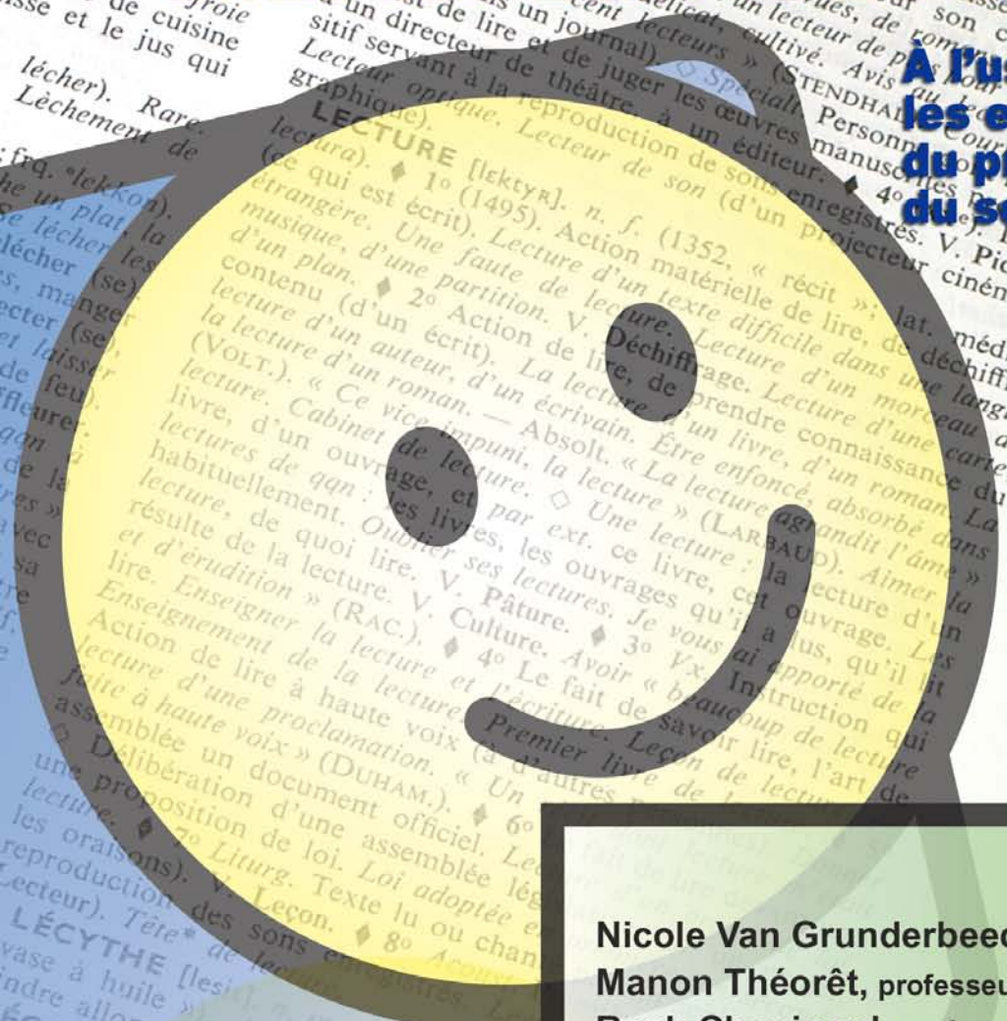
SUGGESTIONS DE PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DE LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

À l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire



Nicole Van Grunderbeeck, professeure titulaire
Manon Théorêt, professeure agrégée
Roch Chouinard, professeur agrégé
Sylvie C. Cartier, professeure agrégée

Avec la collaboration de
France Dumais, M.A. (psychologie)

Révision linguistique
Hélène Larue

Université de Montréal
Département de didactique
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Novembre 2004

Université de Montréal

Une aide a été accordée pour la mise en page, l'impression et la diffusion de ce document par la stratégie d'intervention ***Agir autrement*** du ministère de l'Éducation du Québec.

Mise en page
Sylvie Hénault-Brunet

Les enseignants* peuvent soit couvrir l'ensemble des stratégies et des activités proposées dans le guide, soit déterminer des priorités et sélectionner certaines stratégies ou activités qui répondent aux besoins particuliers de leurs groupes d'élèves.

**** Dans le présent document, le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.***

TABLE DES MATIÈRES

i. Liste des tableaux 6

ii. Liste des figures 8

Remerciements 9

Introduction 10

1 Comprendre en lisant des textes narratifs 13

1.1 Vérifier sa compréhension par des retours au texte 18

1.2 Inférer des liens implicites entre les différentes parties du texte 19

1.2.1 Enseigner les inférences 19

1.3 Dégager le fil conducteur du texte 21

1.3.1 Faire trouver le thème ou le sujet du texte 21

1.3.2 Faire reconnaître et reconstituer l'organisation des événements dans le texte 23

1.3.3 Faire relever les idées importantes du texte 27

1.3.4 Enseigner le rappel de récit 29

1.3.5 Faire résumer le paragraphe ou le texte narratif 30

1.4 Prendre conscience de la perte de compréhension 32

1.4.1 Faire corriger les bris dans la compréhension 32

1.5 Autogérer sa compréhension en lecture 35

1.5.1 Enseigner à réagir au texte et à se questionner sur la lecture 35

2 Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs 39

2.1 Autorégulation des apprentissages en général 43

2.2 Apprentissage par la lecture fondée sur l'autorégulation 44

2.2.1 Présentation d'un modèle de l'apprentissage par la lecture 44

2.2.2 Autorégulation de l'apprentissage sur un sujet par la lecture de textes informatifs 45

2.2.3 Résumé 67

2.2.4 Organisateur graphique 69

3 Pratiques d'enseignement destinées à motiver les élèves 75

3.1 Faire la promotion de l'effort stratégique 80

3.1.1 Promouvoir le rôle de l'effort et des stratégies 80

3.1.2 Motiver les élèves à utiliser les stratégies enseignées 82

3.1.3 Présenter les difficultés et les erreurs comme une partie du processus d'apprentissage 82

3.2 Donner des informations sur les aspects physiologiques et psychologiques du processus de développement des compétences 83

3.2.1 Donner des informations sur les aspects physiologiques 82

3.2.2 Donner des informations sur les aspects psychologiques 82

3.3 Aider les élèves à se donner des défis et à consigner leurs progrès 85

3.3.1 Aider les élèves à se donner des défis à court et à moyen terme 85

3.3.2 Aider les élèves à consigner et contrôler personnellement leurs progrès ... 86

3.4 Offrir des options sur les procédures et les tâches 88

3.4.1 Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix 86

3.5 Proposer des situations d'apprentissage riches, signifiantes et adaptées aux élèves 89

3.5.1 Donner des occasions d'apprendre en coopération, faciliter les interactions entre pairs et limiter la compétition 89

3.5.2 Situer les élèves quant au contenu et à l'utilité des apprentissages 92

3.5.3 Proposer des tâches représentant un défi réaliste et les présenter comme telles 92

3.5.4 Capter et retenir l'attention des élèves 93

3.5.5 Tenir compte du niveau de compétence en lecture des élèves 94

3.5.6 Tenir compte des centres d'intérêt des élèves 94

3.6 Soutenir les efforts des élèves 95

3.6.1 S'assurer que les élèves savent quand et comment demander de l'aide, et à qui ils peuvent en demander 95

3.6.2 Reconnaître les efforts, les réalisations et les progrès individuels le plan des apprentissages 96

3.6.3 Effectuer un suivi personnalisé 96

3.7 Évaluer sans décourager 97

3.7.1 Permettre aux élèves de participer à la démarche évaluative 97

3.7.2 Faire des activités « pour le plaisir » 99

4 Pratiques d'enseignement pour renforcer des habitudes en lecture 101

4.1 Promotion des livres 105

4.1.1 Accès à une variété de livres et de revues sur le sujet enseigné 105

4.1.2 Période de lecture d'un extrait de livre 106
4.1.3 Période de lecture personnelle 107
4.1.4 Création de listes 109
4.1.5 Babillards scolaires et électroniques 111
4.2 Lecture récréative 113
4.2.1 Livres audio 114
4.2.2 Clubs de lecture 114
4.2.3 Visites de lieux associés aux lectures 115

5 Modèles et pratiques d'enseignement efficaces en lecture 117

5.1 Différents modèles d'enseignement 120
5.1.1 Modèle d'enseignement explicite 121
5.1.2 Modèle d'enseignement réciproque 121
5.2 Pratiques d'enseignement efficaces 122
5.2.1 Enseigner une tâche en lecture de façon explicite 123
5.2.2 Enseigner une tâche en lecture de façon réciproque 125
5.2.3 Enseigner une tâche en lecture de façon stratégique 127

6 Résumé de la recherche à l'origine du guide 133

6.1 Volet 1 : Compétence des élèves en compréhension en lecture 135
6.2 Volet 2 : Lire pour apprendre 136
6.3 Volet 3 : Perceptions de soi comme lecteur /lectrice et la valeur attribuée à la lecture par des élèves du début secondaire issus de milieux populaires 137
6.4 Volet 4 : Habitudes de lecture des adolescents et adolescentes 138
6.5 Volet 5 : Pratiques d'enseignement/apprentissage 139
6.6 Mise en relation des différents volets 140

Références bibliographiques relatives au guide des enseignants 143
Références bibliographiques relatives au guide de l'élève 148
Annexe – Guide de l'élève 149

LISTE DES TABLEAUX

Chapitre 1 - Comprendre en lisant des textes narratifs

Tableau 1 Exemple d'un tableau des composantes et de leur enchaînement dans un passage de texte narratif 23

Tableau 2 Exemple d'un carnet de route de stratégies pour corriger les bris de compréhension d'un texte narratif 33

Tableau 3 Exemple de questions enchâssées dans un texte narratif 38

Chapitre 2 - Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs

Tableau 4 Exemple d'une feuille d'analyse de l'activité d'apprentissage par la lecture 47

Tableau 5 Exemple d'une feuille d'analyse de l'activité d'apprentissage par la lecture de textes en **histoire** et des réponses possibles d'une équipe d'élèves 49

Tableau 6 Exemple d'une feuille d'analyse de l'activité d'apprentissage par la lecture de textes en **biologie** et des réponses possibles d'une équipe d'élèves 51

Tableau 7 Exemple de tableau de compilation de stratégies efficaces et non efficaces pour apprendre en lisant 53

Tableau 8 Exemple de tableau de compilation de stratégies efficaces et non efficaces pour apprendre en lisant en **histoire** 56

Tableau 9 Exemple de résumé d'un passage de texte informatif en **histoire** 57

Tableau 10 Exemple de tableau de compilation de stratégies efficaces et non efficaces pour apprendre en lisant en **biologie** 59

Tableau 11 Exemple d'un guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'apprentissage par la lecture 62

Tableau 12 Exemple d'un guide d'autocontrôle et d'autoévaluation des stratégies utilisées par les élèves et de leurs conceptions pour une activité d'apprentissage par la lecture de textes en **histoire** 64

Tableau 13 Exemple d'un guide d'autocontrôle et d'autoévaluation des stratégies utilisées par les élèves et de leurs conceptions pour une activité d'apprentissage par la lecture de textes en **biologie** 66

Tableau 14 Exemple d'un tableau de comparaison de concepts en **biologie** 73

Tableau 15 Exemple d'un tableau de comparaison de concepts en **biologie** 74

Chapitre 3 - Pratiques d'enseignement destinées à motiver les élèves

Tableau 16 Exemple d'un questionnaire sur le rôle de l'effort et des stratégies en lecture 81

Tableau 17 Exemple d'une grille d'établissement de défis personnels en lecture 87

Tableau 18 Exemple d'une feuille (d'énoncés sur un sujet à l'étude) ***Trouve la personne qui sait*** 91

Chapitre 4 - Pratiques d'enseignement pour renforcer les habitudes de lecture

Tableau 19 Exemple d'une liste de références bibliographiques sur un thème de lecture 109

Tableau 20 Exemple d'une liste de suggestions de lectures d'été 110

Tableau 21 Exemple d'une fiche d'évaluation personnelle de livre 112

LISTE DES FIGURES

Chapitre 2 - Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs

Figure 1 Adaptation du modèle de l'apprentissage par la lecture de Butler et Cartier 45

Figure 2 Exemple d'une carte sémantique dans le domaine de la **biologie** : Les catégories d'aliments 60

Figure 3 Exemple d'une carte sémantique dans le domaine de l'**histoire** : Les pouvoirs de l'empereur romain 71

Figure 4 Exemple d'une carte sémantique dans le domaine de la **biologie** : Les membranes de l'œil 71

Chapitre 3 - Pratiques d'enseignement destinées à motiver les élèves

Figure 5 Schéma des composantes de la motivation à apprendre influencées par le contexte et déterminantes dans l'engagement et la persévérance 79

REMERCIEMENTS

Le présent guide découle d'une recherche transversale et longitudinale portant sur les conditions favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire de milieux populaires, recherche qui a duré trois ans et qui s'est réalisée dans trois écoles secondaires de la CSDM. Merci aux trois directions qui nous ont accueillis dans leur école.

Nous tenons à remercier très sincèrement de leur collaboration les trois conseillères pédagogiques des écoles secondaires de la CSDM où les données ont été recueillies, soit madame Luce Lacasse de l'école Lucien-Pagé, madame Danielle Boucher de l'école Chomedey-de-Maisonneuve et madame Chantal Boudreau de l'école Louis-Joseph-Papineau. Elles nous ont facilité le contact avec les enseignants de même que l'organisation des horaires ; nous leur sommes également reconnaissants pour la relecture du manuscrit et leurs commentaires.

Nous remercions aussi très chaleureusement de leur participation à la recherche les 51 enseignants qui nous ont ouvert les portes de leur classe et les 1 544 élèves de 1re, 2e et 3e secondaire inscrits dans des classes de français, d'histoire, de géographie ainsi que de cheminements particuliers, qui ont rempli les différents questionnaires que nous leur avons soumis.

Merci à nos coordonnatrices de recherche, mesdames Roseline Garon et Stéphanie Leblanc, et à nos assistantes de recherche.

Merci enfin à madame France Dumais, qui a collaboré à la rédaction du guide.

La réalisation de la recherche et du guide a été rendue possible grâce à une subvention du fonds FQRSC en action concertée avec le CQRS, le MCC, le MEQ et le MFE.

INTRODUCTION

En partenariat avec la Commission scolaire de Montréal (CSDM), une équipe de chercheurs du Département de didactique ainsi que du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal a procédé à une recherche transversale et longitudinale des conditions favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire.

Cette recherche comportait cinq volets thématiques : la compétence des élèves en compréhension en lecture ; la lecture pour apprendre ; les perceptions de soi comme lecteur, lectrice et la valeur attribuée à la lecture par des élèves du début du secondaire issus de milieux populaires ; les habitudes de lecture chez les adolescents et adolescentes ; les pratiques d'enseignement/apprentissage en lecture.

Elle s'est déroulée sur une période consécutive de trois ans, entre 1999 et 2002, dans trois écoles secondaires de la CSDM situées en milieux populaires, soit Chomedey-de-Maisonneuve, Louis-Joseph-Papineau et Lucien-Pagé. Y ont participé des enseignants et des élèves de classes de français, d'histoire, de géographie ainsi que de cheminements particuliers.

Plusieurs constats positifs ressortent de cette recherche. Par exemple, la ***compréhension en lecture de textes narratifs*** chez des élèves du début secondaire s'améliore avec le degré scolaire et cette amélioration se manifeste autant en compréhension textuelle qu'en compréhension des liens sous-jacents entre les parties du texte narratif. De même, on observe que concernant l'***apprentissage par la lecture de textes informatifs en sciences humaines***, un profil général stratégique met en évidence la ***planification*** de l'activité en tant que telle, la ***lecture*** des textes par le soulignement, l'utilisation des titres et des sous-titres et de la relecture, la ***réalisation de l'activité*** par le fait d'avoir en tête ce qui était attendu et par l'ajustement de la façon de travailler selon l'avancement de l'activité ou au moyen de l'autoévaluation. Or, malgré ces constats positifs, certains résultats nous amènent à penser que d'autres activités et interventions pourraient être réalisées avec les élèves pour accroître leurs habiletés à comprendre un texte, à apprendre par la lecture, à aimer lire, etc.

L'analyse des données et les conclusions de la recherche ont conduit à la production du présent guide pédagogique, qui porte sur des stratégies d'intervention et des pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire.

De façon générale, **le guide s'adresse aux enseignants du premier cycle du secondaire**, et tout particulièrement à ceux des quartiers populaires de la ville de Montréal qui ont participé à la recherche. **Il se veut un complément aux guides d'enseignement actuellement utilisés** au secondaire.

Le guide représente un document de référence qui ne requiert pas de lecture linéaire. Ainsi, on pourra consulter les chapitres au gré de ses besoins.

Le guide est divisé en six chapitres. Le premier propose un enseignement de stratégies cognitives et métacognitives pour le développement de la compréhension de textes narratifs. Le deuxième chapitre suggère des

interventions visant l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture de textes informatifs. Le troisième chapitre traite des pratiques pédagogiques aptes à motiver les élèves sur le plan des attitudes, soit les perceptions de soi comme lecteur et la valeur attribuée à la lecture. Le quatrième chapitre décrit des pratiques pédagogiques utiles pour renforcer des habitudes en lecture. Le cinquième chapitre présente une description de modèles et de pratiques d'enseignement en lecture. Le sixième et dernier chapitre résume la recherche qui a servi de base à l'élaboration du guide.

Chaque chapitre est divisé en quatre parties. On énonce d'abord un ***principe d'intervention*** axé sur la promotion de stratégies et de pratiques pédagogiques en lecture ; on relève ensuite des ***faits saillants de la recherche*** ; puis, on présente des ***définitions*** importantes relativement au sujet traité dans le chapitre ; enfin, on suggère des ***pistes d'intervention*** en termes de stratégies et de pratiques pédagogiques favorables au développement des compétences et des connaissances en lecture.

Pour rendre le guide plus convivial, le texte comporte des icônes permettant de repérer des pratiques d'enseignement et des interventions pédagogiques, des exemples d'application en classe et à l'extérieur de la classe ainsi que des citations de textes narratifs et informatifs :

Pratique ou enseignement

Exemple

Texte narratif ou informatif

En annexe, on présente un autre guide basé sur les résultats de la même recherche, guide spécialement destiné aux élèves du premier cycle du secondaire en milieux populaires. Ce **guide de l'élève,** intitulé ***Pour mieux lire***, rassemble (sous forme de fiches) des stratégies et des activités qui répondent à des questions ou des difficultés des élèves au sujet de la lecture. Il comprend également la grille ***Mon profil de lecteur ou de lectrice***, qui consiste en une autoévaluation par les élèves de leur profil actuel en tant que lecteurs ou lectrices. Comme les enseignants ont probablement un rôle à jouer dans l'application du guide de l'élève et qu'il leur revient de rappeler aux élèves l'intérêt de l'utiliser, nous vous invitons à consulter l'annexe où se retrouvent les modalités d'application du guide ainsi qu'un modèle de fiche de l'élève.

Comme complément d'information sur les stratégies d'apprentissage par la lecture, les enseignants pourront consulter un autre guide pédagogique, ***L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture.*** Celui-ci a été élaboré (à partir des résultats portant sur le volet ***Lire pour apprendre*** de la même recherche) par mesdames Sylvie C. Cartier et Manon Théorêt, professeures agrégées au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal.

Chapitre 1

COMPRENDRE EN LISANT DES TEXTES NARRATIFS

À l'usage des enseignants de français et de toutes les autres matières où l'on utilise des textes narratifs

Nicole Van Grunderbeeck et France Dumais

Novembre 2004

PRINCIPE D'INTERVENTION

L'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives joue un rôle important dans l'amélioration de la compréhension en lecture de textes narratifs

FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

À partir de la recherche que nous avons menée, il est possible de dégager trois constats portant particulièrement sur la compréhension en lecture de textes narratifs :

1. Le développement de la compréhension d'un texte narratif est loin d'être terminé même après la 3e secondaire. Ainsi, les élèves ont toujours plus de difficulté à comprendre les événements d'un récit et leur enchaînement comparativement à la compréhension des personnages et de leur rôle.
2. La capacité à inférer est plus faible que la capacité à comprendre ce qui est textuellement écrit.
3. Certains élèves présentent des difficultés importantes de compréhension en lecture de texte narratif ; en effet, ils obtiennent un score très inférieur à la moyenne au test de compréhension.

DÉFINITIONS

- Compréhension en lecture
- Métacompréhension en lecture
- Stratégies cognitives en lecture
- Stratégies métacognitives en lecture

Compréhension en lecture

Que veut dire « comprendre un texte » ?

« Comprendre un texte […], c'est construire progressivement un modèle mental ou un modèle de situation de ce qui est décrit ou relaté. » (Fayol, 1992, p. 73).

Dans une situation de lecture, cette construction progressive s'effectue par l'interaction entre trois variables, soit le texte, le lecteur et le contexte. La variable ***lecteur*** inclut les structures cognitives et affectives du sujet ainsi que les processus que celui-ci utilise avant, pendant et après la lecture. La variable ***texte*** traite du matériel à lire. La variable ***contexte*** se rapporte aux facteurs psychologiques, sociaux et physiques qui influent sur la compréhension du texte (Giasson, 1990). La compréhension variera selon l'interaction entre ces trois variables. En conséquence, « plus les variables ***lecteur***, ***texte*** et ***contexte*** seront imbriquées les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (Giasson, 1990, p. 7).

Métacompréhension en lecture

La métacompréhension (aussi appelée « méta cognition ») peut se définir selon un modèle à deux composantes. La première composante consiste en la « connaissance que possède le lecteur sur ses propres ressources cognitives et sur la compatibilité existant entre ces ressources et la situation d'apprentissage [ou de résolution de problèmes] dans laquelle il se trouve ». La deuxième composante consiste en une « habileté à utiliser des processus d'autorégulation » (ou d'autogestion de la compréhension), c'est-à-dire « savoir quand nous comprenons », « savoir ce que nous comprenons », « savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre » et finalement « savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas » (Giasson, 1990, p. 154).

Cette définition de la métacompréhension fait appel à des processus qu'un élève utilise afin de « lire pour comprendre » des textes. Elle se distingue de l'aspect de la métacognition qui fait référence à des processus d'acquisition de connaissances dont un élève se sert afin de « lire pour apprendre ». Ces derniers seront traités dans le chapitre 2 du guide, ***Lire des textes informatifs pour apprendre sur un sujet.***

Un élève métacognitif peut donc se définir comme « un sujet qui a conscience de ses mécanismes de pensée et qui réussit à les gérer efficacement » (Portelance, 1998, p. 50).

Stratégies cognitives en lecture

Les stratégies cognitives en lecture représentent un ensemble d'opérations mentales qu'une personne effectue pour atteindre son but de lecture (ex. : intention de lecture). Certaines de ces opérations sont observables (ex. : soulignement des mots importants d'un paragraphe), alors que d'autres ne le sont pas (ex. : imagerie mentale, inférence).

Les stratégies cognitives sont généralement des stratégies « qui contribuent à recueillir et à traiter de l'information en fonction d'un but » (Vézina et Saint-Laurent, 1991).

Stratégies métacognitives en lecture

Les stratégies métacognitives représentent un autre type de stratégies d'apprentissage ou de résolution de problèmes. Par définition, elles relèvent de la métacognition, qui constitue « la conscience et la maîtrise des stratégies cognitives et des facteur affectifs » (Goupil et Lusignan, 1993, p. 92).

Les stratégies métacognitives en lecture peuvent se regrouper en deux types, soit les stratégies de planification, d'une part, ainsi que les stratégies d'évaluation et de gestion (ou régulation), d'autre part. Les premières consistent à choisir les stratégies pertinentes à la situation et à traiter des informations en fonction du but de lecture et de la tâche à réaliser. Quant aux secondes, elles permettent de vérifier si le but de lecture est atteint et sinon, à se corriger et à se réajuster.

Les stratégies métacognitives « contrôlent le progrès » des activités cognitives (définition de Flavell citée dans Portelance, 1998, p. 52).

Les stratégies métacognitives jouent aussi un rôle au moment de la perte de compréhension en lecture. En effet, elles permettent d'abord de prendre conscience qu'on ne comprend plus, puis de repérer ce qui cause un problème de compréhension, et enfin, de procéder à un dépannage et à un réajustement de la compréhension.

PISTES D'INTERVENTION

Considérant les constats de recherche mentionnés plus haut, voici des pistes d'intervention qui permettront aux enseignants d'améliorer la compréhension en lecture de textes narratifs chez leurs élèves. Ces pistes visent tout particulièrement à amener l'élève à : 1) vérifier sa compréhension par des retours au texte ; 2) inférer des liens implicites entre les différentes parties du texte ; 3) dégager le fil conducteur du texte ; 4) prendre conscience de la perte de compréhension ; 5) autogérer sa compréhension.

Il revient à l'enseignant de choisir des pratiques pédagogiques efficaces[2] pour développer la compréhension en lecture chez ses élèves. Par exemple, il peut procéder de façon explicite, c'est-à-dire commencer en détaillant à voix haute tout ce qui se passe dans sa tête de « lecteur averti », puis favoriser le passage du « quoi faire pour comprendre » (connaissances déclaratives) au « comment faire pour comprendre » (connaissances procédurales) en étayant progressivement son soutien afin de rendre ses élèves autonomes (Giasson, 1990).

« Il ne s'agit pas de critiquer et de remplacer les tâches de lecture caractéristiques des programmes d'apprentissage [actuels], […] mais bien de fournir à l'élève un savoir qui va le placer dans une meilleure situation pour réussir ses tâches », en lecture notamment (Chamberland, 2002, p. 4). Dans cette perspective, l'enseignant veillera à « adapter » son enseignement de la lecture pour développer chez ses élèves la compétence à « construire le sens des textes » à lire, autrement dit à « donner du sens » aux informations des textes qu'ils lisent, à faire réaliser un « montage sémantique des textes » lus pour en comprendre l'organisation et la hiérarchisation. Il verra également à ce que les élèves aillent puiser dans leur bagage de connaissances et de compétences déjà acquises pour progresser dans leurs apprentissages en lecture (Chamberland, 2002).

Plusieurs des pistes d'intervention présentées dans ce premier chapitre proviennent des travaux de Giasson (1990) et Boyer (1993) sur l'enseignement de la compréhension en lecture ainsi que de ceux de Lenski et autres (1999) sur les stratégies cognitives et métacognitives de lecture. Toutes les pistes portent sur la lecture de textes narratifs.

1.1 VÉRIFIER SA COMPRÉHENSION PAR DES RETOURS AU TEXTE

Pour développer la compréhension d'un texte narratif chez ses élèves, l'enseignant peut leur apprendre à faire des prédictions de lecture et à vérifier ces prédictions par des retours au texte[1] (Giasson, 1990 ; Lenski et autres, 1999 ; Parent et Van der Maren, 1989).

Il peut aussi inviter les élèves à comparer le sens qu'ils ont construit dans leur tête avec les informations contenues dans le texte. Voici un exemple à l'aide d'un extrait du texte ***Le Grand Meaulnes*** d'Alain Fournier.

Pratique et exemple

L'enseignement des retours au texte peut se dérouler en quelques étapes :

1. L'enseignant explique aux élèves qu'ils auront à construire le sens d'un récit dans leur tête. Il ajoute que cette « construction de sens » leur permettra de savoir s'ils ont bien compris l'histoire.
2. Ensuite, il peut servir de modèle en donnant un exemple à voix haute. Il lit un court texte et lui donne un sens en puisant dans ses expériences personnelles.

« Je vais lire un paragraphe du texte ***Le Grand Meaulnes*** d'Alain Fournier***.***

> « Meaulnes eut le temps d'apercevoir, sous une lourde chevelure blonde, un visage aux traits un peu courts, mais dessinés avec une finesse presque douloureuse. Et comme déjà elle était passée devant lui, il regarda sa toilette, qui était bien la plus simple et la plus sage des toilettes […] »

Source : Richard (1998, p. 8)

« Dans ma tête, je vois une fille blonde aux traits délicats et habillée de façon toute simple. Elle me fait penser à ma cousine qui est blonde et a qui a des traits délicats. »

3. Avant de poursuivre la lecture, l'enseignant prévient les élèves qu'ils doivent s'assurer de ne pas dévier du texte en comparant le sens qu'ils lui ont donné avec les informations tirées du texte. Pour les aider, il leur propose d'utiliser le symbole d'un feu de circulation, par exemple. Ainsi, après avoir construit le sens du texte dans leur tête, les élèves reviennent au récit et ne poursuivent la lecture que s'ils ont le « feu vert ».

[1] Pour y parvenir, il est suggéré d'utiliser la DR-TA (Lenski et autres, 1999). Les lettres de ce sigle anglais signifient ***Directed Reading – Thinking Activity ,*** qu'on peut traduire librement par « lecture dirigée et questionnement sur la lecture ». Nous décrirons la DR-TA plus loin en 1.3.2 et chaque étape de son enseignement s'appuiera sur des exemples tirés du récit ***Le chien bleu.*** L'enseignement de la DR-TA peut s'effectuer par modelage de telle sorte que les élèves développeront progressivement les stratégies de prédictions et de retours de lecture en vue de les appliquer au moment opportun et ce, de façon autonome.

Supposons un élève qui imagine le personnage féminin dans ***Le Grand Meaulnes*** en se rappelant sa cousine qui est brunette et beaucoup plus jeune. Par un retour au texte, il constatera son erreur et s'attribuera un feu rouge. Il ne poursuivra sa lecture (en s'accordant un feu vert) qu'après avoir donné le sens approprié au personnage du récit.

1.2 INFÉRER DES LIENS IMPLICITES ENTRE LES DIFFÉRENTES PARTIES DU TEXTE

L'enseignant peut montrer à ses élèves à se servir du texte et de leurs propres connaissances pour inférer, à partir des phrases du texte, des liens qui n'ont pas été explicités par l'auteur ; en d'autres mots, à reconstruire les liens implicites entre les différentes parties d'un texte narratif.

1.2.1 Enseigner les inférences

Inférer signifie « trouver une signification qui n'est pas énoncée de manière littérale, mais qui peut être sous-entendue dans les propos de l'auteur » d'un texte (Parent et Van der Maren, 1989, p. 91). Autrement dit, « pour parler d'inférence, le lecteur [doit aller] plus loin que ce qui est présent en surface du texte » (Giasson, 1990, p. 61).

