Je suis pas capable de le lire, fait que je l'ai transféré dans Word. C'est tout ce que j'ai fait. Mais là c'est une bonne question pour l'autre avant : pourquoi est-ce que j'aurais...
 32. (20 min 30 s) Parce que c'est ça, il y a eu des textes que tu as lus super rapidement, celui-là, j'ai eu l'impression que tu prenais plus ton temps pour le lire
 - Ben, habituellement, ce que je vais faire en premier, je vais faire une première lecture complète avant de commencer à couper, pis après ça je vais me dire *Ok, je vais couper là, je vais couper là, je vais couper là.* (20 min 50 s), mais pourquoi je vais le refermer, ça, c'est une maudite bonne question. [...] Mais je suis pas sûr qu'il est si long que ça, honnêtement, parce qu'il a l'air de rentrer rien que sur une pa... ha, il déborde un peu là... Ok. J'ai du me dire... Ok... Quand ils sont à 300 [mots], des fois on peut jouer un peu [...] fait que des fois je me dis *Je vais attendre d'être rendu sur la plate-forme* pis de l'avoir mis là pour voir si je suis capable de tout le rentrer ou pas. C'est sans doute pour ça que j'ai fait ça. Pis là, le texte d'avant était en mode *Texte* (21 min 40 s)
 33. (22 min 35 s) là, t'as vu, j'ai cru entendre que je fais des *tacs tacs tacs*, fait que là je suis en train de couper. Dans le fond, j'enlève les codes superflus dont ils n'ont

- pas besoin parce que souvent, eux, ils vont me l'envoyer en un format qui est programmé pour aller dans les journaux, fait que là, il y a des codes avant les sous-titres, avant les... fait que quand on les reçoit avec ça, ben il faut enlever tous ces petits détails-là aussi, là.
- Ok, donc ça, il s'agit de trucs qui sont faciles à repérer dans le texte? (23 min)
 - Tu le vois tout de suite parce que... (23 min 40 s), Mais ils sont faciles à repérer parce que, tsé, il y a toujours une espèce d'arobas avant, fait que, pour moi c'est facile.
34. Et ça, ce sont des codes que le logiciel va reconnaître tout seul?
35. Quand c'est à l'atelier de montage pour les journaux.
36. (24 min 15 s) Donc ça [ces codes dont il parle], ça fait partie des exigences du métier [de journaliste que de devoir les mettre dans le texte], mais étant donné que, pour toi, comme il n'y a pas d'impression et que ça reste sur le Web
37. Maintenant non. C'est ça, mais les codes, c'est sûr que je les connais tous parce que j'ai eu à travailler avec ça aussi. Mais dans la version Web, il ne l'a pas pis dans la version BAC, qui est une chose courriel, il ne l'a pas non plus.
38. Donc, forcément, il faut les enlever.
39. Oui. (24 min 45 s)
40. (25 min) J'ai eu l'impression en regardant les vidéos que la concentration était pas mal bonne tout le long
- Oui. Pis on n'a pas le choix. Tsé, c'est pas parce que c'est le vingtième que je lis qu'il faut que je sois moins alerte parce qu'il est aussi important une fois qu'il va être publié, là. Tsé, c'est de la lecture à des fins de publications.
 - Ouais, et comme tu as un roulement assez important, tu n'as pas vraiment le choix. (25 min 40 s)
41. (26 min) Pis comme là... t'as supprimé à peu près deux lignes et demie en ouvrant même le document. C'était des codes ça aussi?
- Des fois, c'est des informations, à la fin ils nous mettent le code URL parce qu'on leur demande de mettre le code URL à la fin de chaque texte parce que des fois dans le BAC, ce qui va arriver, c'est qu'on va faire *Plus de détails...* Pis les gens cliquent là-dessus. Fait qu'on leur demande de nous fournir un lien URL. Pis des fois, je sais que vu que le texte est pas long, le code URL ne me servira à rien, pis ça prend deux ou trois lignes, c'est peut-être ça. Des fois, s'il y a trois ou quatre bas de vignettes, je vais en couper... (26 min 40 s)
42. Là, j'ai dû recevoir un message, ou un texto.
- Les textos, tu les vérifies aussi parce que tu peux recevoir de la job par téléphone aussi?
 - Ben c'est mes collègues souvent qui vont... oui. Ça arrive, oui, que les chefs de nouvelles pis tout ça qu'on va se texter, c'est plus rapide. C'est même déjà arrivé que... pas dans cette fonction-ci par contre, mais quand j'étais chef de nouvelles, que le photographe qui est en patrouille et qui vient de voir un feu va m'envoyer ça par texto, le matériel.
 - Et est-ce que ça peut arriver fréquemment dans une même journée que le téléphone sonne ou que quelqu'un vienne te déranger dans ton bureau?

- Ben, des courriels, il en rentre toujours à la pelletée, mais je peux pas dire que... si je suis ben occupé pis que je suis là-dedans, j'irai pas voir nécessairement parce que ça a fait *Ding* que *C'est quoi le courriel*. (28 min)
- 43. (28 min 20 s) Ça aussi c'est une chose à lire, il faut lire les budgets des autres pour savoir les sujets, pour savoir ce qu'on a à faire, si ça correspond avec ce qui a été déposé dans les fichiers
- 44. (29 min 25 s) Ici, je ne sais pas si tu vois, on peu peut-être reculer un peu [le vidéo] t'as une réaction plus forte.
- 45. Oui, attends.
- 46. (29 min 50 s) Pis quand tu lis comme ça, est-ce que tu fais juste un survol du texte?
- 47. Non, non. Je lis.
- 48. Ok... fait que c'est une lecture qui est vraiment hyper rapide.
- 49. (30 min 35 s) Ok, oui, je me souviens un peu de ce texte-là [qui l'a fait réagir] parce que je me disais... il y a de quoi que je ne comprenais pas. C'était contradictoire ce qui était dit au début et à la fin.
- 50. (31 min 25 s) Je me souviens qu'à un moment donné, j'ai fait ça, pis je me suis dit *Ben voyons...* Mais là j'ai vu que mes yeux sont remontés vers le haut, ça fait que je suis retourné lire le lead pour voir si c'est moi qui avais mal catché ce qu'il avait dit dans son lead, pis si j'ai refermé, ce doit être que c'est moi qui avais mal saisi, de la manière que ça avait été écrit, je l'avais interprété d'une autre façon. Fait que c'est sans doute ça. Oui, je me souviens brièvement de ça. [...] Mais c'est un fait, comme je te le disais, que les trois, ici, on est très rapide d'exécution. Et ça prenait vraiment du monde comme nous autres pour travailler pour en faire autant, parce que tout le monde nous disait, au début, vous ne réussirez jamais à monter tout ça, mais on est comme ça, c'est pas un effort de plus pour nous. C'est ça... pis quand on dit rapide d'exécution bien fait. On catche vite.
- 51. (33 min 4 s) Il continue en disant que son hyperactivité le sert probablement à ce poste, que ça lui permet probablement de comprendre les choses plus rapidement que la moyenne des ours.
- 52. Je pense que ça nous permet d'assimiler les affaires plus rapidement. Parce que ça roule tellement que, comme là, le texte, on le lit, on voit tout de suite où sont les affaires qui ne vont pas, pis... [...]
- 53. Mais là, ce sont des textes de type journalistique donc, forcément, ils ont à peu près tous la même structure...
 - Oui
 - J'imagine que ça doit aider à lire plus rapidement, on sait un peu plus où on s'en va.
 - Un texte bien construit, oui. Parce qu'un texte bien construit, dans le fond, l'essentiel est dans le premier paragraphe, pis après ça, on découle par ordre d'importance. On défile les éléments importants à dire, selon leur importance.
- 54. Mais est-ce que tu lisais aussi rapidement à l'Université?
 - Non. Non ça, je pense que ça devient une habitude aussi, là.
 - Ça s'est développé à force de travailler en [communication]
 - Ouais, pis comme je te dis, je lirais pas nécessairement tout de cette façon-là [...] comme si c'est quelque chose de plus théorique ou quelque chose comme ça, il

- faut que je prenne plus de temps. Ça, c'est du concret, ça va ben. Tsé, je sais, il y a une nouvelle, il y a un fait, c'est qui, quoi, quand.
- Pis les phrases sont jamais très très complexes non plus.
 - Ben non parce qu'on doit toujours écrire en gardant en tête que les lecteurs ont maximum un secondaire 5 en moyenne, là. On apprend toujours ça en journalisme, là. Ça donne rien, Le Devoir, il est pas accessible à tout le monde, là.
 - Donc, si là, tout de suite, tu ouvrais un livre pour le lire, tu le lirais plus lentement que ce que tu as lu à l'écran.
 - Ben oui. Ah oui oui. Définitivement. De toute façon, un livre, si je lis un livre c'est pour mon plaisir fait que je prends mon temps. Je veux pas qu'il finisse trop vite non plus. Alors que ça, c'est pas que j'ai hâte qu'il finisse, mais c'est un après l'autre pis... c'est la course contre la montre, dans le fond. À moins que je veuille faire un 11 heures, mais je suis payé pour 7 heures par jour. (35 min 25 s)
55. On peut peut-être reculer un peu autour de 15 min 45 s. Ici, qu'est-ce que tu écris dans cet article-là?
56. Je sais pas. J'ai-tu écrit? Non. C'est parce que regarde, là, j'ai dû faire une sauvegarde du texte dans la version Word pour moi, pour pas avoir à aller retravailler dans... dans le fond j'ai sauvegardé. C'est parce que j'ai vu la lumière, tsé, la bande [indicateur de sauvegarde].
57. Oui, mais j'ai entendu le clavier quelques fois juste avant...
58. Là, regarde, non. Je joue avec les flèches.
59. Ok.
60. Je t'ai dit que j'étais hyperactif.
61. Pis, te souviens-tu de ce que tu faisais avec les flèches? Parce qu'avec les flèches, dans le fond, tu fais juste te promener dans le texte?
62. J'ai remonté, oui. J'ai remonté... Oui ben c'est ça dans le fond, j'ai dû remonter pour me dire *Ok, c'est là que je coupe*. Des fois, j'y vais avec la souris, des fois j'y vais avec ça [le clavier] (37 min).
63. (37 min 30 s) Après ça, tu vas remonter jusqu'en haut du document avant de le fermer. Je me demandais... pourquoi? Si tu étais rendu à la fin, pourquoi ne pas le fermer directement? Pourquoi remonter...
- Je suis peut-être allé juste vérifier un détail. [...] Ouin. J'ai dû aller vérifier un détail. Peut-être la personne qui l'avait écrit ou juste une phrase du lead pour voir si ça... des fois je me demande si la conclusion va bien avec la... [l'introduction, ou le lead]
 - Ok. C'est arrivé quelques fois, fait que je me suis demandé *Oui, ok, mais pourquoi?*
 - Ouais, c'est sans doute ça. Je vais juste vérifier parce qu'en lisant, je me demande *Ah, est-ce qu'il a parlé de ça dans le lead?* fait que là *Ah oui, c'était là.*
 - C'est une vérification, en quelque sorte.
64. Oui. [...] Pis tsé, des fois on voit des coquilles, mais c'est sûr que les coquilles sont pas nombreuses parce que la plupart sont même passés entre les mains des... bon la personne qui l'a écrit l'a révisé - pas tout le temps, mais - pis ça passe par le chef de nouvelle avant de nous être envoyé, fait que...
65. Donc le chef de nouvelle l'a déjà révisé aussi.

66. Ouais. Ça arrive, des fois, qu'on en a des brutes, pis on s'en rend compte assez vite. Mais c'est pour ça aussi que ça nous permet de lire plus vite que si c'était un travail de correction.
67. Ça revient à être une lecture pratiquement finale, dans le fond. (39 min)
68. Je lui mentionne ensuite qu'à un moment sur l'enregistrement, on le voit se retourner et regarder sur son calendrier.
- Si j'ai regardé le calendrier, bon. Voilà. Oui. J'ai regardé le texte, il donnait une date, pis je suis juste retourné vérifier la date qu'on était parce que nous on fait le XXX [...] parce que nous autres dans le XXX, souvent, ça va être *hier*, ou *mercredi* ou... on met pas de date. C'est un quotidien. Pis nous autres c'est écrit encore souvent pour l'hebdo, fait que c'est sûr que pour l'hebdo, ça prendrait la date parce que ça commence à être loin : c'est mercredi, c'est-tu mercredi de cette semaine ou celui de la semaine passée. Fait que c'est ça, j'ai regardé la date pour ça. Pour dire *Je mets-tu hier, ou je mets mercredi?* (40 min 30 s)
69. Je me demandais, qu'est-ce qui va pouvoir faire en sorte que tu vas prendre plus de temps pour lire un texte ou que tu vas le lire en 10 secondes et puis on passe à autre chose? Parce que c'est sûr que certains textes sont plus longs, donc c'est sûr qu'ils prennent un peu plus de temps...
- Ouais, mais ils prennent plus de temps pas parce qu'ils sont longs, parce qu'il faut que je coupe dedans. C'est pour ça que je vais le lire ben attentivement, pis je vais le relire, pis le relire pour être sûr que je coupe... parce que des fois je fais une première coupe, mais il est encore trop long, donc je dois le relire et me dire *Bon, ben ça, c'est pas nécessairement essentiel*. Fait que des fois, il y a des textes que je vais avoir relus trois fois (41 min 30 s). Fait que c'est pas mal ça qui fait la différence. À part ça... [...] à moins que ce soit un dossier ben pointu, mais les dossiers pointus passe dans les mains du chef de nouvelles avant, fait que c'est pas à nous autres à... à l'époque, quand j'étais à la tête de... c'était pas des chefs de nouvelles, c'était des chefs de pupitre, ben des fois il y avait un dossier, oui, je prenais le temps de le lire comme il faut parce que des fois ben sûr que ça porte pas à confusion pis [...], mais pas dans cette job-là. (42 min 15 s)
70. Autour de la 19^e minute de l'enregistrement, on le voit taper sur son clavier et supprimer très rapidement du texte. Il m'explique que ce sont des lignes de codes qu'il supprime et que c'est pour cette raison qu'il travaille aussi rapidement. (43 min)
71. (44 min 30 s) Il m'explique qu'il a toujours été plus facile pour lui d'écrire sur un clavier qu'à la main. Il dit que c'est plus inspirant, plus facile pour lui. Je lui demande s'il pense que ça peut avoir un lien avec la rapidité d'exécution qui est plus grande sur un clavier qu'avec un crayon, il pense que oui.
72. (48 min 30 s) À 24 minutes 30, on y arrive, ça tombe bien. J'ai eu l'impression que tu cherchais un peu par où continuer.
- Ah?
 - Oui, parce qu'en fait, tu fais remonter le texte, tu le redescends, tu le remontes...
 - Oui, parce que je suis allé voir à la fin pourquoi il y avait autant de choses, pis j'ai vu que c'était des bas de vignettes, fait que je me suis dit *Ah, ben je vais les lais-*

- ser là pis après ça... Parce que c'était les bas de vignettes... je trouvais qu'il y avait beaucoup de texte au bout (49 min 30 s).*
73. Ici, pourquoi est-ce que tu as survolé le texte avant de remonter?
- Parce que je suis allé lire l'essentiel pis là... je pense que je suis parti à rire parce que... si c'est le texte que je pense, c'est un texte de mille quelques mots sur les travaux routiers, pis je veux dire, on est-tu obligé d'en faire autant. C'est pour ça que je me suis mis à rire.
 - Un paragraphe entier : fini. (50 min 30 s)
74. Donc le fait que tu ais parcouru le texte comme ça, c'était pour évaluer sa longueur?
- Oui. Pis ça, c'est à l'université que j'avais appris ça, parce qu'il nous avait parlé, justement de la lecture pis de la communication, pis il nous disait, *Les politiciens ils font le tour de tous les journaux. Comment est-ce que vous pensez qu'ils font?* Dans le fond, ils lisent le titre, le premier paragraphe et le bas de vignette. [...] T'as pas le détail, mais tu connais toute l'information, donc si quelqu'un t'en parle, tu peux dire *Ah, oui oui, je [sais de quoi tu me parles].*
75. (52 min) Pis après ça tu as commencé à alterner beaucoup entre tes courriels pis tes documents Word
76. Oui, parce que ça commençait à rentrer.
77. (53 min) Ici, dans ce texte-là, tu vas... ce lien-là que tu as copié dans le bas, est-ce que c'est pour dire, justement *Pour plus d'information, rendez-vous là.*
78. Hum. Exactement. [...] Le courriel que j'ai reçu, c'est le gars qui me dit *J'ai oublié de mettre le lien URL dans le texte.* Fait que je lui ai envoyé un message *Mer-ci. Je te l'ai copié dans le texte.* Fait que tu vois, c'est tout relié, c'est pour ça qu'il faut toujours [lire ses courriels].
79. (54 min 30 s) Là, je me demandais, il y a plusieurs courriels que tu vas supprimer vraiment rapidement.
80. Parce que ça ne me concerne absolument pas.
81. Pis tu fais comment pour savoir qu'ils ne te concernent pas?
82. Ben, je lis vite l'intro. Parce qu'il y a des choses régulières qu'on reçoit, pis je sais que ça ne me concerne pas. (55 min)
83. Donc, c'est quoi, juste en lisant l'objet du courriel?
84. Juste en voyant son nom.
85. Juste en voyant son nom?
86. Ouais pis j'ai vu l'objet.
87. (57 min) Vers la 29^e ou 30^e minute de l'enregistrement vidéo, on le voit se rendre sur le site Web TC. Je lui demande pourquoi il passe de sa boîte courriel à ce site.
88. Parce que, tu as vu, il y a un texte avec des photos sur un fait divers de l'avant-veille, que j'avais reçu à mon nom, que j'ai transféré à la personne qui travaillait, mais elle ne l'a jamais reçu, on ne sait pas trop pourquoi. Fait que là, j'ai vu qu'il était encore dans ma boîte courriel pis je me suis dit *Avant de l'effacer, je vais aller voir s'il a été mis dans le BAC de la veille*, pis là, je vois qu'il n'est pas là, donc là je vais me dire *Ok, là il faut que je le fasse.*
89. Donc ça explique pourquoi tu passes aussi vite à travers le BAC [il cherchait ce fait divers].
90. C'est ça, je faisais juste vérifier si ça, c'était là.