On peut classer les inférences en trois groupes : logiques, pragmatiques et créatives. Les inférences logiques sont reliées au texte tandis que les inférences pragmatiques et créatives sont reliées aux connaissances et aux schémas du lecteur. En outre, « une inférence sera pragmatique si le lecteur moyen (comparé à son groupe d'appartenance) a tendance à la donner après incitation ; autrement, si l'inférence n'est commune qu'à certains lecteurs, il s'agira d'une inférence créative » (Giasson, 1990, p. 64).

Pratique et exemple

L'enseignement des inférences peut se dérouler par étapes (Giasson, 1990) ; graduellement, l'enseignant remettra l'initiative des apprentissages aux élèves pour les rendre autonomes.

1. L'enseignant explique la catégorie ou le type d'inférence à faire.
2. Il donne les mots du texte qui peuvent servir d'indices pour inférer des liens, et ce, en utilisant un exemple.
3. Il énonce l'inférence.
4. Il la justifie.

Nous illustrerons l'enseignement d'une ***inférence de sentiment*** à l'aide d'un court extrait du récit ***Sauve-qui-peut*** :

« En ce matin gris de février, Carmen a mal au cœur. Enfermée dans la salle de bain, elle passe et repasse dans sa tête la série de catastrophes qui l'attendent aujourd'hui. D'abord, l'exposé oral qu'elle doit présenter au cours d'histoire […] ».

Source : Rousselle (1998, p. 153)

Après avoir lu l'extrait, l'enseignant dit : « J'infère que Carmen ressent de l'anxiété ou de la peur, car les mots < mal au cœur >, < enfermée >, < catastrophes > me donnent des indices sur le fait qu'elle s'attend au pire pour sa présentation orale en histoire . »

Par la suite, il propose un autre exemple d'***inférence de sentiment*** et demande à ses élèves de faire de même.

« Il était une fois un chien bleu. Entièrement bleu. [...] À peine sevré, sa mère l'avait abandonné. Alors, il était resté seul. Il était parti la tête basse, sa pauvre langue bleue pendante entre ses babines bleues déjà las de s'ouvrir sur un monde hostile [...]»

Source : Rousselle (1998, p. 124)

Après avoir lu l'extrait, l'enseignant pose la question : « Quel sentiment éprouve le chien bleu ? ». Les élèves repèrent des indices dans les expressions « tête basse », « langue pendante » et « déjà las », ce qui leur permet d'inférer que l'animal ressent du découragement et de la tristesse.

Pratique et exemple

Une autre stratégie d'entraînement aux inférences mise « sur les indices qui mènent à l'inférence et sur la façon de vérifier ces indices » (Giasson, 1990, p. 70). Cet enseignement devrait se révéler plutôt simple au secondaire puisqu'il démontre déjà son efficacité auprès d'élèves en difficulté du dernier cycle du primaire.

L'enseignement se fait en cinq étapes :

1. L'enseignant lit un extrait du texte (ex. : un paragraphe) et pose une question d'inférence.
2. Il demande aux élèves d'émettre des hypothèses de réponse à partir de leurs connaissances et de leurs expériences.
3. Il leur demande quels mots-clés soutiennent leurs réponses.
4. À partir des hypothèses et· des mots-clés soumis par les élèves, il propose des questions qui doivent amener la réponse « oui » ou « non ».
5. Il porte un jugement final sur tous les mots-clés suggérés en trouvant une réponse (oui-non) pour chacun d'eux.

Voici une illustration de l'enseignement d'une ***inférence d'objet*** à l'aide d'un court extrait du récit ***Le joujou du pauvre.*** L'enseignant lit :

« À côté de lui gisait un joujou splendide, aussi frais que son maître, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets et de verroteries. »

Source : Rousselle (1998, p. 138)

Après avoir lu l'extrait, il pose la question d'inférence d'objet aux élèves : « De quel objet s'agit-il ? » et leur fait émettre des hypothèses : « une poupée, un camion ». Puis, il dresse une liste des mots-clés suggérés par les élèves : « verni, doré, robe, plumets, verroteries ». Il leur pose les questions suivantes : « Si c'était un camion, pourrait-il être verni ? (Oui), …doré ? (Oui) … pourrait-il porter une robe pourpre ? (Non), etc. Finalement, il leur communique son jugement en disant : « La poupée correspond à l'objet qu'on cherche parce qu'elle permet de répondre < oui > à toutes les questions d'inférence. »

1.3 DÉGAGER LE FIL CONDUCTEUR DU TEXTE

Pour développer la compréhension en lecture de texte narratif chez ses élèves, il est important pour l'enseignant de leur faire dégager le fil conducteur (ou la cohésion) du texte ; la cohésion du texte est le lien hiérarchisé de toutes les informations (segmentées en phrases, en paragraphes et en chapitres de plus en plus longs) du texte.

Dans ce chapitre, nous présentons des stratégies d'enseignement de la cohésion d'un texte, soit : faire trouver le thème ou le sujet du texte, faire reconnaître et reconstituer l'organisation des événements dans le texte, faire relever les idées importantes du texte, enseigner le rappel du récit et faire résumer le paragraphe ou le texte.

1.3.1 Faire trouver le thème ou le sujet du texte

L'enseignant peut montrer à ses élèves à trouver le thème ou le sujet d'un texte ou d'un passage de texte à l'aide d'un tableau des composantes du texte et de leur enchaînement (Lenski et autres, 1999).

Pratique et exemple

L'enseignement peut se dérouler en quatre étapes :

1. L'enseignant choisit un récit comportant des passages avec des éléments simples (personnages, but, problème ou complication et résolution).
2. Il demande aux élèves de lire de façon silencieuse.

3. Il leur explique que le passage du texte lu peut s'écrire en une seule phrase grâce à quatre mots-clés (inscrits sur un tableau) : « quelqu'un », « voulait », « mais » et « alors ». Il leur présente un exemple (tableau ou rétroprojecteur), en leur expliquant que celui-ci leur permettra de trouver le sujet du passage du texte et d'organiser ses composantes en une seule phrase.
4. L'enseignant guide les élèves dans la recherche des quatre composantes du texte en leur posant des questions et en répondant à l'aide d'un tableau en quatre colonnes prévu à cet effet.

Prenons, par exemple, un extrait du récit ***La chèvre de monsieur Seguin*** d'Alphonse Daudet.

« Monsieur Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était[…]. Un matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois :
< Écoutez, monsieur Seguin, je me languis chez vous, laissez-moi aller dans la montagne. >
– < Ah ! mon Dieu ! Elle aussi ! > cria M. Seguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle ; puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de la chèvre :
– < Comment, Blanquette, tu veux me quitter ! >
Et Blanquette répondit :
< Oui, monsieur Seguin.
– Est-ce que l'herbe te manque ici ?
– Oh ! Non !, monsieur Seguin.
– Tu es attachée de trop court, veux-tu que j'allonge la corde ?
– Ce n'est pas la peine, monsieur Seguin.
– Alors, qu'est-ce qu'il te faut ? Qu'est-ce que tu veux ?
– Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin.
– Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne[…] Que feras-tu quand il viendra ? [...]
– Je lui donnerai des coups de corne, monsieur Seguin.
– Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi […] Tu sais bien, la pauvre Renaude qui était ici l'an dernier ? Une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit […] puis le matin, le loup l'a mangée.
– Pécaïre ! Pauvre Renaude ! […] Ça ne fait rien, monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne.
– Bonté divine ! [...] dit M. Seguin ; mais qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres ? Encore une que le loup va me manger […] Eh bien, non […] je te sauverai malgré toi, coquine ! et de peur que tu ne rompes la corde, je vais t'enfermer dans l'étable et tu y resteras toujours. >
– Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour. »

Source : Rousselle (1998, p. 120-121, lignes 44 à 81)

Pour faire trouver le personnage, l'enseignant demande : « Qui est le < quelqu'un > d'important dans le texte ? ». Quand les élèves répondent « la chèvre de monsieur Seguin », l'enseignant écrit la réponse au tableau dans la colonne « quelqu'un ». Pour faire trouver le but, il demande : « Que voulait la petite chèvre ? ». Il écrit la réponse, « aller sur la montagne », dans la colonne « voulait ». Il suit cette démarche pour faire trouver le problème et la solution du texte. Le tableau 1 représente un exemple d'un tableau des composantes et de leur enchaînement dans ce passage du récit ***La chèvre de monsieur Seguin*** d'Alphonse Daudet***.***

Tableau 1

Exemple d'un tableau des composantes et de leur enchaînement dans un passage de texte narratif

Tableau des composantes et de leur enchaînement dans un passage du récit ***La chèvre de monsieur Seguin***			
Quelqu'un	Voulait	Mais	Alors
La chèvre de monsieur Seguin	aller sur la montagne	le loup rôdait sur la montagne	elle a dû être enfermée dans l'étable

Sources : Lenski et autres(1999, p. 134-136)
Rousselle (1998, p. 120)

1.3.2 Faire reconnaître et reconstituer l'organisation des événements dans le texte

Pour aider les élèves à mieux saisir le sens d'un texte narratif, l'enseignant peut leur faire reconnaître et reconstituer l'organisation et la cohésion entre les propositions et les phrases. À cette fin, il peut enseigner à repérer et à utiliser les ***référents*** et les ***connecteurs,*** qui constituent des indices ou des marqueurs de relation entre les parties d'un texte (Giasson, 1990).

- Enseigner les référents

Rappelons qu'un référent (aussi appelé « anaphore ») est un mot qu'on « utilise pour en remplacer un autre […] Le mot remplacé peut être un nom, un verbe, une proposition ; le mot peut être remplacé par un pronom, un synonyme, un terme générique […] » (Giasson, 1990, p. 53-54). Il existe des référents de type ***adjacent-éloigné*** (le mot remplaçant et le mot remplacé sont dans des phrases qui se suivent) et des référents de type ***avant-après*** (la relation entre les deux mots est séparée par au moins une phrase).

Pratique et exemple

L'enseignement explicite[2] constitue une pratique fortement suggérée pour les référents (Boyer, 1993 ; Giasson, 1990).

1. L'enseignant explique à quoi servent les référents : « Quand les gens écrivent, ils utilisent parfois des mots à la place d'autres mots. Des mots comme ***il***, ***elle***, ***je***, ***vous***, sont des exemples […], car ce serait très ennuyant si l'on utilisait toujours les mêmes mots. » (Giasson, 1990, p. 57).

2. Il illustre son propos à l'aide d'un extrait d'histoire dans laquelle le nom du personnage n'est jamais remplacé par un pronom. En voici un inspiré de ***Y a-t-il un raisin dans cet avion ?***

« **Clément Gauthier** est un numéro à lui tout seul […] Quand **Clément Gauthier** fait du ski, **Clément Gauthier** a l'air d'un jaune d'œuf cuit dur qui déboule la pente. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 106)

3. L'enseignant poursuit à l'aide d'un exemple (façon correcte) : « Il serait moins ennuyeux d'utiliser des mots comme ***il*** à la place de ***Clément Gauthier*** ; par exemple < Clément Gauthier est un numéro à lui tout seul […] Quand ***il*** fait du ski, ***il*** a l'air d'un jaune d'œuf cuit dur qui déboule la pente. > ». Et pour faire ressortir les contrastes, l'enseignant présente un contre-exemple (façon incorrecte) : « Où serait-ce plutôt < Quand ***elle*** fait du ski, ***elle*** a l'air d'un jaune d'œuf […] >. Non, puisque le personnage de Clément est masculin, le référent (soit le pronom qui remplace) doit aussi être masculin. » Il termine en disant : « Mais il est vrai que le mot ***il*** va remplacer différentes personnes tout au long du texte. Si vous êtes capables de trouver ce que ces mots remplacent, vous comprendrez mieux l'histoire. »

- Enseigner les connecteurs

« Les connecteurs sont des mots qui relient deux événements entre eux ; ils peuvent être utilisés pour unir deux propositions ou deux phrases » (Giasson, 1990, p. 58). Ainsi, le mot « et » est un connecteur de ***conjonction***, les mots « avant » et « lorsque » sont des connecteurs de ***temps***, « devant » est un connecteur de ***lieu***, « parce que » et « en raison de » sont des connecteurs de ***cause*** et « afin que » est un connecteur de ***but***. Parmi l'ensemble des connecteurs, certains sont explicites (ils apparaissent littéralement dans le texte) et d'autres sont implicites (on doit les inférer, car ils sont omis dans le texte).

[2] Voir le chapitre 5 pour plus de détails sur les étapes de l'enseignement explicite selon le modèle de Boyer (1993).

On suggère aux enseignants d'insister sur le repérage des connecteurs de ***temps*** et de ***cause,*** car ceux-ci sont souvent implicites dans les textes et ne sont pas encore tout à fait maîtrisés à la fin du primaire (Giasson, 1990).

Pratique et exemple

et Pour l'enseignement des connecteurs :

1. L'enseignant trouve un passage de texte qui comporte un connecteur et explique aux élèves à quoi servent les connecteurs : « Quand les gens écrivent, ils utilisent parfois des mots pour unir deux événements, deux propositions ou deux phrases entre eux. Ces mots connecteurs peuvent être des conjonctions (ex. : ***mais, ou, et, donc***), des locutions conjonctives (ex. : ***parce que, tandis que***) ou des adverbes (ex. : ***puis, ensuite, finalement***). »
2. Il illustre son propos à l'aide d'un extrait d'histoire. Prenons, par exemple, un extrait de ***Bonheur d'occasion*** de Gabrielle Roy.

« < Eh bien ! Florentine, qu'est-ce que tu fais ***à soir*** ? > […] Sa lèvre inférieure trembla, **et** d'un petit coup de dents elle la mordit. **Puis** s'affairant, elle tira une serviette de papier d'une boîte nickelée[…] ».

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 108)

3. Il écrit ensuite des questions qui supposent que les élèves comprennent ce que sont les connecteurs (ex. : « Combien y a-t-il de connecteurs dans cet extrait ? ***Deux***. Quel est le mot qui unit les deux propositions dans la deuxième phrase ? ***Et***. Quel est le connecteur qui unit les deux dernières phrases ? ***Puis*** »). Il ajoute des questions sur les faits ressortant du texte (ex. : « Après avoir mordu sa lèvre, qu'a fait Florentine ? ***Elle a pris une serviette de papier »***). Il pose d'autres questions qui renvoient aux connaissances antérieures des élèves (« Florentine a-t-elle mordu sa lèvre du haut ou celle du bas ? ***Du bas***. Le papier se trouvait-il dans une boîte en plastique ou en métal ? ***En métal, car le nickel est une sorte de métal »***). De cette façon, l'enseignant peut découvrir si l'incompréhension du texte provient des connaissances qui font défaut chez ses élèves ou s'il s'agit d'une incompréhension des connecteurs.

- Faire comprendre l'enchaînement des événements d'un texte

L'enseignant peut aider ses élèves à comprendre en quoi consiste l'enchaînement des événements d'un texte narratif en leur montrant à faire des prédictions de lecture, à vérifier leur compréhension et à effectuer des retours pour ne pas dévier de la lecture (Giasson, 1990 ; Lenski et autres, 1999 ; Parent et Van der Maren, 1989).

L'enseignement de ces stratégies peut se faire à l'aide de la DR-TA (Directed Reading – Thinking Activity, visant à prédire-lire-vérifier-prédire un texte narratif) (Lenski et autres, 1999).

Pratique et exemple

La DR-TA s'enseigne selon les six étapes suivantes :

1. L'enseignant choisit un texte narratif dont il dégage les éléments clés, soit le contexte, les événements ou péripéties, le but ou l'intention, le problème et la solution.
2. Il détermine à l'avance un nombre limité de temps d'arrêt de lecture en regard de la séquence du récit, et ce, pour ne pas freiner la compréhension ou l'intérêt des élèves pour le texte. Aux temps d'arrêt, il demande à ses élèves de prédire (ou d'anticiper) la suite du texte et de soutenir leurs prédictions par des explications. À chaque temps d'arrêt qui suit, l'enseignant demande à ses élèves de vérifier leurs prédictions à la lumière des nouvelles informations lues dans le texte. Par ailleurs, il leur demande de faire des prédictions sur la suite du texte et de les soutenir par des explications.

Voici des temps d'arrêt suggérés : le titre, le contexte, l'événement déclencheur, les tentatives pour résoudre le problème ou atteindre le but, le dénouement ou la solution, les réactions du personnage aux événements.

3. Pour enseigner aux élèves à justifier leurs prédictions, il leur montre à se poser les questions suivantes : « Pourquoi je pense ainsi ? » « Quels indices du texte ai-je utilisés pour faire ma prédiction ? ». L'enseignant fait de nouveau du modelage à l'aide d'un exemple. « Je prédis que ***Le chien bleu*** racontera l'histoire d'un animal pas comme les autres à cause de sa couleur. Je pense que le chien sera le personnage central du récit parce que son nom apparaît dans le titre. Je pense que sa couleur va lui apporter des malheurs, mais je n'en suis pas sûr car je n'ai pas assez d'information pour le vérifier tout de suite. Quand je vais lire la première partie de l'histoire, je vais être attentif à vérifier si mes prédictions sont appropriées. »
4. Ensuite, l'enseignant demande aux élèves de lire une autre portion de texte jusqu'à un point d'arrêt prédéterminé. Il les prévient qu'il y aura une discussion sur leurs prédictions initiales et qu'ils devront en faire de nouvelles. Il poursuit le modelage en donnant un exemple : « Je vais lire les deux premiers paragraphes du texte ***Le chien bleu*** à la page 124. Après la lecture, je vais me demander : Mes prédictions sur le titre sont-elles toujours bonnes ? Que va-t-il se passer ensuite dans l'histoire ? Je dois aussi me demander : dans quelle partie de l'histoire ai-je trouvé des indices ? »

« Il était une fois un chien bleu. Entièrement bleu. Du bout de ses oreilles poilues à sa longue queue, bleue ainsi qu'une tache d'encre, de ses prunelles qu'il avait azurées, à sa langue qu'il avait indigo, il était bleu .

« Cette couleur, qu'il eût pu porter avec fierté pour se singulariser, faisait son malheur. Depuis sa plus tendre enfance, on le chassait de partout. Il était né à la campagne, dans la cour d'une ferme. À peine sevré, sa mère l'avait abandonné. Alors il était resté seul. Il était parti, la tête basse, sa pauvre langue bleue pendante entre ses babines bleues, ses yeux bleus déjà las de s'ouvrir sur un monde hostile, tristement baissés sur le chemin, son seul ami. Et son maudit indigo se découpait à peine plus foncé sur le ciel, tandis qu'il marchait de par le monde. »

Source : Rousselle (1998, p. 124)

5. L'enseignant invite ses élèves à soutenir leurs prédictions. Il poursuit cette méthode jusqu'à la fin du récit. Voici quelques questions utiles à cette fin : De quoi l'histoire parlera-t-elle ? Pourquoi pensez-vous ainsi ? Que pensez-vous qu'il arrivera ensuite ? Quelle partie de l'histoire vous a donné des indices ?

1.3.3 Faire relever les idées importantes du texte

Certains jeunes lecteurs « considèrent comme importante une idée qui les intéresse personnellement et non pas ce que l'auteur a lui-même marqué comme central ou important » (Giasson, 1990, p. 75). Cette confusion peut générer des difficultés de compréhension de lecture au sujet des idées principales d'un texte narratif.

Les enseignants peuvent éveiller leurs élèves à distinguer les informations qui sont importantes aux yeux de l'auteur d'un texte (des informations textuellement importantes) de celles qu'ils considèrent eux-mêmes importantes (des informations contextuellement importantes). Par ailleurs, ils peuvent les amener à comprendre la différence entre le « sujet du texte » et l' « information importante dans le texte ».

« Dans un récit, l'idée principale concerne les événements et leur interprétation » (Giasson, 1990, p. 75). Pour la faire découvrir, l'enseignant demandera : « Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans ce texte [ou dans ce passage du texte] ? » Le sujet d'un texte peut être déterminé en répondant à la question : « De quoi parle ou de quoi traite ce texte ou ce paragraphe ? »

Pratique et exemple

Une pratique basée sur l'enseignement explicite[3] est de nouveau recommandée pour les enseignants qui veulent donner une leçon sur l'idée principale d'un texte (Boyer, 1993 ; Giasson, 1990).

En voici une illustration à l'aide du récit ***La chèvre de monsieur Seguin*** d'Alphonse Daudet**.**

1. L'enseignant explique d'abord aux élèves qu'ils auront à découvrir l'idée importante d'un passage de texte narratif. « Nous allons lire les lignes 155 à 164 de ***La chèvre de monsieur Seguin*** pour en découvrir l'idée (ou l'événement) la plus importante. On devrait pouvoir la rapporter en une phrase. »

> « La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient […] C'était le loup !
> Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas ; seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment.
> < Ha ! Ha ! la petite chèvre de M. Seguin > ; et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou. »

Source : Rousselle (1998, p. 122 et 123, lignes 155-164)

2. Ensuite, l'enseignant explique aux élèves que la découverte de l'idée importante d'un passage de texte est utile parce qu'elle permet de mieux saisir ce que l'auteur considère essentiel dans le récit. « En lisant ces lignes, nous pourrons comprendre ce qu'Alphonse Daudet considère comme un événement important dans l'histoire de la petite chèvre Blanquette. »
3. L'enseignant procède à une illustration en continuant de dire à voix haute ce qui se passe dans sa tête. Il donne un exemple : « Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans les lignes 155 à 164 ? Alphonse Daudet veut nous dire que Blanquette rencontre le loup qui veut la manger. » Pour faire ressortir les contrastes avec l'exemple, l'enseignant donne un contre-exemple : « Où serait-ce < Le loup se mit à rire méchamment > ? Non, ce n'est pas une idée importante parce que c'est un détail sur le loup qui veut manger la chèvre. »
4. L'enseignant peut permettre aux élèves de faire des essais et leur fournir des occasions de s'exercer ; il leur offre son soutien en cas de besoin.

[3] Voir le chapitre 5 pour plus de détails sur un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture, celui-là basé sur une recherche validée (Boyer, 1993). On y présente l'enseignement explicite d'un texte informatif dans le cadre d'un cours en histoire, notamment à l'aide d'exemples et de contre-exemples sur l'idée principale d'un texte sur les châteaux forts du Moyen-Âge.

1.3.4 Enseigner le rappel de récit

Pratique et exemple

Le rappel de récit « consiste à demander à un élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots » (Giasson, 1990, p. 110), autrement dit, à réorganiser les informations d'un texte de façon personnelle.

Pour éviter des confusions ou des longueurs inutiles dans le rappel d'un récit par les élèves, il est important que l'enseignant guide ceux-ci dans leurs tâches. Nous illustrerons l'enseignement du rappel de récit à l'aide d'un court extrait du texte ***Le Grand Meaulnes.***

1. L'enseignant explique aux élèves qu'ils auront à redire une histoire dans leurs propres mots, comme quand ils racontent à un ami une chose qui leur est arrivée. Il ajoute que le rappel va leur permettre de savoir s'ils ont bien compris l'histoire qu'ils viennent de lire.
2. Ensuite, l'enseignant peut servir de modèle en donnant un exemple à voix haute. Il lit un court texte (de préférence, qu'il connaît bien) et redit dans ses propres mots ce qu'il vient de lire.

« Je vais lire le 9e paragraphe de l'extrait du texte ***Le Grand Meaulnes,*** d'Alain Fournier.»

« Meaulnes eut le temps d'apercevoir, sous une lourde chevelure blonde, un visage aux traits un peu courts, mais dessinés avec une finesse presque douloureuse. Et comme déjà elle était passée devant lui, il regarda sa toilette, qui était bien la plus simple et la plus sage des toilettes[…] ».

Source : Richard (1998, p. 8)

« Je vais redire dans mes propres mots le paragraphe que je viens de lire : Meaulnes a aperçu une fille blonde aux traits délicats et habillée simplement. »

3. L'enseignant demande aux élèves de lire en silence. Il les guide en leur donnant des indices ou des éléments pour se rappeler du récit ; par exemple : « De qui parle-t-on dans l'histoire (Quoi) ? À quel moment se passe l'histoire (Quand) ? Où se passe-t-elle (Où) ? Quel était le problème du personnage ? »
4. L'enseignant peut faire pratiquer ses élèves en groupes de deux. L'exercice doit pouvoir s'exécuter dans 10 ou 15 minutes en utilisant des textes courts. Un élève lit et se rappelle à voix haute pendant que l'autre élève écoute activement. Ce dernier fait des commentaires sur les éléments de rappel réalisé par son camarade (ex. : le personnage, le lieu).
5. L'enseignant peut répéter les exercices jusqu'à ce que les élèves maîtrisent la technique. Il leur suggère de « redire dans leur tête » un texte toutes les fois qu'ils veulent le comprendre et se le rappeler (Giasson, 1990).

1.3.5 Faire résumer le paragraphe ou le texte narratif[4]

Un résumé se définit comme la « réécriture » d'un paragraphe ou d'un texte. Cette réécriture doit maintenir la pensée de l'auteur et donner l'essentiel des informations du texte ; elle doit économiser les mots en éliminant les redondances et le superflu ; enfin, elle doit être adaptée à l'auditoire à qui elle s'adresse (Laurent[5] cité dans Giasson, 1990).

Le résumé se différencie du rappel (de récit) en ce sens qu'il requiert non seulement de comprendre le texte, mais aussi de juger de l'importance des informations que celui-ci contient et de les placer dans un ordre hiérarchique.

Avant d'enseigner à résumer un texte, l'enseignant s'assure que ses élèves en comprennent bien le sens ; pour y parvenir, il pourra leur suggérer de prendre plus de temps pour lire, voire de lire plus d'une fois le texte. Il s'assure également que les élèves sachent prendre des notes pendant leur lecture et relever les idées principales.

Comme « la tâche de résumer un texte est complexe, [elle] nécessite un enseignement graduel » (Giasson, 1990, p. 88), l'enseignant commencera par un **texte** court à lire (et donc court à résumer), de type **narratif**, contenant des idées importantes explicites, clairement énoncées dans le texte. Les élèves pourront garder le texte sous leurs yeux ; ils feront un résumé pour eux-mêmes et celui-ci pourra être assez long. Puis, graduellement, l'enseignant augmentera les exigences, tant pour la longueur, le type et la complexité du texte à résumer que pour le recours ou non au texte, la présence d'un auditoire et la brièveté du résumé (Giasson, 1990).

Pratique et exemple

Parmi diverses stratégies, voici celle de l'enseignement explicite[6] du résumé, qu'on peut présenter à l'aide d'un rétroprojecteur (Boyer, 1993 ; Giasson, 1990).

La stratégie d'enseignement qui présente les règles une à une sera illustrée par des extraits du **texte narratif *Les pygmées de mes rêves***.

1. L'enseignant présente la première règle, qui consiste à éliminer le superflu. Il présente un exemple et demande aux élèves de raturer les informations qui ne sont pas importantes.

> « Un homme trapu, son petit arc à la main, s'exprime à voix basse. Il effleure mon bras par petites tapes, du bout de ses doigts, chaque fois qu'il s'adresse à moi. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 72)

[4] ***Voir le chapitre 2 pour le*** résumé ***à des fins d'apprentissage par la lecture de*** textes informatifs.

[5] ***LAURENT, J.-P. (1985). « L'apprentissage de l'acte de résumer »,*** Pratiques***, vol. 48, p.71-77.***

[6] ***Voir le chapitre 5 pour plus de détails sur les étapes de l'enseignement explicite selon le modèle de Boyer (1993).***

Un petit homme avec un arc parle à voix basse. Il tapote mon bras chaque fois qu'il me parle.

Il poursuit en donnant un contre-exemple : « Ou serait-ce plutôt < Un petit homme avec un petit arc parle à voix basse. Il tapote mon bras avec le bout de ses doigts chaque fois qu'il me parle > ? Non, parce que les mots ***petit*** et ***avec le bout de ses doigts*** sont superflus. »

2. L'enseignant présente un exemple de la deuxième règle, qui consiste à ne pas faire de redondances, de répétitions de texte.

« Nous sommes cinq au centre du camp. Cinq à nous demander ce que nous faisons là, au centre du monde. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 72)

Nous sommes cinq à nous interroger sur notre présence au milieu du camp.

Pour faire contraste, il présente un contre-exemple : « Ou serait-ce plutôt < Nous sommes cinq au camp et nous sommes cinq à nous interroger**>** ? Non, parce que le fait d'utiliser les mots ***nous sommes cinq*** une deuxième fois est redondant. »

3. L'enseignant présente un exemple de la troisième règle, qui consiste à utiliser un terme générique au lieu de faire une énumération de mots.

« Un chien […], maigre, squelettique, galeux, terne[…] »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 72)

Un chien malade.

Il poursuit avec un contre-exemple : « Ou serait-ce plutôt < Un animal maigre, qui a l'air d'un squelette et qui a l'air d'avoir la gale >? Non, il s'agit d'une reformulation du texte, mais non d'un résumé, car on énumère encore des mots. »

4. Il présente la quatrième règle, qui consiste à utiliser un terme générique au lieu de faire une énumération d'actions.

« Il faut s'expliquer, se parler dans une langue qui n'est pas la nôtre, comprendre les mots dont on ne perçoit que les sons. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1997, p. 72)

Il faut communiquer dans leur langue.

L'enseignant poursuit en donnant un contre-exemple : « Ou serait-ce plutôt < Il faut s'expliquer, se parler et se comprendre > ? Non, parce que c'est encore une énumération de différentes actions. »

Selon la même procédure, l'enseignant présente les deux autres règles du résumé, soit le choix d'une phrase qui contient l'idée importante (macro-sélection) et la production d'une nouvelle phrase qui résume l'idée importante si celle-ci n'est pas explicite dans le texte (invention).

1.4 PRENDRE CONSCIENCE DE LA PERTE DE COMPRÉHENSION

Au tout début du chapitre 1, nous avons décrit le rôle des stratégies métacognitives au moment de la perte de compréhension en lecture. Elles permettent d'abord de constater qu'on ne comprend plus ; elles permettent ensuite de trouver la cause de l'incompréhension et enfin, elles aident à réajuster la compréhension.

Enseigner la « clarification » consiste justement à aider les élèves à déterminer ce qui manque à leur compréhension du texte narratif et à les aider à adopter des mesures pour y remédier (Goupil et Lusignan, 1993).

1.4.1 Faire corriger les bris dans la compréhension

Grâce à un carnet de route de stratégies, l'enseignant peut montrer à ses élèves à corriger leurs bris de compréhension, c'est-à-dire « à contrôler leur lecture, à développer leur conscience d'une perte de compréhension, et à identifier les stratégies favorables au développement de leur compréhension du texte » (Lenski et autres, 1999, p. 95).

Pratique et exemple

et L'enseignement peut se faire en quelques étapes :

1. L'enseignant explique aux élèves qu'ils se serviront d'un carnet de route de stratégies pour arriver à contrôler leur propre compréhension en lecture et à opter pour des stratégies qui favorisent leur compréhension.
2. Il se sert du modelage pour présenter les étapes d'utilisation du carnet. Il dit : « Je vais me servir d'un carnet de route de stratégies pour contrôler ma compréhension du texte pendant la lecture. Je lis un extrait du récit ***L'injustice*** où l'auteure, Anne Franck, expose beaucoup de gestes et sentiments de la part des parents. Le carnet de route va m'aider à contrôler ma compréhension de leurs réactions. »
3. Il présente une copie vierge du carnet au tableau ou à l'aide d'un rétroprojecteur.

   En se servant du modelage, il montre aux élèves comment remplir leur carnet en donnant un exemple illustré au tableau 2 de la page suivante : « À la lecture des paragraphes 4 à 6 du texte ***L'injustic***e, je ne comprenais pas quelles réactions des parents avaient provoqué ce sentiment d'injustice dont Anne souffrait vis-à-vis de sa sœur Margot. » L'enseignant poursuit : « J'ai décidé de surligner en deux couleurs différentes les gestes et les sentiments des parents : ceux envers Margot en ombragé foncé, et ceux envers Anne en ombragé pâle. Ensuite, j'ai décidé de mettre entre parenthèses les gestes et les sentiments négatifs, et de souligner les positifs. Je peux maintenant remplir mon carnet en utilisant ces informations. »

« Que Maman prenne la défense de Margot, cela va de soi, elles se défendent toujours mutuellement, j'y suis si habituée que je suis devenue totalement indifférente aux (réprimandes de Maman) et à l'humeur irritable de Margot. »

« Je les aime uniquement parce que c'est Maman et Margot, en tant que personnes elles peuvent aller au diable. Avec Papa, c'est différent, s'il favorise Margot, s'il fait l'éloge de Margot et s'il cajole Margot, je me sens rongée de l'intérieur car je suis folle de Papa, il est mon grand exemple, et je n'aime personne d'autre au monde que Papa. »

« Il ne se rend pas compte qu'il traite Margot autrement que moi : Margot n'est-elle pas la plus intelligente, la plus gentille, la plus belle et la meilleure ? Mais j'ai tout de même droit à être un peu prise au sérieux ; j'ai toujours été (le clown et le vaurien de la famille), j'ai toujours dû (payer double pour tout ce que j'ai fait) ; une fois en réprimandes et une fois en désespoir au fond de moi. Aujourd'hui ces (caresses superficielles) ne me suffisent plus, pas plus que les (conversations prétendument sérieuses), j'attends de Papa quelque chose qu'il n'est (pas en mesure de me donner). »

Source : Richard (1998, p. 53)

4. Après la lecture, l'enseignant peut demander aux élèves de se référer à leur carnet de route pour discuter de leurs stratégies de compréhension.

Tableau 2

Exemple d'un carnet de route de stratégies pour corriger les bris de compréhension d'un texte narratif

Texte : L'injustice (extrait du Journal d'Anne Frank)			
Page/ paragraphe	***Problème que j'ai rencontré***	***Stratégies que j'ai utilisées***	***Comment cela a fonctionné***
p. 52-55	*Je ne comprends pas quelles réactions des parents ont amené Anne à sentir une injustice vis-à-vis de sa sœur Margot.*	*J'ai surligné en deux couleurs différentes les gestes et les sentiments des parents : envers Margot en ombragé foncé, et envers Anne en ombragé pâle.* *Ensuite, j'ai mis entre parenthèses les réactions (. gestes et sentiments) négatives et j'ai souligné les réactions positives.*	*Ça a bien fonctionné.* *Je comprends ce qui a provoqué chez Anne son sentiment d'injustice (car Anne reçoit moins de réactions positives de ses parents comparativement à sa sœur).*

Sources : Adaptation de Lenski et autres (1999, p. 96)
Richard, Sylvio (1998, p. 52-55)

Voici une autre technique d'entraînement à la correction de bris de compréhension en lecture.

Pratique et exemple

L'enseignement peut se dérouler en quelques étapes :

1. L'enseignant choisit un passage de texte et présente un exemple à l'aide de la technique du modelage.
2. Il détermine à l'avance un nombre limité de temps d'arrêt de lecture en regard de la séquence du récit, et ce, pour ne pas freiner la compréhension ou l'intérêt des élèves pour le texte. Aux temps d'arrêt (ex. : chaque paragraphe), il demande à ses élèves de se redire en silence ce qu'ils ont lu ou de revoir le film qu'ils se font fait dans leur tête.
3. Il explique aux élèves que lorsqu'on n'arrive pas à redire le texte dans ses mots ou que « le film est cassé ou est invraisemblable ou a des zones de brouillard », c'est que la compréhension du texte n'est pas bonne. Il leur recommande alors de retourner au passage du texte qui vient d'être lu pour corriger leur bris de compréhension.
4. À la lumière d'un retour au texte, l'enseignant explique ce qui faisait problème dans la compréhension et comment il a trouvé la solution avant la poursuite de la lecture.

Illustrons cet enseignement par un exemple tiré du récit ***Jacques le cristal*** (Rousselle, 1998, p. 129-130). L'enseignant lit le premier paragraphe :

« Jadis, dans un pays lointain, vint au monde un enfant transparent. On pouvait voir à travers son corps comme on voit à travers l'eau et l'air. Il était en chair et en os, mais semblait en verre ; il ne se brisait pas en tombant, mais tout au plus se faisait une bosse transparente. On voyait battre son cœur, et ses pensées frétiller comme des poissons multicolores dans un bocal. »

Source : Rousselle (1998, p. 129)

Après avoir lu l'extrait, il dit : « Je vais redire le premier paragraphe dans mes mots comme si je me racontais la scène d'un film : c'est l'histoire d'un enfant qui vivait loin d'ici il y a longtemps et dont le corps était si transparent qu'on pouvait voir à travers lui, même dans ses pensées. Le reste est embrouillé dans ma tête ; je n'ai pas bien compris s'il était en verre ou en chair et en os et s'il pouvait se briser facilement. Je vais relire le paragraphe pour clarifier mon incompréhension avant de lire la suite. »

Après un retour de lecture, l'enseignant dit : « Je sais maintenant que même si le garçon est transparent, son corps n'est pas en verre, cette transparence laisse plutôt voir sa chair et ses os. De plus, je comprends maintenant que malgré sa fragilité, il ne peut pas se casser comme du verre. »

Reprenons le même extrait du récit ***Jacques le cristal*** pour illustrer cette fois un bris de compréhension lié à un mot inconnu tel que « frétiller ».

Après avoir lu l'extrait, l'enseignant dit : « Que veux dire le mot < frétiller > ? » Il poursuit : « Comme je ne comprends pas le sens de ce mot inconnu, je dois m'arrêter de lire. Je peux en trouver le sens par le contexte. De fait, en relisant, je repère les expressions < battre son cœur > et < comme des poissons… dans un bocal >. Cela me permet de comprendre que < frétiller > signifie < s'agiter > et < remuer rapidement > (comme un cœur qui bat et comme un poisson dans un bocal). » L'enseignant ajoute : « Pour trouver le sens du mot < frétiller >, je pourrais aussi chercher sa définition dans un dictionnaire. »

Par la suite, l'enseignant invite les élèves à procéder de la même façon. Si l'élève prend conscience d'un bris de compréhension, l'enseignant l'invite à dire ce qui cause le fait qu'il ne comprend plus (ex. : l'élève lit une phrase qui lui rappelle une expérience vécue et le porte à « partir dans ses pensées », donc, ces pensées le distraient du texte). Alors, l'enseignant lui propose de revenir au texte et de comparer ce qu'il a pensé à ce que l'auteur dit dans le texte de façon à retrouver le sens du texte.

1.5 AUTOGÉRER SA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Il est possible d'entraîner les élèves à autogérer (ou autoréguler) leur compréhension en lecture (Giasson, 1990 ; Zimmerman et autres, 2000) pour développer progressivement leur autonomie.

1.5.1 Enseigner à réagir au texte et à se questionner sur la lecture

Enseigner l'autoquestionnement permet aux élèves de se rendre compte des stratégies métacognitives qu'ils doivent mettre en place pour autogérer leur compréhension en lecture (Lenski et autres, 1999 ; Vézina et Saint-Laurent, 1991).

- La réflexion parlée

Pratique et exemple

L'enseignement de la réflexion parlée (aussi appelée « pensée à haute voix ») peut s'effectuer en trois étapes (Lenski et autres, 1999) :

1. L'enseignant choisit le passage du texte que les élèves auront à lire. Puis, il détermine la stratégie dont il fera la démonstration à l'aide de la réflexion parlée.
2. L'enseignant exécute la réflexion parlée à l'aide d'un exemple qu'il présente à ses élèves :

« Je vais vous démontrer comment vous pouvez utiliser des stratégies pour contrôler et réguler votre compréhension pendant que vous lisez un texte. Je vais lire des extraits du roman ***Le trésor de Brion*** de Jean Lemieux. »

Il poursuit. « À la page 47, le capitaine Pierre Brousseau se met à crier alors que sa fille Aude et son amoureux Guillaume nagent dans la baie de Plaisance. L'auteur décrit ce qui le terrifie en empruntant les mots : < […]fendant la crête des vagues, une nageoire noire […] >. »

« La journée était superbe, l'eau invitante. Pendant que le capitaine s'installait pour lire sur le pont avant, Aude enfila son maillot de bain et se jeta à la mer. Elle nagea au large, criant, riant, et battant bruyamment des pieds.
- Viens-t'en, frileux !
Guillaume enlevait son pantalon lorsqu'il entendit le cri de Pierre Brousseau. Il leva les yeux, le cœur battant. Fendant la crête des vagues, une nageoire noire, luisante, triangulaire, croisait à trois cents mètres du voilier et se dirigeait vers le visage horrifié de sa bien-aimée. […] . »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1996, p. 47)

L'enseignant dit : « Je fais la prédiction qu'il parle d'un poisson dangereux qui peut blesser ou tuer les deux adolescents qui sont dans l'eau ; mais, je n'en suis pas sûr, car l'auteur ne l'a pas clairement nommé. Je vais lire un peu plus loin dans le texte pour savoir si son nom apparaît. »

« Aude hurla et se mit à nager vers le voilier avec l'énergie du désespoir. Hypnotisé, engourdi par un sentiment d'irréalité, Guillaume regardait la nageoire du squale. Si l'animal attaquait, Aude n'aurait aucune chance. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1996, p. 48)

« Au premier paragraphe de la page 48, je lis que c'est un squale. Je ne connais pas ce mot, mais d'après le contexte, je comprends bien que c'est un poisson très dangereux. Mais je vais lire encore un peu plus loin pour savoir si l'auteur va préciser l'espèce du poisson. »

[…] « Guillaume nagea à la rencontre d'Aude. Aussi bien mourir avec elle, pensa-t-il. […] Le requin n'était plus qu'à dix mètres des orteils de son amie […] . »

Source : Bergeron-Tremblay et Charrette (1996, p. 48)

« Au quatrième paragraphe de la page 48, je comprends que le squale est une sorte de requin, car l'auteur l'a bel et bien identifié comme tel. Il m'a donc fallu lire quelques paragraphes supplémentaires pour bien comprendre le mot. »

3. L'enseignant peut encourager ses élèves à faire usage de la réflexion parlée de façon régulière quand ils lisent en silence, et ce, pour une variété de textes.

- L'autoquestionnement

L'enseignant peut favoriser l'autoquestionnement chez les élèves en enchâssant des questions dans un texte qu'ils auront à lire (Lenski et autres, 1999).

Ces questions guideront la compréhension des élèves, serviront de modèle pour le type de questions à se poser durant la lecture tout en permettant de faire des liens entre les informations du texte.

Pratique et exemple

et Pour enseigner la technique, l'enseignant suit trois étapes :

1. Il choisit un ou plusieurs petits passages de texte que les élèves lisent en silence. Il leur explique le but de l'exercice à l'aide d'un exemple. « Nous allons lire les lignes 150 à 191 de ***La chèvre de monsieur Seguin*** pour comprendre ce qui arrivera à Blanquette après le coucher du soleil. »
2. L'enseignant écrit des questions enchâssées (tableau ou projecteur). Les questions sont insérées là où l'enseignant veut que ses élèves comprennent des idées importantes, fassent des prédictions sur la suite du texte, clarifient un mot de vocabulaire, se questionnent et résument un extrait du texte. L'enseignant demande aux élèves de lire les questions et d'y répondre soit dans leur tête, soit par écrit.

Le tableau 3 présente des exemples de questions enchâssées dans un extrait du récit ***La chèvre de monsieur Seguin*** d'Alphonse Daudet.

Tableau 3

Exemple de questions enchâssées dans un texte narratif·

Texte ***La chèvre de monsieur Seguin*** (lignes 150 à 191)	**Questions enchâssées**
« Blanquette eut envie de revenir ; mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pouvait se faire à cette vie, et qu'il valait mieux rester. La trompe ne sonnait plus […] La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient […] C'était le loup ! Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas ; seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment. < Ha ! Ha ! la petite chèvre de M. Seguin > ; et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou. Blanquette se sentait perdue […] Un moment, en se rappelant l'histoire de la vieille Renaude, qui s'était battue toute la nuit pour être mangée le matin, elle se dit qu'il vaudrait peut-être mieux se laisser manger tout de suite ; puis, s'étant ravisée, elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant, comme une brave chèvre de M. Seguin qu'elle était[…] Non pas qu'elle eût l'espoir de tuer le loup -- les chèvres ne tuent pas les loups --, mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude[…] Alors le monstre s'avança, et les petites cornes entrèrent en danse. Ah ! La brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chère herbe ; puis elle retournait au combat, la bouche pleine[…] Cela dura toute la nuit. De temps en temps la chèvre de M. Seguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair, et elle se disait : < Oh ! Pourvu que je tienne jusqu'à l'aube[…] > L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents […] Une lueur pâle parut dans l'horizon[…] Le chant d'un coq enroué monta d'une métairie. < Enfin ! >, dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang […] Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea. »	Prédiction : Penses-tu que Blanquette va répondre à l'appel de monsieur Seguin et revenir dans son enclos ? Idée importante : Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans les lignes 155-164 ? (« La chèvre entendit, […] babines d'amadou ») Vocabulaire : Dans les lignes 174-175, que signifie l'expression « les petites cornes entrèrent en danse » ? Schéma du récit : Quel est le dénouement du récit ? Autrement dit, comment l'histoire finit-elle ?
Réponses : Non (prédiction). Blanquette combat le loup avec ses cornes et ses mouvements ressemblent à des pas de danse (vocabulaire). Blanquette rencontre le loup qui veut la manger (idée importante). Au lever du jour, Blanquette s'étend dans l'herbe et le loup la dévore (schéma du récit).	

Source : Adaptation de Lenski et autres (1999) Rousselle (1998, p. 122-123)

Chapitre 2

Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs

D'intérêt particulier pour tous les enseignants de différents domaines d'apprentissage qui utilisent la lecture des textes informatifs dans le but d'amener leurs élèves à acquérir des connaissances

Sylvie C. Cartier et France Dumais

Novembre 2004

PRINCIPE D'INTERVENTION

Une intervention auprès des élèves visant l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture prend toute son importance au secondaire alors que cette situation d'apprentissage est utilisée dans presque tous les cours. Elle permet aux élèves d'acquérir des connaissances sur différents sujets et de développer plusieurs compétences scolaires. Afin de bien réaliser cette activité scolaire, l'élève doit, entre autres, autoréguler ses apprentissages[7].

FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

D'après les résultats de la recherche de Cartier dans Van Grunderbeeck et autres (2003), voici des constats relatifs au profil stratégique d'élèves de la première à la troisième secondaire de trois écoles montréalaises situées en milieux populaires. L'activité d'apprentissage par la lecture était réalisée dans le domaine d'apprentissage de l'univers social.

Un profil général stratégique se dégage pour ces élèves et met en évidence :

- la ***planification*** de l'activité en tant que telle, par le fait de s'assurer qu'ils comprenaient bien ce qu'ils avaient à faire, d'avoir en main tout le matériel nécessaire pour le faire et d'avoir planifié lire tous les textes ;
- la ***lecture*** des textes par le soulignement, l'utilisation des titres et des sous-titres, la relecture ;
- la ***réalisation de l'activité*** par le fait d'avoir en tête ce qui était à faire ;
- ***l'ajustement*** de leur façon de travailler selon l'avancement du travail ;
- ***l'autoévaluation*** de l'activité par l'évaluation du travail bien effectué, la lecture des textes et l'atteinte du but.

Ce profil stratégique d'apprentissage par la lecture, lorsque mis en relation avec les connaissances acquises, montre, en général, que les élèves ont un peu appris pendant l'activité et que ce changement de performance est statistiquement significatif.

Dans notre recherche, lorsqu'on analyse les stratégies qu'un grand nombre de participants rapportent ne pas utiliser, on observe que plusieurs d'entre elles sont reconnues utiles à l'apprentissage signifiant : se fixer un objectif d'apprentissage, faire des schémas, prendre des notes, évaluer si le but a été atteint, etc. Ce profil limité de stratégies d'apprentissage par la lecture pourrait expliquer les faibles performances obtenues par certains élèves fréquentant les écoles de milieux populaires. Toutefois, l'analyse des stratégies des élèves qui ont le plus appris en réalisant l'activité montre que la fixation d'un objectif d'apprentissage, l'évaluation du travail accompli ainsi que la présence d'un plus grand répertoire stratégique sont les aspects qui les distinguent. À la lumière de ces constats, il est suggéré de commencer la formation par l'ajout de ces stratégies à leur répertoire. Nous proposons des interventions qui mettent l'accent sur l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture ainsi que sur deux stratégies cognitives importantes pour apprendre et peu utilisées par les élèves : le résumé et l'organisateur graphique.

[7] ***Afin de lire pour apprendre, les élèves doivent aussi mobiliser des stratégies cognitives. Le guide pédagogique*** Enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture ***(Cartier et Théorêt, 2004) propose aux enseignants du secondaire, sous forme de fiches d'intervention, huit stratégies cognitives qui peuvent être utiles aux élèves (l'insertion, le soulignement, la mise en plan, la prise de notes, le KWL, le résumé, les organisateurs graphiques et la lecture silencieuse avec questionnement). Dans ce document, on présente chacune des stratégies ainsi que différentes façons de guider les élèves.***

DÉFINITIONS

- Apprendre en lisant
- Autorégulation des apprentissages
- Résumé
- Organisateur graphique

Apprendre en lisant

Apprendre en lisant signifie que chaque élève « **maîtrise un sujet** par la lecture de textes, et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier, 2000, p. 93).

L'apprentissage par la lecture est en lien de continuité avec la compréhension de texte. En effet, en plus d'avoir à comprendre ce qu'ils lisent, les élèves doivent aussi acquérir des connaissances de leurs lectures et gérer la réalisation de l'activité. Pour y arriver, l'élève doit, entre autres, mobiliser des stratégies d'apprentissage. Celles-ci peuvent se répartir en deux types fondamentaux, soit les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation (aussi appelées « métacognitives ») (Goupil et Lusignan, 1993). Ces stratégies font appel à des processus d'acquisition des connaissances et de gestion de l'apprentissage qu'un élève mobilise afin d'apprendre sur un sujet en lisant des textes.

Autorégulation des apprentissages

L'autorégulation signifie les « pensées, [les] sentiments et [les] actions générées par l'élève [qui] tendent vers la réalisation d'objectifs éducatifs » (Zimmerman et autres***,*** 2000, p. 166). L'apprentissage autorégulé consiste pour les élèves à « s'engager de façon récursive dans un cycle d'activités cognitives pendant qu'ils travaillent à une tâche donnée » (traduction libre, Butler, 2002, p. 82). Par exemple, pour apprendre en lisant, ils planifient l'activité (interprètent les tâches, se fixent un objectif, déterminent les critères de réussite et planifient la réalisation de l'activité), implantent les stratégies cognitives (ex. : résumé), contrôlent la réalisation de l'activité (ex. : s'assurent que le travail avance bien), ajustent, au besoin, leur fonctionnement (ex. : changent leurs stratégies) et autoévaluent leur fonctionnement (ex. : vérifient ce qu'ils ont fait en le comparant aux critères de performance).

Résumé

Le résumé est « un abrégé ou un condensé généralement présenté à la fin d'un volume, d'un article, d'une communication orale, d'un événement ou d'un phénomène, dans un but de récapitulation et parfois de conclusion » (Legendre 1993, p. 1122). Il consiste à « réduire un texte en ses points principaux » (Vacca et Vacca, traduction libre, 2002, p. 307).

Organisateur graphique

L'organisateur graphique se définit comme « un arrangement ***spatiovisuel*** de données contenant des mots ou des énoncés liés graphiquement de façon pertinente » (Lovitt et Horton, traduction libre, 1994, p. 107). Selon les besoins des enseignants et des élèves, l'organisateur graphique prendra la forme d'un diagramme, d'un tableau ou d'une pyramide. On l'appellera, par exemple, « diagramme de concepts », « tableau de comparaison de concepts » ou « carte sémantique ».

PISTES D'INTERVENTION

Les pistes d'intervention proposées sont présentées en lien avec un modèle décrivant le processus d'apprentissage par la lecture fondé sur l'autorégulation. La présentation de ce modèle vise à aider les enseignants à comprendre le processus d'apprentissage par la lecture sur lequel se fondent les pistes d'intervention. Le but est donc de bien comprendre le processus afin de bien comprendre comment les interventions peuvent être aidantes. Mais avant, nous présenterons des caractéristiques principales de l'autorégulation des apprentissages et de son enseignement pour donner une vue d'ensemble de cet aspect pour l'apprentissage par la lecture.

2.1 AUTORÉGULATION DES APPRENTISSAGES EN GÉNÉRAL

Différents modèles ont été proposés par des chercheurs qui ont voulu décrire le processus d'autorégulation et proposer des interventions visant à aider les élèves à mieux le réaliser (Butler et Winne, 1995 ; Butler, 1996, 1998, 2002 ; Zimmerman, 2000 ; Zimmerman et autres, 2000 ; Butler et Cartier, 2004 ; Cartier et Butler, 2004).

Les modèles d'autorégulation des apprentissages ont la caractéristique commune de présenter l'autorégulation comme un cycle (ou un processus). Selon le modèle, ce cycle se compose d'un certain nombre de phases (trois ou quatre). De façon générale, il débute par une phase de planification de l'activité (ex. : analyse des activités et choix des stratégies à mettre en place dans le travail), il se poursuit par une phase de contrôle et d'ajustement, au besoin (ex. : des stratégies implantées) et il se termine par une phase d'autoévaluation (ex. : stratégies). Par définition, le cycle recommence en vue de permettre une amélioration constante et une efficacité accrue du travail de l'élève (Zimmerman et autres***,*** 2000 ; Butler et Winne, 1995 ; Butler 1996, 1998, 2002 ; Butler et Cartier, 2004).

Afin d'aider les élèves à s'autoréguler dans des activités scolaires, les enseignants doivent favoriser l'autorégulation en mettant en place des activités qui la sollicitent et en soutenant son processus. Leurs interventions doivent viser à soutenir les élèves, particulièrement ceux qui présentent des difficultés, afin qu'ils développent, maîtrisent et mettent en place des stratégies particulières pour l'apprentissage des différents domaines d'apprentissage (Zimmerman et autres, 2000 ; Butler, 1996, 1998, 2002).

Dans les parties qui suivent, nous présenterons des interventions visant à aider les élèves à autoréguler leurs apprentissages de contenu dans le contexte de la lecture de textes informatifs. Ces interventions sont principalement

fondées sur les travaux de Butler (1994, 1995, 1996, 1998, 2002) ainsi que ceux de Butler et Cartier (Butler et Cartier 2004, Cartier et Butler, 2004). De façon plus spécifique aux stratégies cognitives à mobiliser pour apprendre en lisant, deux d'entre elles seront présentées : le résumé et l'organisateur graphique. Nous les avons choisies parce qu'elles sont peu utilisées par les élèves et qu'elles sont pertinentes pour l'apprentissage signifiant. Elles peuvent très bien s'intégrer à la démarche d'autorégulation lorsque les élèves sélectionnent les stratégies cognitives à mobiliser pour l'activité, les implantent, les contrôlent, les ajustent au besoin et les autoévaluent. Mais avant, nous présenterons le modèle du processus d'***apprentissage par la lecture*** de Cartier et Butler (Cartier, Janosz, Butler, Archambault et Touchette, 2004) afin de faire connaître le processus de base auquel les interventions seront reliées.

2.2 APPRENTISSAGE PAR LA LECTURE FONDÉE SUR L'AUTORÉGULATION

Le modèle de l'***apprentissage par la lecture*** de Cartier et Butler (Cartier et autres, 2004) vise à comprendre comment l'élève apprend de façon autonome et efficace par la lecture de textes informatifs. Dans les parties qui suivent, nous décrirons brièvement les composantes du modèle, puis les interventions qui visent à aider les élèves à autoréguler leurs apprentissages par la lecture de textes.

2.2.1 Présentation d'un modèle de l'apprentissage par la lecture

Une adaptation du modèle de l'***apprentissage par la lecture*** de Cartier et Butler (Cartier et autres, 2004) est présentée à la figure 1. Il comprend trois phases qui se réalisent de façon cyclique, soit 1) l'analyse et l'interprétation de la tâche et l'établissement des objectifs, 2) la sélection, l'adaptation ou la création de stratégies basée sur les exigences de la tâche), et enfin, 3) le contrôle du progrès et la révision des buts et stratégies (ex. : comparer la performance et le progrès en lien avec les buts). Chacune des phases du modèle est elle-même influencée par les connaissances des élèves (ex. : comprendre les exigences d'une activité d'apprentissage par la lecture) et par leurs perceptions vis-à-vis des tâches, des apprentissages et d'eux-mêmes, par leurs conceptions ainsi que par leurs émotions. Il est important pour l'enseignant [et les élèves] d'être au fait de ces phases, des stratégies qui sont mises en œuvre ainsi que des connaissances, des croyances et des émotions mises à contribution tout au long du processus s'ils veulent développer leur capacité à intervenir sur [ou à réaliser] des apprentissages autorégulés. Dans le présent texte, les interventions visent à aider les élèves à réaliser les trois phases cycliques de l'autorégulation :

1. l'analyse et l'interprétation de la tâche et l'établissement des objectifs ;
2. la sélection, l'adaptation ou la création de stratégies basée sur les exigences de la tâche ;
3. le contrôle du progrès et la révision des buts et stratégies.

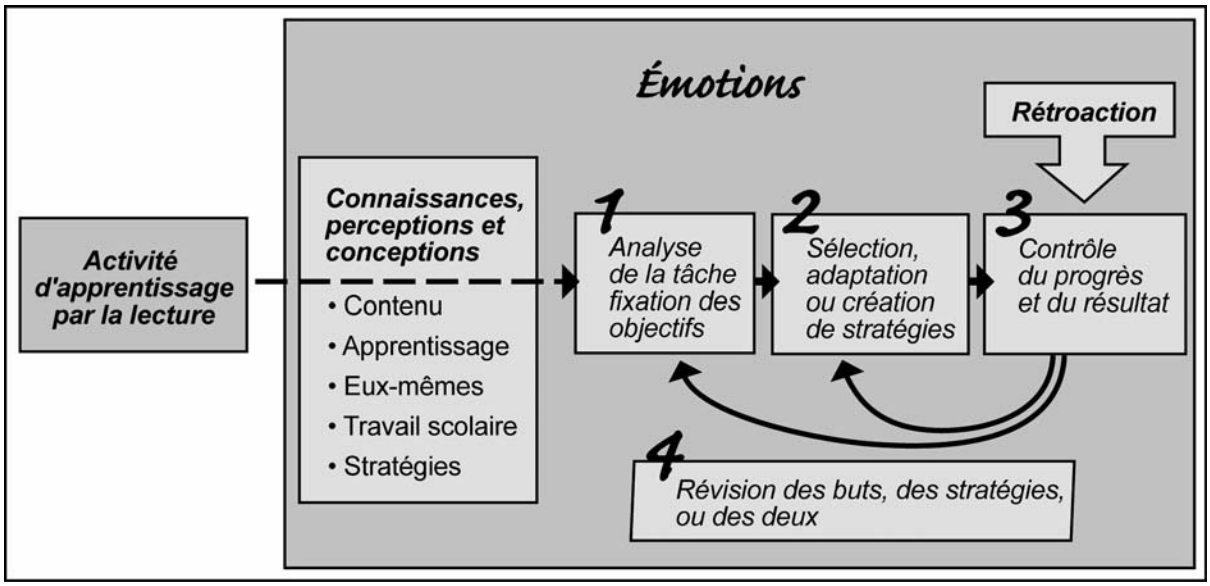


Figure 1. Adaptation du modèle de l'apprentissage par la lecture de Cartier et Butler (2004)**.**

2.2.2 Autorégulation de l'apprentissage sur un sujet par la lecture de textes informatifs

Les suggestions d'intervention à mettre en place en classe visent à aider les élèves à mieux autoréguler leur apprentissage par la lecture. Elles sont présentées en lien avec les composantes du modèle de Cartier et Butler (Cartier et autres, 2004). Les propositions d'intervention peuvent être adaptées à différents contextes de classe (en mode individuel, en petits groupes). Bien que les activités d'enseignement nécessitent des ajustements selon les contextes de l'intervention, plusieurs de ces pratiques sont pertinentes dans tous les contextes (Butler, 2001, 2002[8]). Dans le présent document, ce sont les pratiques d'intervention sur l'apprentissage autorégulé du contenu adaptées à l'ensemble des élèves de la classe qui sont retenues. Les interventions proposées sont principalement tirées des suggestions de Butler (1994, 1995, 2002) et de Cartier et Butler (2004). Elles sont adaptées pour être contextualisées à l'activité d'apprentissage par la lecture. Des exemples dans les domaines de l'univers social (**histoire**) et des sciences naturelles (**biologie**) illustreront les interventions.

Selon cette approche, il s'agit d'offrir un support aux élèves dans la réalisation d'une activité réelle. Ce support est basé sur les étapes et les principes de la résolution de problèmes.

Dans ce contexte, les enseignants et les élèves, ENSEMBLE, discutent et débattent de l'analyse qu'ils font de l'activité, établissent les objectifs à atteindre, trouvent ou génèrent des stratégies appropriées, les implantent, gèrent leurs progrès, ajustent au besoin leurs stratégies et évaluent leur efficacité (Butler, 1994).