91. Tu cherchais la photo, en fait.
92. C'est ça.
93. (61 min) Il m'explique qu'il lui arrive d'avoir à réécrire certains articles. Dans ces cas-là, il prend généralement les informations d'une partie du texte, écrit un nouveau paragraphe ou une nouvelle phrase avec ces informations, puis supprime l'ancien texte. Il recommence ensuite avec une autre partie du texte d'origine.
94. (66 min) Si tu veux, tu peux sauter tout de suite à peu près à 40 minutes et demie. À partir de là, moi, j'étais complètement perdu et j'ai eu de la misère à savoir ce que tu faisais.
95. Il m'explique que le site UNIS est un site de gestion des actualités.
96. (72 min 30 s) Il m'explique qu'il se sert de sa souris comme d'un aide-mémoire pour savoir où il est rendu dans sa lecture. Pour lui, c'est comme un repère de lecture. Quand je lui demande s'il aurait tendance à relire plus souvent certaines lignes s'il ne s'aidait pas avec sa souris. Il me répond *peut-être*. Il dit que s'il ne suivait pas le texte avec sa souris, ses yeux auraient tendance à aller partout et à ne pas rester concentrés sur le texte.

ANNEXE IX : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF, BIANCA

1. On est dans une situation bien particulière, la rédaction d'un article.
2. Oui, mais en même temps, c'est-ce que vous faites régulièrement, j'imagine.
3. Hum, hum, c'est quelque chose qu'on fait de temps... que je fais, oui.
4. Est-ce que tu... tu dois faire davantage de télévision que de rédaction, en travaillant pour le Cxxx Cxxxxxxxx? ou est-ce que c'est pas mal partagé?
5. C'est pas mal partagé. Oui, oui.
6. Je me demandais, première question, est-ce que les caméras t'ont gênée?
 - Non, pas du tout, je les ai oubliées.
7. Ok. Génial. C'est ce que je voulais. Je me demandais, règle générale, comment est-ce que tu travailles quand tu as, soit un reportage à préparer ou un article à écrire comme ça. Est-ce que tu lis d'une traite plusieurs articles et après ça tu y reviens pour prendre des notes? Comment ça fonctionne?
 - Je commence par faire une lecture pour connaître le sujet, une lecture aussi pour connaître les intervenants que je vais interroger. Donc je me fais une idée globale, en général, il n'y a pas de structure à ce moment-là parce que je ne sais pas ce qu'il va être intéressant d'aborder, je ne sais rien. Alors, c'est une lecture générale qui me donne une idée... à l'occasion, je prends des notes, mais pas tout le temps, c'est vraiment... il y a des choses que je me dis *Je sais que c'est incontournable*, alors je vais prendre des notes, mais c'est une lecture qui me permet d'avoir une vision globale du projet, de voir quels éléments sont plus intéressants, qu'est-ce que je vais pouvoir aborder avec les gens, quel angle je vais prendre dans mon article et quel angle m'intéresse dans cette histoire-là? Où est-ce qu'il y a de la nouveauté? Où est le problème? Quelle partie je peux aborder avec les moyens que j'ai? (1 min 48 s)
8. Est-ce que ça commence généralement avec des textes? Ou est-ce que ça peut commencer avec des entrevues?
9. Des fois, je commence directement avec l'entrevue... quand j'ai pas beaucoup de temps, je commence par l'entrevue, je n'aime pas ça, mais des fois... parce que... la personne, une fois que je lui parle, à ce moment précis, je vais pas lui parler plus tard, des fois je vais faire des entrevues à froid, comme ça, où je ne connais rien du sujet, mais ça se passe quand même bien. (2 min 18 s)
10. Ce doit être un peu déstabilisant quand même!
11. Oui, mais les gens sont assez généreux, en général, et pour moi c'est un peu du gaspillage d'intervenant, un peu, parce que des fois, je lui parle et je me rends compte que je suis peut-être passé à côté des vraies questions, des choses dont je vais vraiment avoir besoin et, souvent, dans ces cas-là, il va falloir que j'y revienne, tsé, il faut que je le rappelle ou que je lui envoie un courriel ou quelque chose comme ça. Mais souvent, à ce moment-là, je me sers de l'intervenant pour avoir un panorama (du sujet), donc la situation d'ensemble ou c'est quoi les enjeux? C'est quoi les réticences? Donc on y va comme un enfant, là, finalement... ben, on pourrait dire... on apprend finalement, donc on y va avec les premières questions de bases, comment ça se passe? Où? Comment? Depuis quand? Comment ça se fait? Tsé, juste les premières questions

qui me permettent... c'est finalement probablement les questi... les réponses que je recherche quand je fais mes lectures, voilà, juste de comprendre... Là (sur l'enregistrement), je faisais quelque chose sur les stationnements robotisés donc... vraiment qu'est-ce que c'est? Où est-ce qu'on en trouve? Est-ce que ça existe depuis longtemps? Est-ce que ça fonctionne bien? Est-ce qu'il y en a beaucoup? Où est-ce qu'il y en a beaucoup? Qui est-ce qui s'en sert? etc. Voilà, toutes les questions de base, pourquoi est-ce qu'il n'y en a pas plus à Montréal? Donc les premières questions qui me viennent comme ça. (3 min 38 s)

12. Donc, de préférence, tu vas commencer avec une recherche documentaire?
13. Oui, de préférence, je vais commencer avec une recherche documentaire.
14. Et c'est toi qui effectues ta recherche ou on peut te fournir des textes de base?
 - À l'occasion, on me fournit des textes, mais c'est plutôt rare. La plupart du temps, c'est moi qui pars... Je pars dans toutes les directions, je vais aller chercher ces réponses [inaud.] (4 min 9 s)
 - Pis la recherche commence par Internet, j'imagine? Par des revues, ou...
 - La recherche commence par Internet pour se familiariser aussi avec le vocabulaire. Parce que dans mon cas, il y a toujours des notions techniques ou scientifiques donc quand on arrive à une place et qu'on parle d'une certaine enzyme pis le chercheur, ben... c'est dans une super filière que tous les chercheurs du domaine connaissent... c'est sûr que de l'avoir lu un peu avant ça aide, pis ça fait que, tsé, le sujet est tellement complexe que si tu passes 40 minutes avec le chercheur au téléphone, mais tu passes 10 minutes à définir l'enzyme, bon après, tu ne peux plus parler des choses importantes. Donc oui, en général, je pars à la recherche de documents, oui. (4 min 52 s)
15. Ok. Je me demandais, question peut-être plus générale, est-ce que ta spécialisation en journalisme scientifique, à ton avis, influence ta façon de lire?
16. Je ne sais pas ce que ça veut dire, euh, je ne sais pas si c'est ma spécialisa... la construction de mon cerveau influence ma façon de lire. C'est surtout ça. Donc, ce qui fait partie de la construction de mon cerveau, c'est mon métier, donc souvent j'ai besoin de sujets dans la vie, j'ai besoin de date, j'ai besoin de nom, c'est le genre de chose que j'ai besoin de retenir, donc je fais un effort pour les retenir. J'ai des points de références... en général ben, c'est la construction de ma mémoire, c'est-à-dire que... j'ai des sujets que je connais mieux que d'autres et puis quand j'apprends quelque chose, ben, je les place dans ma construction mentale, donc c'est mes points de références, c'est ce que je connais [sous les lignes je danse/dors sur un sujet] euh... je ne sais pas si ma spécialisation fais en sorte... probablement que je suis très cartésienne. J'ai toujours été très cartésienne, je ne sais pas si c'est à cause de... si c'est parce que je suis cartésienne que je suis allée en science ou [parce que je suis un peu], c'est probablement un peu les deux, mais... je suis devenue plus cartésienne en faisant de la science, mais, oui, en effet, pis probablement, étrangement, ce qui te rend le plus cartésien, c'est pas tant la physique ou les maths, même si ce l'est... Je pense que la physique et les maths permettent un degré d'abstraction, mais la programmation informatique, étrangement, donne une espèce de rigueur dans les façons de faire ou dans les... dans les façons de chercher l'information. (6 min 46 s)

17. Est-ce que tu es passée par des études en programmation?
18. Oui, ben, en fait, j'ai un bac en physique informatique, mais j'ai commencé en mathématique physique. (6 min 59 s)
19. Tu m'expliquais que tu as une façon très différente de lire sur le papier et à l'écran. Est-ce que tu peux m'expliquer un peu comment... c'est quoi les différences? Tu disais que tu prends probablement plus de notes sur papier...
- Oui. J'aime beaucoup gribouiller. Donc, sur pap... j'aime que mes livres en particulier, je parle de livres, mais mes documents aussi, aient la trace de mes lectures. C'est-à-dire que je vais prendre mes notes, je vais souvent avoir des codes dans les marges et tout, en papier parce que... et étrangement, c'est parce que je m'attends à oublier ce que je vais lire. Oui, je sais que je ne retiens pas tout, fait que je veux que quand je retourne sur ce document-là ou ce papier-là, je puisse voir les deux, trois éléments qui m'ont intéressés rapidement, puis euh... donc, il y a ça, pis quand j'aime vraiment vraiment une lecture, ce que je fais c'est que j'en fais des résumés, tsé, je vais faire comme *Ce paragraphe-là, il parle de ce concept-là, ce paragraphe-là*, tsé, parce que souvent ils (les auteurs) se perdent souvent dans les détails et tout ça puis en bout de ligne *Ok, ça finalement, c'est le résumé de la méthode, ça finalement c'est*, donc je vais prendre ce genre de notes là qui va me donner juste un aperçu de comment il construit le texte. *Donc euh, ça c'était il y a 200 millions d'années, ça il y a 500 millions d'années, ça il y a 700 millions d'années*, puis je vais prendre des notes sur ce sur quoi, soit sur les citations que je trouve vraiment très bonne, soit les... pis j'ai pleins de codes pour ça, là, soit les citations que... je vais vouloir chercher la référence de ça plus tard, si un jour je décide de travailler ce texte-là ou je veux aller plus loin dans ce texte-là, je vais revenir et je vais dire *Ah! Ben ça, je veux aller chercher la citation, je veux aller chercher le nom de l'auteur, je veux en savoir plus sur cet auteur-là*, parce que des fois, tu lis, tu lis pis ils disent (les auteurs) *un tel a dit ça pis c'est un pionnier dans tel domaine, pis*, là il est dans un argumentaire fait que t'as pas vraiment l'occasion, parfois je le fais sur le champ, mais pas tout le temps. Des fois, je le fais, mais là t'as le nom de quelqu'un qui te semble intéressant pis j'ai envie de passer du temps avec lui en quelque sorte, de le connaître un peu plus en profondeur. À ce moment-là, je me mets juste une petite note comme quoi, bon, plus tard, je vais revenir là-dessus. (9 min 20 s)
20. Ça, ça peut être vrai pour des lectures plus personnelles aussi?
- Oui. En fait, je fais beaucoup de lecture d'essai, personnelle [à ce moment, si ma mémoire est bonne, elle se lève pour aller chercher un livre dans sa bibliothèque, si bien qu'on perd quelques secondes de l'enregistrement où l'on ne comprend presque rien.]... pis en plus j'ai tendance à lire mes livres un peu dans le désordre [...] la plupart de mes livres en fait, la plupart de mes livres sont annotés. Tsé euh, je retiens des choses, il y a des choses que je retiens, là dans ce cas-ci j'ai pris note de ce que je trouve sympa... dans ce cas-ci, c'est pas très structuré (les notes qu'elle a prises dans le livre qu'elle me montre), dans ce cas-ci, je pense que ce que je me faisais... c'est pas compréhensible (dit-elle en me montrant une des notes qu'elle a prises), mais c'est une représentation de la construction du livre un peu. Parce que là c'est comme

l'évolution de, en fait, le livre parle de l'évolution des espèces et donc chaque chapitre était une branche. Donc j'ai besoin de voir un peu la construction du livre pis c'est un peu pour ça que j'ai fait ça, pis je pense que, je me suis fait des... à l'occasion c'est ça, à l'occasion en début de livre [...] je vais juste écrire grosso modo qu'est-ce qu'il a dit ce chapitre-là. Donc, ça, c'est le genre de chose que je vais faire. (10 min 58 s)

21. Pis, si on prend ce livre-là en particulier : si tu décidais de le relire aujourd'hui, est-ce que tu lirais davantage les parties que tu as soulignées, là où tu as des annotations, ou tu pourrais reprendre une lecture du début et euh...
- Je pourrais reprendre une lecture du début, mais je ne sais pas comment, mais je sais que ce qui est souligné m'influence en général. Ça me rappelle que j'ai placé dans mon c... tsé, souvent si je l'ai souligné, c'est parce que je l'ai, quelque part, je pense, emmagasiné un peu dans mon cerveau. Je l'ai lu, euh... tsé, je l'ai lu, pis je l'ai mis, pis euh... [elle lit une citation en anglais, tirée du livre dont elle me parle : *Our world is higher ordered that we can use (...) to predict the kind of forces that lie in the different layer of rocks around the world*] pis là, je me dis *Ouais, me semble que je me souviens que, tsé, à ce moment là, je l'ai lu*, ça va influencer ma lecture, là, tsé oui. (11 min 53 s)
22. Ok, mais est-ce que tu dirais que tu pourrais être portée à lire juste ce que tu as surligné?
- Oui, ça arrive, des fois je vais retourner dans le livre et puis je vais... oui, je vais prendre un livre, pis je vais juste lire les parties soulignées. Ça va m'arriver, ouais. Mais c'est pas, pis c'est pas du tout structuré, je le fais pas... tsé, c'est pas rigoureux du tout comme approche, je sais que c'est pas toutes les bonnes lignes qui vont être... tsé, je sais qu'il y a des affaires qui ont été intéressantes et qui n'étaient pas forcément soulignées, mais au moins, ça me... c'est comme des euh... tsé comment fonctionne la mémoire, on dit souvent euh... j'avais fait un article sur la mémoire, tsé euh... par exemple, tu... je le sais pas, tu te souviens d'un film que t'es allé voir il y a six ans avec tes amis, tu vas voir ton, tu dis *Ah ouais! Tu te souviens ce jour-là on est allé voir un film ensemble*, pis là, tu te mets à te rappeler plein de détails qui sont reliés à ça. *Ah oui, je t'ai renversé un café dessus, pis là on a dû aller chez toi pis là on s'est engueulé avec ta mère, pis là ton papier peint était rouge*, pis là, tu te mets à te rappeler plein de détails auxquels t'aurais pas eu accès si t'avais pas eu cet élément-là qui était une cause. En fait, le seul élément indexé dans ta mémoire, dans ta bibliothèque, finalement, c'est cette visite au cinéma là. T'aurais pas pu te rappeler de ce moment-là sans cette porte d'entrée là. Fait que je pense que je pense que c'est comme ça que fonctionne la mémoire, mais c'est comme ça que je pense que je procède aussi dans le sens que c'est aussi... je vois ces grands éléments-là (qu'elle a souligné ou annoté) pis là, ça me rappelle l'argumentaire et les grandes lignes du livre en général [...] C'est drôle de tout mettre ça en mot. Ça a l'air super construit quand je le dis, mais ce l'est pas. (13 min 30 s)
23. Mais je te dirais que c'est l'effet que ça fait quand on se met à parler de lecture, ça fait toujours un peu étrange d'en parler.

24. Ben oui, parce que ça a l'air... j'ai l'air structuré quand je dis ça, mais je le sais que quand je le fais, c'est pas si structuré que ça. (13 min 50 s)
25. Si on se rapproche un peu de l'enregistrement, est-ce que tu dirais que la lecture à l'écran occupe autant ou plus de place que la lecture papier?
- Ben euh... dans mon travail, plus de la lecture à l'écran. Pour mon plaisir, papier... ben moitié papier, moitié écran. J'aime bien, le soir, lire de longs articles pis les longs articles sont souvent à l'écran, mais les livres, je préfère encore lire les livres sur papier par exemple. euh... c'est rare que je vais imprimer un document à l'écran, tsé, je vais souvent lire des articles de 15, 20 pages pis je vais les lire à l'écran, j'ai un Ipad exprès pour ça. J'aime ça lire sur mon Ipad, mais euh... non, c'est ça, je lis à peu près égal égal. (14 min 43 s)
26. Pis pourquoi est-ce que, quand tu lis à l'écran, tu as moins spontanément l'habitude de prendre des notes ou de...
- Heu... c'est moins facile de le faire, il n'y a pas le contact du papier.
 - Donc, t'es pas portée à prendre des notes manuscrites?
 - Des fois, je vais en prendre. Je pense que... tu me fais réaliser que c'est pas quelque chose de complètement résolu pour moi...
 - la lecture à l'écran?
 - Oui, parce que, c'est niaisieux, j'ai démarré un fichier où j'écrivais des citations que j'aimais, pis là, ça me satisfait pas, parce que là j'ai créé un fichier, je mets les citations des livres que j'aime à l'occasion, mais c'est compliqué parce qu'il faut, des fois je suis sur mon Ipad pis là il faut que tu switches de pages, il faut que tu switches d'engin, là il faut que tu copies la patente dans un... et là, ça ne me convient pas... j'ai un gros fichier Excel qui n'est pas agréable, qui n'a aucune trace, aucune mémoire... tsé parce qu'il y a aussi, je pense, le repère spatial : où c'est dans la page [...] pis là je l'ai fait pis je me sens pas super bien. Ce que je fais régulièrement, pis je gribouille beaucoup, je pense que quelque chose que je fais, c'est... je vais lister les éléments de l'article et une fois que j'ai terminé de lire l'article, ça va arriver que je vais juste tout fermer pis que je vais me dire *Ok, ça ça disait... ça été construit comme ça pis c'est fait comme ça*. C'est aussi parce que, tsé, j'en écris aussi des articles, des fois j'ai besoin de juste me dire *Ah, où est-ce que ça s'en allait cet article là* ou des fois c'est tellement confus que j'ai juste besoin de me dire *Pourquoi il me parle de ça?* Fait que, j'aime bien lister ce qu'il y avait dans l'article, mais, je le fais pas tout le temps, je le fais quand l'article est vraiment intéressant, puis euh... c'est pas des papiers que je garde. Donc, je vais prendre des notes sur tout ce qui s'est dit, mais c'est pas des choses que je garde, pis ça me fâche beaucoup. Oui, ça me fâche beaucoup parce que... on dirait que j'ai pas... c'est pas quelque chose que je peux conserver. Pis c'est niaisieux parce que je le fais aussi beaucoup sur les magazines aussi, je vais prendre plein de notes dans les magazines, je vais surligner, pis les magazines, je les garde pas, mais on dirait qu'il y a quelque chose de plus satisfaisant, on dirait que c'est mieux inscrit, on dirait que je le... tsé, tu vois l'article pis tu vois qu'il y a quatre trucs surlignés, pis des fois juste avant de refermer l'article, je vais regarder ces quatre trucs là ou après ça, je trouve ça super agréable de tomber dans un magazine au hasard, j'avais complètement oublié que j'avais lu l'article, mais je vois

que je l'ai déjà vécu cet article-là, pis là, j'essaie de faire, de me rappeler quand est-ce que je l'ai lu, comment ça se fait que j'ai pu surligner ça alors que j'en ai aucun souvenir. (17 min 17 s)