[8] ***Afin de connaître d'autres contextes de formation (en petits groupes et en mode individuel), consulter : Butler, D. L. (2002), Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning.*** Theory into Practice, ***vol. 41, n° 2, p. 81-92.***

Dans les pages qui suivent, des précisions sont données sur la mise en place d'interventions portant sur :

- l'analyse de la tâche et l'établissement des objectifs ;
- la sélection, l'adaptation ou la création de stratégies ;
- le contrôle du progrès.

• Interventions sur l'analyse de la tâche et l'établissement des objectifs

Pour aider ses élèves à autoréguler leur apprentissage par la lecture, l'enseignant, dès le départ, voit à leur faire reconnaître l'importance (la valeur) d'analyser la tâche qui leur est proposée avant de s'y engager (Viau, 1999 ; Butler, 2002 ; Butler et Cartier, 2004b). Il s'assure aussi que ses élèves comprennent bien la tâche, sachent ce qu'elle exige et se fixent des objectifs clairs et réalistes pour l'accomplir avec succès. Il voit aussi à ce que les conceptions des élèves concernant l'activité à réaliser soient en lien avec ce qui est attendu (Butler, 2002 ; Cartier, 2000). Par exemple, l'élève conçoit que bien lire un texte veut dire être capable de décoder chaque mot. En situation d'apprentissage par la lecture, cette conception n'est pas en lien avec ce que l'on attend de lui : comprendre ce qui est lu et acquérir des connaissances nouvelles. Le rôle de l'enseignant est de soutenir les élèves et de les encourager en ce sens. Car, si des élèves ont une compréhension erronée de la tâche et s'y engagent avec des objectifs irréalistes, cela aura des effets néfastes sur les efforts qu'ils voudront y consentir et sur leurs apprentissages.

Pour aider ses élèves ***à analyser la tâche et à établir les objectifs,*** les interventions peuvent se dérouler en s'inspirant de la démarche suivante (Butler, 2002) :

- Proposer des activités d'apprentissage authentiques et articuler clairement les exigences

L'enseignant propose aux élèves des activités réelles (ex. : écrire une lettre, faire un débat) qui se rapprochent des centres d'intérêt et des besoins des élèves, et il articule clairement ses exigences en leur donnant des indices, des consignes claires (Viau, 1999). Mais ceci n'est toutefois pas suffisant pour s'assurer de leur compréhension. Encore faut-il que les élèves réfléchissent à ces consignes et trouvent ce qu'il faut faire.

- Faire analyser l'activité par les élèves en les amenant à réfléchir aux indices qui leur sont donnés

La réflexion peut se faire seul ou en petits groupes. Elle porte sur : a) l'utilité d'analyser l'activité ; b) les stratégies personnelles requises pour analyser l'activité ; c) l'identification et l'analyse des tâches à faire ; d) la fixation des objectifs et des critères de performance. On peut distribuer une feuille d'analyse que les élèves rempliront. Le tableau 4 en présente un exemple.

Tableau 4

Exemple d'une feuille d'analyse de l'activité d'apprentissage par la lecture

Qu'est-ce que j'ai à faire ?
Pourquoi est-ce utile d'analyser l'activité avant de la commencer ?
Quelles sont les stratégies que vous prévoyez utiliser pour analyser l'activité ?
Quelles sont l'activité et les tâches à faire ?
Quels sont les critères de performance pour réussir les tâches ?

Si la réflexion se fait d'abord seul, ensuite, des discussions de groupes (petits ou grands) sont proposées aux élèves afin qu'ils partagent ou comparent leurs analyses du travail demandé. Pendant ces discussions, ils rédigent un rapport d'analyse à remettre à l'enseignant comprenant au moins la liste des critères de performance sur lesquels ils se sont entendus.

- Donner de la rétroaction sur les rapports d'analyse

À la fin de la discussion de groupe, ***l'enseignant*** recueille le rapport produit par les équipes et il en fait ***l'analyse***. Il ***donne ensuite de la rétroaction aux élèves*** sur les différents aspects de ***l'analyse de l'activité*** contenus dans le rapport.

Voici deux exemples de démarche d'intervention sur ***l'analyse de l'activité et l'identification d'objectifs*** pour une activité d'apprentissage par la lecture, dont une en **histoire** et une en **biologie**.

Commençons par l'exemple en **histoire**.

- Proposer des activités d'apprentissage authentiques et articuler clairement les exigences

L'activité à réaliser dans le cours d'histoire est en lien avec le projet de bénévolat de l'école dans lequel les élèves doivent préparer le bilan de leurs expériences de vie personnelle sous forme de curriculum vitae (c.v.). L'enseignant d'histoire annonce aux élèves qu'ils auront à comparer leur c.v. avec ceux de jeunes de différentes époques, dont la Grèce antique, afin de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Ils se familiariseront, par exemple, avec le rôle des jeunes garçons et des jeunes filles dans la famille et la société athéniennes. Concernant les exigences, l'enseignant leur demande

de lire deux différents textes sur le sujet[9], d'en retenir les informations importantes[10] et de faire des liens entre les caractéristiques des adolescents du siècle actuel et celles des jeunes garçons et des jeunes filles de la Grèce antique.

- Faire analyser l'activité par les élèves en les amenant à réfléchir aux indices qui leur sont donnés

À la suite de cette annonce, il propose une discussion en classe : « Aujourd'hui, on va réfléchir ensemble sur ce que représente la réalisation de ce travail. Pour cela, je vous demande de travailler en groupes de coopération (de cinq ou six) et de discuter des points suivants :

1. l'utilité d'analyser l'activité à faire ;
2. les stratégies personnelles que vous prévoyez utiliser pour faire cette analyse ;
3. l'activité et les tâches à faire ;
4. les critères de performance qui vous semblent pertinents pour réussir une telle activité. »

Pour aider les élèves à traiter de ces aspects, l'enseignant leur distribue une feuille d'analyse élaborée à cet effet. Enfin, chaque groupe désigne un élève chargé de rédiger le rapport d'équipe. Le tableau 5 montre un exemple de feuille d'analyse préparée par l'enseignant et de réponses possibles à ces questions produites par les élèves.

- Donner de la rétroaction sur les rapports d'analyse

Après la discussion, l'enseignant recueille les rapports et en transcrit le contenu au tableau. En groupe, il donne ses commentaires et ses encouragements, notamment sur la prise de conscience de l'utilité d'analyser la tâche et sur la pertinence de certaines stratégies (ex. : « Pendant la semaine, je vous encourage à penser régulièrement aux tâches que vous devez accomplir pour réaliser cette activité »).

[9] ***Voir les textes*** La famille athénienne ***(2 pages) et*** Le couple athénien ***(2 pages) dans Roby et Paradis (1995),*** Enjeux et découvertes***. Histoire générale. Première secondaire. Manuel de l'élève, p. 132-135.***

[10] ***Exemple adapté de Butler et Cartier (2004).***

Tableau 5

Exemple d'une feuille d'analyse de l'activité d'apprentissage par la lecture de textes en **histoire** et des réponses possibles d'une équipe d'élèves

Qu'est-ce que j'ai à faire ?
1. Pourquoi est-ce que c'est utile de comprendre l'activité à faire avant de la commencer ? *- parce que je veux être sûr de lire les bons textes* *- parce que je veux savoir si je comprends vraiment ce qui est demandé* *- pour bien réaliser l'activité, etc.*
2. Quels moyens (stratégies) je prévois utiliser pour comprendre l'activité ? *- je vais identifier le but de l'activité* *- je vais me demander si j'ai déjà fait une activité semblable* *- je vais me demander si je connais les tâches à accomplir pour réaliser une telle activité*
3. Qu'est-ce que j'ai à faire comme activité et comme tâches ? *- L'activité : comparer les profils des expériences de vie d'un jeune d'aujourd'hui et d'un jeune Athénien à l'aide de c.v.* *- Les tâches :* *- apprendre sur les expériences d'un adolescent athénien* *- lire deux textes sur les caractéristiques de la Grèce antique : La famille athénienne (2 pages) et Le couple athénien (2 pages)* *- rédiger le c.v. d'un jeune d'aujourd'hui et celui d'un jeune de la Grèce antique* *- trouver les liens et les différences entre les expériences d'un jeune d'aujourd'hui et celles d'un jeune de la Grèce antique*
4. Pour réussir l'activité, quels sont les critères que je me fixe ? *- lire les deux textes au complet (4 pages au total)* *- identifier et retenir les caractéristiques importantes du sujet* *- rédiger les c.v.* *- trouver les liens et les différences* *- avoir un bon commentaire de l'enseignant*

Voici un autre exemple de la même démarche d'intervention sur ***l'analyse de l'activité et l'identification d'objectifs***, mais cette fois pour une activité d'apprentissage par la lecture en **biologie**.

- Proposer des activités d'apprentissage authentiques et articuler clairement les exigences

Dans un cours de biologie humaine, par exemple, l'enseignant informe les élèves qu'ils auront à réaliser un travail qui les aidera à choisir ce qu'ils mangent à la cafétéria et ce qu'ils achètent comme collation. Pour ce faire, ils auront à lire sur l'alimentation et ses effets sur la santé du corps humain. Comme exigences, l'enseignant leur demande de lire trois textes[11] et de retenir des informations importantes pour chacun des quatre groupes alimentaires du ***Guide alimentaire canadien*** (ex. : valeurs nutritives des aliments, fonction des nutriments dans l'organisme).

- Faire analyser l'activité par les élèves en les amenant à réfléchir aux indices qui leur sont donnés

Après cette annonce, il suggère une discussion en classe : « Aujourd'hui, on va réfléchir ensemble sur ce que vous devez savoir et faire pour réaliser l'activité d'une façon appropriée. Pour cela, vous allez travailler en petits groupes (de quatre) et discuter des points suivants :

1. pourquoi il est utile d'analyser l'activité à faire ;
2. quelles stratégies personnelles vous prévoyez utiliser pour en faire l'analyse ;
3. l'activité et les tâches à faire ;
4. les critères de performance qui vous semblent pertinents pour réussir une telle activité. »

Ensuite, l'enseignant distribue aux élèves une feuille d'analyse élaborée à cet effet. Enfin, chaque groupe désigne un élève qui rédigera le rapport d'équipe. Le tableau 6 montre un exemple de questionnaire préparé par l'enseignant et de réponses possibles à ces questions produites par les élèves.

- Donner de la rétroaction sur les rapports d'analyse

Après la discussion, l'enseignant recueille tous les rapports, en fait la transcription au tableau et analyse les réponses aux quatre questions. En groupe, il encourage les élèves et leur donne des commentaires, notamment pour leur faire prendre conscience qu'il est utile de savoir ce qu'il y a à faire comme activité avant de l'entreprendre (ex. : « Pendant la semaine, pensez régulièrement aux tâches que vous devez accomplir pour réaliser cette activité »).

[11] Voir à titre d'exemples les textes ***Les catégories d'aliments*** (2 pages) et ***Les fonctions des aliments*** (3 pages) dans Caron, R., M.-J. Faublas-Roy M. Fugère-Godin (1997), ***De la tête aux pieds***. Biologie. Troisième secondaire, Laval, HRW, p.1-5.

Tableau 6

Exemple d'une feuille d'analyse de l'activité d'apprentissage par la lecture de textes en **biologie** et des réponses possibles d'une équipe d'élèves

Qu'est-ce que j'ai à faire ?
Pourquoi est-ce utile d'analyser l'activité avant de la commencer ? *- pour être sûr de lire les bons textes sur le sujet* *- pour savoir si l'on comprend vraiment ce qui est demandé* *- pour bien réaliser l'activité, etc.*
Quelles sont les stratégies que vous prévoyez utiliser pour analyser l'activité ? *- identifier le but de l'activité* *- se demander si l'on a déjà fait une activité semblable* *- se demander si l'on sait quoi accomplir comme tâches pour réaliser une telle activité, etc.*
Quelles sont l'activité et les tâches à faire ? *- L'activité : choisir quoi manger à la cafétéria et comme collation en se référant aux groupes d'aliments du Guide alimentaire canadien* *- Les tâches :* *- lire pour apprendre sur l'alimentation et ses effets sur le corps humain, dont les textes Les catégories d'aliments (2 pages) et Les fonctions des aliments (3 pages) dans le manuel de biologie* *- retenir des informations importantes sur chacun des quatre groupes du Guide alimentaire canadien, soit les nutriments (ou valeurs nutritives) et la fonction de ces nutriments dans le corps humain* *- discuter des choix de repas équilibré qu'on peut avoir à la cafétéria et des choix de collation équilibrée.*
Quels sont les critères de performance pour réussir les tâches ? *- lire les trois textes ;* *-connaître les aliments des quatre groupes du Guide alimentaire canadien ;* *- utiliser les quatre groupes pour analyser les repas proposés à la cafétéria et les collations possibles* *- obtenir un bon commentaire de l'enseignant sur le projet, etc.*

- Interventions sur la sélection, l'adaptation ou la création de stratégies

Afin d'aider les élèves à sélectionner, à adapter ou à créer les stratégies utiles à la réalisation de l'activité, l'enseignant veille à ce qu'ils soient capables de savoir lesquelles sont nécessaires à la bonne exécution d'une tâche ou qu'ils aient la souplesse requise pour les adapter, au besoin (Butler, 2002).

Le choix et la mise en place des stratégies par les élèves dépendent de leurs connaissances et de leurs conceptions personnelles. Or, il arrive que des élèves aient des connaissances très limitées ou très désordonnées sur un sujet de lecture (ex. : « C'est la première fois que j'entends parler de la Grèce antique»), des conceptions erronées ou inadaptées sur les stratégies à utiliser (ex.: « Pour bien lire un texte, il faut le lire très lentement ») ou des perceptions négatives vis-à-vis d'eux-mêmes (ex. : « Je ne suis pas capable de retenir ce que je lis »).

Pour aider des élèves à mieux ***sélectionner et mettre en œuvre des stratégies,*** voici une démarche d'intervention inspirée des suggestions de Butler (2002) :

- Proposer des activités qui permettent de sélectionner une variété de stratégies

Pour favoriser une sélection de stratégies efficaces, les enseignants proposeront des activités qui peuvent être réalisées par une grande variété de stratégies, de façon que les élèves puissent choisir et expérimenter celles qui sont susceptibles de mieux convenir à leurs besoins personnels. Dans le cas où les élèves ont un répertoire de stratégies limité, il est recommandé d'intervenir explicitement pour en faire connaître et en expérimenter de nouvelles. Mais pour ce faire, l'enseignant doit d'abord connaître les stratégies d'apprentissage, leur utilité et leurs procédures (Cartier et Butler, 2004[12]). Il doit aussi voir à ce que les conceptions des élèves concernant les stratégies soient en lien avec ce qui est attendu dans l'activité (Butler, 2002 ; Cartier, 2000). Par exemple, l'élève conçoit que lire un texte en entier sans s'arrêter, veut dire être capable de mieux retenir les informations. En situation d'apprentissage par la lecture, cette conception n'est pas en lien avec ce qui est attendu de lui, c'est-à-dire comprendre ce qui est lu et acquérir des connaissances.

L'enseignant propose le développement de stratégies comme ***un objectif à poursuivre pour toute la classe***. Afin de déterminer les ***stratégies susceptibles de répondre aux exigences de l'activité***, l'enseignant facilite des discussions de groupe (petits ou grands) et propose une démarche de travail qui vise à guider les élèves dans leurs processus d'apprentissage, soit :

- réaliser les tâches en visant la réussite, c'est-à-dire en se référant constamment aux critères de performance ;
- réfléchir sur le processus d'apprentissage ;
- articuler et évaluer les stratégies déployées ;

[12] ***Voir à cet effet les sections 2.2.3 et 2.2.4, qui traitent du résumé et de l'organisateur graphique. Pour plus d'information sur les stratégies cognitives, consulter le guide*** L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture ***de Cartier et Théorêt (2004), élaboré pour répondre à ce type de besoins.***

- reconnaître les stratégies qui donnent de bons résultats ;
- réviser les stratégies inefficaces.
- Aider à sélectionner et à faire mettre en œuvre les stratégies

Pour la ***sélection et la mise en œuvre de stratégies***, l'enseignant demande aux élèves de déterminer celles qui sont appropriées pour le présent travail. Il les encourage d'abord à réfléchir à celles qu'ils possèdent et qui ont bien fonctionné pour apprendre en lisant des textes semblables à ceux de l'activité ; il leur propose de dresser une première liste de ces stratégies. Il leur suggère ensuite de réfléchir aux stratégies qui n'ont pas été utiles pour ce type d'activité et de dresser une deuxième liste. Il leur demande d'écrire les listes dans leurs propres mots et des placer dans un tableau, s'ils le désirent. Encore une fois, chaque groupe désignera un élève chargé de constituer la liste de stratégies pour le groupe. Le tableau 7 présente un exemple de tableau de compilation de stratégies efficaces et non efficaces pour apprendre en lisant.

Tableau 7

Exemple de tableau de compilation de stratégies efficaces et non efficaces pour apprendre en lisant

Stratégies efficaces	Stratégies non efficaces

À la suite de l'identification des stratégies par les élèves, deux scénarios sont possibles. L'enseignant constate :

1. qu'ils ont des stratégies qui permettent de bien réaliser l'activité ; il les encourage à les utiliser et les guide pendant l'activité ;
2. qu'ils n'ont pas les stratégies qui permettent de bien réaliser l'activité. Certains élèves sélectionnent des stratégies qui peuvent se révéler inefficaces (ex. : lire le texte en entier sans s'arrêter) pour la suite de l'activité ou d'autres n'ont pas de stratégies réellement efficaces à proposer. Deux interventions sont possibles. Dans les deux cas, il y a **expérimentation** de la stratégie et **discussion** sur ce qu'elle est[13].
   a) Il leur fait **expérimenter** d'abord une stratégie **en organisant l'activité** de telle sorte et ensuite, en discute avec eux. Par exemple, dans les consignes de lecture d'un texte, il demande aux élèves de donner un titre à chacun des paragraphes et, ensuite, de regrouper les titres et d'écrire quelques phrases sur le sujet du texte. Les élèves, ici, ont expérimenté

[13] ***Voir p. 76 et suivantes pour deux exemples détaillés de stratégies cognitives, soit le*** résumé ***et l'***organisateur graphique***.***

l'utilisation du résumé[14]. Après l'expérimentation, l'enseignant revient avec eux sur ce qu'ils ont fait, sur leur appréciation de cette façon de faire et voit avec eux à nommer cette stratégie (« résumé de texte » ou autre). L'apprentissage se fera par l'expérimentation de la stratégie d'abord et la présentation de la stratégie ensuite.

b) Il leur montre une stratégie (une procédure), la modélise devant eux et en discute avec eux. Il voit ensuite à ce que les élèves **expérimentent** son utilisation **dans l'activité** et qu'ils puissent l'adapter à leur convenance et même la nommer comme ils le souhaitent. L'apprentissage se fera par la présentation et la modélisation de la stratégie d'abord et l'expérimentation de la stratégie ensuite.

Dans ces cas, les enseignants doivent connaître les particularités des stratégies à enseigner explicitement et à faire expérimenter. Ils doivent aussi connaître celles des interventions qui leur sont propres. À titre d'exemple, dans les sections 2.2.3 et 2.2.4, nous présenterons les stratégies du résumé et de l'organisateur graphique.

Pour la ***réalisation de l'activité***, l'enseignant favorise une approche de collaboration entre élèves. Il les encourage et les guide pendant l'activité.

- Guider les élèves dans leur réflexion personnelle sur leurs stratégies

Pour ***la réflexion personnelle sur leurs stratégies***, l'enseignant demande aux élèves de consigner par écrit, à leur manière, les stratégies qu'ils ont utilisées (ils enregistrent les stratégies comme ils le souhaitent, dans leurs propres mots afin que le nom qu'ils leur donnent ait du sens pour eux). Cette information est à remettre à l'enseignant comme un des éléments constitutifs du travail à fournir. L'enseignant peut leur remettre une fiche de consignation de stratégies (***voir exemple***) ou leur suggérer de constituer un dossier de leurs stratégies (dans leur cahier, leur agenda, etc.).

- Fournir de la rétroaction

Finalement, l'enseignant donne de la rétroaction sur le produit (partie de l'équipe) et le processus d'apprentissage (partie individuelle) des élèves.

Voici deux exemples de démarche d'intervention sur la ***sélection et la mise en œuvre des stratégies*** pour une activité d'apprentissage par la lecture, dont une en **histoire** et une en **biologie.**

Voici d'abord l'exemple en **histoire**.

Cet exemple reprend l'activité d'apprentissage par la lecture de textes qui a été analysée dans la phase précédente, soit celle de la comparaison des expériences des jeunes d'aujourd'hui et de ceux de la Grèce antique afin de mieux comprendre le monde dans lequel eux-mêmes vivent. Le tout sera rendu possible par la réalisation et la comparaison des curriculum vitae.

- Proposer des activités qui permettent de sélectionner une variété de stratégies

Lorsque l'enseignant en **histoire** est assuré que tous les élèves sont bien informés de l'activité et des tâches à faire, il propose de nouveau une discussion en groupes de coopération. Cette fois, il leur demande de déterminer les

[14] ***Voir la section 2.2.3 pour des détails sur le*** résumé de texte informatif***.***

stratégies les plus et les moins utiles pour réaliser le travail. Afin de faciliter la réflexion en équipe, il fait la suggestion suivante :

« Pour bien apprendre sur le monde actuel des jeunes en le comparant à celui des jeunes de la Grèce antique par la lecture de textes sur la famille athénienne, par exemple, vous devrez utiliser des stratégies. Pour choisir celles qui sont appropriées pour le présent travail, je vous encourage d'abord à réfléchir à celles que vous possédez. Rappelez-vous des stratégies qui ont bien fonctionné pour apprendre en lisant les textes précédents dans votre manuel. Dressez une première liste de ces stratégies. Pensez aussi aux stratégies qui n'ont pas été utiles pour ce type d'activité. Indiquez-les dans une deuxième liste des stratégies. Je vous demande de les écrire dans vos propres mots. Vous pouvez inscrire ces deux listes de stratégies dans un tableau, si vous le désirez. Encore une fois, chaque groupe désignera un élève chargé de constituer la liste de stratégies pour le groupe. »

Voici des exemples de stratégies (efficaces et inefficaces) qui peuvent être rapportées par un groupe d'élèves (qui ont des stratégies qui peuvent permettre de réaliser l'activité) au moment de la ***sélection et de la mise en œuvre des stratégies*** :

- « Il y a des stratégies qui sont efficaces pour apprendre en lisant des textes ; par exemple, prendre des notes pendant la lecture, retranscrire les idées importantes, résumer en une phrase chaque paragraphe après l'avoir lu, faire un plan en retranscrivant les titres et les sous-titres du texte. Quand on a l'impression qu'on ne connaît rien sur le sujet, relire les notes de cours données par le prof sur la matière aide beaucoup aussi ; on se sent mieux préparé à la lecture. »
- « Il y a aussi le fait d'organiser son temps de lecture qui est efficace pour arriver à temps dans son travail et ne pas se sentir bousculé. Il est aussi approprié de lire dans un endroit calme et silencieux dans le cas de celui ou celle qui veut augmenter sa capacité à se concentrer. »
- « En fait, il n'y a pas qu'une seule stratégie efficace ; certaines conviennent plus à certains élèves et à certaines activités. »
- « Certaines stratégies ne portent pas fruit ; par exemple, lire le texte en entier sans s'arrêter, ou encore, attendre au dernier moment pour commencer à travailler, même si l'on croit que le texte sera plus frais à notre mémoire. »
- Etc.

Les stratégies peuvent aussi être regroupées dans un tableau (***voir le tableau 8***).

- Aider à sélectionner et à faire mettre en œuvre les stratégies

1er scénario : Les élèves **ont des stratégies** qui permettent de bien réaliser l'activité d'apprentissage par la lecture de textes en **histoire.**

Dans ce cas, l'enseignant guide les élèves dans l'utilisation des stratégies pour réaliser l'activité.

2e scénario : Les élèves **n'ont pas** de stratégies qui permettent de bien réaliser l'activité d'apprentissage par la lecture de textes en **histoire**.

1er choix d'intervention : l'intervention débute par l'expérimentation d'une stratégie

L'enseignant prévoit du temps en classe pour la mise en place d'une activité dans laquelle les élèves expérimenteront, étape par étape, la mise en œuvre d'une stratégie choisie par l'enseignant.

Voici l'illustration d'une démarche pour enseigner les six étapes du résumé (inspirée de Weiner et Bazerman, 1997) à l'aide d'un passage du texte ***La famille athénienne.*** L'enseignant demande aux élèves d'accomplir les procédures suivantes :

Tableau 8

Exemple de tableau de compilation de stratégies efficaces et non efficaces pour apprendre en lisant en **histoire**

Stratégies efficaces	Stratégies non efficaces
- ***prendre des notes pendant la lecture*** - retranscrire les idées importantes - résumer en une phrase chaque paragraphe - faire un plan en retranscrivant les titres et les sous-titres du texte - avant de commencer à lire, se demander ce qu'on sait déjà sur le sujet et ce qu'on veut apprendre de nouveau - organiser les informations sous forme de tableau - donner des exemples d'application dans le contexte du siècle actuel - organiser son temps de lecture pour arriver à temps dans son travail et pour ne pas se sentir bousculé - lire dans un endroit calme et silencieux pour augmenter sa capacité à se concentrer - vérifier que tout le travail a été bien accompli - réviser les notes que l'enseignant a données sur le sujet pendant le cours - etc.	- lire le texte en entier sans s'arrêter - attendre au dernier moment pour commencer à travailler, même si l'on croit que le texte sera plus frais à notre mémoire - etc.

1. lire attentivement tout le passage à résumer et de s'assurer de comprendre tout le vocabulaire et les concepts, en utilisant le dictionnaire si cela est nécessaire (ex. : chercher la définition des mots « agora » et « sophiste ») ;
2. souligner ou marquer séparément les idées principales et les détails importants ;
3. sélectionner l'idée principale du paragraphe, celle qui sera la plus importante du résumé ; la placer au début (première phrase) du résumé ;
4. ***écrire en phrases les faits et les idées de façon à montrer les liens entre eux*** (ex. : les mots « course, lancer du disque et du javelot, saut en longueur, lutte et boxe » peuvent se résumer en une expression « sports d'athlétisme ») ;
5. conserver les détails importants et ÉVITER DE RÉPÉTER DES MOTS INUTILES ;
6. présenter les idées et les données de façon organisée afin de refléter le sens du paragraphe original ; employer des mots et des expressions tels

que « premièrement », « deuxièmement », « d'un autre côté », « parce que », « même si » pour démontrer les liens entre les énoncés du résumé.

Le tableau 9 est un exemple de ce que doivent faire les élèves. Il présente le passage à résumer et la liste des procédures à suivre.

Tableau 9

Exemple de résumé d'un passage de texte informatif en **histoire**

Le passage à résumer	Le résumé
[...] « À sept ans, l'éducation des garçons tombait sous l'autorité paternelle. L'école était choisie selon la formule familiale. « L'éducation physique occupait la place d'honneur. Sur un terrain de sport, le maître de palestre enseignait l'athlétisme : course, lancer du disque et du javelot, saut en longueur, lutte et boxe. « L'éducation de l'esprit était d'abord assurée par la musique. Le cithariste enseignait l'art de jouer de la lyre ou de la flûte, ainsi que le chant et la danse. Le grammatiste enseignait la lecture, l'écriture et le calcul. « Les fils de familles peu fortunées quittaient l'école vers 13 ans. Les plus riches poursuivaient leurs études jusqu'à 18 ou 20 ans. « Sous les portiques de l'agora, les sophistes enseignaient l'arithmétique, la géométrie, la philosophie et les sciences naturelles. Ces maîtres de sagesse initiaient aussi les élèves à l'art du discours, car plus tard, à l'ecclésia ou devant les tribunaux, les futurs citoyens devraient expliquer et convaincre par leurs seules paroles. «À 18 ans, tous les fils d'Athéniens prononçaient leur serment de citoyen au cours d'une cérémonie officielle. Ensuite, ceux qui en avaient le désir et les moyens s'enrôlaient dans l'armée pour deux ans. Les autres s'associaient aux affaires de leur père… »	*L'école vise l'équilibre entre le corps et l'esprit et prépare les fils d'Athéniens à leur rôle de futurs citoyens.* *Les garçons commencent l'école à 7 ans. On leur enseigne en priorité l'éducation physique avec les sports d'athlétisme ; puis, on leur donne une éducation de l'esprit avec les arts et le grec. Ils quittent l'école entre 13 et 20 ans, selon la richesse familiale. On les initie enfin aux sciences et à l'art du discours pour mieux les préparer à leur rôle de futurs citoyens, ce qu'ils deviendront officiellement à 18 ans.*

Source : Roby et Paradis (1995, p. 132-133)

À la suite de cette expérimentation, l'enseignant discute avec eux de ce qu'ils viennent de réaliser. Il leur apprend qu'ils viennent de réaliser un résumé. Il leur parle de ses caractéristiques et procédures. Il demande ensuite aux élèves de donner leurs impressions et de nommer cette stratégie à leur convenance.

2e choix d'intervention : L'intervention débute par la présentation et la modélisation d'une stratégie

L'enseignant suggère aux élèves d'utiliser la stratégie du résumé[15] pour apprendre efficacement en lisant leurs textes. Pour leur enseigner, il utilise la technique du modelage. Il prévoit du temps en classe pour leur montrer, étape par étape, les procédures à suivre pour réaliser la stratégie. Pour ce faire, il se réfère à la liste de procédure présentée à la page 26, Il modélise la réalisation

[15] ***Voir la section 2.2.3 pour des détails sur la stratégie du*** résumé ***de texte informatif en histoire.***

des procédures. Il peut aussi comparer un bon et un mauvais exemple de résumé de texte (Ciborowski, 1998). Cette intervention a pour but d'amener les élèves à voir les composantes nécessaires à un bon résumé de texte informatif telles que décrites plus loin dans la section. 2.2.3. Il leur demande ensuite de résumer à leur tour une partie d'un texte, puis il leur donne de la rétroaction.

- Guider les élèves dans leur réflexion personnelle sur leurs stratégies

Individuellement, les élèves notent les stratégies qu'ils décident de mettre en œuvre et ils intègrent ces informations au travail qu'ils ont à remettre. Ils sont invités à nommer les stratégies à leur manière.

- Fournir de la rétroaction

L'enseignant donne de la rétroaction sur le travail en équipe et sur les stratégies d'apprentissage retenues et ce, pour chacun des élèves. Par exemple, l'enseignant recueille les listes de stratégies et les retranscrit au tableau. Il discute avec les élèves de leurs expériences en lien avec l'activité présente. Il les informe qu'il leur remettra une liste dactylographiée des stratégies proposées lors de la discussion en ayant pris soin d'éliminer les stratégies inefficaces. Les élèves pourront ainsi les conserver (ex. : agenda, portfolio) et les consulter au besoin à l'occasion d'activités d'apprentissage similaires dans le futur.

Voici maintenant un exemple de démarche d'intervention sur la ***sélection et la mise en œuvre des stratégies*** pour une activité d'apprentissage par la lecture en **biologie**. Nous reprendrons l'activité d'apprentissage par la lecture de textes qui a été analysée dans la première phase du modèle, soit celle sur les choix d'aliments à la cafétéria de l'école.

- Proposer des activités qui permettent de sélectionner une variété de stratégies

L'enseignant en **biologie** a maintenant l'assurance que tous les élèves ont toutes les informations nécessaires sur l'activité et les tâches à faire. Il propose de nouveau une discussion en groupes de coopération, cette fois afin de trouver les stratégies les plus efficaces pour compléter le travail. Afin de faciliter la réflexion en équipe, il fait la suggestion suivante :

« Pour en savoir plus sur comment choisir des aliments à la cafétéria, en lisant des textes sur les bienfaits des aliments sur le corps humain -- dont ceux, par exemple, sur les catégories d'aliments --, vous devrez vous servir de stratégies. D'abord, je vous encourage à réfléchir à celles que vous possédez déjà et à choisir celles qui sont appropriées pour le présent travail. Souvenez-vous des stratégies qui ont été efficaces pour apprendre en lisant en biologie[16]. Dressez une première liste de ces stratégies, soit celles qui ont bien fonctionné. Réfléchissez également aux stratégies qui n'ont pas été efficaces pour ce type d'activité et dressez une deuxième liste. Je vous propose de les écrire dans vos propres mots, et si vous le voulez, dans un tableau à deux colonnes (à gauche les stratégies efficaces, à droite les stratégies non efficaces -- voir le tableau 10). Encore une fois, désignez un élève qui sera chargé de constituer la liste de stratégies pour votre groupe. »

[16] ***Voir la section 2.2.4 pour des détails sur deux formes d'***organisateurs graphiques***, soit la*** carte sémantique ***et le*** diagramme de ***comparaison*** de concepts.

Voici des exemples de stratégies (efficaces et inefficaces) consignées par un groupe d'élèves lors de la ***sélection et de la mise en œuvre des stratégies*** :

- « Il y a des stratégies qui sont utiles pour apprendre en lisant des textes ; par exemple, se demander ce qu'on sait déjà sur le sujet et ce qu'on veut savoir avant d'amorcer la lecture, organiser en schéma ou en tableau les concepts importants dans les textes, prendre des notes pendant la lecture, retranscrire les idées importantes dans nos mots, résumer chaque paragraphe en une phrase après l'avoir lu, reformuler les titres et les sous-titres du texte sous forme de questions. »
- « Le fait de lire sans aucune distraction (pour les yeux ou les oreilles), qui se révèle efficace si l'on veut augmenter sa concentration. »
- « En fait, chaque élève peut opter pour la ou les stratégies efficaces qui lui conviennent et conviennent à cette activité. »
- « À l'opposé, il existe des stratégies non efficaces ; par exemple, recopier les mots d'un texte pour mieux le garder en mémoire, lire le texte d'un trait. »
- Etc.

Les stratégies peuvent aussi être présentées comme au tableau 10.

Tableau 10

Exemple de tableau de compilation de stratégies efficaces
et non efficaces pour apprendre en lisant en **biologie**

Stratégies efficaces	Stratégies non efficaces
- avant de commencer à lire, se demander ce qu'on sait déjà sur le sujet et ce qu'on veut apprendre de nouveau - organiser les informations sous forme de schéma ou de tableau - ***prendre des notes pendant la lecture*** - retranscrire les idées importantes des textes - résumer chaque paragraphe en une phrase - reformuler les titres et les sous-titres du texte sous forme de questions - retranscrire les informations importantes provenant des étiquettes des produits (ex. : valeurs nutritives) - lire sans distraction pour les yeux et les oreilles afin d'augmenter sa capacité à se concentrer - vérifier que tout le travail a été bien accompli - réviser les notes que l'enseignant a données sur le sujet pendant le cours - etc.	- recopier les mots du texte pour le garder en mémoire - lire le texte en entier d'un trait - etc.

- Guider à faire mettre en œuvre les stratégies

1er scénario : Les élèves **ont des stratégies** qui permettent de bien réaliser l'activité d'apprentissage par la lecture de textes en **biologie**

Dans ce cas, l'enseignant guide les élèves dans l'utilisation des stratégies pour réaliser l'activité.

2e scénario : Les élèves **n'ont pas** de stratégies qui permettent de bien réaliser l'activité d'apprentissage par la lecture de textes en **biologie**

1er choix d'intervention : l'intervention débute par l'expérimentation d'une stratégie

L'enseignant prévoit du temps en classe pour réaliser une activité dans laquelle les élèves expérimenteront, étape par étape, la mise en œuvre d'une stratégie choisie par l'enseignant -- par exemple, la carte sémantique, un des organisateurs graphiques (inspirée de Richardson et Morgan, 1994). L'enseignant demandera aux élèves d'accomplir les procédures suivantes :

1. trouver l'idée importante du texte, ***catégorie d'aliments ;***
2. placer l'idée importante ***catégories d'aliments*** bien en vue, au centre de la feuille. et l'encercler ;
3. disposer les informations qui y sont liées tout autour (***glucides ou sucres***, ***lipides ou graisses***, ***protides ou protéines***, ***eau***, ***sels minéraux*** et ***vitamines***) ;
4. relier par un trait ces informations à l'idée importante pour montrer les liens qui les unit ;
5. trouver des détails qui appuient ces informations (au besoin) ;
6. relier ces détails à l'information sous-jacente (au besoin).

La figure 2 est un exemple de ce que doivent faire les élèves.

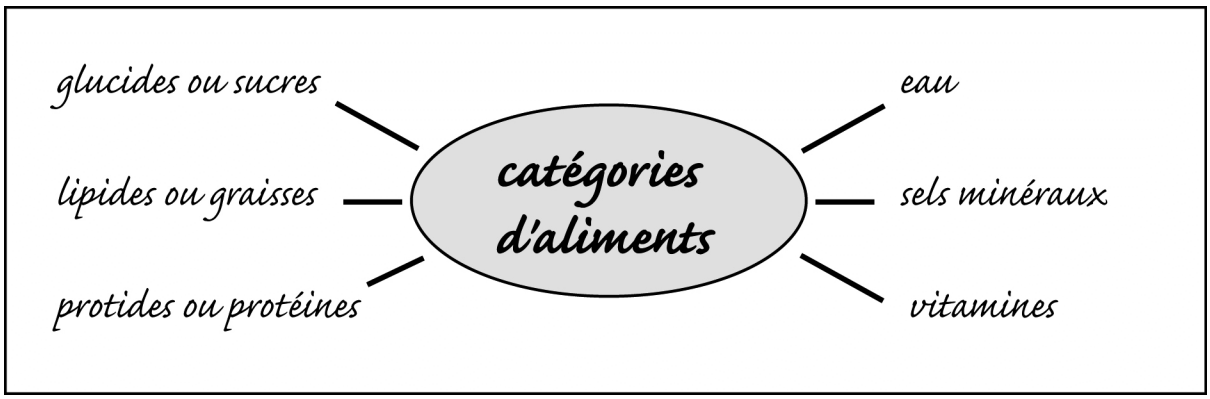


Figure 2. Exemple d'une carte sémantique dans le domaine de la **biologie** : les catégories d'aliments (Caron, Faublas-Roy et Fugère-Godin, 1997, p. 2-3)

Après cette expérimentation, l'enseignant discute avec les élèves de leur expérience. Il leur apprendre qu'ils viennent de réaliser une carte sémantique. Il leur parle de ses caractéristiques, et convient avec eux de ses apports et de ses limites. Il leur demande ensuite de consigner cette stratégie dans leur dossier personnel en la nommant à leur convenance.

2e choix d'intervention : on débute par la présentation d'une stratégie

L'enseignant suggère aux élèves d'utiliser la stratégie de la carte sémantique, un des organisateurs graphiques[17] pour apprendre efficacement en lisant leurs

[17] Voir la section 2.2.4 pour des détails sur la stratégie de l'organisateur graphique dans le cadre d'un cours en histoire et en biologie.

textes. La carte sémantique est particulièrement utile pour schématiser et retenir les concepts importants tels que les catégories d'aliments. Pour leur enseigner, il utilise la technique du modelage. Il prévoit du temps en classe pour leur montrer, étape par étape, les procédures à suivre pour réaliser la stratégie. Pour ce faire, il se réfère à la liste de procédure présentée à la page 30, Il modélise la réalisation des procédures. Il leur demande ensuite de réaliser à leur tour une carte sémantique, puis il leur donne de la rétroaction. « De façon générale, lorsqu'un enseignant désire former les élèves à l'utilisation d'un organisateur graphique, il peut débuter en leur fournissant l'information de base, incluant, par exemple, les mots clés ou les concepts principaux. Au fur et à mesure que les élèves apprennent à le faire par eux-mêmes, les enseignants peuvent diminuer l'inclusion de ces indices. » (Cartier et Théorêt, 2004, p. 37)

L'enseignant leur donne de la rétroaction sur leur expérimentation.

- Guider les élèves dans leur réflexion personnelle sur leurs stratégies

Individuellement, les élèves notent les stratégies qu'ils décident de mettre en œuvre et ils intègrent ces informations au travail qu'ils ont à remettre. Ils sont invités à nommer les stratégies à leur manière.

- Fournir de la rétroaction

L'enseignant donne de la rétroaction sur le travail en équipe et sur les stratégies d'apprentissage retenues pour chacun des élèves. Par exemple, il recueille les listes de stratégies et les retranscrit au tableau. Il discute avec les élèves de leurs expériences en lien avec l'activité présente. Il les informe qu'il leur remettra une liste dactylographiée des stratégies proposées lors de la discussion en ayant pris soin d'éliminer les stratégies inefficaces. Les élèves peuvent ainsi les conserver (ex. : agenda, portfolio) et les consulter au besoin à l'occasion d'activités d'apprentissage similaires dans le futur.

• Interventions sur le contrôle du progrès

L'enseignant fait en sorte que les élèves contrôlent eux-mêmes le progrès de leurs apprentissages au fur et à mesure de la réalisation de l'activité ainsi qu'à la toute fin (Butler, 2002 ; Cartier, 2000). Comme à la phase précédente, les stratégies sont choisies par les élèves au regard de leurs connaissances et de leurs conceptions personnelles (1er scénario) ou encore sont guidées par l'enseignant (2e scénario) -- intégrées dans l'activité et discutées ultérieurement ou expérimentées après avoir été présentées par l'enseignant. Encore une fois, celui-ci propose aux élèves des stratégies variées capables de répondre à leurs besoins individuels. Il continue d'offrir son soutien et ses encouragements, au besoin. À ce moment, il s'assure aussi que les conceptions des élèves au regard du contrôle du progrès soient en lien de concordance avec ce qu'on attend d'eux.

L'enseignant ***aide les élèves à contrôler le progrès*** de leur performance en se référant aux aspects suivants :

- comparer le travail réalisé aux critères de performance établis au début de l'activité ;
- interpréter et utiliser la rétroaction de l'enseignant ;
- réviser les stratégies inefficaces ;
- lier le succès aux stratégies qui ont requis des efforts ;
- déterminer ses propres stratégies pour réaliser le contrôle.

Pour le ***contrôle du progrès,*** l'intervention peut se dérouler en s'inspirant de la démarche suivante (Butler, 2002) :

- Donner de la rétroaction et aider les élèves

L'enseignant ***donne de la rétroaction aux élèves*** selon les ***critères de performance*** établis au début de l'activité. Il demande aux élèves, dans leur travail, ***d'interpréter les rétroactions obtenues de l'enseignant*** sur leur travail et de discuter des retombées de ces rétroactions pour leurs travaux futurs. Pour ce faire, il peut utiliser un guide d'analyse, comme dans l'exemple du tableau 11. Ce guide comprend les critères de performance retenus à la phase 1 (ex. : retenir les informations principales sur le sujet traité dans les lectures). Il comporte également une colonne qui permet d'inscrire les idées visant à améliorer leur performance à une prochaine activité d'apprentissage par la lecture. Les élèves sont ainsi appelés à commenter la tâche qu'eux-mêmes ou les membres de leur groupe ont accomplie (ex. : prendre des notes en lisant permet de mieux retenir les informations) et à trouver des façons de s'améliorer.

Tableau 11

Exemple d'un guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'apprentissage par la lecture

Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'apprentissage par la lecture **Matière** : **Activité** :			
Stratégies utilisées	**Critères de réussite**	**Réussite**	**Idées pour améliorer la performance au moment de la prochaine activité**
Croyances personnelles			

- Faciliter l'apprentissage de l'autocontrôle

L'enseignant ***facilite l'apprentissage de l'autocontrôle*** chez ses élèves en leur permettant de donner de la rétroaction sur les travaux d'autres équipes (de façon anonyme) en fonction des buts et des critères de performance.

- Donner de la rétroaction sur le processus et les produits

L'enseignant, enfin, ***fournit de la rétroaction aux élèves*** sur leur processus d'autocontrôle et les produits qu'ils ont réalisés à partir des critères de performance établis à la phase 1.

Voici deux exemples de démarche d'intervention sur ***le contrôle de la performance*** pour une activité d'apprentissage par la lecture, dont une en **histoire** et une en **biologie**.

- Donner de la rétroaction et aider les élèves

En histoire, l'activité consistait pour les élèves à comparer les expériences des jeunes d'aujourd'hui et de ceux de la Grèce antique afin de mieux comprendre le monde dans lequel eux-mêmes vivent. Le tout a été rendu possible par la réalisation et la comparaison de curriculum vitae.

Pour obtenir de la rétroaction sur l'activité, l'enseignant forme des groupes de coopération à qui il distribue un guide leur permettant d'autocontrôler et d'autoévaluer le processus et les résultats de leur travail.

Le tableau 12 présente un exemple de guide d'autocontrôle et d'auto-évaluation des élèves en lien avec les résultats obtenus à l'activité d'apprentissage en **histoire**. Ce guide montre que les stratégies comme la prise de notes ainsi que la mise en plan des titres et des sous-titres ont été utilisées et reconnues efficaces. Elles ont permis d'obtenir la note de passage au test. À l'inverse, des stratégies inefficaces persistantes et des conceptions erronées persistantes (ex. : concevoir que l'on peut apprendre un texte de quelques pages rapidement ou que l'on peut apprendre même en étudiant dans le bruit) ont donné lieu à des résultats insatisfaisants à l'activité. Les élèves comptent améliorer leurs performances en mettant plus souvent en pratique certaines stratégies efficaces (ex. : prendre des notes chaque fois qu'on lit) et en gérant mieux leur environnement de travail.

Tableau 12

Exemple d'un guide d'autocontrôle et d'autoévaluation des stratégies utilisées par les élèves et de leurs conceptions pour une activité d'apprentissage par la lecture de textes en **histoire**

Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'apprentissage par la lecture **Matière** : *Histoire* **Activité** : *Comparer les caractéristiques des jeunes d'aujourd'hui et des jeunes de la Grèce antique en lisant deux textes (La famille athénienne et Le couple athénien)*			
Stratégies utilisées	**Critères de réussite**	**Réussite**	**Idées pour améliorer la performance au moment de la prochaine activité**
- *réviser les notes de l'enseignant sur le sujet*	- *trouver au moins cinq caractéristiques importantes du sujet*	*oui*	
- *avant de commencer à lire, se demander ce qu'on sait déjà sur le sujet et ce qu'on veut apprendre de nouveau*	- *trouver au moins cinq caractéristiques importantes du sujet*	*oui*	- *faire un graphique de ce que je sais déjà*
- *prendre en note les informations importantes pour mieux les retenir*	- *retenir au moins cinq informations importantes*	*non*	- *prendre des notes chaque fois qu'on lit*
- *donner des exemples d'application dans le contexte du siècle actuel*	- *retenir au moins cinq informations importantes*	*non*	- *à faire plus souvent*
- *vérifier que tout le travail a été accompli*	- *lire les deux textes*	*oui*	
- *vérifier que le travail a été bien accompli*	- *trouver et retenir au moins cinq caractéristiques importantes du sujet* - *obtenir un bon commentaire*	*oui* *non*	- *mettre plus d'effort pour en apprendre plus sur les caractéristiques*
Croyances personnelles			
- *il suffit de lire les textes pour retenir les informations qu'ils contiennent*	- *retenir au moins cinq informations importantes*	*non*	- *mettre plus d'effort pour apprendre les caractéristiques*
- *on peut apprendre même quand on lit dans le bruit*	- *obtenir un bon commentaire*	*non*	- *toujours lire, pour ce type de travail, dans un endroit calme*

- Donner de la rétroaction sur le processus et les produits

L'enseignant fait des commentaires écrits sur le rapport des élèves, notamment sur les stratégies mises en lien avec les résultats ainsi que sur les suggestions retenues pour s'améliorer.

- Faciliter l'apprentissage de l'autocontrôle

Après avoir enlevé le nom de tous les élèves sur les guides d'autocontrôle et d'autoévaluation, l'enseignant peut proposer aux élèves d'évaluer les travaux des autres élèves en lien avec les objectifs d'apprentissage par la lecture et les critères de performance.

Après avoir réfléchi sur leur propre fonctionnement cognitif et son efficacité du début à la fin d'une activité d'apprentissage par la lecture, après avoir mis en place des stratégies pour exécuter ces tâches, après avoir autocontrôlé et autoévalué leurs résultats, tous les élèves peuvent être en mesure de modifier et d'améliorer leurs stratégies et leurs conceptions personnelles – d'abord avec le soutien de l'enseignant et finalement de façon autonome – jusqu'à ce qu'ils atteignent les critères de performance.

À la toute fin, comme synthèse après leur réflexion sur l'apprentissage par la lecture, les élèves consignent leurs travaux dans leur dossier personnel.

Illustrons une démarche d'intervention sur ***le contrôle de la performance*** pour une activité d'apprentissage par la lecture en **biologie,** celle-là même qui a été retenue depuis la phase 1 qui visait à être en mesure de choisir ce qu'on mange à la cafétéria .

- Donner de la rétroaction et aider les élèves

L'enseignant invite les élèves à former des petits groupes (ex. : équipe de quatre). Il leur distribue un guide pour autocontrôler et autoévaluer les résultats de leur travail sur les aliments et leurs effets sur la santé en les comparant aux critères de performance retenus à la phase 1 (ex. : retenir au moins cinq informations importantes relatives aux aliments traités dans les textes). Ce guide comporte aussi une colonne où les élèves peuvent inscrire les idées favorables à une amélioration de leur performance à l'occasion d'une prochaine activité d'apprentissage par la lecture. Ils sont ainsi appelés à faire des commentaires sur la tâche qu'eux-mêmes ou les membres de leur groupe ont accomplie (ex. : bâtir un organisateur graphique en lisant permet de mieux retenir les informations importantes) et sur la façon dont ils pourraient s'améliorer.

Le tableau 13 propose un exemple de guide d'autocontrôle et d'autoévaluation des élèves en lien avec les résultats obtenus à l'activité d'apprentissage en biologie. Ce guide montre que les stratégies comme l'organisateur graphique ou la reformulation des titres et des sous-titres en questions ont été utilisées et reconnues efficaces. Ces stratégies ont permis d'obtenir la note de passage au test. À l'inverse, des stratégies inefficaces persistantes et des conceptions erronées persistantes (ex. : croire qu'on peut apprendre même avec des distractions autour de soi) ont donné lieu à des résultats insatisfaisants. Les élèves comptent améliorer leurs performances en mettant plus souvent en pratique certaines stratégies efficaces (ex. : bâtir un organisateur graphique pour les concepts importants) et en gérant mieux leur environnement de travail.

Tableau 13

Exemple d'un guide d'autocontrôle et d'autoévaluation des stratégies utilisées par les élèves et de leurs conceptions pour une activité d'apprentissage par la lecture de textes en **biologie**

Guide d'autocontrôle et d'autoévaluation de l'apprentissage par la lecture **Matière** : *Biologie* **Activité** : *Apprendre à choisir ses repas en lisant sur les aliments et leurs effets sur la santé en lisant trois textes (dont Les catégories d'aliments, les fonctions des aliments)*			
Stratégies utilisées	**Critères de réussite**	**Réussite**	**Idées pour améliorer la performance au moment de la prochaine activité**
- *avant de commencer à lire, se demander ce qu'on sait déjà sur le sujet et ce qu'on veut savoir de nouveau*	- *trouver les catégories d'aliments*	*oui*	
- *bâtir un graphique des concepts importants*	- *trouver les catégories et les fonctions des aliments*	*oui*	- *si possible, à faire chaque fois qu'on a à lire pour en savoir plus sur un sujet*
- *prendre des notes de lecture*	- *retenir au moins cinq informations importantes*	*non*	- *faire plus d'arrêts de lecture pour prendre des notes plus conformes aux éléments importants du texte*
- *reformuler les titres et les sous-titres sous forme de questions*	- *retenir au moins cinq informations importantes*	*oui*	- *à faire plus souvent*
- *vérifier que toute la tâche à faire a été accomplie*	- *lire les trois textes*	*oui*	
- *bâtir un graphique des concepts importants*	-- *retenir au moins cinq informations importantes* - *obtenir un bon commentaire du prof*	*oui* *non*	.
Croyances personnelles			
-- *on peut apprendre même quand il y des distractions autour*	-- *retenir au moins cinq informations importantes*	*non*	- *s'assurer de n'avoir aucune distraction pour mieux se concentrer*

- Donner de la rétroaction sur le processus et les produits

L'enseignant fait des commentaires écrits sur le rapport des élèves, notamment sur les stratégies mises en lien avec les résultats ainsi que sur les suggestions retenues pour s'améliorer.

- Faciliter l'apprentissage de l'autocontrôle

Après avoir enlevé le nom de tous les élèves sur les guides d'autocontrôle et d'autoévaluation, l'enseignant peut proposer aux élèves d'évaluer les travaux des autres élèves en lien avec les objectifs d'apprentissage par la lecture et les critères de performance.

Après avoir réfléchi sur leur propre fonctionnement cognitif et son efficacité du début à la fin d'une activité d'apprentissage par la lecture, après avoir mis en place des stratégies pour exécuter ces tâches, après avoir autocontrôlé et autoévalué leurs résultats, tous les élèves peuvent être en mesure de modifier et d'améliorer leurs stratégies et leurs conceptions personnelles – d'abord avec le soutien de l'enseignant puis de façon autonome – jusqu'à ce qu'ils atteignent les critères de performance établis.

À la toute fin, comme synthèse après leur réflexion sur l'apprentissage par la lecture, les élèves consignent leur travail dans leur dossier personnel.

2.2.3 Le résumé[18]

Rappelons qu'un résumé (ou un sommaire) consiste à abréger ou condenser les informations d'un texte « dans un but de récapitulation et parfois de conclusion » (adaptation de Legendre 1993, p. 1122). Il constitue un texte réduit à ses informations les plus importantes (Vacca et Vacca, 2002).

Il suppose les cinq éléments suivants (adaptation libre de Ciborowsky, 1998, p. 62-63) :

- placer l'idée principale en premier ;
- regrouper des idées semblables ;
- omettre des détails ;
- refléter la position de l'auteur ;
- avoir une longueur appropriée (***au plus le tiers du texte***).

On peut le compléter selon les six étapes suivantes inspirées de Weiner et Bazerman (1997, p. 393) :

1. Lire attentivement tout le passage à résumer et s'assurer de comprendre tout le vocabulaire et les concepts ; utiliser le dictionnaire si cela est nécessaire ;
2. Souligner différemment les idées principales et les détails importants ;
3. Présenter l'idée principale en premier dans le résumé ;
4. Regrouper les idées semblables et montrer leurs liens ;

[18] Le contenu de cette partie a été présenté de façon plus détaillée dans le guide de Cartier et Théorêt (2004), ***L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture***.

5. Enlever les détails inutiles ;
6. Écrire le résumé dans ses mots et s'assurer qu'il correspond au sens de l'auteur ; employer des mots tels que « premièrement », « d'un autre côté », « parce que », «même si » pour démontrer des liens entres les énoncés du résumé.

Exemple

Voici un extrait de texte informatif tiré d'un manuel en **histoire** qui traite de Jules César.

« César s'occupa très tôt de politique. De santé fragile il n'était pas attiré par la vie militaire. De 73 à 59 avant Jésus-Christ, César occupa des magistratures. En 62 et 61 avant Jésus-Christ, en Espagne, il connut ses premiers succès militaires.
« De retour à Rome, César s'allia secrètement à Crassus et à Pompée pour prendre le pouvoir. Élu consul, il fit voter des lois favorables aux plus pauvres citoyens de Rome et aux vétérans de l'armée, ce qui accrut sa popularité.
« De 58 à 51 avant Jésus-Christ, il soumit les Gaulois, débarqua en Bretagne (Angleterre) et repoussa les Germains au-delà du Rhin.
« Ses conquêtes, son ambition ainsi que la fidélité absolue de ses légions faisaient de César un homme dangereux pour la République. Pour le désarmer, le sénat donna les pleins pouvoirs à Pompée. Sommé de rentrer à Rome et de démobiliser ses légions, César revint en Italie à la tête de ses troupes en 50 avant Jésus-Christ. Après quatre ans de guerre civile, il écrasa les armées de Pompée.
« César devint alors ***dictator*** à vie, seul maître du monde romain. Il fut assassiné au sénat le 15 mars de l'an 44 avant Jésus-Christ »

Source : Roby et Paradis (1995, p. 154)

Voici un **exemple inadéquat de la démarche** de résumé du texte sur Jules César. Il ne présente pas l'idée principale du texte en premier, ***il ne regroupe pas les idées semblables,*** IL DONNE DES DÉTAILS INUTILES et **il répète textuellement des informations du texte*.***

Jules César entra très tôt en politique. ***De santé fragile, il n'était pas attiré par la vie militaire****. En 62 et 61 avant J.-C., il gagna plusieurs batailles en Espagne comme militaire. Puis, Jules César revint à Rome, où il fut élu consul et fit voter des lois* POUR LES PAUVRES ROMAINS ET LES VÉTÉRANS DE L'ARMÉE, *ce qui le rendit très populaire. César conquit* les Gaulois, les Bretons et les Germains *et agrandit l'empire romain.* ***Ses conquêtes, son ambition ainsi que la fidélité absolue de ses légions faisaient de César un homme dangereux pour la République.*** *Alors, comme le sénat romain craignait sa puissance, le sénat le fit remplacer par Pompée mais César reprit le pouvoir après une guerre civile contre les armées de Pompée. César devint alors dictateur à vie, seul maître du monde romain. Il fut assassiné au sénat en l'an 44 avant J.-C.*

Référence : Roby et Paradis (1995, p. 154)

Voici maintenant un **exemple adéquat de la démarche** de résumé du texte sur Jules César :

Il présente l'idée principale en premier, ***il regroupe les idées semblables,*** IL NE DONNE PAS DE DÉTAILS INUTILES et **il est écrit dans les mots de celui qui fait le résumé.**

Jules César fut un grand conquérant de l'antiquité romaine.
Il entra jeune en politique *et gagna plusieurs batailles en Espagne comme militaire. Puis, il revint à Rome où il fut élu consul et fit* VOTER DES LOIS QUI LE RENDIRENT TRÈS POPULAIRE. *Il conquit* plusieurs peuples *et agrandit l'empire. Comme le sénat romain craignait sa puissance, il le fit remplacer par Pompée, mais César reprit le pouvoir après une guerre civile. Il devint dictateur du monde romain jusqu'à son assassinat en 44 avant J.-C.*

Référence : Roby et Paradis (1995, p. 154)

Rappelons brièvement que pour enseigner le résumé, l'enseignant peut opter entre deux types d'intervention. Voir la section 2.2.2 de ce chapitre pour avoir plus d'information à ce sujet.

2.2.4 L'organisateur graphique[19]

Rappelons qu'un organisateur graphique consiste en un arrangement de mots ou d'énoncés reliés graphiquement d'une façon pertinente (Lovitt et Horton, 1994). Il se compose de trois éléments essentiels (Vacca et Vacca, 2002), soit :

- le ou les concepts clés ;

[19] Le contenu de cette partie a été présenté de façon plus détaillée dans le guide de Cartier et Théorêt (2004), ***L'enseignement de stratégies d'apprentissage par la lecture***

- les connexions avec les idées secondaires ;
- les détails qui clarifient et distinguent ces connexions.

Or, « très souvent, au secondaire, les élèves doivent acquérir de nouvelles connaissances déclaratives et conditionnelles par la lecture de textes, dont des concepts avec lesquels ils sont peu familiarisés. [...] Un concept [se définit] comme un mot ou une phrase qui représente une unité de sens, une classe d'événements, une idée, une action ou un objet. La compréhension de concepts constitue une assise fondamentale pour acquérir et appliquer des connaissances dans un domaine donné. » (Cartier et Théorêt, 2004, p. 31)

Le texte qui suit propose des exemples relatifs à deux formes d'organisateur graphique, soit la ***carte sémantique*** et le ***tableau de comparaison de concepts***.

• Carte sémantique

La ***carte sémantique*** (aussi appelée ***carte conceptuelle***), dont la représentation prend la forme d'un diagramme, consiste à ce que l'on « montre la route pour comprendre un passage du texte » (Richardson et Morgan, traduction libre, 1994, p. 160).

Ainsi, à partir d'un concept important dans la lecture (ex. : trouvé dans une section de chapitre), les élèves trouvent toutes les idées qui sont liées à ce concept important et les organisent sous la forme d'une « carte » (Richardson et Morgan, 1994).

La construction d'une ***carte sémantique*** peut être réalisée par les élèves selon les sept étapes suivantes (adaptation de Richardson et Morgan, 1994) ***:***

1. trouver l'idée principale d'un passage du texte ;
2. placer l'idée principale bien en vue, au centre, et l'encercler ;
3. repérer les informations importantes qui y sont reliées et les disposer tout autour ;
4. relier par un trait ces informations importantes à l'idée principale ;
5. trouver des détails qui appuient ces idées importantes ;
6. relier ces détails aux idées importantes.
7. relier les notes aux autres notes de façon sensée (au besoin).

Voici un exemple de carte sémantique dans le domaine de l'**histoire**.