- Ce qui est à peu près impossible sur un PDF...
 - Ouin, c'est ça, exactement. Je pourrais, il faudrait que je me mette [un logiciel], c'est ça, c'est pas résolu dans le sens *Ah, il faudrait que je m'installe les logiciels et tout*, j'ai juste pas eu le temps de m'y pencher, mais je me dis, en effet, j'ai l'impression que c'est quelque chose que je dois résoudre, qui n'est pas... je suis pas encore satisfaite de mes lectures à l'écran, même si j'en fais vraiment beaucoup des articles... pis on dirait que... comme succédané, tu ne lis pas sur Twitter ou sur Facebook l'article. Et là, j'ai commencé un mur Pinterest ou, au moins, je « pin » mes articles que je veux garder, que je trouve bon, mais là encore, je ne trouve pas ça satisfaisant parce que je me dis *Pourquoi est-ce que je mets ça sur un Pinboard sur le Web?* Mais, tsé, il y a quelque chose, ça ne marche pas, mais, dans le... dans le corps, ça fait du bien, parce que l'article, je l'ai vraiment aimé, pis je l'ai sauvegardé pis... mais en fait, une affaire qui m'aide vraiment, oui, une affaire que je fais, c'est vrai. Quand j'aime vraiment un article, en fait, ce que je fais, c'est que je le sauvegarde. Donc, déjà, c'est ça... on dirait que ça comble un petit peu le besoin que j'ai d'annoter, mais tsé, j'ai un dossier avec tous les trucs que j'aime, que je garde par mois et par année, mais tsé, c'est ça, j'ai pas, je sens que j'ai besoin de plus que ça. (18 min 50 s)
27. Est-ce que ça peut être, quelque part, une façon de structurer ta pensée par rapport à un sujet ou...
- D'écrire?
 - Oui, de surligner, de prendre des notes... ou de vouloir le garder sur Pinterest ou...
 - Oui, c'est une façon de... ben quand je surligne euh... en fait, j'imagine que quand je surligne quelque chose, c'est parce que ça se place quelque part dans mon système de compréhension de la vie. C'est un peu ça, tsé, tu lis un paquet d'affaires qui... tsé, qui te disent rien ou soit des affaires que tu sais ou qui sont très évidentes, donc tu ne les surlignes pas, soit c'est des affaires qui sont pas cohérentes forcément avec comment je vois le monde, souvent, je... des fois j'en prends une note mentale, mais c'est pas, ça se place nulle part dans mon schéma et tout ça, mais j'imagine que quand je surligne c'est vraiment parce qu'il y a une pièce qui vient de se placer quelque part, je pense. C'est souvent ça ou sinon, c'est parce que c'est une belle phrase. C'est beau une belle phrase. (20 min)
28. Peut-être une dernière question avant qu'on passe à l'enregistrement, tu me disais que tu lis beaucoup d'essais, est-ce que tu lis aussi de la littérature, ou...
- Beaucoup. Oui. J'aime ça lire de la littérature, je surligne les belles phrases [...] Oui, je me garde les mots que je ne comprends pas - il y en a toujours - ou les formulations qui me sont un peu étrange, tsé... *Ah, j'aurais jamais écrit ça, cette phrase-là. Comment il a fait pour écrire ça pis c'est-tu correct en français?* Ça, ça me bogue parce que je me dis *Pourquoi est-ce qu'il peut prendre cette liberté et pas moi?* C'est souvent ça... Et puis, les belles phrases... et puis

- encore une fois, les personnages ou euh... les points sur lesquels j'aimerais faire plus de recherche. (20 min 54 s)
- Ok, donc même dans un roman tu vas être portée à écrire?
 - Oui. Euh... ben oui, je cherche des trucs.
29. Ok. On peut continuer avec la lecture que tu as faite il y a deux jours. Les différents textes que je t'ai vu lire à l'écran, est-ce que c'était une première lecture?
30. Oui.
31. C'était tous des premières lectures?
32. Oui.
33. Et le document dans lequel tu prenais des notes, est-ce que c'était un document de notes, ou est-ce que c'était déjà ton article que tu commençais à écrire?
- Ouin, c'est ça, c'était les deux. C'est que... ça s'inscrivait, cette lecture-là... c'est pas la lecture préliminaire. J'ai fait plein d'entrevues, j'ai déjà fait une dizaine d'entrevues. Et là, je lisais des documents pour enrichir ou pour lier, si tu veux, les données que j'avais. C'est-à-dire que souvent, tsé, il y a quelqu'un qui va me dire *Ah ouais, il y a pleins de garages en Europe, pis il y en a pas beaucoup aux États-Unis*, pis là, dans l'article, ils vont me dire *Il y en a 6000 en Europe, pis il y en a 3000 aux États-Unis*, donc ça, c'est *Ok, je savais que je voulais le dire*, pis là c'est juste, ça me permet de raffiner l'information. Donc là, euh... si on veut, je commençais à avoir une structure déjà dans la tête du sujet et de l'article que je veux aborder. C'était une lecture un peu particulière, j'espère que ça va faire pareil, mais c'est quand même dans une situation où... ben... je sais déjà grosso modo la structure, ce que je lisais, les textes influençaient aussi la structure, c'est-à-dire que je me disais *Ah, ok, c'est vrai qu'il y a cet élément-là qui est assez majeur et qu'il ne faudrait pas que j'évacue*, c'est comme un pense-bête, un rappel, des fois, il n'y a aucun article qui a été écrit sur le sujet, dans ce cas-ci, il y a des articles qui ont été écrits sur le sujet et chacun a choisi de mettre de l'avant certaines choses pis là je me dis *Ok, il y a certaines choses qu'il ne faut pas que j'oublie*, mais... je sais déjà ce que je vais écrire grosso modo. Ce que je rajoute, c'est des points qui vont... qui solidifient déjà la structure que j'avais en tête. Pis la structure s'est créée en même temps que je faisais ma lecture, mais, je le sais déjà, grosso modo, où est-ce que je m'en vais, pis quels sont les points qui sont ressortis de mes entrevues, de mes rencontres, de la recherche que moi j'ai faite avec les gens pis la scène montréalaise. Parce que dans ce cas-ci [son article], c'est de voir qu'est-ce qui se fait au Canada, qu'est-ce qui se fait au Québec? Donc, c'est un cas où je lis et je vais chercher... c'est ça, des exemples ou des éléments qui vont me permettre de solidifier certains points de ma structure qui étaient déjà là, ou ça peut être des nouveaux éléments de structure, je veux dire *Ok, il ne faut pas que j'oublie ça*. Mais, c'était ça, oui. Donc euh, oui ça, ça va devenir mon article éventuellement. (23 min 44 s)
34. Oui, c'est ça. Ça m'avait semblé quand même déjà assez structuré, parce qu'il y a, des fois, certaines notes que tu prenais à la suite du texte et des fois tu revenais plus haut dans le texte pour placer tes notes. Donc ça m'avait semblé assez structuré déjà.

35. Même quand je fais de la recherche préliminaire, je tente de rassembler les types d'informations ensemble. Ceci dit, même s'il n'y a pas de structure encore... je sais pas, j'avais fait un article il y a pas longtemps sur les... le sirop de maïs, et puis bon, tu regardes, t'as 95 articles qui expliquent ce que c'est, comment c'est fait et tout ça. Je prends des notes et je relis tout ça ensemble.
- Tu regroupes quand même les informations qui pourraient éventuellement t'être utiles.
 - Oui oui, pis après, en telle année, il y a eu ça, fait que là *Ok*. Fait que là, je commence à faire une petite ligne du temps en bas... là, il y a une autre euh... donc... oui c'est toujours un peu regroupé quand même, c'est jamais des notes « flat » comme ça, il y a toujours une structure. (24 min 47 s)
36. Donc on peut regarder. Si jamais il y a des réflexions qui te viennent, tu ne te gênes pas pour les dire, et moi j'aurai éventuellement des questions. (25 min 18 s) Je me demandais : tu m'as dit que c'était une première lecture de ces articles-là, est-ce que tu as l'habitude de relire plusieurs fois un même article ou généralement, quand tu l'as lu une fois, que ce soit par manque de temps ou peu importe, tu passes à autre chose?
- Ça dépend de quel type de lecture je fais. Mais là on parle pour travailler, hein? Ben en fait, euh... pour le travail, pour écrire un article comme ça, comme je te l'ai dit, je fais souvent des lectures préliminaires souvent sans une compréhension du sujet, donc, ces articles-là, je vais souvent les relire. Dans ce cas-ci, j'en suis à... je connais bien le sujet, je sais pas mal ce que je vais dire, fait que là, c'est ce que je perçois comme une lecture ou tu presses le citron de l'article, c'est-à-dire que vraiment là, je m'en vais sortir tout ce qui m'intéresse pis, le reste, je le jette et je l'efface à jamais. (26 min 14 s)
 - En fait, tu cherches le détail que tu n'avais pas lu encore...
 - Oui, je vais chercher vraiment les éléments qui m'intéressent, pis le reste, c'est des éléments que je trouve plus banals ou qui sont moins importants et tout ça. Fait que je sors vraiment tous les éléments qui peuvent m'intéresser, fait que tout le reste de l'article, après, je sais que j'aurai plus besoin de le relire, en tout cas, pour faire le travail. Parce que là, pis, bon, c'est une lecture, pour moi, qui est comme... que je considère comme finale, parce que je sais que si je relis ça, je ne redécouvrirai pas autre chose, parce que premièrement, je connais bien le sujet, donc si j'ai choisi d'écarter des trucs, grosso modo, je sais que je le fais en connaissances de cause, là, je le sais que c'est des affaires qui sont soit un petit peu à côté de la plaque, soit un petit peu, tsé, peu importe, pour plusieurs raisons, je les écarte, donc j'aurai pas besoin de retourner à ça. Donc ça, c'est pour le travail. (27 min)
37. Donc, ça dépend de l'état de finition du processus...
- Oui, de ma compréhension du sujet, parce que... quand tu prends un livre que tu relis, tu relis, tu relis, c'est parce que ta conception et ta vision du monde évoluent et changent, donc tu ne t'attardes pas aux mêmes choses, c'est pas les mêmes choses qui t'intéressent, tu redécouvres ça sous de nouveaux angles. Dans ce cas-ci, ben c'est la conception sur un sujet et comme c'est pour le travail, ben, elle mûrit et je pense que là, je suis rendue à un point où ma compréhension est assez claire, du sujet, mais ça se peut qu'éventuellement, en effet,

je retourne à l'article si je me rends compte qu'il y a quelque chose que j'ai mal compris ou quelque chose que *Hein! Il me semble que j'ai sauté un aspect vraiment que je réalise que je n'avais pas compris*, tsé, ça peut être euh... je le sais pas, finalement, je me rends compte que *Ok, les gens qui vont dans les stationnements en général, c'est pas tel type de personnes, mais c'est plus euh... je sais pas, ils sont plus rattachés à la ville, par exemple*. Bon, c'est pas le cas là, mais c'est plus tel type de commerçant, fait que ça change toute la dynamique, finalement, de tout ce que je pensais de la manière dont a été commercialisé ces... (28 min 20 s)

- Donc ça ça pourrait...
 - Donc là je me dis *Ah ok. Là j'ai lu les articles un peu pas correctement, donc j'ai négligé des affaires de la compétition sous-jacente* ou des trucs que j'avais pas vus, pis là je vais retourner dans l'article, oui ça peut arriver à ce moment-là. (28 min 33 s)
38. Est-ce que tu as l'habitude de travailler à partir d'un plan pour tes articles ou même pour tes reportages, ou généralement c'est l'information que tu vas trouver qui va finir par se structurer à peu près d'elle-même?
- La manière dont je fonctionne habituellement, c'est que je pars d'un gros flou, je lis plein plein d'affaires, pis là, là je commence à construire un plan. À partir de ce que j'ai lu, je commence à voir ce qui m'intéresse pis qu'est-ce que je vais aborder, pis sous quel angle, pis là je construis le plan. Le plan se construit au fur et à mesure que je parle aux gens, pis après, une fois que j'ai construit le plan, là je le solidifie avec de la recherche supplémentaire pis euh, d'autres discussions. (29 min 20 s)
39. Ok. Est-ce que c'est, je sais pas, peut-être le luxe de pouvoir prendre un peu plus de temps pour écrire tes articles?
40. Oui parce que je sais qu'il y a beaucoup de journalistes qui doivent écrire des articles la journée même donc probablement...
41. Oui, ceux qui travaillent dans les hebdomadaires, je pense à eux entre autres, qui ont, des fois, quelques heures pour écrire leur article.
42. Ouin, fait que j'imagine que dès le départ, moi j'en ai déjà vu travailler là... ils structurent leur texte dès le départ pis ils bouchent les trous avec les entrevues, là. Euh, non, moi je ne fais pas ça. C'est souvent parce que je travaille pour des magazines sur plusieurs mois pis tout ça. (29 min 50 s)
43. Pour un article comme celui-là, c'est une première lecture, est-ce que tu en fais surtout un survol et tu t'arrêtes sur des sections qui te semblent plus intéressantes? Ou tu vas en faire une lecture très attentive?
- Euh... ça dépend...
 - Parce qu'entre autres, pour les premiers textes, on voit que tu passes plus de temps et que vers la fin il y a des textes qui passent beaucoup plus rapidement.
 - Ouin, ils sont moins intéressants. Ça arrive souvent qu'en effet, je regarde la structure du texte avant de le lire, mais souvent, en fait, je le lis... en fait, ce que je pense que je fais, c'est que je lis les premières lignes pour voir vers quoi ça s'enlève pis j'arrive en général à identifier si c'est un article qui est dans le ton ou qui va me donner le genre d'information que je peux avoir. Dans ce cas-ci, c'est un article que j'ai trouvé super intéressant pis que j'ai lu avec beau-

coup d'attention, pis à ce moment-là, je lis assez lentement. Je peux lire, ouin, dans tous les détails, je vais lire plus lentement, je vais relire plusieurs fois des paragraphes pour voir si je peux en retirer de l'information ou si je comprends bien tout ce qu'il faut. On appelle ça une lecture attentive, là. (31 min 34 s)

44. Donc, est-ce qu'on peut dire que c'est l'intérêt pour le texte qui peut guider le choix du type de lecture? Comme celui-là, tu l'as trouvé intéressant, donc tu l'as lu plus attentivement...
- Oui, il y avait beaucoup d'informations qui pouvaient me servir, c'est un article qui était bien écrit - ça joue aussi probablement inconsciemment le fait que ce soit un article qui est bien écrit, qui soit très agréable à lire, j'ai envie de m'y attarder aussi, là, c'est pas... c'est irraisonné. Idéalement, ç'aurait pas dû être ça, mais euh...
45. Parce qu'un article qui serait peut-être plus mal écrit ou peut-être plus incompréhensible, même si ce sont des informations qui devraient pouvoir te servir dans ton article, est-ce que tu aurais peut-être tendance à le lire plus rapidement?
- Ce que je ferais probablement, c'est que je le lirais en diagonale pour savoir quel type d'information j'y trouve. Oui, en effet, je regarderais plus *Y a-t-il des choses qui m'intéressent?* S'il y a des affaires qui m'intéressent immédiatement, je vais les prendre, je vais peut-être même manquer des informations importantes parce que c'est trop mal écrit, c'est trop désagréable, pis je vais lire d'autres affaires plus le fun, pis si j'ai pas ce qu'il me faut, en effet, éventuellement, je vais retourner dedans pis je vais creuser... oui, je pense que c'est comme ça que ça fonctionne. (32 min 54 s)
46. En te disant probablement - en tout cas, je m'avance peut-être - qu'en lisant des trucs plus agréables, ça va t'aider à comprendre le texte qui est mal écrit.
- Oui euh... probablement que oui, ça va m'aider à mieux comprendre. D'abord, est-ce que je peux avoir l'information ailleurs que là? En fait, dans les textes mieux écrits, c'est que la mise en contexte est souvent plus claire, on comprend mieux d'où viennent les informations et où est-ce qu'on s'en va, donc, juste d'avoir un chiffre ou une dimension d'un stationnement, ben ça me dit pas grand-chose, alors que peut-être que dans le texte à côté ben ils vont me dire *Ben c'est gros comme, euh, je sais pas, c'est 3 fois plus gros que les stationnements conventionnels alors qu'il y a 3 fois plus de voitures...* pis, comme dans le texte mal écrit, il aurait fallu que je fasse un calcul. Fait que je me dis que peut-être que l'information peut être ailleurs de façon plus agréable, que je peux avoir une meilleure compréhension de l'affaire ailleurs, et quand c'est mieux écrit, en général, c'est mieux écrit parce qu'il y a une meilleure mise en contexte, il y a une meilleure euh... on comprend mieux d'où vient l'information, on comprend mieux la situation générale que de l'information un peu garrochée dans un truc mal écrit. Quand c'est mal écrit, tu regardes et tu te dis *Ah, c'est quoi cette information-là?* Pis tu sais pas *pourquoi, d'où est-ce qu'elle vient?* Fait que, le texte mieux écrit va me permettre de me donner une meilleure mise en contexte que le texte mal écrit, puis euh... souvent, ce qui arrive, c'est que, après, en effet, quand je retourne dans le texte mal écrit, *Ok, là, je sais ce qu'il veut dire, tsé, grosso modo, il traite de ces éléments-là de*

manière... fait que je sais de quoi il veut parler, j'ai une compréhension plus globale de l'affaire, fait que quand je lis ça, je peux en retirer juste les chiffres pis tout ce qui m'intéresse. Pis là, je sais encore mieux, de manière plus claire, quels éléments je peux sauter (34 min 48 s)

47. Pis... là, c'est ça, j'ai écrit quelques courriels parce que le texte que j'étais en train de lire m'a fait réaliser qu'il y avait des affaires que je ne comprenais pas. Pis là [...] la question c'est *Est-ce que j'écris un courriel au moment où je ne comprends pas à la personne* ou une liste, des fois je fais une liste de questions, mais dans ce cas-ci, c'était une question qui était importante et je savais que je n'avais pas d'autres questions pour cette personne-là parce que c'est presque fini, mais ça me semble être un élément assez important et c'est une personne qui [...] collabore assez bien, mais des que j'ai vu qu'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas, pis je sais que c'est de l'information que je ne peux pas trouver dans aucun autre texte, en fait, c'est lié à la situation québécoise et il n'y a rien d'écrit sur le sujet. Ben immédiatement, j'ai résolu ça, j'aurais pu... plutôt que de poser la question dans mon texte, là, fait que... c'est un peu ça, le courriel, là. (35 min 46 s)
48. Donc, c'était une question qui était directement reliée à ce que tu venais de lire.
49. En fait, c'est une question... j'ai lu ça, ça m'a fait allumer qu'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas.
50. Parce qu'à un moment donné j'ai eu l'impression que tu reprenais des éléments du texte dans ton courriel.
51. Oui. Non, non non, je ne pense pas que ce soit des éléments du texte, c'était vraiment... je me souviens plus de c'était quoi la question.
52. Parce qu'à un moment donné, t'as commencé la rédaction du courriel, t'es revenu à l'article, que tu as fait défiler un peu, pis t'es retournée à la rédaction ensuite. [...] Là, c'est ça, t'as supprimé un bloc de texte.
53. Ça, c'est ma signature.
54. Pis là, juste ici, tu vois, tu retournes à l'article.
55. (37 min 6 s) Ah ouin, c'est le Obokan. Je cherchais le lien du stationnement, je cherchais juste le nom du stationnement. C'est ça, je me demandais si le stationne... Ouais, c'est ça c'est parce que là, il disait que, en fait c'est un des premiers stationnements, pis le gars, au téléphone, il m'avait dit que son stationnement c'était le premier en Amérique du Nord. Pis eux disent que c'est Obokan qui est le premier en Amérique du Nord, pis là j'étais là *Bon, d'abord, lequel est vraiment le premier, pis deuxièmement, si c'est le premier en Amérique du Nord, j'imagine que tous les gens qui étaient plus ou moins intéressés à ce type de stationnement ont dû*, parce qu'un... le problème, c'est que les gens ont peur des nouveautés, fait qu'ils ont peur d'essayer ça alors que c'est moins cher et plus pratique. Il n'y a pas vraiment de désavantage à ce stationnement là selon les promoteurs, là, fait que c'est vraiment plus compact, t'as plus de voitures dans peu d'espaces et la plupart de ce qu'ils disent, c'est *les gens osent pas essayer un truc nouveau, s'il faut installer un robot, ils ont peur de l'entretien et tout*, fait que je me dis ben, pis les gens qui sont potentiellement

intéressés ce sont les gros aéroports, les hôpitaux, fait que j'imagine que ces premiers stationnements-là, il devait y avoir plein de monde qui regardait ça pis qui attendait de voir si ça allait marcher comme preuve de concept, qui attendait que ce soit la preuve que ce type de stationnement fonctionnait, il devait y avoir une tension autour de ça. Fait que c'est ça que je lui ai demandé, grosso modo, pis c'est ça, c'est juste quand j'ai lu ça que j'ai réalisé. Je me suis dit *Hey, mais c'est parce que c'est pas juste le premier stationnement, ça devait être super important pour eux ce premier truc*. Fait que là, c'est ça, j'ai juste posé ces deux questions-là. Pis je voulais avoir le nom du stationnement. (38 min 52 s) Donc, ça m'a juste fait allumer, ça m'a posé une question, pis, j'ai posé la question. Voilà.

56. Question plus générale, comment est-ce que tu qualifierais ta concentration quand tu lis? Est-ce que tu as une concentration à toute épreuve, il pourrait arriver n'importe quoi, si t'es en train de lire, tu lis, ou à peu près n'importe quoi peut te déconcentrer, tu fais d'autres choses, tu reviens ou...
- Euh... je sais pas. Ça dépend vraiment. Je le sais que des fois c'est vraiment intense dans le sens que je peux lire... je pense que ça dépend des journées parce que je peux lire un truc pis, il va se passer n'importe quoi autour de moi, pis tu pourras pas me sortir, je le sais pas ce que les gens disent pis je fais exprès de pas vouloir le savoir, pis je suis dans mes affaires, pis je suis bien, tsé, j'ai pas envie... je suis comme en train de construire quelque chose, je suis en train de lire quelque chose, pis tsé, je suis vraiment... j'aime ça faire mes affaires.
 - Tu t'enfermes dans ton petit monde.
 - Oui, pis en même temps, c'est trop fatigant de sortir de là parce que là, c'est comme si c'était un échafaudage en construction, t'es en train de suivre le raisonnement du gars ou ton propre raisonnement...
 - pis t'es obligé de te remettre dedans après
 - Oui, pis tu veux pas sortir de ça parce que c'est trop efficace, la construction, en ce moment-là... et puis il y a d'autres moments où c'est vraiment dur. C'est vraiment vraiment dur. Je lis, pis là je vais arrêter, je vais prendre un verre d'eau, je vais arrêter, je vais regarder ailleurs, je vais prendre mes courriels... Tsé, le soir, quand je lis un article long... je peux complètement tomber dans l'article pis vraiment vraiment lire l'article d'une traite ou alors, je vais me sentir hyperactive pis, tsé, déconcentrée, je vais avoir besoin de stimulation, je vais avoir besoin de partager ce truc-là sur Twitter, de faire autre chose... Ça dépend. Je sais pas si ça dépend de moi ou si ça dépend de mon texte. Il y a peut-être un mélange des deux, là. (40 min 49 s)
 - Parce que moi, en fait, j'ai la mémoire assez fragile.
 - Ouais. Pis la concentration, c'est, tsé... il y a beaucoup de shallows. Connais-tu Nicholas Carr? C'est beaucoup le fait qu'on a tendance à beaucoup faire du multitâches pis à être très stimulés par les appareils électroniques et moi-même, je suis une personne assez branchée, j'aime ça tous les *gidi*, tous les *bidules* et tout... et puis... je vais euh... j'aime ça être stimulée, il y a un moment donné où j'ai vraiment embarqué à fond la caisse pis Nicholas Carr, ce qu'il raconte c'est qu'on est en train de construire toute une population de shal-

lows, de gens qui ne sont plus capables de penser en profondeur parce qu'ils ne sont pas capables de passer beaucoup de temps à réfléchir à une chose, tsé. Pis moi, je l'ai beaucoup vécu pis il racontait : t'appelles des professeurs d'université pis il y a plusieurs professeurs qui admettent eux-mêmes qu'ils ne sont plus capables de lire pendant deux ou trois heures sans faire autre chose. Ils ont toujours besoin de faire autre chose, fait que je me sentais très concernée par ça, parce que je me disais, *mais c'est vrai, des fois je m'assois le soir, je lis et après trois pages, deux pages, j'ai besoin de faire un truc, je m'emmerde, j'écris mes courriels, je reviens à mon texte, mais j'ai besoin de faire des trucs comme ça*, fait que, il y a vraiment des moments où j'ai fait de l'entraînement de concentration où je me dis *Ok Bianca, t'arrêtes. Tu fais juste ça, pis t'arrêtes de te stimuler parce que plus tu te stimules, plus t'en as besoin, t'actives tes mécanismes de récompense*, pis c'est facile, ils se développent, pis t'en as toujours besoin de plus fait que, il y a vraiment des moments où je me suis dit *il faut vraiment que je m'entraîne, il faut que je m'arrête parce que sinon j'ai besoin de me stimuler au deux minutes*, tsé. Fait que, oui, j'ai déjà passé par des moments de... ou même il y a des moments, même encore aujourd'hui où je suis vraiment *Ok Bianca, là il faut que tu arrêtes de te stimuler*. (43 min 3 s)

57. (44 min) À un moment après ton courriel, tu t'es rendue sur Facebook. Est-ce que c'était justement un moment de déconcentration ou est-ce que ça pouvait être lié à ce que tu faisais?
58. Ok, oui. C'est parce que j'ai reçu une invitation... c'est parce que j'étais dans mes courriels, fait que j'ai reçu un courriel. Pierre XXX c'est le rédacteur en chef d'un magazine, pis il m'invitait à un événement Facebook, mais c'était un événement art et poésie, là, lié aux maladies mentales, pis quand j'ai vu ça, je me suis dit *D'abord, il ne m'envoie jamais d'invitation, pis là il m'invitait pour un truc, mais c'est quoi cette affaire-là?* Oui, c'était un moment de déconcentration. J'étais dans mes courriels. (44 min 49 s)
59. Rendu justement à ce moment-là [sur le vidéo], j'ai pas compris ce que tu faisais. Tu ouvres ton navigateur, tu vas le refermer, pis... j'ai pas compris.
60. Je cherchais un fichier, ou je cherchais quelque chose. [...] Ouin, j'ai ouvert un fichier. Ça c'est une entrevue. C'est une des entrevues que j'ai faites donc... oui je cherchais... je sais pas pourquoi je suis retournée dans une entrevue... que j'avais faite, donc probablement que j'étais en train de lire un truc dans le texte et ça m'a rappelé qu'il y a un des intervenants qui m'avait dit quelque chose probablement par rapport à ça, pis là, je me suis peut-être demandé si je voulais le mettre dans l'article où qu'est-ce que... je sais pas c'est quoi ce bout de texte là, mais...
61. Quand tu fais des entrevues comme ça, est-ce que tu les retranscris systématiquement, ou...
62. Je prends des notes pendant que je parle.
63. Est-ce que c'est toujours enregistré?
64. Non. Je les enregistre souvent pour des raisons éthiques [...] quand je sais que ça va être plus difficile, c'est-à-dire quand je sais que le gars, il va peut-être...

tsé, c'est pour des raisons légales, je veux pas être poursuivie, etc. Pis sinon, quand je rencontre des gens pis que je sais que l'entrevue va être difficile pis que j'ai besoin de tout mon cerveau pour diriger la personne ou que j'ai besoin d'une relation de confiance, parce que, tsé, je prends pas très bien des notes à la main. J'écris pas très vite, j'écris pas très bien, je suis pas capable de me relire, donc, devant le monde, ce n'est pas très agréable d'avoir quelqu'un qui tape, alors, pis souvent, j'ai besoin de citations complètes pour mettre dans l'article donc euh... en personne, souvent, je préfère faire un enregistrement.

65. en prenant quelques notes...
66. oui quelques notes.
67. puis, après ça, tu vas te servir directement de l'enregistrement ou tu vas le retranscrire au moins en partie ou...
68. Ça dépend... de la richesse de l'entrevue est très riche et que je ne sais pas du tout où est-ce que je m'en vais dans mon article, je vais le retranscrire au complet, ce que je déteste. Ça fait très très longtemps que je n'ai pas fait ça. Sinon, je retranscris juste des extraits. (47 min 35 s)
69. J'ai pas calculé le temps que tu passais en rédaction par rapport au temps de lecture, mais tu m'as paru passé beaucoup plus de temps sur ton document où tu prenais des notes que tu prenais de temps pour lire en fait.
 - C'est vrai?
 - Oui. Je me demandais si c'était quelque chose de conscient ou...
 - Non, pas du tout parce que dans ma tête je suis très très liée au texte. Parce que même si je suis en train de faire plein d'autres affaires, en réalité, je suis en train de scanner ce document-là, dans le sens que, tsé, je t'ai dit que je voulais vraiment aller au fond de ce document-là pour ne plus jamais avoir à le lire, donc euh... je m'assure vraiment que chaque élément qui est intéressant est placé quelque part dans le texte, mais il faut en effet que je m'assure que le texte est... j'imagine que je suis en train d'écrire un peu en même temps, m'assurer que l'ordre ait du bon sens...
70. Parce que, grosso modo, tu avais souvent des périodes de 10 à 15 secondes de lecture pour à peu près 20 à 30 secondes d'écriture, puis tu revenais.
71. Ah oui?
72. Oui.
73. Possible.
74. J'ai trouvé ça intéressant, c'est la première fois que je remarquais que quelqu'un prenait plus de temps à rédiger ou à penser à ce qu'elle allait écrire que de temps à lire.
75. Ouin, c'est ça, pis en plus, c'est pas tant... j'étais pas en train d'écrire, parce que quand je suis en train d'écrire, je suis dans mes entrevues, parce que mon texte est plus fortement basé sur mes entrevues, sur ma propre recherche que ce qu'il y a dans les textes. Les textes sont un soutien pour m'assurer que ce que je dis est cohérent avec ce que d'autres journalistes ont fait comme recherche dans le sens que, est-ce que vraiment il est arrivé à des conclusions contraires à moi, c'est-à-dire que lui a trouvé que les stationnements étagés étaient ben plus avantageux et tout... tsé, c'est juste pour me dire, bon ben, s'il arrive au contraire, il faut que je reconfronte mes... mais les données de mon texte sont

plus liées aux entrevues, donc quand j'écris mon texte, d'habitude, je suis dans mes entrevues, pis là, je relis mes entrevues pis je construis mon texte à partir des entrevues, tsé. Donc, dans ce cas-ci, c'est... ce texte-là suscite des réflexions, comme tout à l'heure je te disais, il y avait une question qui est survenue, fait que je l'ai posée à... et là, c'est une autre question, pour que j'appelle. J'appelle à l'AMT parce que... probablement que le texte m'a fait pensé que... je pense qu'il se disait justement qu'un des grands clients ou je ne sais plus trop quoi, pis ça faisait plusieurs jours que j'essayais de rejoindre l'AMT déjà, puis là, ça m'a rappelé qu'il fallait que je les re-sonne, pis là j'étais vraiment dans cette idée-là... quand j'ai lu cet élément-là, j'étais vraiment dans l'idée du texte où pour lui, là il était vraiment en train de parler que c'était particulièrement avantageux justement pour les stationnements incitatifs, que c'était vraiment quelque chose qui était envisagé sérieusement, pis je sais que nous à Montréal, on a un gros problème avec les stationnements incitatifs, donc euh... il n'y a pas assez de place, pis là, ils peuvent construire, vraiment, sur une même superficie beaucoup plus de stationnements pis ça leur reviendrait vraiment pas cher pis là ils sont vraiment dans une réflexion à l'AMT, je me disais, quand j'ai lu ça, j'étais en plein là-dedans, j'avais comme la mise en contexte du texte qui renforçait cette impression que j'avais que c'était important, là j'ai rallumé que *Hey, il faudrait que l'AMT*, en fait je les avais pas appelés, pas l'AMT. L'AMT ils sont en plein là-dedans, fait que pendant que je suis là-dedans, je lance mon appel parce que je suis comme dans cet univers-là qui est relié à ce paragraphe-là, mais... c'est très bizarre de [...], mais pis oui, en fait, je suis en train de décortiquer ce texte-là, oui je me rends compte que... qu'il est là, que c'est un élément que j'aurais aimé avoir dans mon texte, eux parlaient peut-être même pas de stationnement incitatif, ils faisaient peut-être juste une liste des différents clients potentiels, pis ça m'a rappelé qu'à Montréal, le client potentiel, c'était l'AMT ou quelque chose comme ça tsé. (52 min 5 s)

76. Il y a quelque chose qui a sonné une cloche puis euh...

77. Ouais, pis je voulais pas le reporter à plus tard, là.

78. Pis ça, le téléphone, je conçois facilement que c'est un outil de travail pour toi, mais quand t'es en période de lecture comme ça, est-ce que c'est fréquent que t'aie à prendre le téléphone? Tsé, je veux dire, est-ce que tes périodes de lectures, puis les périodes où tu essaies de rejoindre du monde sont assez bien divisées normalement ou ça peut se chevaucher?

- Ça peut se chevaucher, c'est un cas où, je sais pas. Honnêtement, je sais pas si ça m'arrive souvent, mais ce que je sais c'est que normalement c'est en effet très séparé, c'est-à-dire que j'ai des moments où là je fais des appels, j'essaie de rejoindre du monde, j'ai des listes de gens, j'ai mes contacts, pis là, en fait, c'est super chiant parce que tu passes de boîtes vocales en boîtes vocales, c'est vraiment long, appuie sur le 3, puis là tu arrives au relationniste qui te donne un contact, tsé, c'est un moment particulier, là. Faut que t'appelles les personnes pis là tu construis... pour construire ton histoire tu te dis qu'il te faut tel et tel intervenants, fait que là tu te fais une liste, pis là, d'intervenant en intervenant, tu réalises qu'il t'en faut d'autres, fait que c'est vraiment une section spécifique du travail ou t'appelles les gens...