L'exemple de la figure 3 présenté à la page suivante porte sur ***les pouvoirs de l'empereur romain*** (titre de la figure). L'information principale à apprendre, ***l'empereur***, est encerclée. Les idées importantes à retenir, soit ***les sept pouvoirs de l'empereur***, sont disposées autour de l'information principale (empereur) et elles y sont reliées par un trait ; par exemple :

- rédacteur en chef des lois ***;***
- chef des sénateurs et des magistrats***.***

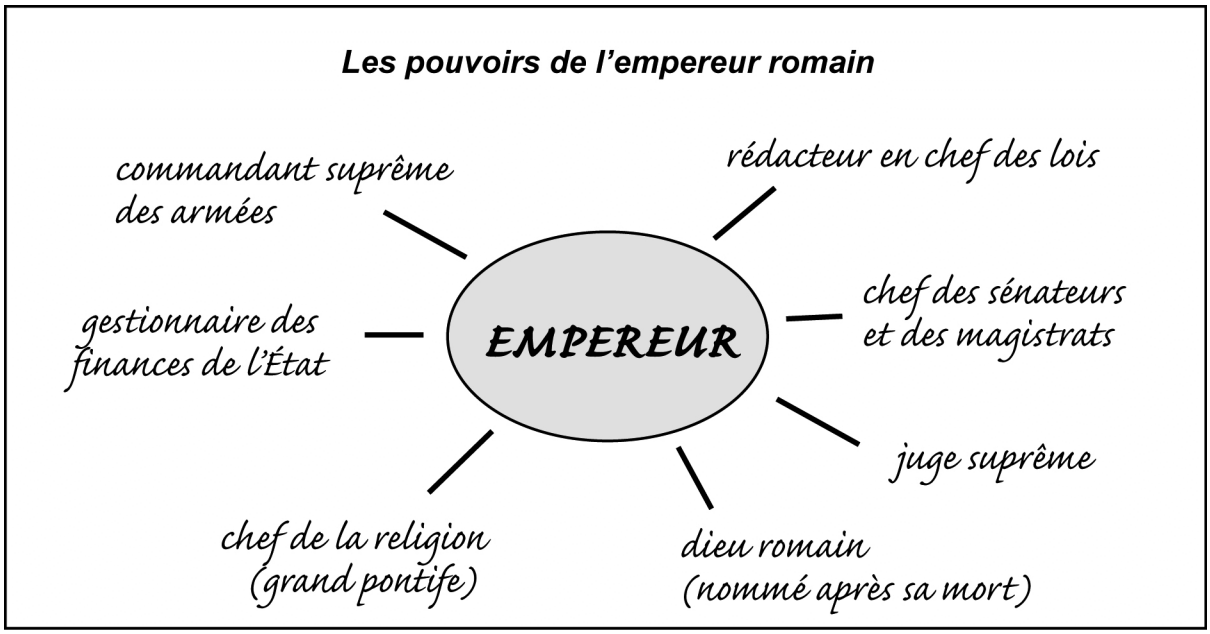


Figure 3. Exemple d'une carte sémantique dans le domaine de l'**histoire** : les pouvoirs de l'empereur romain (adaptation de Roby et Paradis, 1995, p. 160)

Voici un autre exemple de carte sémantique, cette fois dans le domaine de la **biologie**.

L'exemple présenté à la figure 4 porte sur ***les membranes de l'œil*** (titre de la figure). L'information principale à apprendre, ***le globe oculaire***, est encerclée. Les idées importantes à retenir, soit ***les trois membranes***, sont disposées autour de l'information principale (globe oculaire) et elles y sont reliées par un trait :

1. la ***sclérotique*** ;
2. la ***choroïde,*** à laquelle sont liées deux détails, ***iris*** et ***pupille*** ;
3. la ***rétine***.

Les détails (***iris*** et ***pupille***) associés à la choroïde y sont reliés par un trait

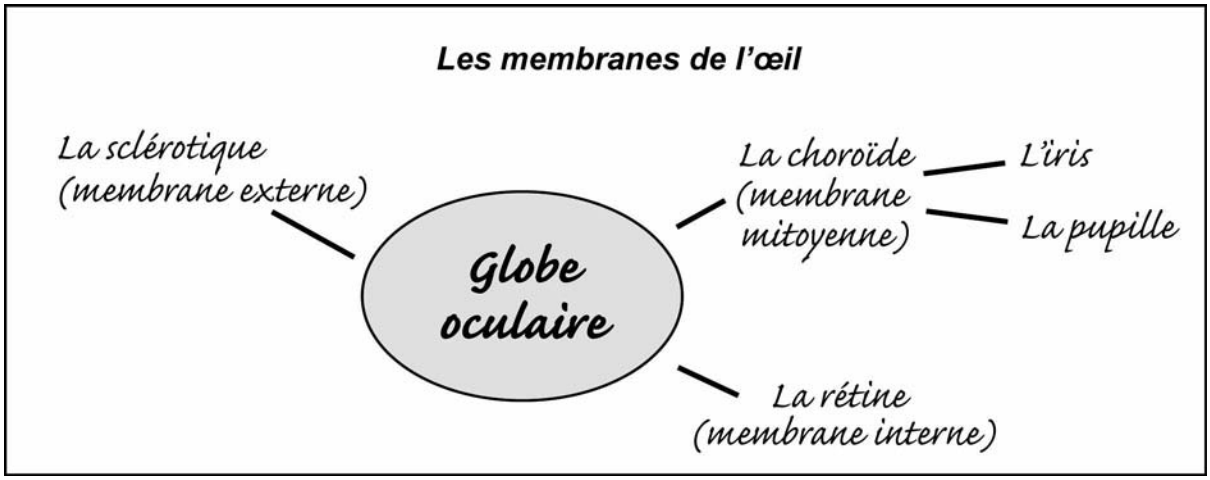


Figure 4. Exemple de carte sémantique dans le domaine de la **biologie** : les membranes de l'œil (adaptation de Caron, Faublas-Roy et Fugère-Godin, 1997, p. 175-176).

- Tableau de comparaison de concepts

Pour illustrer plusieurs concepts à la fois, il est recommandé d'utiliser un organisateur graphique sous la forme d'un tableau de comparaison de concepts (Bulgren et Scanlon, 1998). Le tableau de comparaison vise l'apprentissage de deux ou plusieurs concepts dans le contexte élargi à un concept central ou intégrateur. Il amène les élèves à avoir une compréhension générale des informations d'un texte.

La construction d'un ***tableau de comparaison de deux ou plusieurs concepts*** peut se dérouler selon les neuf étapes suivantes (Bulgren et Scanlon, 1998) :

1. Déterminer les concepts à apprendre.
2. Mettre en évidence le concept central ou intégrateur.
3. Établir une liste de caractéristiques connues de chaque concept.
4. Déterminer les caractéristiques semblables.
5. Regrouper ces caractéristiques par catégories.
6 Établir les caractéristiques différentes.
7. Regrouper ces caractéristiques par catégories.
8. Écrire au bas du tableau un résumé des informations qui définissent les concepts, ce qui les unit et ce qui les différencie.
9. Revenir sur les nouvelles connaissances apprises à partir de cet exercice et sur la procédure utilisée lors de l'élaboration du tableau.

EXEMPLES

Le tableau 14 de la page suivante propose un exemple des étapes de construction d'un tableau de comparaison de concepts en **histoire**. Il présente le concept intégrateur des ***types humains de la préhistoire*** et la comparaison des concepts de l'***homme de Neandertal*** et de l'***homme de Cro-Magnon***.

Voici un autre exemple dans le domaine de la **biologie.** Au tableau 15, le concept du ***foie*** est comparé au concept du ***pancréas***. Le contenu de ce tableau est simplifié à la représentation des trois premières étapes de sa construction[20] pour montrer une façon d'adapter la procédure. En effet : 1) il ***nomme les deux concepts à l'étude,*** qui sont le foie et le pancréas ; 2) il ***met en évidence le concept central ou intégrateur***, soit « les glandes digestives du corps humain » ; et 3) il ***établit une liste*** (non exhaustive) ***des caractéristiques connues de chaque concept*** telles que leur emplacement dans l'abdomen, leur forme, leur poids ou leur longueur, leur quantité de production de liquide produit ainsi que leur lieu de déversement.

[20] ***Voir le guide de Cartier et Théorêt (2004 , p. 35) pour un exemple reproduisant toutes les étapes de construction d'un tableau.***

Tableau 14

Exemple d'un tableau de comparaison de concepts en **histoire**

<table>
<tr><td colspan="2">Concept central ou intégrateur
Types humains de la préhistoire</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>Concept
L'homme de Neandertal</td><td>Concept
L'homme de Cro-magnon</td></tr>
<tr><td>Caractéristiques
- taille de 1,67 m
- front fuyant
- cerveau de 1 300 à 1 700 cm^3
- bipède
- vécu de 200 000 av. J.-C. à 30 000 av. J.-C.
- cueillette et chasse
- nomade</td><td>Caractéristiques
- taille de 1,70 à 1,75 m
- front droit
- cerveau de 1 000 à 1 400 cm^3
- bipède
- apparu il y a 130 000 ans
- cueillette et chasse
- nomade</td></tr>
<tr><td colspan="2">Caractéristiques semblables
- bipède - bipède
- nomade - nomade
- 1,70 m environ - 1,70 m environ
- cueillette et chasse - cueillette et chasse</td><td>Catégories semblables
- posture
- mode de vie
- taille
- activités</td></tr>
<tr><td colspan="2">Distinctions :
- cerveau de 1 300 à 1 700 cm^3 - cerveau de 1 000 à 1 400 cm^3
- front fuyant - front droit
- 200 000 av. J.-C. - depuis 130 000 ans</td><td>Catégories distinctives
- cerveau
- front
- arrivée</td></tr>
<tr><td colspan="3">Résumé
L'homme de Neandertal et l'homme de Cro-magnon se ressemblaient par leur taille, leur posture, leur mode de vie et leurs activités. Mais ils avaient des cerveaux et des fronts différents. Le Neandertal est plus ancien que le Cro-magnon.</td></tr>
</table>

Source : adaptation de Roby et Paradis (1995), tome 1, p. 30-51.

Tableau 15

Exemple de tableau de comparaison de concepts en **biologie**

Concept central ou intégrateur *Glandes digestives du corps humain*	
Concept *Le foie*	**Concept** *Le pancréas*
Caractéristiques ■ *situé à droite, sous le diaphragme ;* ■ *est formé de deux lobes ;* ■ *poids moyen de 1,4 kg chez l'adulte ;* ■ *produit 800 à 1 000 ml de liquide vert jaunâtre, appelé bile ;* ■ *durant le repas, la bile est déversée par le canal cholédoque dans le petit intestin.*	**Caractéristiques** ■ *situé à gauche, sous l'estomac ;* ■ *a la forme d'une feuille de couleur rosée ;* ■ *longueur de 12,5 cm et épaisseur de 2,5 cm ;* ■ *produit 1,2 l à 1,5 l de suc pancréatique par jour ;* ▪ *les sécrétions sont déversées par un canal (pancréatique) dans le duodénum.*

Source : Caron et autres (1997, p. 29)

Rappelons brièvement que pour enseigner l'organisateur graphique, on peut opter entre deux types d'intervention. Voir la section 2.2.2 de ce chapitre pour avoir plus d'information à ce sujet.

Chapitre 3

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DESTINÉES À MOTIVER LES ÉLÈVES

À l'usage des enseignants de français et de toutes les autres matières

Roch Chouinard et France Dumais

Novembre 2004

Le troisième chapitre du guide traite des pratiques d'enseignement visant à soutenir la motivation à lire des élèves du secondaire de milieux populaires.

On propose tout d'abord un ***principe d'intervention*** sur la motivation à apprendre. On expose ensuite les ***faits saillants de la recherche*** longitudinale et transversale effectuée dans trois écoles secondaires de la ville de Montréal situées en milieux populaires, recherche portant sur les perceptions de soi comme lecteur, lectrice et sur la valeur attribuée à la lecture. On propose par la suite un ***contexte théorique*** relatif à la motivation à apprendre et à ses composantes. On décrit enfin dans le détail différentes ***pistes d'intervention***, soit des pratiques d'enseignement visant à soutenir la motivation à lire.

PRINCIPE D'INTERVENTION

Le niveau d'engagement et de persévérance de lecture est en partie tributaire des perceptions de soi des élèves relativement à cette activité et en partie de la valeur qu'ils lui accordent

FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

À partir des résultats de la recherche transversale et longitudinale des attitudes des élèves du début du secondaire inscrits dans trois écoles de la ville de Montréal situées dans des milieux populaires, il est possible de dégager des constats particuliers touchant leur motivation envers la lecture.

1. Les garçons ont de moins bonnes perceptions de soi que les filles en ce qui concerne la lecture et ils accordent moins de valeur à cette activité. Ainsi :
   - les garçons rapportent recevoir moins d'encouragement en lecture de la part de leur environnement social (parents, enseignants, pairs) ;
   - les garçons ressentent plus d'anxiété que les filles à l'endroit de la lecture ; ils éprouvent aussi moins de plaisir ;
   - ils satisfont moins leurs besoins d'information par la lecture ;
   - ils considèrent la lecture moins importante.
2. Les attitudes envers la lecture sont relativement stables au cours des premières années du secondaire. En d'autres mots, il n'y a pas de détérioration ni d'amélioration notables des attitudes envers la lecture, et ce, pour les élèves des deux sexes.

CONTEXTE THÉORIQUE

- Un modèle de la motivation à apprendre
- Les composantes de la motivation à apprendre

Un modèle de la motivation à apprendre[21]

La motivation à apprendre est considérée comme un facteur central de la réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 2003). Suivant le modèle de la

[21] ***Voir la figure 5 dans le présent chapitre.***

psychologie cognitive, la motivation à apprendre se définit essentiellement « comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif, 1992, p. 91).

Parmi les différents modèles théoriques qui offrent leur définition respective de la motivation, le présent guide opte pour une définition basée sur le modèle sociocognitif parce que ce dernier est le plus facilement transférable dans la pratique pédagogique. Selon ce modèle, la motivation se définit par les ***attentes*** de succès (y compris les perceptions de soi de l'élève relativement à sa compétence et à sa capacité de contrôle) et par la ***valeur*** accordée à la réussite et aux matières scolaires (y compris les buts et l'intérêt) (Chouinard et autres, 2003 ; Stipek, 2002). Ces composantes du modèle sont décrites dans le texte qui suit.

Les composantes de la motivation à apprendre

La figure 5 « propose un modèle de la motivation à apprendre permettant d'expliquer le degré d'engagement et de persévérance des élèves[22]. Selon ce modèle, le développement des compétences est, avant tout, tributaire du niveau d'engagement et de persévérance de l'élève. L'engagement et la persévérance s'expriment principalement par l'effort et par l'attention ainsi que par le recours aux stratégies cognitives et métacognitives. À leur tour, l'engagement et la persévérance peuvent être prédits par les attentes de succès de l'élève à l'endroit de ses entreprises scolaires et par la valeur que ces entreprises représentent à ses yeux (Pintrich et Schrauben, 1992 ; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Chacune de ces deux composantes principales du modèle, les attentes et la valeur, regroupe différentes variables. Ainsi, la composante attentes, de nature plus affective, comprend les perceptions de soi de l'élève, alors que la composante valeur, plus pragmatique, renvoie particulièrement à l'intérêt qu'il accorde à l'école, aux matières et aux tâches, et aux liens qu'il établit entre ces éléments et ses buts personnels. Ainsi, l'élève qui entretient des attentes positives de succès, qui accorde beaucoup de valeur à l'école et dont les buts d'apprentissage sont élevés sera plus enclin à adopter des comportements associés à l'engagement et à la persévérance, alors que celui qui entretient de faibles attentes de succès, des perceptions négatives de soi et des buts d'évitement aura tendance à manifester les comportements de préservation de soi [...]. Selon Chouinard et Fournier (2002), les attentes de succès et la valeur accordée à l'école sont elles-mêmes influencées par la perception qu'a l'élève de la valeur que ses parents accordent à l'école, et aux choses qu'on y apprend ainsi que par la perception du niveau de confiance que ces derniers entretiennent quant à ses capacités de réussir. De plus, les comparaisons avec les autres qu'effectue l'élève, le climat de coopération (positif) ou de compétition (négatif) dans lequel les apprentissages s'effectuent, le niveau de ses performances scolaires antérieures et les pratiques pédagogiques et évaluatives en vigueur, dans l'école et dans la classe, contribuent aussi à déterminer ses attentes de succès et la valeur qu'il accorde à l'école (Bandura, 1986). » (Chouinard, 2004, p. 5[23])

[22] Ce modèle est d'orientation sociocognitive puisqu'il postule que les comportements de l'élève (engagement/persévérance ou évitement) sont grandement influencés par ses croyances et ses représentations cognitives (attentes et valeur) et que ces cognitions sont, à leur tour, influencées par l'environnement dans lequel l'élève évolue et, plus particulièrement, par son environnement social.

[23] Voir le site Web : appui-motivation.qc.ca Parcours d'introduction.

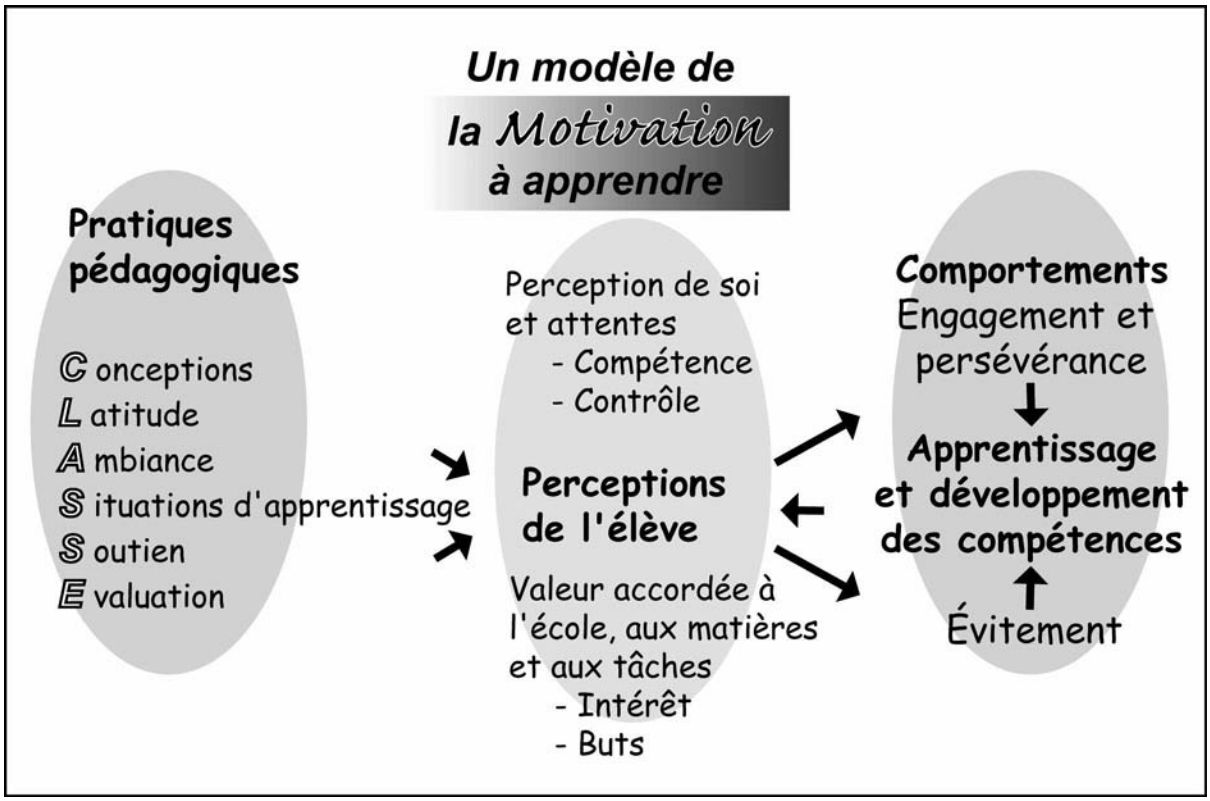


Figure 5. Schéma des composantes de la motivation à apprendre influencées par le contexte et déterminantes dans l'engagement et la persévérance (Chouinard, R., 2004, p. 5) (site Web : appui-motivation.qc.ca Parcours d'introduction)

Avoir des perceptions de soi positives ***em lecture*** s'exprime par différents indicateurs : percevoir ses progrès (ex. : saisir mieux qu'avant le sens des mots), se comparer positivement avec ses camarades de classe (ex. : trouver qu'on lit aussi bien que les autres jeunes de son âge), percevoir des commentaires positifs des agents sociaux (amis, parents, enseignant) sur ses capacités de lecture (ex. : savoir que son enseignant nous trouve bon lecteur) et ressentir des émotions positives pendant la lecture (ex. : se sentir bien quand on lit) (Chouinard et autres, 2003).

Attribuer une valeur positive à la lecture correspond aussi à certains indicateurs : aimer les défis apportés par les textes (ex. : aimer les livres difficiles et exigeants, réaliser un projet), satisfaire sa curiosité de lecture (ex. : lire pour apprendre du nouveau sur des sujets), satisfaire ses besoins d'évasion et d'imaginaire (ex. : lire des histoires qui parlent de magie et de mondes imaginaires), avoir des buts d'accomplissement (ex. : vouloir obtenir de bons résultats en lecture), et enfin, éprouver l'utilité et l'intérêt de la lecture pour soi (ex. : croire que la lecture est utile et va nous servir dans la vie) (Chouinard et autres, 2003).

PISTES D'INTERVENTION

Considérant que les perceptions de soi et la valeur sont intimement liées, les pistes proposées dans le présent chapitre ne seront pas situées à l'intérieur de ces composantes, mais dans le contexte de différentes interventions réputées avoir un effet potentiellement positif sur la motivation à apprendre, soit :

- faire la promotion de l'effort stratégique ;
- donner des informations sur les aspects physiologiques et psychologiques du processus de développement des compétences ;
- aider les élèves à se donner des défis et à consigner leurs progrès ;
- offrir des options sur les procédures et les tâches ;
- proposer des situations d'apprentissage riches, signifiantes et adaptées aux élèves ;
- soutenir les efforts des élèves ;
- évaluer sans décourager.

3.1 FAIRE LA PROMOTION DE L'EFFORT STRATÉGIQUE

« Lorsqu'il s'agit de soutenir la motivation de ses élèves, l'enseignant efficace […] se préoccupe [...] avec force conviction, d'indiquer à ses élèves que tous peuvent réussir à condition de mettre le temps nécessaire et d'utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées. » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 223)

Pratiques et exemples

3.1.1 Promouvoir le rôle de l'effort et des stratégies

L'enseignant qui fait la promotion du rôle de l'effort et des stratégies (de lecture, par exemple) (Archambault et Chouinard, 2003) s'assure que ses élèves adoptent des croyances positives à ce sujet. Pour les influencer de façon pratique sur leurs conceptions, l'enseignant peut procéder de la façon suivante :

1. Il élabore un questionnaire (contenant des questions ouvertes) sur le rôle des efforts et des stratégies pour la réussite en lecture. Celui-ci servira de support, de matière à réflexion et d'élément de prise de conscience pour quelques discussions en classe sur le sujet. (Une autre possibilité intéressante serait de suggérer à l'élève d'élaborer lui-même le questionnaire.)
2. Il en distribue une copie à chaque élève, qui le remplit de façon individuelle.
3. Il anime une discussion à la suite de laquelle il fait part de ses propres convictions (ex. : « L'effort [de lecture], ce n'est pas seulement le temps

consacré à une activité, c'est aussi la qualité du travail accompli et les stratégies [de lecture] utilisées » ; « tous les élèves peuvent s'améliorer [en lecture], à condition d'y mettre le temps et d'apprendre de meilleures stratégies ») (Archambault et Chouinard, 2003, p. 224).

Le tableau 16 présente un exemple de questionnaire qui inclut des questions sur le sens d'expressions telles que « faire des efforts de lecture » et « être un bon lecteur », le contexte et les comportements qui amènent à bien lire ainsi que les effets des efforts et des stratégies sur la réussite en lecture.

Tableau 16

Exemple d'un questionnaire sur le rôle de l'effort et des stratégies de lecture

Questionnaire sur le rôle de l'effort et des stratégies de lecture

1. Que signifie pour toi « faire des efforts de lecture » ? Donne des exemples.

_____

_____

2. Qu'est-ce qu'un « bon lecteur » ? Pourquoi ?

_____

_____

3. Qu'est-ce qui fait qu'on devient un « bon lecteur » ? Est-ce grâce à un talent inné pour la lecture, la pratique, l'utilisation de stratégies ou le fait d'avoir un bon prof ? Classe les énoncés suivants par ordre d'importance (1 étant le plus important et 4 étant le moins important) :

Avoir du talent pour ça ☐

Avoir un bon prof ☐

Pratiquer souvent ☐

Avoir de bonnes techniques

4. Selon toi, est-ce qu'un élève qui a des difficultés de lecture peut progresser s'il fait des efforts et utilise des stratégies efficaces ? Pourquoi ?

_____

_____

5. Est-ce que les efforts de lecture amènent toujours la réussite ? Pourquoi ?

_____

_____

Source : Inspiré de Archambault et Chouinard (2003)

3.1.2 Motiver les élèves à utiliser les stratégies enseignées

Comme complément à la promotion du rôle de l'effort et des stratégies de lecture ainsi qu'à l'enseignement de stratégies, il convient d'agir sur la motivation des élèves à recourir à ces stratégies (Archambault et Chouinard, 2003).

Pour y arriver, il est recommandé de « faire systématiquement porter la rétroaction donnée aux élèves sur les stratégies utilisées plutôt que sur l'habileté ou la performance » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 224).

Par exemple, sur les copies des élèves à un test de lecture, l'enseignant peut inscrire dans la marge un commentaire positif sur l'usage d'une stratégie pertinente (ex. : « C'est bien d'avoir souligné la première (ou la dernière) phrase de chaque paragraphe pendant ta lecture de ce texte informatif ; cela t'a permis de répondre correctement aux questions sur les idées importantes du texte » ; « Avoir inscrit la lettre P au-dessus du nom de chaque personnage et la lettre L au-dessus de chaque lieu de ce récit pendant ta lecture t'a aidé à répondre plus adéquatement aux questions sur les personnages et les lieux du récit »).

3.1.3 Présenter les difficultés et les erreurs comme une partie du processus d'apprentissage

L'enseignant qui veut être équitable peut établir des critères de réussite sans caractère de compétition en présentant les « fautes » comme un « pas naturel vers la maîtrise d'une nouvelle tâche » (Stipek, 2002, p. 100). Autrement dit, il peut présenter les erreurs et les difficultés comme une composante normale du processus d'apprentissage et faire associer les activités d'évaluation à des émotions positives (Chouinard, 2002). Cela constitue une rétroaction qui maintient des perceptions de soi positives et un goût de lire chez l'élève.

Ainsi, dans un test de lecture, l'enseignant inscrit dans la marge de la copie de l'élève un point correspondant à chaque faute ; il remet la copie à l'élève, qui peut se reprendre et apporter toutes les corrections nécessaires. À chaque faute corrigée, l'enseignant appose un crochet par-dessus le point pour faire disparaître celui-ci.

3.2 DONNER DES INFORMATIONS SUR LES ASPECTS PHYSIOLOGIQUES ET PSYCHOLOGIQUES DU PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Si l'enseignant veut susciter le goût de lire chez ses élèves, il peut également les rendre conscients des retombées positives de l'apprentissage sur les plans physiologique et psychologique et leur donner des informations sur le sujet (Archambault et Chouinard, 2003 ; Tardif, 1992).

3.2.1 Donner des informations sur les aspects physiologiques

Pratiques et exemples

L'enseignant peut communiquer aux élèves de l'information sur les processus perceptifs et cognitifs mis à contribution dans une activité de lecture en leur proposant des activités où ils ont à porter attention aux indices qu'ils utilisent pour donner un sens à un texte, par exemple, et être attentif à leur façon de percevoir les mots (Giasson, 1995). En d'autres termes, les informer de « ce qui passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus » (Giasson, 1995, p. 30).

Par exemple, l'enseignant écrit au tableau une phrase contenant plusieurs lettres cachées : « Ils vécxxxxx heuxxxx et xxx euxxxx beaxxxxp d'enxxxts ». Il demande aux élèves de lire la phrase et leur pose des questions sur les indices (cognitifs visuels) (ex. : l'ordre des mots dans une phrase, les espaces entre les mots) qui leur ont permis de « réussir » à lire « Ils vécurent heureux et ils eurent beaucoup d'enfants ». L'enseignant peut aussi donner des informations sur les processus cognitifs visuels utilisés de façon automatique par un lecteur habile qui lirait même phrase (ex. : faire un lien avec ce qu'ils savent déjà sur les contes de fées pour être capables de lire cette phrase « inconnue ») (Giasson, 1995).

Donnons un autre exemple : l'enseignant peut expliquer brièvement les éléments du système visuel qui sont toujours sollicités pendant la lecture, soit ceux qui donnent à l'œil ses capacités de capter et d'organiser les informations visuelles qui viennent de l'environnement (ex. : la ***poursuite visuelle,*** qui consiste à suivre des yeux ce qui bouge ; la ***vision binoculaire,*** qui permet de combiner les images qui sont perçues des deux yeux) (Daigneault et Leblanc, 2003).

3.2.2 Donner des informations sur les aspects psychologiques

Pratiques et exemples

Sur le plan psychologique, l'enseignant peut expliquer aux élèves que certaines émotions ressenties lors des apprentissages peuvent être stimulantes ; par exemple, la fierté, la confiance, l'appréciation de soi, la joie et même la colère. Ces émotions positives leur permettront de conserver l'espoir de réussir et de persister dans les activités malgré les difficultés et les échecs. De telles émotions « ont des conséquences très positives sur l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche, alors que c'est le contraire pour les émotions destructrices » (Tardif, 1992, p. 131) telles que le désespoir, la pitié, la dépréciation de soi et la culpabilité. L'enseignant peut rester attentif aux émotions manifestées par les élèves et mettre en place des conditions et des pratiques favorables à des émotions positives.

Donnons un exemple où l'enseignant peut procéder selon les étapes suivantes :

1. Il propose une discussion en classe sur le thème : « Depuis que je fais des efforts de lecture, je ressens […]» ou « Comment je me sens quand je réussis à lire un texte difficile ».
2. Pendant la discussion, les élèves qui le désirent présentent des témoignages.
3. Durant les discussions, l'enseignant peut faire part de ses propres observations sur les effets des émotions en situation de lecture dans sa classe (ex. : « Au fur et à mesure que l'année scolaire avance, tu sembles de plus en plus détendu lorsqu'il faut lire » ; « Tu souris plus souvent quand j'annonce une période de lecture en géographie » ; « Tu m'as dit que tu te sentais fier de toi depuis que tu lisais un peu plus chaque jour »).