- Les boîtes vocales ne sont pas compatibles avec la concentration que demande la lecture.
 - Non, non, non. C'est ça, fait que quand je lis, c'est vraiment un moment particulier où je réclame du calme, je ne veux pas que les gens m'interrompent, là, je ne suis pas dans un moment d'action et d'entrevues, je suis dans un moment de concentration, de construction, je suis en train de lire ce texte-là, pis, là, pendant que je suis là-dedans, pour bien comprendre, on dirait que pour que ce bout de texte là soit vraiment bien assimilé, j'ai besoin de lire ça, tsé, je me rends compte que *Ok, si je veux vraiment tirer profit de ce paragraphe-là, il faut que je fasse cet appel-là*, mais je suis dans le texte, là, mais je suis dans ma lecture à ce moment-là. (53 min 54 s)
79. À un moment donné, tu t'es rendu sur YouTube. Je ne sais pas si tu te souviens du pourquoi?
- Euh, oui. Parce qu'il parlait d'un stationnement dans tel pays. Donc, je suis en train de lire l'article, je veux le voir. Je vais faire ça aussi quand je vais lire des livres. Euh... ça se passe dans telle ville : j'ai besoin de le voir. Oui. Je veux voir elle est où la ville, je veux voir elle est dans quel pays, à côté de quoi, est-ce qu'elle est à côté de l'eau? Euh... juste, voir. Juste pour palper, pour mieux comprendre pendant que je lis, tsé. Ça va arriver, ils font référence à tel lieu, à telle statue ou à... je sais pas trop quoi. En effet, je vais souvent interrompre ma lecture pour voir la chose. Probablement qu'avant l'ère de l'Internet, les gens ne faisaient pas ça, là, mais c'est vraiment... c'est juste pour... pis je pense que je le fais encore davantage, plus c'est abstrait, plus je vais avoir besoin de le faire dans de la lecture comme ça. Et même dans un article long, là, de magazine, je vais le lire, pis là, ça se passe en ex-Yougoslavie, puis c'est des groupes euh... je sais pas... des jeunes rebelles, des néonazis, ils sont dans un sous-sol... là un moment donné, c'est trop loin : c'est où, c'est quoi, de quoi ça a l'air, ils sont dans quel milieu? Pis là, en plus, des fois, c'est de l'actualité, pis en plus il me manque des points de repère historiques : là c'est trop. J'ai besoin de voir quelque chose et, en effet, des fois je vais juste aller me chercher des points de repère soit visuels, soit sur une carte, soit une biographie d'un élément qui me dérange depuis un bon bout de temps puis qui fait qu'il y a un flou dans ma tête quand je le lis, ça me gosse.
 - Donc, c'est une autre façon de structurer ta pensée, quelque part... de situer un sujet quelque part...
 - C'est juste de comprendre un peu plus concrètement qu'est-ce qu'il est en train de raconter parce que probablement que l'auteur qui a écrit ça, qu'il l'a vu, il y a été, il est en train de décrire une ambiance qui a vraiment existé, pis moi, je me recrée une reconstitution, tsé, à peu près, fantaisiste, de ce que peut être un bunker en Russie, pis je me rencontre que, après... ben en fait, je pense que ça vient de là : quand il faut que je le restitue, quand il faut que je le raconte à quelqu'un, après c'est comme *Ouais, là bas, ils ont des trucs, je pense, en béton, pis là il y a des gens dedans*, tsé, c'est parce que c'est tellement abstrait... mais tsé, je me rends compte que les bons, les gens qui racontent bien les histoires, quand ils lisent, ils voient vraiment la scène. Donc ils sont capables d'extrapoler un peu, d'aller au-delà de ce qui a été mis en mots, c'est-à-dire, de

dire bon, il y avait une tension là, c'est un lieu qui est vraiment... écoute, il faut comprendre que ce sont des lieux qui sont vraiment isolés, qui sont difficiles, qui sont... et puis, même si c'est pas écrit dans l'histoire, juste d'aller chercher ces quelques éléments-là nous permet de comprendre, *Ok, ils sont vraiment loin dans le Nord, ils sont vraiment loin des villes, ils sont en banlieue, ils sont...* ça te permet d'aller au-delà de ce qui a été écrit pis de mieux comprendre ce qui a été écrit à ce moment-là. Donc ça, c'est ça. Mais dans ce cas-ci, euh... en effet, il parlait d'un stationnement robotisé installé à New York, ben, je sais pas lequel je suis allé voir à ce moment-là, mais il y en avait plusieurs, pis j'avais l'impression que c'était vraiment, il y en avait un à New York qui était super luxueux, pis là, je me disais *C'est quoi, super luxueux?* Bon, je veux voir, pis même si, tsé, dans mon article, j'irai pas dans ces détails-là, mais je veux un peu voir dans quel milieu les gens évoluent là-dedans, juste pour comprendre le feeling. Donc euh... c'était des stationnements... (57 min 54 s)

80. Pendant que la vidéo chargeait, tu as été voir les commentaires. Est-ce que c'est quelque chose que tu fais régulièrement?
81. Non, je pense que je suis allé voir s'il y avait d'autres vidéos. Je lis très peu les commentaires. Ça arrive, là, quand ça me tente, mais quand je travaille, pas vraiment. Je pense que j'ai dû aller voir dans la bande à droite, il y a peut-être quelque chose qui a attiré mon attention, je voulais savoir si j'avais la meilleure vidéo pour ce stationnement-là. Ah oui, tu vois, j'ai poussé ma fenêtre, fait que [...] ouin, c'était pas exactement ça, j'ai jeté... (58 min 54 s)
82. As-tu toujours l'habitude de travailler avec deux fenêtres une à côté de l'autre comme ça?
83. Euh oui. Souvent. Mais ça, c'est... je travaille. Oui, quand je travaille. Quand je fais de la lecture pour le plaisir, là, quand je lis le soir, des articles de magazines, n'importe quoi euh... ça va être dans mon Ipad (on ne peut pas séparer l'écran en deux fenêtres), mais c'est vrai que des fois, je vais ouvrir mon ordinateur, pis je vais chercher quelque chose. (59 min 17 s)
84. (63 min 20 s) Je me demandais ce qui peut t'indiquer que ce que tu lis à un moment donné peut être intéressant pour toi, soit dans l'immédiat, soit un peu plus tard ou, au contraire, ne te servira à rien et tu passes à autre chose? Est-ce qu'il y a quelque chose dans le texte qui pourrait te dire *Portes plus d'attention à ça, ça peut être intéressant*, ou...
- Je pense que c'est dans la cons... ben dans ce cas-ci, c'est dans la construction de mon texte, là. Je suis vraiment dans la construction de mon texte, fait que j'avoue que je ne retiens pas... je suis vraiment en mode production, fait que je ne retiens pas des choses pour le fun, je devrais peut-être, mais je suis vraiment dans un mode où, bon, ben là, je vais sortir ce qu'il faut pour mon article. Tsé, quand je lis plus pour le fun, je vais retenir plein d'affaires un peu random, là, au hasard, pour le fun, mais là je suis dans un mode plus, euh, *Ok, ça, ça va-tu me servir, ou pas?* Donc, je lis, puis ça dépend de ce que je me suis dit que j'allais construire dans mon texte, tsé. Je sais que ça, j'aborderai pas ça ou que ça, j'aborderai ça ou que... c'est ça... c'est que c'est quelque chose qui n'est

pas intéressant pour... en tout cas, qu'il n'y a rien à mettre là-dedans par rapport à mon texte.

- Donc, ça dépend toujours de ce que tu as à faire du texte que tu lis?
 - Euh... ben dans un contexte de travail comme ça, oui. (64 min 52 s)
85. Ouin, ben moi c'est parce que... j'ai plus... j'ai de la lecture fonctionnelle. Ben, je pense qu'elle est toujours un peu fonctionnelle, c'est-à-dire que quand je suis en lecture de plaisir, j'ai quand même envie que ce que je lis s'inscrive quelque part. C'est-à-dire que mettons, je sais pas, je lisais le livre d'Ingrid Betancourt pis... non, je suis capable de partir dans son récit parce... c'est vraiment différent un roman, mais il faut dire que je lis beaucoup d'essais pour le plaisir et d'articles, c'est vraiment différent, mais quand je lis des articles, disons, c'est vraiment... il y a quelque chose de fonctionnel, il y a des choses que je retiens, que je veux apprendre, il faut que ça se place quelque part dans mon cerveau.
- C'est juste comme *C'est bon à savoir*.
 - Oui, pis c'est... bon ok, Ingrid Betancourt, à ce moment-là, la situation du pays est comme ça, tsé, pis ça, ça me sert ailleurs, tsé, quand elle m'explique toute la situation politique, elle, quel était son rôle là-dedans, à quel moment elle s'est fait kidnappé, là je suis en train de me dire *Ah ok! finalement je comprends ce qu'ils disaient dans les médias il y a trois mois*. Fait qu'on dirait que j'ai besoin que ça s'inscrive quelque part dans ce que je comprends de l'univers, il faut que je place...
 - C'est comme si tu arrivais à placer des nœuds dans une toile d'araignée qui représenterait un peu ta conception du monde...
 - Oui, exactement, donc plus t'as de nœuds, plus c'est facile d'en placer, en fait, parce que souvent je suis *ok... demande-moi, je le sais pas, l'histoire de l'Afrique du Sud*, je la connais pas vraiment pis je vais avoir un nœud, je sais pas, la fin de l'apartheid pis c'est à peu près ça. Fait que tout ce que je lis [sur l'Afrique du Sud] est avant ou après l'apartheid, tsé, c'est à peu près ça. Mais plus t'en passes, ok, ça, c'est avant l'apartheid, ça, c'est après l'apartheid, ben là, quand t'en places un autre, ok, là t'as un autre point de repère, ok, depuis l'élection d'un tel, ça va mieux. Fait que là tu peux, ok, oui, dans l'ensemble ça va mieux après l'élection d'un tel, fait que, dans ma tête, j'ai l'apartheid, j'ai l'élection d'un tel à partir de laquelle ça va mieux. Je le sais pas trop, pis tout ce que tu lis, tu te dis *Hey, c'est vrai, ça va mieux*. Tu le places [un autre nœud] *Ah non! ça va pas mieux ou ça va pas si mieux que ça*, parce que je savais que ça allait mieux, mais là, tu places un autre point, *ça va mieux, mais ça va pas si bien que ça*, tsé. Donc, tsé, tu places les nœuds comme ça. Donc moi, j'avoue que ma lecture elle est souvent, souvent fonctionnelle, là. Donc, oui, quand je m'assois, je trouve ça frustrant de ne pas pouvoir lire des notes parce que je sais que je vais oublier. Je le sais que si je ne fais que de la lecture de plaisir... je suis capable de lire un roman pis de revenir un an après pis avoir complètement oublié l'histoire, là, tsé. Fait que ça, ça me dérange beaucoup parce que je me dis si je reviens un an plus tard et que je retombe dans le même livre, je veux en ouvrant la page, pas repartir à zéro, mais repartir d'où j'étais. Donc euh... c'est peut-être pas sain finalement, mais... je te raconte ça et je me dis

Ah mon Dieu! J'ai peut-être juste pas assez de plaisir, je le sais pas. Mais Ok, la dernière fois, j'avais constaté ça, ok, c'était grosso modo ça le livre, fait que la je repars, je suis capable de repartir de zéro. (69 min 35 s)

86. Si je peux me permettre une reformulation, c'est un peu comme si c'est un roman que tu lis, même si c'est une lecture pour le plaisir, ça reste une lecture pour apprendre quelque chose ou pour comprendre quelque chose.
87. Ouais... en fait... Non, je ne lis pas pour comprendre quelque chose, tsé, je lis pas le livre d'Ingrid Betancourt pour comprendre quelque chose, je lis... il y a certaines choses que je lis vraiment pour le plaisir, dans le sens de... pour passer un bon moment euh... pour être bien. Mais quand il y a une occasion d'apprendre quelque chose, j'ai de la mis... tsé, je veux la saisir.
88. Pis tu voudrais pouvoir t'en souvenir et que ça te reste.
89. Oui. Oui, c'est ça, mais je m'en souviens pas tout le temps. (70 min 19 s)
90. Parce qu'en ce qui me concerne, je sais que même si je lis un roman, je vais tenter de trouver des livres qui vont me permettre d'entrer dans la psyché des personnages, je vais tenter de comprendre comment ils pensent et pourquoi ils pensent de cette façon.
91. Ah oui? Ben, je finis par en faire une analyse. C'est un peu comme quand tu regardes un film, c'est-à-dire que... je vais lire un livre, euh... pour le plaisir, c'est-à-dire que c'est vraiment... des fois c'est juste parce que c'est bien écrit pis je trouve ça vraiment le fun, mais des fois, en effet, là j'en profite pour apprendre comment mieux écrire, tsé. Mais je les lis pas pour comprendre. Des fois, je vais choisir des sujets ou je vais prendre. Tsé, quand c'est un article, ok, tu le lis pour comprendre, mais des fois tu lis pour le plaisir, mais... euh... c'est vrai que... j'en profite pour apprendre des choses, pis des fois, je me dis *je retiens pas les choses*, mais je le lis jusqu'au bout pis après je reviens pis je le lis de façon un peu plus scolaire, là. (71 min 40 s)
92. C'est drôle que tu dises que je passe plus de temps dans mon texte, mais finalement, c'est parce que c'étaient des réflexions que suscitait le texte [que je lisais], mais en effet, des fois, je lis vraiment très, très lentement juste po... en fait, je pense que pour vraiment profiter d'un livre, il faut vraiment prendre le temps. Des fois, je vais avaler un livre, tsé, je vais prendre un livre et je vais le lire d'un bout à l'autre, pis, après, j'ai l'impression que... tsé, je l'ai lu, c'est bien, mais j'ai l'impression que les moments où je profite le plus d'une lecture, qu'elle me sert vraiment bien, là, autant un magazine qu'un livre, c'est : je lis un paragraphe, pis là, j'ai le temps de me retirer un peu après le paragraphe (72 min 40 s)
 - Tu prends le temps de réfléchir à ce que tu viens de lire.
 - Oui, c'est ça, pour profiter vraiment pleinement d'un livre, je trouve que... il faut... il faut pas que... tu t'embarques complètement simplement dans le raisonnement dû... en fait, pour moi, là, dans le raisonnement de l'auteur. J'ai besoin de me le mettre dans mon univers à moi, après. Tsé, je vais prendre un paragraphe, pis lui il l'explique comme il l'a compris, pis des fois je peux lire, je lis pas vite quand je lis pour le plaisir, mais vraiment pas vite, pis là, j'ai fini le paragraphe, pis là, tsé, je suis comme *En d'autres mots là...* pis là je pars sur mon affaire, pis là, je suis comme, pis là je me dis *Ah, il y a peut-être...* pis là,

je me dis *Ok, il semble avoir mis le doigt sur quelque chose que j'avais pas compris dans mon univers à moi*, ou c'est comme si ce que je vivais dans ce... dans la vie, euh... j'utilisais toujours ces mots-là pour les décrire, mais lui... (74 min 6 s)

- Il vient apporter un nouvel éclairage.
- Ouais, c'est un nouvel éclairage et puis il le lie à d'autres choses avec lesquelles je ne faisais pas de lien, pis il le voit complètement autrement, pis il l'explique avec d'autres mots, mais c'est la même chose. Fait que là, ça élargi ma façon de voir certains concepts, pis là ça me fait du bien, tsé. Fait que, ça, j'aime ça, pis moi, j'ai l'impression que ça me donne de l'air, le feeling que j'ai, c'est comme s'il y a de l'espace dans le livre, tout à coup, là, il y a de l'air. Il y a de l'espace pour moi aussi, pour respirer dans ma lecture, c'est pas juste, je me fais pas juste tirer dans un train où là j'embarque, pis là c'est d'une réflexion à l'autre, d'une réflexion à l'autre. Là, je suis *Ah, lui, il l'a construit comme ça. Hein! Il est parti de là, il s'est rendu là*, il est complètement flyé, mais là, je deviens complètement un autre personnage dans le livre, j'ai pu... tsé, parce que tu peux facilement, moi je compare ça à de l'écoute active ou de l'écoute passive, là. Quand tu écoutes un, je pense que quand je suis fatigué, je fais trop malheureusement ça de l'écoute passive, où t'écoutes un conférencier pis là le gars il te dit ça *Ouin, c'est important de s'ouvrir aux autres parce que*, pis là il t'enchaîne un paquet de raisonnements, pis t'écoutes, pis tu reçois tout. (75 min 22 s)
- Pis en fait t'es quelque part ailleurs et tu l'entends et puis c'est tout.
- Non, je sais pas si t'es quelque p... ouais, je sais pas si t'es quelque part ailleurs, mais tu te fais juste embarquer là-dedans, pis tu acceptes son raisonnement.
- ... sans te poser de questions
- Ouais, c'est ça. Pis là, ça marche, pis tout a l'air de se construire, mais là, t'as pas... tsé, dans une écoute active, t'es en train de... t'es un pas en arrière et tu vois la structure de son argumentaire.
- Un peu comme si tu remettais en question chacun de ses arguments.
- Euh... je le sais pas si tu le remets en question, mais tu prends le temps de le comprendre, tsé. Je dis pas forcément que tu le remets en question, mais tu te dis *Ok, c'est ça sa structure*, pis là, dans une écoute active, t'es capable de prédire qu'est-ce qui s'en vient, un peu. *Ok, là il a construit ça, sa construction de pensée est ça, fait que ça s'en va vers là, pis dans mon univers à moi, ok... moi j'aurais pas dit ça comme ça* ou *Ah, ouais, c'est tout à fait ce que je dis*, mais tsé, d'avoir juste un pas... pis dans une conférence, malheureusement, ça va très très vite, mais dans un livre tu peux, tsé, tu peux arrêter pis c'est juste, d'avoir cet espace-là pour réfléchir, pis de, euh... vraiment... c'est comme ça que tu peux vraiment euh... je trouve, intégrer un livre, pis là t'as une position par rapport au livre... plutôt que de juste le lire d'un coup pis euh... on dirait que... je sais pas... c'est trop vite, là. (76 min 45 s)
- C'est drôle, ça me fait réaliser que je fais à peu près la même chose, mais en plusieurs lectures, plutôt que de le faire la première fois.
- Oui, pas assez souvent je lis plusieurs fois des livres.

93. [...]
94. Oui, c'est comme regarder un film plusieurs fois. Je pense que si je devais vraiment, si j'étudiais en littérature, si je voulais vraiment m'appropriier un livre... ça c'est obligatoire, il faut le lire plusieurs fois. Je pense que moi, ma première lecture, ce serait une lecture de plaisir, où tu gardes juste des impressions et une vue d'ensemble. T'as besoin de ça, la vue d'ensemble, où est-ce qu'il se place, comment c'est, c'est quoi les tons, les couleurs utilisées, employées, pis après, tu vas dans une lecture plus micro, plus analytique ou ah... tu peux commencer à critiquer : est-ce que la structure est bien? Est-ce que les mots sont bien? Pis c'est comme ça que... pis je pense que ce que je fais quand je lis des livres, étant donné que je lis jamais deux fois un livre, c'est que je fais les deux en même temps. Pis ça, je pense que c'est assez nuisible.
95. Peut-être pas non plus.
96. Je le sais pas, parce que tu profites pas au maximum du plaisir de lire et tu ne peux pas être entièrement analytique parce que t'essaies d'avoir le plaisir de lire. Moi je pense que je suis comme entre les deux quand je lis et quand je regarde un film aussi, c'est-à-dire que, souvent, quand je regarde un film, ce que j'aime... je me suis vraiment contraint à... tu boudes pas ton plaisir, tu regardes le film, même si c'est épais, c'est con, tu le juges pas tu fais juste le vivre, le film, tu fais pas de critique, rien, tu fais juste le regarder jusqu'au bout pis tu fais juste le vivre, pis ça, c'est une première impression pis ça mérite une note en soi, dans le sens que si le film il t'a embarqué, c'est déjà un exploit en soi, pis si, après dans une deuxième, tsé, je fais un peu de montage, je connais un peu la technique télé, fait que, quand tu regardes une deuxième fois, tu vas dans le plus analytique, pis là c'est une deuxième thèse de technique de narration, d'écriture qui passe, pis c'est ça. Pis je pense que c'est ça que je fais en lecture, c'est que... quand je suis en lecture de plaisir, vraiment, j'essaie de faire les deux à la fois, parce que je lis pas pour le pl... tsé, je lis pas un livre deux fois, fait que en même temps j'analyse, c'est pour ça peut-être que je prends autant de temps, que je reviens, que je pars, pis que des fois je pars juste dans la lecture c'est le fun... pis là je me rattrape, pis là je me dis *Ah wow, où est-ce qu'il s'en va, wow wow wow*, tsé. Donc euh... oui, c'est ça que je pense que je fais, pis je pense, en effet, que c'est conflictuel, parce que des fois je me dis que je devrais plus lire juste pour le plaisir et tout ça, et qu'en fait je suis pas capable de... je me retrouve toujours à avoir besoin de *oui, mais là je lis, mais je profite pas du contenu pis euh...* Ouin, je pense que c'est ça qui arrive. Je devrais tous les lire les articles deux fois. Mais en fait, je le fais... en bégayant, je pense, c'est ça qui arrive un petit peu c'est que... je pense que je lis un article des fois juste pour le plaisir, c'est trippant, pis là je reviens pis là, c'est là que je prends mes notes où que... (79 m. 45)
97. Donc, dans une même lecture, ça peut arriver... est-ce que tu dirais régulièrement que tu vas revenir en arrière dans ta lecture pour relire au moins un passage?
98. Ouin, si c'est bon, oui. Oui, oui, oui, pis je vais le lire ou je vais le relire à haute voix à quelqu'un que je connais ou... je vais revoir au moins les grandes li-

- gnes du chapitre d'avant, quelque chose comme ça. Ouais, finalement, je le lis peut-être deux fois. (80 min 15 s)
99. (82 min) Ici, tu vas faire défiler la page un peu vers le bas, pis à un moment donné tu vas remonter avant de redescendre. Je me demandais, est-ce que tu cherchais quelque chose? Est-ce que tu étais juste rendue au bas de la colonne et tu revenais au début de la colonne suivante?
- Probablement que je fais ça... mais ça arrive que je lise et que je relise plusieurs fois un même paragraphe, je sais que ce bout-là, je l'ai relu plusieurs fois, parce qu'il y avait euh... trop de chiffres. Je ne comprenais pas, ils avaient mené une étude, pis là il y avait comme 95 chiffres pis je les ai tous sautés la première fois que je l'ai lu, parce que là c'était *On peut-tu comprendre sans lire ça*, fait que là, je comprenais pas, fait que je suis revenue, pis là, c'était vraiment plein de codes, là, ils avaient mesuré les différences de CO² émis dans un stationnement régulier [en comparaison] à un stationnement étagé ou alors robotisé, pis la première étude, je ne comprenais pas tous les chiffres, je suis retournée... (83 min 5 s)
100. Discussion sur sa « lenteur » de vitesse de lecture
101. Discussion sur un article sur lequel elle s'est promenée beaucoup. Elle parle de la ligne du temps sur laquelle elle s'est davantage attardée. Elle dit que le texte était écrit plutôt gros, ce qui lui permettait de lire plutôt facilement et rapidement.
102. (89 min 30 s) Est-ce que c'est quelque chose qui te pose problème d'une façon ou d'une autre, de lire en anglais, ou c'est aussi fluide qu'en français?
- Non, c'est moins fluide qu'en français. Il y a des mots, des formulations de phrases que je ne comprends pas des fois. Des fois, je peux relire plusieurs fois une phrase et ne pas comprendre la signification de la phrase parce que les mots sont dans un ordre que je ne comprends pas, des fois, ça arrive en anglais.
 - Même si t'as l'habitude de lire en anglais?
 - Oui. Oui, oui. Je lis souvent souvent en anglais, pis il y a toujours, il y a des structures de phrases qui sont vraiment étranges, donc je ne les comprends pas...
 - Surtout dans les textes scientifiques ou...
 - Ouin, je sais pas... ben, les textes scientifiques, étrangement moins que dans les textes littéraires, mais dans un texte comme celui-là, je peux lire un paragraphe au complet, pis un moment donné, il y a un petit bout du paragraphe que je ne comprends pas du tout, ça peut arriver. Je ne m'acharnerai pas dessus si je sens que c'est de l'information dont je n'ai pas besoin parce que là je suis en mode *production*.
 - Donc, tu n'as pas nécessairement besoin de tout comprendre à la virgule près.
 - Non. Ben des fois, oui. Des fois, c'est nécessaire, c'est crucial, là, mais dans un texte comme ça, dans une page, oui, il peut arriver qu'il y ait une phrase ou deux qui soit... une construction un peu étrange, des fois je fais de l'extrapolation, des fois... tsé, ça dépend, des fois, c'est ça, j'ai pas besoin de la comprendre vraiment fait que je la passe. C'est plus des structures de phrases qui sont étranges. Il y a aussi des mots. Ça arrive aussi qu'il y a des mots

- que je ne comprends pas carrément, pis je fais la recherche quand c'est nécessaire.
- Est-ce que tu le fais systématiquement?
 - Non. Quand je ne comprends pas et que ça m'empêche de comprendre le texte, ouais.
 - Ok, donc si ça t'empêche vraiment de comprendre, pis que t'as pas moyen de rattraper ta compréhension...
 - Oui. Exactement. Quand je travail, je suis peut-être moins... il faut que je fonctionne, fait que j'ai pas de... je suis pas dans un mode d'apprentissage, vraiment. Quand je suis plus en lecture de soirée, je vais le faire. Je vais chercher des mots, je vais le retenir, ça va être le fun (91 min 40 s)
103. À partir de ce moment-là, tu vas, dans l'enregistrement, les textes vont se succéder beaucoup plus rapidement. Est-ce que c'étaient tous des textes qui étaient moins intéressants?
104. Oui, parce qu'en fait, j'en avais lu plusieurs, rendu à ce stade-ci. La structure de mon texte était quand même pas mal béton, les éléments essentiels étaient pas mal placés et je voyais dans les nouveaux textes qu'il n'y avait pas beaucoup de nouvelles informations, de nouvelles structures, pis là, j'avais plus le goût de déconstruire mon texte, j'ai pas mal ce qu'il me faut, euh... pour la longueur du texte qu'il faut, euh... j'ai pas... je veux plus déconstruire mon texte, pis je sais, intuitivement, que, il ne pourrait pas y avoir de grosses affaires qui vont briser dans... fait que je regarde les textes pour voir si je ne passe pas à côté de quelque chose d'essentiel, je regarde aussi s'il n'y a pas des informations qui pourraient me servir pour la structure actuelle, mais euh... je ne veux pas rien ajouter de plus parce que je sais pas mal, il s'en va où, mon article, déjà, tsé.
105. Ok, donc ce n'est pas nécessairement parce que les textes sont moins intéressants, c'est parce que là où tu étais rendue, tu te doutais qu'il n'y avait, peut-être pas d'éléments nouveaux qui allaient...
- Oui, parce que je voyais les grandes lignes, ils débutaient pis... tsé, ça commence à être pas mal la même chose que ce que j'avais déjà lu, des fois c'est ça... pis oui, peut-être que les textes moins intéressants, moins bien écrits, probablement que si j'étais tombé sur un autre article comme le premier qui était vraiment bien écrit, si j'étais tombé sur un autre article bien articulé comme ça où je sens que l'auteur a une compréhension profonde du projet, probablement que je l'aurais lu.
 - ... plus attentivement?
 - Oui. Tandis que les autres ben... regarde, c'est des articles de journaux, dans ce cas-ci c'est un article de journal, donc euh... tsé, quand il a pris une journée, il a écrit ça, pis... il n'y avait pas beaucoup de... des fois, ça peut arriver qu'il n'y ait pas beaucoup d'information, mais comme là, celui-là, je l'ai lu longtemps parce que c'était surprenant comme stationnement là, c'était pas du tout... c'était pas du tout ça que je couvrais dans mon article, pis je ne savais pas que ça existait, pis je trouvais ça hot. Je me disais *Hein! Il faut-tu que j'en parle?* pis je savais pas trop, là. [...] Fait qu'après, j'ai défilé pas mal

- d'articles, donc. Combien de temps j'ai passé? Juste quelque seconde sur chacun, hein? je pense... (94 min 10 s)
- Oui... une minute ou deux, des fois [...]
 - 106. (94 min 52 s) Lui... mauvais article. Ah, je l'ai ouvert, lui. Il était laid, il était difficile à lire, je l'ai même pas... regarde.
 - 107. Pis celui-là... une minute quinze, à peu près.
 - 108. Ça se peut aussi que j'étais tannée de lire sur les stationnements, là. Tsé, je veux dire, ça se peut que ça joue après une heure, là. Tsé, typiquement... je sais que dans l'état dans lequel j'étais à ce moment-là... comme ces articles-là, il se pourrait que je revienne plus tard, pis que je m'assure que je les ai vraiment bien... ouais, pis je pense que je commençais à être fatiguée de lire sur les stationnements, là.
 - 109. Mais est-ce que c'est quand même une situation où tu peux te retrouver régulièrement de passer au moins une heure sur un sujet et de passer plusieurs articles comme ça?
 - 110. Oui.
 - 111. Donc ça n'avait rien d'exceptionnel parce que les caméras étaient là.
 - 112. Non. Non, non. En effet, quand je suis dans cette étape-là, je lis deux, trois, quatre heures comme ça, parce que... quand le sujet est plus lourd, il faut que je m'arrête régulièrement, par contre, je vais prendre des breaks, mais rendu-là à peu près, quand j'ai pris l'actualité typiquement, euh... normalement j'arrête, je vais prendre un verre d'eau, je vais faire juste un peu autre chose, je vais peut-être passer quelques coups de fil, tout ça, avant de retourner à la lecture, là. Je pense que, je pense que j'étais un peu tannée de lire sur des stationnements. Tsé, une fois que ton truc est construit, t'as un A, t'as un Z... là j'étais comme, *Bon*. [...] Ah oui, pis là, c'était leur PowerPoint, là. Ils me l'avaient présenté, ce PowerPointlà. (96 min 20 s)
 - 113. On est rendu à 41 minutes et demie... Une minute plus tard, à peu près, tu vas retourner dans tes courriels télécharger un texte...
 - 114. ... qu'il m'avait envoyé.
 - 115. Ok, donc c'est ça. C'est un texte qu'on t'avait envoyé.
 - 116. Pour euh... par rapport aux stationnements. Il voulait que je le lise pis j'avais pas eu le temps de le...
 - 117. C'était un intervenant, ça aussi, que tu avais rencontré?
 - 118. Oui. (97 min)
 - 119. Parce qu'il y en a eu deux textes comme ça que tu as téléchargés.
 - 120. Là... je le trouvais pus... ouais, je cherche. Bon, mon cerveau, il boque, là. *Il est où, le texte?* Je trouve ça intéressant de voir mes réflexes. Là, je suis vraiment fatiguée, là. Je pense que je suis fatiguée parce que je vois la vitesse à laquelle... je le trouve pas le texte, pis je sais plus quoi faire, pis... tsé, quand t'es réveillé, tu vas directement à la bonne place, pis là, un moment donné, c'est comme plus très efficace, pis là.
 - 121. La lecture a, à mon avis, beaucoup à voir avec l'état d'esprit dans lequel on est, justement, si on est le moins fatigué...
 - 122. Oui. Oui, oui.
 - 123. Ça change tout.

124. Ce genre de lecture là est assez épuisant. Ah oui, ça, c'est un courriel qui avait répondu à toutes mes questions. J'avais posé trois questions, pis là, il a répondu à mes questions. Je l'ai lu vite, parce que ces réponses n'étaient pas bonnes. Je lui demande *J'aimerais avoir un coût annualisé, ça coûte combien par année si on fait un amortissement du stationnement sur trente ans?* Pis là, il dit *Ah, j'aime pas cette question-là parce que c'est qui qui décide de l'amortissement d'un stationnement.* Pis je suis comme *Si tu veux pas me donner de point de comparaison, comment tu veux que je compare,* tsé. Fait que là, il m'a écrit un long paragraphe pour me dire ça, pis je me disais *Regarde. Tu peux pas vendre des stationnements si tu ne me donnes pas un coût comparatif.* Là, je lisais ça pis j'étais comme ben découragée. (98 min 20 s)
125. Pis, bon. Pour le reste de tes lectures à l'écran, moi, je n'avais pas d'autres questions. Pis après ça, tu as pris l'Actualité. Je me demandais *Pourquoi l'Actualité?*
126. Ah, ben, parce que je t'avais dit que je ferais un peu de lecture papier. Juste pour ça. C'est ce que j'avais pris à côté, c'était le numéro du mois, je l'ai reçu il y a pas longtemps pis je voulais le lire. J'aurais pas fait ça au milieu d'une journée. Je lis rarement pour le plaisir dans la journée. Je vais lire, parfois, l'actualité en ligne, des trucs comme ça, mais dans la journée, je vais pas prendre un magazine pour le lire, là.
127. Ce serait plus, quoi, le soir?
128. Oui, le soir, le matin, la fin de semaine, mais pas le...
129. Ok. Est-ce que tu lis régulièrement le journal?
130. Le journal?
131. Oui. Que ce soit papier ou en ligne.
132. En ligne. Je lis plein de journaux de manière très fragmentée. Des fois je vais lire La Presse parce qu'il est sur le Ipad et je le trouve super sympa, mais avant je lisais vraiment des articles ici et là et je ne tripe pas vraiment sur La Presse. Mais oui, je vais lire des articles choisis du Globe And Mail, du Times, du Devoir, mais des articles un peu au hasard, pis quand j'ai un magazine papier, typiquement, je vais le lire presque de A à Z.
133. Dans l'ordre, ou un article ici et on va en chercher un plus loin et on revient?
134. Ça dépend.
135. Est-ce que ça dépend du type de magazine?
136. Ça dépend de mon état d'esprit, ça dépend de mon état de fatigue. Quand je suis vraiment en forme, pis crinquée, je vais lire le magazine dans l'ordre, pis je m'en fous un peu de la suite. Quand je suis plus fatiguée, je vais vraiment aller chercher les trucs qui m'intéressent, quelque chose que j'ai le goût de lire, je m'assoie et je le lis.
137. Et est-ce que tu as des magazines ou des revues que tu reçois régulièrement ou que tu lis systématiquement? ou ça peut être aléatoire?
138. C'est assez aléatoire, j'en ai sur mon Ipad, j'en ai en papier, il y a des magazines qui me gardent plus que d'autres, là. L'Actualité, je vais le lire, le xxx *Business*, je vais le lire... le Nouveau projet, je ne lis pas tout, pis euh... j'en reçois dans mon Ipad, donc le Wired, typiquement, je vais le lire, New Scientist, quand je suis en forme je le lis au complet, sinon je lis juste quelque trucs, c'est

plus épuisant à lire, le New Scientist. Euh... pis là, j'ai plusieurs autres magazines comme ça, que je lis un peu... comme, par exemple, le Economist, c'est un qui me demande vraiment trop de jus à lire. Il est en anglais. Je suis capable de lire un éditorial au complet et ne pas le comprendre, pis quand ça commence par là, après, je le jette. Tsé, je suis pas capable, là, je me tanne, je veux plus lire le magazine, fait que là, je me connais, je ne lis plus les débuts [d'articles], fait que là je lis... tsé, quand tu vas dans les articles, ça va bien The Economist, ça se lit super bien, mais tous les éditoriaux, au début, je les trouve dur à lire, mais c'est en anglais. Et est-ce que c'est par intérêt personnel que tu vas choisir un magazine par rapport à un autre, ou il peut y avoir un intérêt personnel qui va faire que tu vas lire cette revue-là? Les magazines d'actualités générales, je les lis par intérêt personnel, en général, les magazines scientifiques, j'en lirais pas... j'en lis probablement plus que j'en lirais... s'il n'y avait pas d'obligations professionnelles, j'en lirais moins. J'en lirais quand même. Mais probablement moins, ouais. Pis les sections Sciences, aussi, j'y vais par intérêt professionnel, ouais. Pis, probablement aussi parce que ce sont des sujets où j'ai plus de nœuds dans la grille... j'aime ça, juste, continuer à construire
ça.