3.3 AIDER LES ÉLÈVES À SE DONNER DES DÉFIS ET À CONSIGNER LEURS PROGRÈS

Pratiques et exemples

3.3.1 Aider les élèves à se donner des défis à court et à moyen terme

Certaines activités requièrent un investissement à long terme et peuvent avoir un effet de découragement chez certains élèves (ex. : lecture d'un roman, étude d'un chapitre d'un manuel de géographie). Il est donc important que l'enseignant encourage ses élèves à se donner des défis à court et moyen termes et qu'il leur fournisse des moyens pour consigner et contrôler personnellement leurs progrès (Archambault et Chouinard, 2003).

L'enseignant s'assure par ailleurs que les défis de l'élève soient opérationnels (quantifiables et observables), réalistes (pour que les élèves puissent voir leurs progrès) et adaptés au rythme d'apprentissage des élèves. Il s'avère que se fixer des défis personnels augmente l'efficacité et la performance des élèves (Archambault et Chouinard, 2003 ; Stipek, 2002).

À titre d'exemple, au début d'une période de bulletin, l'enseignant rencontre chacun de ses élèves, fixe avec lui quelques défis et lui montre comment les consigner sur une grille dont un exemple est présenté au tableau 17 (Archambault et Chouinard, 2003).

Selon l'exemple du tableau 17 :

1. L'enseignant établit avec l'élève trois défis personnels de lecture en début de période de bulletin : un premier pour ***mieux comprendre les mots***, un deuxième pour ***comprendre plus facilement un discours*** et un troisième pour ***mieux comprendre la structure d'une histoire***.
2. Il en dresse la liste sur une grille prévue à cet effet.
3. Il aide l'élève à trouver des moyens de relever ses défis et celui-ci les inscrit sur sa grille (ex. : pour mieux comprendre les mots, je réfère au contexte ou je regarde la définition dans le dictionnaire).
4. Il aide également l'élève à déterminer son ***niveau de base***, soit le niveau auquel il se situe par rapport à chacun des défis fixés (ex. : en début de période de bulletin, je me situe à un niveau de base 1 par rapport à mon premier défi, c'est-à-dire que « c'est très difficile pour moi de comprendre les nouveaux mots ».)

La section suivante donnera des informations relatives aux deux dernières colonnes du tableau 17, qui offre un exemple de consignation et de contrôle personnel des progrès des élèves.

3.3.2 Aider les élèves à consigner et contrôler[24] personnellement leurs progrès

Placer les élèves au centre de leurs apprentissages en leur faisant consigner et contrôler personnellement leurs progrès les aide à maintenir des perceptions de soi positives et à leur donner le goût de lire (Chouinard, 2004). À cet effet, on pourrait leur faire remplir un tableau (ou une fiche personnelle) (Stipek, 2002) ; un exemple est fourni au tableau 17.

Ce tableau (ou cette fiche personnelle) pourrait être conservé dans le cahier de notes de l'élève ou son portfolio pour en respecter le caractère confidentiel et éviter toute comparaison avec les pairs ; cependant, il serait utile de pouvoir le consulter à l'occasion de discussions avec les parents. Ce tableau (ou cette fiche) permettrait à l'élève de comparer son ***niveau d'atteinte*** de chaque objectif à déterminer en fin de période de bulletin) au regard de son ***niveau de base*** (déjà fixé en début de première période de bulletin).

Le tableau 17 (déjà présenté dans la section précédente comme exemple de grille pour l'établissement de défis personnels de lecture) offre aussi un exemple de grille où peuvent être consignés les progrès d'un élève relativement à trois défis en compréhension de lecture de textes narratifs ; ainsi, à la fin de chaque période de bulletin, l'élève inscrit (sur une échelle de 1 à 5) son ***niveau d'atteinte*** pour chaque objectif, et est en mesure de le comparer au ***niveau de base*** qu'il a inscrit (également sur une échelle de 1 à 5) en tout début de première période de bulletin.

[24] Voir le chapitre 2 pour des détails sur une démarche d'intervention en vue d'aider les élèves à contrôler leurs progrès lors d'activités d'apprentissage par la lecture de textes informatifs.

Tableau 17

Illustration d'une grille d'établissement de défis personnels de lecture

MES DÉFIS PERSONNELS DE LECTURE

Nom de l'élève : _____ Groupe : _____

Nom de l'enseignant : _____

AU DÉBUT DE LA 1re PÉRIODE DE BULLETIN :

- Écris la liste des défis personnels que tu veux relever pour acquérir des compétences de lecture.
- Pour chaque défi, encercle le chiffre qui correspond le mieux à ton niveau de base. *

TOUT AU LONG DE LA PÉRIODE, indique les moyens que tu utilises pour mieux relever tes défis.

À LA FIN DE CHAQUE PÉRIODE DE BULLETIN :

- Pour chaque défi, encercle le chiffre qui correspond le mieux à tes progrès, i.e. au degré d'atteinte de ton défi.

Mes défis	Mes moyens	Mon niveau de base*	Mes progrès (ou le degré d'atteinte de mes défis)**	
			1re période	2e période
1. *Mieux comprendre les mots*	• *Je réfère au contexte pour trouver le sens approprié des mots* • *Je regarde la définition des mots dans le dictionnaire*	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. *Comprendre plus facilement le discours*	• *Je reconnais et j'utilise les marques de ponctuation reliées au discours rapporté dans l'histoire*	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. *Mieux comprendre la structure d'une histoire*	• *J'utilise le schéma narratif*	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

* Le niveau de base est le niveau où tu te situes quand tu commences à relever ton défi, 1 étant « très difficile pour moi » et 5 étant « très facile pour moi ».

** L'échelle des progrès i.e. du niveau d'atteinte pour chaque défi (en fin de période) va de 1 « très difficile pour moi » à 5 « très facile pour moi ».

Source : adapté de Archambault et Chouinard (2003), programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2003)

3.4 OFFRIR DES OPTIONS SUR LES PROCÉDURES ET LES TÂCHES

Comme « le sentiment d'avoir une certaine maîtrise de leur environnement et de participer aux décisions qui les concernent a généralement une grande influence sur la motivation des individus » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 216), l'enseignant peut offrir aux élèves des options (la faculté de choisir entre deux ou plusieurs choses) sur les procédures (la manière de faire les tâches) et le contenu des tâches (la nature des activités pédagogiques, les sujets et les textes).

Pratiques et exemples

3.4.1 Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix

Il peut être difficile pour l'enseignant d' « établir un équilibre entre les règles et les procédures nécessaires à l'organisation de la classe, les contenus obligatoires des programmes d'études et le besoin d'autonomie. [...] [Autrement dit, l'enseignant doit être en mesure de] donner assez de liberté [aux élèves] pour qu'ils croient pouvoir en partie déterminer le contexte d'apprentissage, sans pour autant que cela nuise à la réalisation des objectifs poursuivis ni à la perception de leur compétence » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 216).

L'enseignant qui propose des choix de procédures et de contenus à ses élèves veillera à adapter ses interventions « selon l'âge, la maturité, le niveau de socialisation et l'habitude des élèves à se prendre en charge » (ex. : lire un texte de façon individuelle ou en groupe de coopération) (Archambault et Chouinard, 2003, p. 216). Les choix offerts aux élèves peuvent également varier selon le thème de la lecture, le texte à lire, le niveau de difficulté de la tâche à accomplir de même que le contexte (individuel ou social) dans lequel la tâche sera effectuée (Archambault et Chouinard, 2003).

Par exemple, dans un cours de **géographie**, l'enseignant permet aux élèves d'opter entre deux types de résumés de lecture pour un texte sur les caractéristiques de la vie urbaine, soit un résumé oral, soit un résumé écrit. Dans un cours d'**histoire**, l'enseignant peut distribuer aux élèves trois textes portant respectivement sur la biographie d'un pharaon égyptien (à résumer de façon individuelle) et leur offre le choix d'opter pour l'un ou l'autre texte. Dans un cours de **français**, l'enseignant propose aux élèves de choisir entre deux niveaux de difficulté pour un exercice sur le repérage des connecteurs[25] entre les événements dans un texte narratif (ex. : niveau de difficulté simple avec les ***connecteurs de conjonction*** et niveau de difficulté plus élevé avec les ***connecteurs de temps***). Dans le cadre d'un cours de **biologie**, à l'occasion d'une activité de lecture sur l'alimentation et le corps humain, l'enseignant peut mettre en place un contexte social de type coopératif en permettant aux

[25] ***Voir la section 1.3.2 pour l'enseignement des*** connecteurs ***entre les événements d'un texte narratif.***

élèves de choisir de travailler avec ceux et celles qui lisent le texte A (***Les catégories d'aliments***) ou le B (***Les fonctions des aliments***).

3.5 PROPOSER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE RICHES, SIGNIFIANTES ET ADAPTÉES AUX ÉLÈVES

« [...] L'apprentissage se réalise mieux dans un contexte où les échanges entre l'enseignant, l'élève et ses pairs sont encouragés, où la coopération entre ces partenaires est chose normale, et où l'aide (reçue ou donnée) est perçue comme une façon d'apprendre plus et mieux. » (Martin, 1994, p. 124)

L'enseignant peut proposer des situations d'apprentissage variées, riches et signifiantes en situant les élèves quant au contenu et à l'utilité des apprentissages, en leur donnant des occasions d'apprendre en coopération, en facilitant les interactions entre pairs et en limitant la compétition ; il peut également capter et retenir leur attention avec du matériel concret, tenir compte de certaines différences entre les élèves et considérer leurs centres d'intérêt dans le choix des activités. Il peut enfin créer des groupes de mentorat et des groupes d'entraide (Archambault et Chouinard, 2003 ; Chouinard, 2004 ; Keller, 1987 ; Lenski et autres, 1999 ; Stipek, 2002).

Ces situations d'apprentissage peuvent être mises en place dès le début de l'année scolaire de telle sorte que l'enseignant et ses élèves « commencent sur un bon pied » dans un climat chaleureux et enthousiaste, propre à la confiance, à la sécurité, à la complicité et au partage (Archambault et Chouinard, 2003).

3.5.1 Donner des occasions d'apprendre en coopération, faciliter les interactions entre pairs et limiter la compétition

Pratiques et exemples

Dès le début de l'année scolaire, l'enseignant « s'emploiera à créer un climat chaleureux et sécurisant, à susciter des interactions agréables et productives avec et entre les élèves, et à établir le fonctionnement de la classe » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 34). De fait, il peut mettre en place des situations dans le but de faire connaître à ses élèves ses attentes sur les règles et le fonctionnement qu'il compte instaurer dans sa classe.

À titre d'exemple, la première journée, l'enseignant accueille ses élèves et profite notamment de l'occasion pour leur expliquer la façon d'obtenir la parole au cours d'une leçon. Il fait disposer ensuite les chaises en cercle, demande aux élèves d'y prendre place et invite chacun d'entre eux à se présenter (en quelques mots) en s'assurant d'avoir levé la main pour obtenir son tour de parole (adaptation d'Archambault et Chouinard, 2003).

La stratégie ***Trouve la personne qui sait*** (Lenski et autres, 1999) permet par ailleurs à l'enseignant de développer l'intérêt de ses élèves pour un sujet à l'étude, de faciliter les interactions et de leur donner une occasion d'apprendre en collaboration. En outre, elle offre aux élèves la possibilité de maintenir une perception de soi positive, car à une étape du déroulement de la stratégie, l'enseignant donne droit à des échanges d'idées sur les succès.

L'application de ***Trouve la personne qui sait*** peut se faire selon les sept étapes suivantes :

1. L'enseignant décide du texte à lire sur un sujet ou un thème. Ce texte peut correspondre à la présentation d'un cours ou d'un chapitre de manuel ou à une révision de lecture.
2. Il prépare 10 à 20 énoncés correspondant à des informations contenues dans le texte choisi et en dresse la liste sur une feuille ; un exemple est illustré au tableau 18.
3. Voici des exemples d'énoncés qui peuvent servir à la révision d'un texte informatif intitulé ***De la Terre à la Lune*** (Rousselle, 1998, p. 198-199). L'enseignant dira, par exemple : « Trouve la personne qui […] connaît le nom des deux premiers Américains qui ont marché sur la Lune » ; « Trouve la personne qui […] sait en quelle année un homme a marché sur la Lune pour la première fois ».
4. Il distribue une copie des énoncés à chacun de ses élèves.
5. Il prévient ses élèves qu'ils auront à circuler dans la classe pour trouver et interviewer quelqu'un qui connaît la réponse. Une fois que l'élève a répondu de façon appropriée, il signe son nom à côté de la réponse.
6. L'enseignant donne 10 à 15 minutes pour compléter tous les énoncés.
7. Une fois l'exercice complété, il permet aux élèves d'échanger des idées en classe sur leur réussite.

Le tableau 18 présente un exemple de la stratégie à l'aide d'un texte informatif inscrit au programme d'un cours de **français**.

et L'enseignant représente la source principale d'information pour les élèves. Mais il est important qu'il rende aussi disponibles de nombreuses ressources documentaires dans la classe telles que les dictionnaires, les journaux ou Internet afin de permettre aux élèves de répondre eux-mêmes à leurs questions ; il peut prévoir, par exemple, des périodes de lecture silencieuse tout en donnant aux élèves l'accès à de tels documents[26]. Il peut aussi encourager certains élèves à demander de l'aide à leurs propres camarades de classe et en amener d'autres à servir de tuteurs (ex. : en jumelant deux élèves pour un exercice de compréhension de lecture), créant ainsi un climat de coopération et de support mutuel (Stipek, 2002). Il peut même proposer des groupes de ***mentorat*** où des élèves plus avancés (mais en difficulté) aident des plus jeunes en lecture. L'enseignant préviendra cependant les tuteurs que « donner de l'aide ne veut pas dire donner la bonne réponse » (Stipek, 2002, p. 103), mais plutôt donner des trucs ou des moyens

[26] Voir le sous-chapitre 4.1.1 pour des exemples d'accès à une variété de livres en classe.

pour parvenir à trouver la bonne réponse. Par exemple, un élève tuteur dira : « Pour trouver l'idée importante du paragraphe dans ce texte informatif, tu consultes généralement la première ou la dernière phrase du paragraphe. Lis-moi la première phrase […] D'accord. Maintenant, redis-la dans tes mots pour t'assurer que tu as bien compris l'idée importante dans le paragraphe. »

Tableau 18

Exemple d'une feuille (d'énoncés sur un sujet à l'étude) ***Trouve la personne qui sait***

Texte : De la Terre à la Lune TROUVE LA PERSONNE QUI SAIT	
Trouve un élève qui...	
1. connaît le nom des deux premiers Américains qui ont marché sur la Lune.	_____
2. sait en quelle année un homme a marché sur la Lune pour la première fois.	_____
3. peut donner le nom du président qui a lancé la course à la Lune.	_____
4. peut donner le nom du module lunaire	_____
5. peut dire le nom de l'organisme qui s'occupe du programme spatial aux États-Unis.	_____
6. peut dire ce que les astronautes ont recueilli sur la Lune.	_____
NOTE :L'élève qui trouve la réponse appropriée appose sa signature sur la ligne correspondant à l'énoncé et y met la référence, la page.	

Sources : ***De la Terre à la Lune*** dans Rousselle (1998), p. 198-199 Lenski et autres (1999)

et Comme « la recherche d'aide est plus fréquente dans les groupes restreints qu'en groupe-classe » (Martin, 1994, p. 129), l'enseignant peut créer des groupes d'entraide intra ou inter-classes. Cette pratique est motivante autant pour les élèves qui bénéficient du soutien que pour ceux qui fournissent de l'aide. Elle a pour effet de créer « une communauté d'apprenants plutôt qu'un groupe de compétiteurs » (Stipek, traduction libre, 2002, p. 108). À titre d'exemple (inspiré par Stipek, 2002), l'enseignant d'un cours de **français** repère quelques élèves qui ont des difficultés à redire un texte narratif dans leurs mots ; il les invite à se regrouper sur une base temporaire (ex. : quelques jours) afin de s'entraider à l'occasion d'exercices pratiques sur le ***rappel de récit*** ; il s'assure enfin que chaque élève du groupe puisse consolider cette compétence de lecture (une fois les rencontres terminées) en lui remettant une fiche portant sur les étapes d'une stratégie de ***rappel de récit***[27].

[27] ***Voir la section 1.3.4 pour une stratégie d'enseignement du rappel de récit.***

3.5.2 Situer les élèves quant au contenu et à l'utilité des apprentissages

« Aujourd'hui encore, le milieu scolaire est peu préoccupé d'informer les élèves sur le contenu à l'étude […] Et quand il le fait, l'information donnée est souvent parcellaire, imprécise et communiquée de façon peu systématique […] L'organisation et la clarté des contenus présentés aux élèves ont un effet important sur la motivation à apprendre et sur la performance. » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 211)

« [Il importe donc de situer les élèves quant au contenu du programme en leur indiquant] de façon précise en quoi consistent les contenus abordés et les compétences en jeu » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 211). Les enseignants peuvent donner une information d'ensemble des contenus d'un programme au début de l'année scolaire et effectuer des rappels de façon périodique pour situer la progression des élèves par rapport au contenu (Archambault et Chouinard, 2003).

Comment un enseignant peut-il démontrer l'utilité des apprentissages ? « De toute évidence, légitimer une matière ou une activité par sa présence au programme ne constitue pas une réponse satisfaisante, pas plus que de se contenter d'annoncer qu'elle pourrait faire l'objet d'une évaluation ou qu'elle est nécessaire à la promotion. Il n'est pas toujours pertinent, non plus, de s'en remettre à une possible utilité dans le futur […] Il est préférable d'indiquer simplement aux élèves la fonction générale des savoirs qu'on leur propose, en leur précisant à quoi et à qui ils servent » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 218). De plus, il est indiqué de leur signifier que celles-ci préparent à l'acquisition d'autres connaissances et peuvent être transférables dans d'autres matières (ex. : les stratégies de lecture en français peuvent être utilisées dans d'autres matières) (Archambault et Chouinard, 2003).

À titre d'exemple, l'enseignant peut préparer un tableau sommaire du contenu annuel du programme de lecture ainsi que les compétences de lecture à développer ; puis, il en distribue une copie aux élèves afin que ceux-ci puissent se situer par rapport à leur cheminement personnel dans le contenu annuel du programme de lecture ; ou alors, l'enseignant peut préparer un tableau sommaire sur le contenu d'une période du programme et sur les compétences principales de lecture à développer durant cette période, puis il en distribue une copie aux élèves.

3.5.3 Proposer des tâches représentant un défi réaliste et les présenter comme telles

Proposer des tâches qui constituent un défi réaliste et les présenter comme telles peut mener les élèves à s'y engager et à persévérer (Archambault et Chouinard, 2003).

En ce qui concerne la lecture, plutôt que de proposer des textes trop faciles qui ne permettent pas aux élèves d'augmenter leurs connaissances ou leurs

compétences, il est préférable de leur donner des textes représentant un défi plutôt élevé pour les élèves, quitte à les aider ou à réduire la durée de la lecture individuelle en lisant vous-même une partie à haute voix.

Il est suggéré de proposer des tâches de difficulté modérée, car celles-ci fournissent aux élèves des occasions de progresser, contrairement aux tâches très faciles ou très difficiles qui n'amènent aucun sentiment de compétence chez les élèves qui y sont soumis ou qui les découragent (Archambault et Chouinard, 2003 ; Stipek, 2002). Par ailleurs, les tâches de lecture sont motivantes pour les élèves quand elles leur permettent d'observer une amélioration dans leurs apprentissages ; l'enseignant peut donc offrir des encouragements aux élèves et guider ceux-ci dans la bonne direction (Stipek, 2002). Il peut s'assurer que les défis parviennent à motiver tous les élèves, des moins performants aux plus performants (Stipek, 2002) ; pour cela, il peut calibrer les défis d'une même lecture suivant les compétences des élèves (ex. : proposer différents niveaux de difficulté dans les questions d'un test de lecture) ; autrement dit, un élève qui est en phase initiale d'apprentissage (ex. : comprendre la structure d'un poème) aura besoin d'un défi de moindre intensité qu'un élève qui est en voie de maîtriser un apprentissage (ex. : élaborer une pensée critique sur un poème)(Keller, 1987 ; Stipek, 2002).

Donnons l'exemple d'une tâche de lecture comportant des défis réalistes et calibrés pour des élèves de niveaux de compétences variés. Ainsi, toute la classe lit des extraits du roman ***Les misérables*** de Victor Hugo pour répondre à un questionnaire de lecture divisé en quatre unités ordonnées : les deux premières concernent des éléments explicites du texte ; elles offrent des questions objectives avec des choix de réponses (ex. : la première traite des personnages et les lieux, et la deuxième porte sur les événements) ; les troisième et quatrième unités concernent des éléments implicites du texte et offrent des questions ouvertes (ex. : la troisième porte sur le lien entre des événements et la quatrième demande une critique du texte). Suivant leur niveau de compétence en compréhension de texte narratif, les élèves auront le choix de répondre à une unité à la fois et recevront des commentaires (verbaux ou écrits) de la part de l'enseignant (Stipek, 2002). Ils pourront compléter les quatre unités à leur rythme.

3.5.4 Capter et retenir l'attention des élèves

Pratiques et exemples

Intensifier le degré de curiosité en agrémentant ses propos avec du matériel concret à explorer permet de capter et retenir l'attention des élèves (Keller, 1987).

À titre d'exemple, l'enseignant peut ajouter à sa pratique la consultation de livres variés sur le sujet à l'étude[28] (ex. : pendant une leçon d'**histoire** sur l'Antiquité grecque, offrir une occasion de consulter un atlas historique, un documentaire illustré sur les dieux de l'Olympe, un guide touristique sur la Crête d'aujourd'hui montrant des vertiges de l'empire et un exemplaire de ***L'Odyssée*** racontant les voyages d'Ulysse), dessiner un graphique au tableau (ex. : pendant une leçon sur le système solaire dans un cours de **géographie**, dessiner au tableau la disposition des neuf planètes), distribuer un questionnaire à remplir (ex. : ***Questionnaire sur le rôle de l'effort et des stratégies de lecture***[29] avant une discussion sur les conceptions personnelles en matière d'effort et de stratégies de lecture dans un cours de français), ou introduire des objets, des peintures et des extraits de films.

3.5.5 Tenir compte du niveau de compétence de lecture des élèves

L'enseignant peut susciter la motivation chez ses élèves en proposant des activités qui tiennent compte des différences de niveaux de compétence de lecture entre ses élèves (Archambault et Chouinard, 2003 ; Chouinard, 2004 ; Stipek, 2002).

Donnons un exemple dans un cours de **français** : toute la classe lit un récit en vue d'un test de compréhension de lecture. Après la lecture, l'enseignant divise la classe en deux groupes : un groupe (qui contient des lecteurs moins avancés) répond à des questions (plus faciles) dont le récit fournit des réponses textuelles (ex. : repérer le nom des personnages et nom des lieux) ; un autre groupe (contenant des lecteurs plus avancés) répond à des questions (plus difficiles) sur des éléments implicites du texte, soit des questions dont la réponse s'obtient en « lisant entre les lignes » (ex. : inférer[30] des liens entre deux événements) (Stipek, 2002).

3.5.6 Tenir compte des centres d'intérêt des élèves

L'enseignant peut susciter la motivation chez ses élèves s'il tient compte de leurs centres d'intérêt dans le choix des activités (Chouinard, 2004 ; Stipek, 2002).

Par exemple, dans un cours d'**histoire**, l'enseignant peut lire à haute voix un chapitre de son manuel traitant de l'Antiquité romaine en encourageant ses élèves à faire des liens entre la violence dans les arènes de cette époque et

[28] Voir le chapitre 4 pour l'illustration d'un accès à des livres variés en classe et dans d'autres contextes qui renforcent également les habitudes de lecture.
[29] Voir un exemple de cette grille en 3.2.1.
[30] Voir le chapitre 1 pour plus de détails sur l'enseignement des inférences dans un texte narratif.

celle dans certains stades et arénas d'aujourd'hui ; pour capter l'attention des élèves, il peut également utiliser des extraits du film ***Le gladiateur*** avant d'introduire la lecture d'un chapitre portant sur les maîtres et les esclaves et en illustrer les propos. Dans un cours de **français**, il peut utiliser les rimes d'une chanson populaire actuelle (ex. : chanson des auteurs-compositeurs-interprètes québécois Daniel Bélanger ou Michel Rivard) pour expliquer le sens d'un texte poétique.

3.6 SOUTENIR LES EFFORTS DES ÉLÈVES

L'enseignant qui reconnaît et renforce[31] les efforts de ses élèves peut créer chez eux un sentiment de satisfaction et une motivation à poursuivre les apprentissages (Chouinard, 2004 ; Keller, 1987 ; Stipek, 2002).

Pratiques et exemples

3.6.1 S'assurer que les élèves savent quand et comment demander de l'aide, et à qui ils peuvent en demander

Il semble que les élèves qui ont le plus besoin d'aide soient ceux qui en demandent le moins souvent (Stipek, 2002). Dès lors, l'enseignant peut encourager les élèves en difficulté à ne pas craindre de demander de l'assistance ; il les informe à propos du « quand », du « comment » et du « à qui » ils peuvent en demander (Chouinard, 2004). Du reste, « certains enseignants reçoivent avec une grande ouverture ces demandes d'aide, car ils les voient comme des moments privilégiés pour adapter leur enseignement aux besoins réels des élèves » (Martin, 1994, p. 124).

L'enseignant dira, par exemple : « Il est normal de poser des questions et de vouloir de l'aide quand on apprend une tâche de lecture. N'hésitez pas à me poser des questions durant mon exposé ; et pendant la période de lecture silencieuse qui suivra, je circulerai dans la classe pour répondre à vos questions. » L'enseignant peut aussi questionner régulièrement ses élèves afin de vérifier des confusions ou des incompréhensions dans les apprentissages[32]. Il peut même servir de modèle en admettant son ignorance dans certaines tâches et en demandant de l'aide à des élèves compétents dans la classe (Stipek, 2002) (ex. : dans un cours de **biologie**, l'enseignant dira : « Comme j'ai un peu de difficulté à dessiner, je vais demander à X de venir au tableau et de nous illustrer clairement deux glandes digestives présentées dans le texte »).

[31] Voir le chapitre 4 pour des pratiques qui renforcent également les habitudes de lecture.

[32] Voir le chapitre 5 pour des exemples de questions posées par l'enseignant à ses élèves dans le cadre d'un enseignement explicite ou d'un enseignement réciproque.

3.6.2 Reconnaître les efforts, les réalisations et les progrès individuels sur le plan des apprentissages

Il est justifié d'offrir des rétroactions plus nombreuses et plus fréquentes à un élève qui est en phase initiale d'apprentissage qu'à un autre qui est en phase finale, car la motivation du début est plus précaire. Les rétroactions doivent être claires, spécifiques et informatives (Stipek, 2002).

Prenons, par exemple, un élève qui résume oralement les idées importantes d'un texte. L'enseignant ne devrait pas se limiter à des commentaires vagues (ex. : « C'est bon »), mais donner plutôt des commentaires substantiels qui fourniront à l'élève l'évidence de sa compétence (ex. : « C'est bon parce que tu as retenu toutes les idées importantes et tu les a présentées dans le bon ordre »). Selon la tâche, les rétroactions pourront être verbales ou non verbales (ex. : commentaires écrits dans les marges d'un résumé de texte complété par un élève) (Stipek, 2002).

3.6.3 Effectuer un suivi personnalisé

Pour susciter l'engagement et la persévérance chez les élèves, l'enseignant peut effectuer un suivi personnalisé. Il les interrogera sur la base de leurs besoins et de leurs acquis respectifs, leur fixera des objectifs selon le niveau de développement des compétences de chacun et leur offrira des occasions d'interagir privément sur la matière enseignée (Chouinard, 2004 ; Stipek, 2002)

Donnons un exemple : dans un cours d'**histoire** et tout au tout au long de l'année scolaire, l'enseignant prévoit du temps pour de brèves rencontres individuelles avec les élèves ; ces rencontres peuvent avoir lieu au moment où les élèves ont des temps libres après avoir complété leur tâches de lecture ; à cette occasion, chaque élève peut obtenir des réponses à ses propres questions (d'incompréhension ou de confusion) ; par ailleurs, l'enseignant peut informer en privé les élèves qui ont des besoins particuliers de l'existence d'autres ressources d'aide dans l'école (ex. : suggérer à l'élève d'obtenir du soutien de l'orthopédagogue de l'école pour rattraper ses retards de lecture ; suggérer à l'élève d'étudier plus souvent en mentorat avec un autre élève de la classe pour mieux comprendre les textes en géographie) et faire un bref suivi à ce sujet.

3.7 ÉVALUER SANS DÉCOURAGER

« Évaluer sans décourager » est susceptible d'agir positivement sur la motivation des élèves (Chouinard, 2002). En effet, l'enseignant qui recourt à l'évaluation pour signaler aux élèves non seulement leurs difficultés, mais aussi leurs progrès, les aide à associer l'évaluation à des émotions positives et à fournir des efforts accrus pour s'améliorer (Chouinard, 2002). Dans cette section, nous verrons comment l'enseignant peut permettre aux élèves de participer à la démarche évaluative et leur proposer des activités « pour le plaisir » qui ne font l'objet d'aucune évaluation.

3.7.1 Permettre aux élèves de participer à la démarche évaluative

Pour permettre aux élèves de participer à la démarche évaluative et ainsi favoriser leur motivation à apprendre (Chouinard, 2004 ; Stipek, 2002), l'enseignant peut, entre autres, les situer quant au contenu et à l'utilité des apprentissages, leur donner des occasions de se reprendre, faire porter l'évaluation sur la maîtrise et les progrès individuels plutôt que sur la comparaison sociale, leur proposer des activités d'évaluation non anxiogènes ou leur faire associer l'évaluation à des émotions plus positives.

Pratiques et exemples

- Donner des occasions de se reprendre

L'enseignant peut offrir aux élèves des occasions de reprendre une tâche (en fixant au préalable une limite de temps raisonnable entre autres conditions) jusqu'à que ceux-ci obtiennent un niveau de maîtrise satisfaisant (Stipek, 2002). Les rétroactions fournies par l'enseignant en cours de processus (ex. : commentaires et corrections annotés sur la copie de l'élève) donnent aux élèves un sentiment de contrôle personnel sur les résultats de leur performance (Stipek, 2002).