ANNEXE X : TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF, ANDRÉE

1. Je vais être franc avec toi, j'ai été surpris à chaque vidéo que j'ai analysée, mais rarement autant qu'hier. C'est le vidéo de lecture le plus calme que j'ai eu jusqu'à maintenant. J'imagine que ce doit être révélateur de quelque chose aussi, mais... bon. Fait qu'on va discuter de lecture, mais peut-être pas autant à partir du vidéo que d'habitude. Je me demandais, qu'est-ce que tu as lu, hier?
2. Moi j'ai lu des articles reliés à un reportage que j'ai à faire sur la prostitution la semaine prochaine, un tournage à Sherbrooke.
3. Donc, c'était plusieurs articles dans le même document?
4. Oui, qui ont été répertoriés par une chercheuse à la station centrale, là, qui est située à Québec, et puis, euh... j'avais à lire sur un sujet que je connaissais pour avoir fait des préentrevues, mais il fallait que je repasse au travers d'un document comme celui-là.
5. Donc, ce n'est pas la première fois que tu travailles sur ce sujet-là?
6. Ben, ça fait quelques semaines déjà que j'établis des contacts avec des gens.
7. Donc, c'est du travail de longue haleine.
8. Oui.
9. Est-ce que tu as l'habitude de travailler sur des projets de longue haleine comme ça?
10. Non... euh... ben... je veux dire, chaque reportage pour lequel je travaille, il y a une recherche à faire, mais... de longue haleine, c'est relatif. Il faut pas que je mette trop d'heures dessus non plus parce que le cachet ne justifiera pas le nombre d'heures passées. Alors... ben c'est ça, j'ai quatre reportages à produire, j'en suis à mon troisième, pis c'est une recherche d'une dizaine d'heures au préalable. (1 min 52 s)
11. Donc tu fais... est-ce que tu fais aussi des reportages plus ponctuels comme dans des journaux?
12. Oui, à l'écrit, pour des magazines.
13. Le travail doit être différent, j'imagine?
14. Ben, c'est toujours, quand même, un peu la même chose, on lit des articles, pis après ça, on essaie de trouver quels sont les intervenants et essayer d'en trouver d'autres qui n'ont pas nécessairement été interrogés, tsé, pour varier un petit peu, pour pas copier le travail des autres. Alors... c'est ça, mais c'est sûr que, tsé, tout dépendamment de la longueur de l'article, du nombre d'intervenants qui est nécessaires, ben ça influence la longueur de la recherche. (2 min 30 s)
15. Est-ce que c'est fréquent qu'on te fournisse des textes comme ça et que le travail de recherche a déjà été fait?
16. Non, habituellement, c'est moi qui trouve les articles. Cette fois-ci, c'est une grosse émission qui va être lancée à l'automne, alors... il y avait une chercheuse à Québec qui...
17. ... qui a déjà commencé le travail.
18. Oui, ben en fait, qui a juste mis bout à bout tous les articles. Donc, moi, ça me permettait, au lieu de chercher, d'en trouver un, de le lire, de chercher, d'en trouver un de le lire... de les avoirs, de dérouler le menu et de les lire. (3 min)

19. Ok. D'abord qu'on parle de ces textes-là, est-ce que c'était une première lecture de ces textes-là?
20. Oui. C'est sûr que ça recoupait certaines choses que j'avais pu... dont j'avais entendu parler auparavant, mais... oui.
21. Donc, il y avait certaines informations qui se recoupaient, mais c'était une première lecture. Comment tu t'y prends, dans ce cas-là pour une première lecture? Est-ce que tu te lances directement dans une lecture très très attentive, très détaillée, ou est-ce que tu vas faire un survol du texte pour revenir le lire tout de suite après ou...
- Euh... si dans les premiers mots du texte, je sens que je suis pile sur ce que je recherche, je vais le lire un petit peu plus attentivement. Si les premiers mots du texte m'envoient le signal que c'est complémentaire, mais beaucoup plus loin, là euh... les yeux descendent pis euh... plus distraitement, je dirais, là. Tsé, je pense que mon œil cherche à capter un mot qui va me dire quelque chose, tsé. Pis quand le mot, quand l'œil attrape le mot *Ah! Ah oui! C'était quoi, donc?* Pis là je recule un petit peu pis je relis un petit peu plus haut, mais euh... mais sinon... tant que j'ai l'impression que je ne suis pas tout à fait en lignée avec ce dont j'ai besoin, je passe plus vite. (4 min 22 s)
 - Ok, donc si je me permets une reformulation, en commençant le texte, a priori, tu te lances dans une lecture attentive pis si, dans les premières lignes, le texte te semble moins intéressant tu continues avec un survol?
 - Hum hum [elle acquiesce].
22. À un certain moment donné, tu as ouvert ton navigateur.
- Oui. Parce que j'ai lu quelque chose euh... ou... la façon, tsé, mettons que c'est la Coalition sherbrookoise pour le travail de rue, pis là, il l'appelait... d'un autre nom, là, c'était la Coalition... en tout cas, c'était pas... je voulais juste être... sûre qu'on parlait de la même affaire, fait que j'ai été vérifiée si c'était eux autres qui s'étaient trompés ou si c'est moi qui avais pas la bonne affaire.
 - Donc c'était vraiment juste une vérification par rapport à ce que tu venais de lire.
 - Oui, c'est ça.
23. Bon, c'est à peu près tout ce que j'avais pris comme note.
24. Ça devait être intéressant! Mais comme je dis, moi... je vois pas ce que je pourrais faire de plus en lisant, tsé. C'est sûr que je prends des notes par rapport à des petits mots, par rapport à des noms, à des gens, tsé, qui m'accroche... essayer, dans le fond, d'avoir des notes qui vont me permettre de retracer rapidement, tsé, à un moment donné, il y avait un article que je trouvais vraiment très intéressant sur le témoignage d'une prostituée, tsé, pis je le trouvais vraiment étonnant, pis... ça me donnait rien de tout transcrire ce qui était dit là, alors j'ai plutôt pris en note le titre et la date pour pouvoir le retrouver plus tard, pour référence future.
25. Pour revenir, plus tard, à cet article-là en particulier.
26. Ouais. (5 min 52 s)
27. Donc, même si c'était une première lecture, il y a certains de ces textes-là que tu vas retourner lire au moment d'écrire ou de...

- ... de formuler mes questions en préparation des tournages de jeudi, euh... pour essayer de... c'est ça. De peaufiner un petit peu plus mes questions.
28. Donc ce n'était pas nécessairement une lecture définitive.
29. Euh... ouais... c'était peut-être du repérage.
30. Et est-ce que tu travailles toujours avec du papier et un crayon comme ça?
- Oui.
 - Tu prends rarement des notes directement à l'écran?
 - Ah! Ben, parfois quand je suis en train, oui! Ça peut arriver à l'écran, mettons que... quand je fais une première recherche, ce qui, là, était déjà fait pour moi. Quand c'est moi qui fais ma propre recherche, j'ai une fenêtre ouverte avec mon navigateur, pis je cherche, pis j'ai une fenêtre, une page Word d'ouverte où je fais des copier-coller d'hyperliens avec quelques petites notes qui résumement qu'est-ce que ça dit et à quoi ça va pouvoir m'être utile. Puis, après ça, quand je suis prête... l'affaire là, c'est que, moi là, je travaille sur... 10 dossiers en même temps. Je fais un petit peu de Star inc., un petit peu de Québec Vert, un petit peu de Code régional, un petit peu de tout. Donc, je sais toujours qu'il va falloir que je revienne à ça. Tsé, que je commence pas quelque chose, pis après ça, ben je... je peux... ça a pas le choix... ça peut pas être définitif comme lecture parce que je le sais que je le finirai pas, c'est entrecoupé, donc, vu que j'ai à y retourner, il faut que je sache rapidement où retrouver mes affaires. (7 min 31 s)
31. C'est pas comme si tu commençais une tâche pis que tu pouvais la finir avant de passer à une autre.
32. C'est ça. Ça fonctionne pas comme ça.
33. Mais disons que tu as le choix entre prendre des notes à l'écran ou sur papier, est-ce que tu préfères le faire papier?
- C'est sûr que j'aime le contact du papier, mais j'ai pas une écriture qui est calligraphique et qui est, tsé... parfois, je trouve que je... ben pas que j'ai de la misère à me relire, je déchiffre mes affaires, mais des fois... c'est quasiment mieux de le faire à l'ordi.
 - Parce que moi, souvent, j'aime le contact du papier aussi et, des fois, je vais commencer à prendre des notes et au bout de quinze minutes, je fais *C'est beaucoup trop long*, pis je peux pas replacer mes idées comme il faut, fait que...
 - Ouais, c'est ça, c'est vrai.
 - Fait que je me retrouve à retaper mes notes et à continuer après à l'écran.
 - C'est vrai. Par contre, il y a comme quelque chose, il y a une mémoire visuelle qui fait en sorte que je me rappelle que j'ai pris telle petite note, tel petit numéro de téléphone dans le coin, là...
 - ... sur cette page-là...
 - Oui, c'est ça, fait qu'après ça, je vais... je me... je me retrouve plus facilement que sur une page d'ordinateur où cette mémoire photographique là s'applique un peu moins.
 - Ok. Et pour ce qui est de la lecture d'article, lecture de recherche, est-ce que tu la fais toujours à l'écran ou est-ce que tu peux avoir des textes aussi que tu vas avoir à lire sur papier?

- À l'écran. Je lis mon journal, le matin, sur papier. Parfois, à oui... je vais me les faire imprimer. Les articles les plus importants, euh... un article qui va être pile-poil sur ce sur quoi je travaille... Très souvent, je vais...
34. À peu près l'article que tu aurais dû écrire ou que tu voudrais écrire.
 35. Ben... en fait, celui à partir duquel il y a lieu de pousser encore plus loin.
 36. Ok.
 37. Ben... je vais aimer ça l'avoir proche de moi. Pour référence ou pour euh... Après ça, quand je vais discuter avec une personne en entrevue *J'ai lu dans tel article*, pis, tsé, je l'ai, preuve à l'appui pour pouvoir euh... poser ma question. (9 min 35 s)
 38. C'est un peu comme une façon de t'y référer plus rapidement, plus facilement.
 39. Ouais, c'est ça, pis non, je ne te cacherai pas qu'à l'écran je ne suis pas une grande fan de... je sais qu'on n'a pas le choix, là, mais euh... sinon, j'imprimerais beaucoup trop, ça me coûterait une fortune en encre, mais euh... avoir le choix entre les deux, je préfère lire sur papier. Ouin. J'aime ça surligner, j'aime ça pouvoir me l'approprier...
 - Ce qui est plus difficile à l'écran.
 - Ben oui.
 - Surtout si c'est un PDF.
 - C'est ça. (10 min 4 s)
 40. Je me demandais, est-ce que tu lis aussi beaucoup pour le plaisir, que ce soit de la littérature ou autre chose?
 41. La famille fait en sorte que j'ai moins le temps de le faire. J'essaie, mais... disons que j'ai plus de facilité à trouver du temps quand je suis dans une bonne lecture, quand un livre m'habite, ben là, plutôt que d'écouter un brin de télé en fin de soirée, je vais monter un petit peu plus tôt pour ouvrir mon livre, tsé. J'essaie de le faire, mais je le fais pas autant que j'ai pu le faire quand j'étais jeune. Ouais. Pis même les magazines, tsé, je suis dans ce domaine-là, pis j'aimerais... j'accumule toute sorte de magazines pis j'aimerais ça... j'aimerais tout lire, mais... ça prendrait... c'est ça, j'ai pas encore trouvé le système, la discipline pour me réserver un temps pour le faire, pis... (10 min 55 s)
 42. Donc, a priori, pour le moment, c'est surtout la famille qui gruge du temps de lecture, plus, disons, que le travail qui fait que *Ah, j'ai passé la journée à lire et ça ne me tente plus*.
 43. J'ai mal à la tête quand je passe la journée à lire, aussi, c'est pour ça que je ne peux pas lire tout d'un coup, tsé, il faut que j'aille faire d'autres choses.
 44. Est-ce que les maux de tête sont moins présents si tu lis plus papier que...
 45. Ouais. Ça fait une différence. Mais euh... probablement qu'au niveau professionnel, disons que dans mon organisation de la journée, qu'il me reste à peaufiner, probablement qu'il y aurait moyen d'intégrer de la lecture, mais je suis tellement prise par *Ok, il y a telle affaire à faire, telle affaire à...* Je me... je le prends pas le temps, parce que je vois toujours... les prochaines tombées pour d'autres reportages.
 46. Ok, mais tu me disais que tu prends quand même le temps de lire le journal?
 - Oui, c'est nouveau. Ouais, ben c'est parce que je suis une grande, j'ai travaillé longtemps à Radio-Canada, j'étais reporter là-bas, je suis attachée, j'ai deve-

loppé une habitude d'écoute, donc dès que je suis dans la voiture, c'est ce poste-là qui est en onde. Alors, ça me permet d'être au courant de ce qui se passe, tsé, donc je ne ressentais pas nécessairement le besoin d'avoir le journal qui rentre à tous les jours, mais euh... c'est ça, récemment, je me suis dit que... qu'il fallait que je me botte le derrière et qu'il fallait que je le fasse, mais ça exige de déjeuner avec les enfants en lisant un petit peu mon journal, pis, tsé, c'est pas évident. Je l'ai longtemps lu, j'ai arrêté avec les enfants parce que je trouvais que ça ne donnait rien : ça s'accumulait... Mais, en fait, j'ai quelque chose à dire par rapport au journal. C'est que... la raison aussi pour laquelle j'ai arrêté mes abonnements, c'est que ça me prenait un temps fou. J'avais l'impression qu'il fallait, je me donnais comme le devoir de tout lire, tsé... pis ben... on finit pus, parce qu'il y a des pages et des pages, dans un journal. Et là, c'est un défi depuis quelques semaines de... c'est ça, survoler, de lire les leads, de lire un petit peu plus si *Ah, j'ai envie d'être informée sur ce sujet-là, Ah, non, ça je le suis déjà, je l'ai entendu à la radio, j'ai pas besoin...* c'est pas évident de choisir l'information. Ouin, c'est un défi.

- T'essaies d'apprendre une nouvelle façon de lire, en quelque sorte?
 - Ouin. Parce que quand c'est dans une optique de connaissance générale, ben on voudrait tout savoir, fait que c'est pas évident de... d'avoir le jugement qui te dis *Bon, ça t'es capable de le mettre... passe à un autre parce que tu finiras pas.* (13 min 46 s)
47. Est-ce que tu lis des magazines aussi, parfois?
48. Ben, j'ai pas le choix, justement, c'est mon travail. Ouin... je les accumule, mais il faudrait que je les lise un petit peu plus. Parce que, tsé, même moi, ce que j'ai écrit, je suis contente d'avoir le support papier, je veux l'avoir avec moi, mais je le lis pas... je le relis vite, vite, là, mais je me suis tellement lu pendant que j'écrivais que je serais pas portée tellement à vouloir le relire. Je vais, oui, vérifier qu'il n'y a pas trop d'affaires qui ont changées, mais... oui oui. J'aurais intérêt à lire un peu plus, là. J'ai l'impression que j'en possède plus que je les utilise, mais ça reste qu'il va falloir que je trouve une façon parce que j'y prends plaisir, une fois que je suis dedans, comme dans la lecture de livre, une fois que je suis dedans, ça m'intéresse, tsé.
49. Donc la lecture appelle la lecture, mais il faut déjà la commencer.
50. Ouais, c'est ça.
51. Tu conserves tout ce que tu publies?
52. Oui. J'essaie. Il y a des magazines qui ne le font pas, par contre, avec qui je collabore et qui n'ont pas les moyens de fournir un exemplaire à tous les collaborateurs, ben là, à ce moment-là, ben là, soit ils envoient un PDF et je le conserve en numérique, ou soit je vais me l'acheter à la pièce, là, pour l'avoir.
53. Est-ce que tu le conserves pour le plaisir de le conserver et te dire *Ben, je l'ai fait* ou est-ce que ça peut t'arriver de retourner à quelque chose que tu as écrit?
54. Oui, ben c'est tout à fait ça. Pour le plaisir de le conserver, beaucoup, beaucoup, beaucoup, parce que je peux le scanner pis... tsé, si jamais il arrive un pépin pis que... ben en fait, c'est ça, à chaque fois que je fais une entrevue avec quelqu'un, je m'engage à lui fournir une version numérique de l'article, à lui envoyer, donc moi, en l'ayant papier, je le scanne et je l'envoie. Puis, c'est arrivé aussi où je...

- j'avais des articles, de sujets à proposer, pis je me disais *Ah, est-ce que ça a été abordé dans tel magazine ou j'avais collaboré?* pis là, je ressorts mon exemplaire, pis je vérifie *Il me semble que j'avais vu ça, Ah, non! Il était pas là, finalement.* Ça m'aide, là, dans la proposition d'articles. (15 min 40 s)
55. Donc, ce ne sont pas uniquement des archives, mais ça te sert aussi.
56. Je me demandais, même si avec la famille, tu as un peu moins de temps pour lire, quand c'est une lecture plus personnelle que professionnelle, as-tu la même posture, la même position de lecture? Est-ce que tu es toujours assise carrée, comme ça, à une table?
- Non. Non, non. Habituellement, c'est au lit, avec un coussin accoté dans le dos ou euh... ben. Je suis toujours assise, mais je suis assise plus confortablement qu'à une chaise de travail, là.
 - Et quand tu travail, c'est toujours assis comme ça, carré, puis... on ne bouge pas, on reste concentrée.
 - Ben... je sais pas qu'est-ce que je pourrais faire d'autre... Probablement. Je me vois pas, mais quand je suis au bureau ou quand je suis à mon bureau, je suis à mon bureau, tsé. L'espace permet pas vraiment d'aller m'asseoir et tout, si j'avais une chaise suspendue, peut-être que j'irais, mais ça c'est le support ordi... le support électro... mais en tout cas, l'ordinateur, qui fait en sorte, que, parfois, c'est un portable, tsé, des fois je pourrais l'amener, mais m'installer sur la balançoire avec le portable...
57. C'est pas aussi confortable.
58. Non, pas du tout. Ça ne m'attire pas.
59. De toute façon, c'est une position très fonctionnelle. Est-ce que tu travailles toujours en silence comme ça? ou il peut t'arriver de te mettre de la musique pour lire ou pour...
- Ben, de la musique, parfois, quand j'ai pas trop besoin de me concentrer. Parfois. Mais tsé, mettons que je fais quelque chose de plus, euh... que je peux faire plus systématiquement, mais j'y pense pas souvent. Quand j'y pense, je me dis *Ah, c'est vrai!* pis là je m'en mets un petit peu, mais c'est vraiment pas systématique.
 - C'est pas un réflexe.
 - Non, pis... ça me distrait un petit peu. Parce que j'aime beaucoup ça, donc euh, je le sais pas... (17 min 50 s)
 - Même si c'était, disons, de la musique instrumentale, sans paroles...
 - J'ai pas fait l'expérience, mais [...] ça me distrait parce que, j'aime tellement ça que... là, je me mets à penser à d'autres choses, pis là, *Ah, en fin de semaine, on pourrait faire telle chose*, pis j'aime ça faire des projets, fait que... me mettre dans cette atmosphère-là, ben... on dirait que ça me déconnecte un peu de mon travail, tsé. (18 min 35 s)
 - Ça m'emmène à une autre question : comment est-ce que tu décrirais ta concentration quand tu es en train de lire? Est-ce que c'est une concentration qui est à peu près à toute épreuve, pis il peut se passer...
 - Non, c'est pour ça qu'il faut vraiment que je focus dessus parce que je peux facilement perdre le fil. Je peux facilement lire, pis... voir des mots... pis être déconnecté, pis là, *C'est quoi que chaque mot veut dire? Ok, ça veut dire ça.*

Tsé, comme si je lis, je vais te donner un exemple de ton plan... la description du projet. Quand j'ai commencé à le lire rapido, pfiou... tsé, je... Pis là, quand je me suis mis à le lire, *Ok, ok, ça veut dire ça. Ok, oui oui, c'est bien écrit, ça veut dire ça.* Mais, vu que ce sont des termes plus poussés, dans un domaine... une écriture scientifique... c'est ça, j'aime comme... j'ai survolé rapidement pis je me suis dit *J'ai tu compris quelque chose? Non. Bon, ben ok. Je vais me l'imprimer, je vais regarder chaque mot, ah ok. D'accord.* Mais, c'est ça, je peux facilement... (19 min 45 s)

60. Donc, la lecture sur papier, des fois, ça peut faciliter la compréhension?
- Ouais, et quand je me dis *Ok, focus*, tsé, c'est ça, il faut que je me parle un petit peu.
 - C'est intéressant de voir le format papier comme d'un instrument pour faciliter la compréhension.
 - Ouais... ben c'est facile de lire, de se dire qu'on lit, mais qu'il ne se passe rien en même temps, tsé.
 - Oui, c'est tellement facile de juste laisser aller les yeux sur le texte...
 - ... de ne rien retenir...
 - ... pis de se dire *Ben voyons! Je viens de passer trois pages! Qu'est-ce qui s'est passé?*
 - Lire et comprendre, ce n'est pas pareil. (20 min 25 s)
 - Non.
 - Pour comprendre, il faut vraiment que je me mette dans le... ouin, c'est ça. Il faut... ce que tu as vu, tsé, je pense, dans un mode *Bon, on est tout là.*
 - On est tout là et on reste concentré et on élimine le plus possible les éléments qui peuvent nous déconcentrer.
 - Ouais, c'est ça.
61. Pis, si on revient à la lecture, si, par exemple, tu te lançais dans la lecture d'un roman, là tout de suite, est-ce que tu aurais tendance à te laisser emporter par le texte sans trop réfléchir à ce qui est écrit, juste te laisser porter par les émotions du texte ou...
62. Si c'est bon. Si j'accroche. Si j'accroche pas, comme un livre que j'ai lu récemment, dans un style qui ne m'accrochait pas, je passais mon temps à décrocher et à me dire *Ben voyons, comment ça je comprends pas*, pis tsé *On est à quelle époque*, pis tsé, je sortais. Mais il y a une auteure en particulier, Claudine Douville, qui est une journaliste de RDS qui écrit des romans, elle me rejoint beaucoup dans sa façon de raconter, elle avait une thématique de chevaux et j'aime beaucoup les chevaux, ça, au départ, pis un livre de voyage au Pérou, j'avais été au Pérou, tsé, les thèmes me rejoignaient, mais sa façon de raconter... elle a vraiment le tour d'utiliser un vocabulaire, ben, imagé, mais accessible, par pour qu'on passe notre temps à dire *Ben voyons, c'est quoi ce mot-là.* Fait que... ça ça y va tout seul.
63. Ok, mais est-ce qu'a priori, tu pourrais être du genre à lire un livre pour le style de l'auteur ou pour essayer de comprendre un peu, soit la pensée de l'auteur, soit la façon de penser des personnages où... est-ce que tu peux être du genre à essayer d'analyser ce qui se passe dans le livre en même temps que tu le lis, ou vraiment plus à te laisser porter si l'histoire t'intéresse?
64. Ben... si j'analyse, c'est parce que... (22 min 32 s)

65. C'est parce qu'il est moins intéressant?
66. Ouais, c'est ça. Parce que... J'ai pas le temps. On dirait que... je veux aimer ce que je lis. Tant qu'à... vu que j'ai pas beaucoup de temps pour lire, je veux aimer ce que je lis. Tsé, fait que lire juste pour analyser la pensée et tout et tout, euh... il faut pas qu'il soit trop long. Il faut pas qu'il y ait trop de pages dans le livre parce que pour l'instant, j'ai pas ce temps-là.
67. Et est-ce que c'était à peu près comme ça aussi avant les enfants ou...
68. Je pense que je ne lisais pas du tout. Tsé, quand j'étais jeune, je lisais tout le temps tout le temps, même que je me faisais des listes de tous les livres que je lisais [...] J'avais deux sœurs plus jeunes qui jouaient au Barbie entre elles, pis moi, ben, un peu plus vieille, j'aimais les livres. Fait qu'on partait en voyage et j'emmenais ma pile de livres et à un moment donné, à l'adolescence, j'ai arrêté complètement. Ouais, ça été comme ça : le sport, les amis... ça a fait en sorte que je n'avais plus... ce besoin-là, que les livres comblaient, tsé, de m'occuper. Ben là, je l'avais plus, donc euh... je l'ai carrément délaissé. J'ai eu des lectures à faire pendant mes études à l'université, au cégep. Il a fallu que je développe ce... parce que... encore là, je me rappelle très bien qu'à l'université, avec la tonne de pages à lire... j'ai essayé, au début, de lire avec une attention soutenue, mais c'était pas possible d'arriver dans le temps, donc j'ai appris à survoler un texte, pis, tsé, à lire en diagonale un petit peu, pis ok, bon, essayer de lire les paragraphes les plus importants. Ça, j'ai appris ça là. (24 min 16 s)
69. Est-ce que la lecture à l'université a été un apprentissage difficile pour toi?
70. Euh... non, je ne dirais pas que ça a été difficile, mais ça a été un ajustement, tsé, à partir du moment... ça a pas pris beaucoup de temps où je me suis dit *Ok, il y a un problème, j'y arriverai pas, euh... comment faire? ben... solution!* [...] Donc, euh... c'est ça. Il a fallu que je me réenligne. Ben, avant les enfants, j'ai quand même lu, tsé, des briques : Millénium, euh... Tsé, c'est ça, on dirait que ça prend comme euh... C'est revenu, mais c'était pas aussi présent... Euh... la maternité m'a ramené, oui, oui-oui. En allaitant, là, mes livres, ça a été très, très présent, tsé, t'as rien d'autre à faire que, justement, de lire, fait que ça, ça m'a permis de revenir... Non, non, tsé, occasionnellement... entre l'adolescence et l'âge adulte, quand il y avait de belles sagas, non, non, je mens. Je mens parce que, je pense à ça, pis, tsé, je suis partie comme journaliste à Winnipeg pendant quelque mois, pis je me revois encore en train de lire, tsé, quand j'ai du temps, les livres prennent leur place, mais quand j'en ai pas... j'en ai pas à donner, mais tsé, des séries euh... j'aime le roman historique, pis ma mère, mon... quand ça se met à discuter autour, *T'as-tu lu Marie Laberge?* Tsé, là, les 3 Gabriel Florand, Adélaïde... ben là, quand ça, ça commence à circuler, pis que je me fais prêter tel livre ou que j'en entends parler pis que je vais me l'acheter, ben là, je l'ai, je lis. J'adore les livres. Mais... j'aimerais ça avoir plus de temps pour en profiter. (26 min)
71. Quand tu lis un livre, est-ce que tu vas toujours te l'acheter? Est-ce que tu as l'habitude d'aller à la bibliothèque te louer des livres, ou...
72. Beaucoup quand j'étais jeune, pis là, moi je n'y vais pas, j'essaie d'emmenner mes enfants, mais euh... j'aime posséder cet objet-là, mais ça va arriver que je vais m'en faire prêter aussi, par mes proches. Mais, ouais, j'ai pu dépenser, on dirait que c'est une dépense qui me fait plaisir, tsé.

73. Est-ce que tu as l'habitude d'écrire dans tes livres, de corner les pages ou...
74. Non, je...
75. On le garde le plus beau possible?
76. Ouais.
77. Ok. Pis dans les journaux, ou dans les revues, est-ce qu'il peut t'arriver de prendre des notes, ou... peut-être plus pour une lecture professionnelle dans ce cas-là?
- Sur une photocopie. Ouais, je suis très... mettons que je vais m'en choisir un magazine, ou un livre, que j'ai à acheter, je prendrai pas le premier du bord parce qu'il est plus magané, je vais prendre, tsé, un petit peu plus en arrière, tsé, je veux un... j'aime l'objet, je veux qu'il soit beau.
 - Pis on le garde beau.
 - Pis on le garde beau. (27 min 11 s)
78. Ouais, ça ici, tu as déjà commencé à répondre à ces questions-là, je me demandais si, par exemple, tu commences à lire un texte et tu sais que tu dois passer à travers ce texte-là, mais tu ne comprends rien, soit parce qu'il est mal écrit, soit parce qu'il est trop complexe, comment est-ce que tu fonctionnes? Est-ce que tu vas t'acharner pour rechercher tous les mots que tu ne comprends pas ou pour relire la phrase jusqu'à la comprendre? Ou est-ce que tu vas te dire, ben, je le sais pas, *J'y reviendrai demain, ou après-demain?*
- Ben, je pense que je vais essayer de trouver les mots clefs, pis que je vais chercher les mots clefs. Pis si... en faisant ça, s'il n'y a rien qui se passe, si je ne comprends pas plus, ben... probablement que d'y revenir demain, ça n'y changerait rien... alors euh... j'ai l'impression que... soit je m'organiserais... pour trouver un autre texte qui parle du même sujet, voir si c'est mieux vulgarisé, ou encore, je vais jouer d'honnêteté quand je vais interviewer la personne que j'ai à rencontrer et je vais lui dire *Ça, je ne comprends pas, pouvez-vous me l'expliquer.* Mais euh... généralement, je me considère comme une personne qui comprend assez bien... tsé, quand c'est logique, je réussis à m'en tirer pas si mal... je vais avoir recours, moi c'est plus à l'écrit que je cherche mots. Ben, je vérifie des choses dans les dictionnaires, pis sur Internet. (28 min 55 s)
79. Donc, en écrivant, tu as plus l'habitude d'aller chercher des définitions ou euh...
- Les mots me viennent, je les écris, pis là, je me dis *Oh! Attends un peu! Ce mot-là, est-ce que je suis en train de l'appliquer de la bonne façon?* Pis c'est là que je vais vérifier, mais c'est en écrivant. On dirait que la lecture est là pour m'alimenter, mais je peux en prendre et en laisser. S'il y a quelque chose que je ne comprends pas, je n'ai pas besoin de m'acharner, tant qu'il y a autre chose à côté que je comprends. Je peux faire le choix de ne pas aborder telle chose parce que ça me semble moins important. Si moi je comp... Tsé, j'essaie toujours de voir ça en étant... bon *Moi, si j'étais en train de lire ce que je suis en train d'écrire, est-ce que ça m'intéresserait de savoir cette affaire-là qui me semble archicompliquée?* Pis là, ben, je fais le choix de pousser plus loin ou non. [...]
 - Donc, en fait, quand tu lis, tu... t'espères, en fait que le contexte autour, va t'aider à comprendre le bout que tu ne comprends pas...
 - Ouais.

- Mais quand tu es en train d'écrire, là, t'as plus le réflexe d'aller chercher...
 - Ah! Tout à fait. Pis, par rapport à ça, c'est que je ne m'acharnerai pas. Si je juge que je lis, que je ne comprends pas, mais que ce n'est pas si important que ça pour la compréhension du sujet, ben... je suis très bien capable de vivre avec le fait de ne pas comprendre. (30 min 20 s)
80. Ok. Mais ça n'a pas à voir avec le fait de ne pas vouloir briser le rythme de lecture, ou... Parce qu'il y a un des participants que j'ai rencontrés qui, lui, se refusait d'aller chercher dans un dictionnaire pour ne pas briser son rythme de lecture, quitte à revenir une autre fois dans le texte, spécifiquement pour retrouver ce mot-là et pour après aller le chercher.
81. Non, je pense que je briserais mon rythme de lecture, parce que je suis du genre à garder ça en tête. S'il y a quelque chose qui m'agace, je vais le garder en tête, donc ça va nuire au reste, tsé, fait que je suis mieux de régler ça tout de suite. Si je vois qu'il y a des chances que je comprenne, mais probablement que s'il y a vraiment quelque chose que je ne comprends pas, ça va teinter tout le texte aussi. Je vais passer à un autre appel, je vais passer à un autre texte. On le voit assez rapidement, habituellement, le style d'écriture, pis... je suis même pas sûre que je me risquerais dans le texte. Je pourrais passer à autre chose tout de suite. (31 min 25 s)
82. De toute façon, j'imagine, en tout cas, tu me diras si je me trompe, que tu dois lire surtout des articles journalistiques ou des articles de revues...
83. Hum.
84. C'est un style d'écriture qui se ressemble toujours un peu, donc euh...
85. Mais avec une petite couleur, parfois.
86. Ouais.
87. Mais il est plus facile de reconnaître où on s'en va quand on connaît le style de l'écrit.
88. Ouais. (32 m.)
89. [En regardant ma liste de questions] Ah! J'ai même pas commencé par le début! Ah oui, ma première question : Est-ce que les caméras t'ont gênée? ou pas du tout?
- Ben non, mais c'est sûr que parfois, je me disais *Ayoye, ça doit être plate à mort, mais bon, il sait ce qu'il fait*. Je continuais, mais je ne pense pas avoir fait différemment parce qu'il y avait les caméras. Ben, c'était plus une curiosité *Ah, je me demande de où à où ça prend, il voit-tu ce que j'écris?* Tsé, c'étaient des petites questions, mais euh... ça se passait dans la tête, là. (32 min 40 s)
90. [en parlant des différentes tâches de lectures et des comportements de lectures associés] (34 min) Probablement que le style de lecture se rapporte à l'activité que tu es en train de faire là, tsé. Là, c'est ça, c'était une lecture en préparation d'un reportage. C'est ce que je fais maintenant, mais, tsé, tu faisais juste me parler du rédacteur en chef, je me replonge il y a deux ans, quand je l'étais, ben effet, c'était comme... plus actif. Surtout quand tu lis quelque chose que tu as à valider, là, tsé, t'as une action à faire par rapport à ce texte-là. Là, quand moi je lis, j'ai pas à leur

- dire si le texte est bon où non. Je vais m'abreuver, je vais chercher des choses. (34 min 41 s)
91. (35 m.) Je me demandais, en tant que journaliste indépendante, est-ce que c'est toi qui décides généralement des sujets sur lesquels tu travailles ou, la plupart du temps, ils te sont imposés?
 92. C'est, le plus souvent, moi qui propose des choses, mais une fois que la relation est établie, il va arriver que le client m'envoie des demandes *Tu peux-tu me faire ça sur tel sujet?* Mais ça ne commence pas comme ça et ce n'est pas très fréquent d'avoir une commande précise.
 93. Ok, donc, généralement, c'est toi qui approche un journal ou une revue et qui dit *Je voudrais travailler là-dessus ou vous écrire un texte sur ce sujet-là?*
 94. En fait, la façon de réussir à entrer en contact, ça, ça va différer d'une place à l'autre, pis souvent c'est par contact : il y a quelqu'un qui connaît quelqu'un, là, j'ai une première rencontre, pis bon... *Envoie-moi des sujets.* Ok, j'envoie des sujets, mais tsé, je pourrais pas, en tout cas, je ne pense pas que j'enverrais un sujet à quelqu'un sans qu'il y ait un contact d'établi et même à ça, une fois que le contact est établi, on dirait qu'il faut envoyer plusieurs suggestions et s'en faire commander pour qu'à un moment donné, ils pensent à nous pour tel type de sujet. Il faut que la collaboration soit déjà bien enclenchée. (36 min 18 s)
 95. Ok, donc, comment est-ce que tu choisis les sujets que tu vas vouloir traiter? Est-ce que c'est une idée du moment, *ça me tente de travailler là-dessus, pis euh... je vais essayer de voir si ça va intéresser quelqu'un?*
 96. Ben, en fait, quand j'essaie de trouver une idée pour euh... bon, on ne s'en cachera pas, je suis maman, mes enfants me servent de source d'inspiration première quand j'écris pour du famille, par exemple Yooopa ou encore WMag, c'est un Webzine qui s'intéresse à l'activité physique des enfants, donc euh... c'est sûr que je me base sur mon expérience pour avoir une idée *Ah! je pourrais la proposer à tel, ou à tel...* Par contre, quand je cherche des idées pour un magazine en particulier, Idées Bio, j'ai en tête que c'est pour ce magazine-là, je me mets à faire de la recherche ou des lectures sur Internet pour essayer de trouver un petit aspect original, pis si je vois qu'il a été abondamment abordé, ben j'essaie de trouver une façon, une petite twist, une petite nouveauté pour le proposer. Parce qu'on ne s'en cachera pas, tous les articles ont déjà été écrits. Il suffit de trouver une nouvelle façon de le faire. Mais, c'est ça. Habituellement, j'ai en tête pour qui je cherche, pis ça se fait quand même bien. (37 min 50 s)
 97. Donc, généralement, ta recherche, ta lecture, va commencer avant même que tu leur en parles ou bien que le contrat soit passé.
 98. Oui, ben, en fait, ça va être des copiés collé de liens, en sachant que si jamais la commande m'est donnée, je vais m'y référer. Mais je ne dépense pas trop d'énergie non plus... il faut que je gère tout ça, là.
 99. Mais à partir du moment où tu considères que tu as suffisamment d'informations pour avoir un sujet intéressant, tu leurs dis *J'aurais ce qu'il faut pour écrire un article sur ce sujet-là...*
 100. Je leur dis pas ce que j'ai. C'est assez bref comme formulation... *je te propose... tel*, c'est ça, le sujet, mettons deux questions [...], pis c'est tout. Je ne leur dis pas ce que j'ai, je me garde cette petite carte-là. (38 min 43 s)