Illustrons cette approche à l'aide d'un d'exemple : l'enseignant offre aux élèves l'occasion de reprendre une évaluation de lecture non réussie (Chouinard, 2002) à la condition d'assister à des périodes de récupération ou d'effectuer des exercices correctifs. Il peut leur remettre une copie annotée individuelle de la première évaluation (ex. : il met dans la marge des points correspondant aux réponses erronées) de sorte que les élèves se préparent à une reprise, notamment en lisant de nouveau des chapitres plus difficiles du texte qui a servi à l'évaluation, et en portant une attention particulière aux informations qui n'ont pas trouvé de réponses appropriées dans la première évaluation. Avec une telle approche, l'enseignant leur communique une conception de « tolérance à l'erreur » plutôt que de valoriser « l'évitement systématique de l'erreur » (Tardif, 1992, p. 137).

- Faire porter l'évaluation sur la maîtrise et les progrès individuels plutôt que sur la comparaison sociale

« Évaluer formellement les apprentissages [...] lorsque les données de l'évaluation formative montrent clairement que les élèves sont prêts, contribue à maximiser les taux de réussite et donc à limiter les échecs inutiles. [...] [À l'inverse], certaines pratiques évaluatives, comme celles qui mettent l'accent sur la comparaison sociale, tendent à diminuer les perceptions de soi et les attentes de succès des élèves quand ces comparaisons ne les avantagent pas. » (Archambault et Chouinard, 2003, p. 231)

et Il est donc recommandé aux enseignants d'adopter des approches d'évaluation individualisées, d'offrir des méthodes évaluatives variées qui soient adaptées aux acquis et aux besoins des élèves[33]. Dans cette perspective, l'enseignant fixe les objectifs d'évaluation avec l'élève et ces derniers gèrent ensemble le plan d'évaluation. Par ailleurs, l'évaluation est soumise au moment opportun, c'est-à-dire une fois que l'élève maîtrise la matière et « non pas au gré du calendrier scolaire » (Chouinard, 2002, p. 8). L'enseignant peut également éviter la comparaison sociale et « conserver à l'évaluation [son] caractère privé » en ne révélant, par exemple, les résultats qu'aux personnes concernées, soit l'enfant et ses parents au moment de la rencontre au premier bulletin. Ou encore, à l'occasion de la remise des résultats à une évaluation de lecture en classe, donner à l'élève sa copie en inscrivant la note et les commentaires dans une page à l'intérieur du test tout en évitant de dire la note à voix haute devant le groupe (Chouinard, 2002).

- Proposer des activités d'évaluation non anxiogènes et associer l'évaluation à des émotions plus positives

« Une petite dose d'anxiété ne mine pas la performance et peut même faciliter l'apprentissage, dans le cas où celui-ci n'est pas très difficile » (traduction libre de Stipek, 2002, p. 194). Cependant, pour certains élèves, les activités d'évaluation peuvent provoquent de l'anxiété et avoir des effets négatifs sur leur performance, les amener à s'autodéprécier et à craindre l'échec (Stipek, 2002).

et L'enseignant peut utiliser différentes stratégies pour limiter l'anxiété des élèves au moment de l'évaluation. Lesquelles ? Il devra surtout réduire le nombre d'activités formelles d'évaluation et utiliser davantage les activités de lecture ordinaire pour évaluer. En outre, il corrigera un test tout en mettant l'accent sur les progrès et sur ce qui est réussi plutôt que sur les erreurs. L'enseignant peut également diminuer l'anxiété chez ses élèves en leur apprenant des techniques de relaxation (ex. : faire fermer les yeux et faire prendre quelques respirations profondes au début d'un test), en leur fournissant des supports de mémoire durant un test (ex. : leur donner accès à des notes de lecture ou leur présenter par écrit un exemple de question à

[33] ***Voir la section 3.4.2 pour un exemple de tâche en lecture calibrée selon les différences individuelles dans les compétences des élèves.***

laquelle il faudra répondre), en éliminant la limite de temps pour réaliser le test, en ordonnant les questions du test des plus faciles aux plus difficiles (ou présenter dans l'ordre des questions faciles, difficiles et faciles pour ne pas que l'élève se décourage), et enfin, en les familiarisant à l'avance avec le format du test (ex. : proposer à la classe de se préparer à un examen de lecture en répondant en groupe aux questions de l'examen de l'année précédente) (Stipek, 2002). Il peut en outre permettre aux élèves de rédiger certaines questions d'un test et leur donner le droit de se reprendre (tel qu'il est suggéré dans la section 3.9.2).

3.7.2 Faire des activités « pour le plaisir »

L'enseignant qui propose des activités « pour le plaisir[34] »favorise la persévérance de ses élèves à apprendre et leur engagement (Chouinard, 2002).

Pratique et exemple

- Proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation

et Encore une fois, pour les « évaluer sans les décourager », l'enseignant peut proposer aux élèves des activités qui ne font l'objet d'aucune forme d'évaluation (ex. : période en classe à lire pour le plaisir[35]) dans le but de faire associer l'école à un endroit où l'on peut éprouver du plaisir (Chouinard, 2002). En pratique, une des manières les plus efficaces de faire apprécier la lecture aux élèves est d'organiser des périodes où l'enseignant lit à haute voix sans que les élèves aient un questionnaire à remplir[36].

[34] ***compétences des élèves***

[35] ***Voir le chapitre 4 pour des exemples d'activités de*** promotion des livres ***et de*** lecture récréative ***qui ont aussi l'avantage de renforcer des habitudes de lecture.***

[36] ***Voir la section 4.1.2 pour plus de détails sur*** la période de lecture d'un extrait de livre, ***qui renforce également les habitudes de lecture***.

Chapitre 4

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT POUR RENFORCER DES HABITUDES DE LECTURE

À l'usage des enseignants de français et de toutes les autres matières

Manon Théorêt et France Dumais

Novembre 2004

PRINCIPE D'INTERVENTION

Le renforcement de l'intensité de lecture dans une variété de contextes joue un rôle déterminant dans le développement de bonnes habitudes de lecture.

FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

D'après les résultats de la recherche de Théorêt dans Van Grunderbeeck et autres (2003), voici les constats relatifs aux habitudes de lecture des élèves des trois écoles participantes :

1. Les filles rapportent lire de façon plus intense et dans plus de contextes que les garçons.
2. Les garçons rapportent lire plus souvent que les filles grâce à l'ordinateur (jeux et cédérom)[37].
3. Plus la variété de contextes est grande, plus le rendement en lecture des élèves de milieux populaires est élevé.
4. Le rendement en lecture est aussi lié à l'intensité de lecture.
5. On constate une tendance faible dans la relation entre le rendement, d'une part, et la lecture de revues et de journaux ainsi que la lecture familiale, d'autre part.
6. Il n'y a pas de relation significative entre le rendement et la lecture à l'ordinateur[38] .

Ajoutons un dernier constat qui établit un lien significatif entre l'intensité en lecture et la compréhension en lecture :

7. Plus un élève lit, plus il consacre du temps à la lecture, meilleure est sa performance à l'épreuve de compréhension.

DÉFINITIONS

- Habitudes de lecture
- Avoir de bonnes habitudes de lecture :

  a) Intensité de lecture

  b) Contexte de lecture

[37] Il y a peu de recherches sur les habitudes d'utilisation de l'ordinateur chez les jeunes. Boyer et Lebrun (2004) rapportent cependant des résultats d'enquêtes antérieures sur l'utilisation de l'ordinateur au Québec.

D'après une enquête de 2001 du réseau Éducation-médias auprès de 6 000 jeunes de 6 à 16 ans, la moitié affirme utiliser Internet à la maison chaque jour. Le tiers des jeunes utilisent Internet pour leurs devoirs, mais la plupart privilégient Internet pour d'autres activités comme le téléchargement et l'écoute de la musique, le courriel, les jeux et le clavardage. En outre, Internet devance le livre de la bibliothèque scolaire ou publique comme source d'information (pour les devoirs notamment). Selon les parents interrogés dans la même enquête au sujet des préférences des jeunes dans Internet, les filles optent davantage pour les activités de communication et les garçons, pour le divertissement.

Les résultats d'une autre enquête, effectuée en 2003 par le CEFRIO auprès de 2800 jeunes, viennent appuyer ceux de la recherche précédente. De fait, d'après le CEFRIO, la grande majorité des jeunes utilise Internet sur une base régulière, le groupe le plus assidu étant celui des 14-15 ans (94%). Par ordre décroissant de préférence, les activités sont : recherche d'information, courriel, téléchargement de musique, clavardage, jeux en ligne et visites de sites pour les loisirs. Par ailleurs, les jeunes disent utiliser Internet huit heures par semaine, dont deux pour les travaux scolaires et six pour les loisirs. Les filles préfèrent la communication par courriel tandis que les garçons optent davantage pour les jeux en ligne.

[38] Voir la note précédente.

Habitudes de lecture

Une habitude de lecture est « une disposition à lire, plus ou moins stable, développée grâce aux nombreuses expériences où le processus de la lecture du texte lui-même procure du plaisir » (Legendre, 1993, p. 788). De manière plus opératoire, une habitude se définit par la fréquence du comportement de lecture.

Avoir de bonnes habitudes de lecture

Avoir de bonnes habitudes de lecture signifie « lire avec intensité dans des contextes variés » (Théorêt dans Van Grunderbeeck et autres, 2003).

a) Intensité de lecture

L'intensité de lecture renvoie au nombre de livres lus, à la fréquence à laquelle l'élève lit, à la proportion de temps consacré à la lecture, à la durée, à l'ampleur du livre et au genre de livres lus. En d'autres mots, plus les lectures sont fréquentes et plus les ouvrages lus sont imposants et de genres divers, plus grande est l'intensité.

b) Contexte de lecture

Le contexte de lecture représente le cadre et les conditions dans lesquels l'activité de lecture s'exerce. Il renvoie aux lieux, aux sources d'approvisionnement, aux suggestions, aux genres, aux moments et aux centres d'intérêt en lecture offerts aux élèves.

PISTES D'INTERVENTION

À l'adolescence, les compétences acquises en lecture sont très variables, tant en termes d'attitudes, de compréhension et d'utilisation fonctionnelle de la lecture qu'en termes d'habitudes. Le rôle des enseignants du secondaire n'en demeure pas moins crucial pour appuyer et soutenir le développement de bonnes habitudes de lecture. Les élèves qui trouvent déjà de la satisfaction à lire, soit sensorielle (comme les jeunes qui prennent plaisir aux intrigues romanesques), soit instrumentale (comme ceux qui dévorent l'information sur un sujet de curiosité), n'ont besoin que d'un encouragement intermittent de leurs enseignants, qui peut être fourni à l'occasion de conversations informelles. Cependant, une bonne partie des élèves ont besoin de bien davantage pour se créer des habitudes de lecture. Le modelage, c'est-à-dire l'exposition répétée à des modèles de lecture compétents tels que des personnes au statut enviable – leurs profs, leurs parents, leurs amis bons lecteurs –, est une forme d'intervention pertinente pour leur permettre d'associer la lecture au plaisir et de détruire des mythes (seuls les profs de français lisent, seules les femmes aiment lire, un bon lecteur ne lit que des romans, etc.). Mais comme plusieurs élèves éprouvant de la difficulté chercheront à éviter les tâches de lecture dès qu'elles se révèlent fastidieuses ou génératrices d'anxiété, l'intervention devra aussi inclure des encouragements concrets et respecter la diversité des profils de compétences. Aider les jeunes à acquérir de bonnes habitudes de lecture signifiera ici non

seulement que l'on prendra soin d'offrir des lectures intéressantes et variées, graduées selon la difficulté, mais aussi que l'on récompensera régulièrement les efforts de lecture selon le niveau des élèves, en prenant en considération le nombre d'ouvrages lus, la variété des genres, le temps consacré. Ces récompenses peuvent être d'ordre matériel, mais on peut aussi simplement offrir un éloge authentique, une période de temps libre, un choix à l'élève dans l'exécution d'une tâche scolaire. Une fois les habitudes établies, les récompenses viendront de la lecture elle-même.

Les pages suivantes du guide proposent des pistes d'intervention qui ont pour but de renforcer les habitudes de lecture chez les élèves ; elles se rapportent à la promotion des livres et à la lecture récréative.

4.1 PROMOTION DES LIVRES

L'enseignant fait la promotion des livres quand il élargit l'éventail des choix de lecture de ses élèves dans la classe et dans d'autres contextes ; c'est ainsi qu'il peut amener ses élèves à développer des habitudes de lecture (Bean, 2002 ; Giasson ,1995 ; Hoover et Fabian, 2000 ; Ivey et Broaddus, 2001).

Cette section du guide décrit dans un premier temps des ***activités de promotion à organiser dans le contexte de la classe*** telles que l'accès à une variété de livres et de revues sur le sujet enseigné, les périodes d'enseignement consacrées à lire des extraits et à faire part aux élèves de ses réflexions sur les livres, les périodes de lecture personnelle ou avec un partenaire choisi par l'élève ; on traite dans un deuxième temps d'***activités de promotion à organiser dans d'autres contextes***, soit la création de listes de livres et la préparation de babillards scolaires et électroniques.

4.1.1 Accès à une variété de livres et de revues sur le sujet enseigné

En plus d'aménager un espace dans la classe et d'y déposer des livres pour un usage quotidien (ex. : quelques étagères pour placer des manuels, des dictionnaires et d'autres livres de référence), l'enseignant peut installer un présentoir de livres (Giasson, 1995). Il est suggéré de le rendre facile d'accès et d'y inclure une variété de livres et de revues en lien avec le sujet enseigné.

Au moment de la préparation du contenu, l'enseignant peut choisir une série d'ouvrages à faire lire sur un sujet donné. Au moment de sa présentation en classe, il en montre quelques-uns. Il semble en outre que ce soit la qualité et la variété du matériel utilisé pour l'enseignement de la lecture qui incitent les élèves à lire (Ivey et Broaddus, 2001) ; autrement dit, l'enseignant misera davantage sur la qualité des textes à lire plutôt que sur la quantité ; il semble aussi préférable de présenter des suggestions de lecture aux élèves plutôt que de les laisser choisir, et ce, pour éviter des choix de lectures trop faciles sans véritable défi (Ivey et Broaddus, 2001).

Donnons un exemple dans un cours d'**histoire** : un enseignant prévoit donner une leçon sur l'empire romain. Au moment de sa préparation, il choisira, en plus de son manuel de base, d'autres livres de fiction et de non-fiction sur l'histoire de l'empire, soit un atlas pour situer Rome dans son contexte historique et géographique, un guide touristique illustré sur l'Europe moderne (pour montrer des vestiges de l'empire romain en Italie), le roman historique ***Les Derniers Jours de Pompéi,*** qui allie les faits et la fiction pour évoquer un moment tragique dans l'histoire de cet empire, la biographie d'un empereur romain comme Jules César pour mieux connaître un des grands conquérants de l'histoire, et enfin, une bande dessinée de la série ***Astérix*** pour connaître l'empire romain sous un angle humoristique. Il montrera chacun des ouvrages et les présentera brièvement ; il allouera du temps durant la classe pour les partager et les consulter ; ensuite, il pourra établir une routine de consultation des livres chaque fois qu'il en apporte des nouveaux.

Pour créer de bonnes habitudes de lecture chez les élèves, l'enseignant veillera enfin à multiplier les moments de lecture en classe, soit en faisant la lecture à ses élèves, soit en leur accordant des périodes de lecture personnelle.

4.1.2 Période de lecture d'un extrait de livre

« L'activité classique sera toujours de lire aux élèves un extrait d'un livre pour piquer leur curiosité, puis de laisser le livre en circulation. Vous pouvez être assuré que le livre sera très populaire dans la classe. » (Giasson, 1995, p. 57)

Il est suggéré aux enseignants de lire un extrait de livre en classe dès le primaire (Giasson, 1995). À l'ordre secondaire, la lecture à voix haute par l'enseignant semble également très appréciée par les élèves (Ivey et Broaddus, 2001) et elle se révèle une composante essentielle du succès d'un programme de littéracie (lecture et écriture) si elle est faite de façon régulière, notamment pour les enseignants qui ont des élèves en difficulté. En effet, un enseignant qui lit chaque jour devant ses élèves peut susciter le développement du vocabulaire, alimenter les connaissances sur un style d'écriture et transmettre le plaisir de lire (Hoover et Fabian, 2000).

Illustrons l'activité « lecture d'un extrait de livre » à l'aide d'un exemple : dans son programme de français, un enseignant prévoit faire découvrir l'univers narratif d'un roman. Au début, il préviendra ses élèves que le roman à l'étude sera ***Le Grand Meaulnes***, et qu'il consacrera une période fixe chaque jour pour leur en lire un extrait. Cette période pourra s'appeler « l'heure du récit » (même si elle ne dure que 10 minutes). En amorçant la période, il pourra instaurer un petit rituel en choisissant un élève qui préparera une carafe d'eau et un verre à apporter au pupitre de l'enseignant.

- Réactions de l'enseignant sur des lectures

L'enseignant peut servir d'exemple comme « lecteur habitué » durant les heures de classe, soit en parlant de ses lectures à ses élèves, soit en leur donnant son avis sur les livres (Nonweiler, 2001).

Voici un exemple : l'enseignant témoigne en classe de ses coups de cœur en lecture alors qu'il était enfant ou adolescent. Il confie, par exemple : « À 12 ans, dans mes temps libres, je lisais les bandes dessinées de la série ***Tintin*** ; ça me donnait des occasions de découvrir des cultures et des pays différents tout en m'amusant des prouesses du capitaine Haddock et des étourderies des frères Dupond et Dupont ; l'album qui m'a le plus touché est ***Tintin au Tibet*** et celui où j'ai le plus ri s'intitule ***Les bijoux de la Castafiore. »***

Voici un autre exemple : l'enseignant crée un site électronique pour ses élèves dans lequel apparaît sa propre cote d'évaluation de livres[39] prévus dans son curriculum ou inscrits dans un palmarès officiel de livres. Il en donne l'accès aux élèves, qui peuvent y lire : « Sur une échelle de 1♥ à 5♥, je donne la cote ♥ ♥ ♥ ♥ au roman ***Le trésor de Brion***[40]***,*** car j'ai été captivé par les aventures et les amours de Guillaume et de son amie Aude tout en découvrant la belle région des Îles-de-la-Madeleine. Maintenant, lis ce roman et inscris ta cote personnelle d'évaluation qui servira à notre palmarès de livres dans la classe. »

À la fin de chaque étape de l'année scolaire, les élèves qui auront le plus contribué au palmarès pourraient recevoir un bon d'achat à la librairie ou un méritas au spectacle de fin d'année.

4.1.3 Période de lecture personnelle

La lecture personnelle consiste en « une période déterminée pendant laquelle les élèves lisent un livre de leur choix sans être interrompus » (Giasson, 1995, p. 45). Elle porte aussi le nom de « lecture loisir » ou « lecture libre ».

La période de lecture personnelle semble appréciée par les élèves du secondaire notamment parce qu'elle procure des moments de calme dans la classe, qu'elle constitue une occasion de lire selon ses besoins et ses champs d'intérêt personnels, qu'elle se fait sans attente d'être évalué et pour le simple plaisir (Ivey et Broaddus, 2001).

Il existe une grande ***variété de genres de lecture*** susceptibles de créer des habitudes chez les adolescents : les romans, les manuels, les revues, la poésie, les journaux, les pièces de théâtre, les livres illustrés ou livres d'images, les bandes dessinées, etc. (Ivey et Broaddus, 2001).

[39] ***Voir la section 4.1.5 pour un exemple de fiche personnelle d'évaluation d'un livre.***
[40] ***Voir de courts extraits du roman*** Le trésor de Brion ***au en 1.5.1***

Une grande ***variété de sujets ou de thèmes de lecture*** rejoignent également les centres d'intérêt et les préoccupations des adolescents (du moins, ceux qui n'ont pas de difficultés en lecture, mais qui manquent seulement de motivation) ; par exemple, l'aventure, les animaux, les biographies, les métiers et les professions, les automobiles et les autres moyens de transport, l'interculturel, l'imagination et la fantaisie**,** le folklore, les faits historiques et la fiction, l'humour, l'amour et l'amitié, les meurtres et les mystères, la poésie, les problèmes, la science, les sports, les phénomènes surnaturels, les plaisanteries et les séries (Agee, 1984 ; Ivey et Broaddus, 2001).

et L'enseignant de **langue maternelle ou seconde** peut mettre en place[41] des périodes régulières de lecture personnelle (si possible, une fois par semaine de 7 ou 9 jours) selon quelques étapes mentionnées ci-dessous. Cette pratique peut être adaptée par les enseignants des autres matières, qui encourageront leurs élèves à combler les temps libres par une lecture (ex. : si l'élève a terminé sa tâche avant les autres, on lui suggérera de combler les minutes restantes de la période du cours à lire sur le sujet enseigné). Cette procédure pourrait les éveiller à toujours apporter un livre avec soi, dans tout contexte où la lecture peut combler le vide (comme dans les transports en commun).

1. Il prévient les élèves qu'ils auront une période de lecture personnelle, pour s'assurer que chaque élève aura son livre en main dès le début. Il doit prévoir un moment pour le choix des livres « afin d'éviter le brouhaha avant la période de lecture » (Giasson, 1995, p. 48).
2. Il réserve à cette fin une période propice dans la semaine (ex. : le dernier après-midi). D'ailleurs, il peut servir de modèle de « lecteur habitué » en lisant silencieusement durant la même période ou profiter du moment pour discuter individuellement avec les élèves sur leurs lectures.
3. Il accorde une durée fixe à chaque période (ex. : 20 minutes), durée qu'il peut ajuster graduellement selon le développement des habitudes au cours de l'année.
4. Il établit certaines règles de conduite avec les élèves ; par exemple, conserver le même livre, lire en silence et rester assis. On verra plus loin dans que la lecture faite par un partenaire choisi par l'élève peut s'effectuer durant cette période à condition qu'on respecte les règles.
5. Il laisse aux élèves la liberté de choisir leur livre en s'assurant que celui-ci soit à leur niveau, car il arrive que des élèves fassent des choix de lecture trop faciles.
6. Il peut encourager les élèves à faire des commentaires (au groupe) sur leur lecture. Il demandera, par exemple : « As-tu aimé ton livre ? Le conseillerais-tu à un autre élève de la classe ? ».

- Lecture par un partenaire choisi par l'élève

et De temps à autre, l'enseignant peut permettre la lecture par un partenaire choisi par l'élève (Nonweiler, 2001). Il peut y avoir alternance dans le rôle du lecteur et de l'auditeur de même que dans le choix de la lecture. Illustrons cette activité. Un élève dira à son partenaire : « Cette fois-ci, je te lis mon poème préféré d'Émile Nelligan. À la prochaine période de lecture,

[41] Cette mise en place est suggérée pour les élèves de l'ordre primaire, mais il semble possible de l'adapter à l'ordre secondaire.

apporte-moi ton roman préféré dans la série ***Harry Potter*** et je t'en lirai un extrait. » La lecture de pièces de théâtre ou de b.d. convient particulièrement bien à une lecture collective et permet aux élèves moins bons lecteurs de choisir des personnages colorés, aux courtes répliques, et d'accentuer les aspects de jeu théâtral.

4.1.4 Création de listes

et Sur la base des sujets de lecture traités en classe, l'enseignant peut dresser une liste de suggestions de lectures complémentaires : documents de fiction (ou narratifs) et de non-fiction (ou descriptifs), d'ampleurs et de genres variés (Agee, 1984). Reprenons l'exemple de la leçon sur l'empire romain. Après sa présentation, l'enseignant distribue à chaque élève la copie d'une liste de toutes les références bibliographiques qu'il a présentées, soit les atlas, le guide touristique, les romans, la biographie et la bande dessinée. La liste présente des suggestions de lectures additionnelles sur le thème étudié et aide les élèves qui veulent élargir leurs connaissances sur l'empire romain. Un exemple de liste est donné au tableau 19.

Tableau 19

Exemple d'une liste de références bibliographiques sur un thème de lecture

Suggestions de lecture

Thème : l'empire romain

Non-fiction

WATTEL - de CROZANT, Odile (1998). ***Petit Atlas historique de l'Antiquité romaine,*** 175 pages. (**atlas historique et géographique**)
L'atlas contient beaucoup de cartes et d'illustrations.

DUBY et autres (1995). ***Grand Atlas historique***, Éd. Larousse, 340 p. (**atlas historique et géographique**)
L'atlas présente l'histoire du monde en 473 cartes.

Italie du sud, Rome (collectif). Collection « Le guide du routard », Éd. Hachette. (**guide touristique**)
Ce guide touristique présente notamment des illustrations sur les vestiges de l'empire romain en Italie. Il existe encore aujourd'hui des vestiges romains dans d'autres pays comme la Grande-Bretagne et la France (voir d'autres guides dans la même collection).

GARNSEY, Peter (1994). ***L'empire romain,*** Éd. La découverte, 359 pages. **(documentaire)**

GRIMAL, Pierre (1993). ***L'empire romain***. Collection « Le livre de poche », 224 pages. **(documentaire)**
Grimal traite de l'économie, de la société et de la culture romaines.

Collectif (1999). ***Jules César***. Collection « Les grands noms de l'histoire », Éd. Rocher, 144 pages. (**biographie**)

Fiction

LYTTON, Edward George Bulwer. Les Derniers Jours de Pompéi. Collection « Le livre de poche », Nouvelle approche. (roman historique)
Ce roman historique rappelle un épisode tragique survenu durant la période de l'empire romain : le volcan Vésuve a fait éruption près de Pompéi et a tué 16 000 personnes.

UDERZO et GOSCINNY. Astérix le Gaulois, Éd. Albert René. (bande dessinée)
Sous un angle humoristique, Uderzo et Goscinny racontent les aventures d'irréductibles Gaulois contre les conquérants de l'empire romain. Il existe d'autres aventures d'Astérix (voir les autres bandes dessinées dans la même série).

CARATINI, Roger (1997-1998). Jules César. (biographie romancée)
Ce roman historique allie la réalité et la fiction sur ce grand conquérant de l'Antiquité.

Source : Catalogue ***Gulliver*** de la Bibliothèque de Montréal, chapitre Centrale-jeunes[42].

[42] ***Voir le catalogue*** Gulliver ***pour d'autres suggestions de lecture.***

et Grâce à cette liste, l'enseignant offre aux élèves d'autres occasions de lire à l'extérieur de la classe (ex. : à la maison) et de s'approvisionner dans de nouveaux lieux, comme à la bibliothèque du quartier ou dans un librairie (Hoover et Fabian, 2000). Il peut suggérer notamment de consulter régulièrement le catalogue ***Gulliver*** de la Bibliothèque de Montréal -- chapitres Jeunesse ou Adulte[43] --, qui foisonne de suggestions de livres de genres et d'ampleurs variées, dont « le choix des bibliothécaires ».

L'enseignant peut dresser d'autres listes à partir des suggestions de ses élèves (Ivey et Broaddus, 2001) ; toutefois, il doit demeurer vigilant quant à la qualité des suggestions. De même, l'enseignant doit apprendre à ignorer les commentaires désobligeants et accueillir les suggestions des élèves ; il est important de fournir une liste variée, comportant plusieurs titres, le genre, le nombre de pages et idéalement, la référence.

et À la fin de l'année, l'enseignant peut encourager ses élèves à poursuivre leurs lectures durant la saison estivale en leur remettant une liste de lectures d'un format similaire à la liste de suggestions de lecture préparée durant l'année. Si l'école dispose d'un serveur, les listes pourraient être mises à jour pour être consultées dans Internet. Le tableau 20 propose un exemple d'une telle liste. L'enseignant pourrait y ajouter sa planification personnelle de lecture « évasion » en guise de modelage.

Tableau 20

Exemple d'une liste de suggestions de lectures d'été

Suggestions de lecture d'été

Fiction

DESROSIERS, Danièle. ***Le bal des finissants***, Pierre Tisseyre, 212 pages. **(roman)**

HÉBERT, Marie-Francine. ***Sauve-qui-peut l'amour***, La courte échelle, 158 pages. **(roman)**

MARTIN, Ann-Marie. ***Jessie et les voleurs de bijoux***. Dans la série « Les baby-sitters », Héritage, 141 pages. **(roman)**

MORRIS. ***Lucky Luke contre Pat Pocker.*** 46 pages. **(bande dessinée)**

PLANTE, Raymond. ***Des hot-dogs sous le soleil***, 165 pages. **(roman)**

VENULETH, Jacques. ***Juste un coin de ciel bleu***, 149 pages. **(roman)**

Non-fiction

BERGERET, Michelle (2001). ***Enfants de Méditerranée***. Collection « Le tour du monde par les îles », 96 pages.

FAVRE, Éric (2000). ***Le petit guide des vacances au soleil : cap sur le bien-être et la forme.***

PODESTO, Martine et autres (2002). ***Encyclopédie junior des sports***, Québec Amérique jeunesse. 224 pages.

WILKES, Angela. ***Je m'amuse en plein air***, Éd. Larousse, 63 pages.

Source : Catalogue ***Gulliver*** de la Bibliothèque de Montréal, chapitre Centrale-jeunes[32].

[43] ***Le catalogue*** Gulliver ***est disponible dans Internet. On peut accéder au site du réseau des bibliothèques de la Ville de Montréal à l'adresse www.ville.montreal.qc.ca***

4.1.5 Babillards scolaires et électroniques

Le babillard représente un autre contexte de lecture intéressant puisqu'il permet aux élèves « d'afficher leurs réactions de toutes sortes sur leurs lectures » (Giasson, 1995, p. 58). Cette pratique suggérée à l'ordre primaire peut être adaptée pour les élèves de l'ordre secondaire. On créera, par exemple, un babillard du « palmarès officiel de livres » ou celui du « palmarès des livres du mois dans notre classe ». Le babillard pourra être installé dans un endroit réservé à la lecture dans la classe, dans un corridor de l'école, dans la bibliothèque, voire sur un site électronique créé par l'enseignant à cet effet ou des élèves doués en informatique.

Depuis plusieurs années, des organismes privés et publics dédiés à la littérature de jeunesse (ex. : Communication-jeunesse, Bibliothèque nationale du Québec) sont responsables de la création de palmarès officiels des livres les plus aimés des jeunes Québécois. Communication-Jeunesse a notamment mis au point des palmarès de romans selon des catégories d'âges de lecteurs, dont une catégorie particulière pour les jeunes de 12 ans à 16 ans, ***Livromanie***. Ces palmarès d'organismes, bibliothèques et librairies sont offerts en feuillets ou dans Internet[33]. En plus des romans, on y trouve parfois des palmarès portant sur des lectures générales ou thématiques destinés aux jeunes à partir de 12 ans. L'enseignant prendra soin de référer ses élèves à de tels lieux et sites pour des fins de consultation.

et L'enseignant peut reproduire une liste d'un palmarès officiel de livres, la placer sur un babillard intitulé « Palmarès officiel de livres », et si possible, prévoir quelques copies de chaque livre à prêter aux élèves. À titre d'exemple, voici une liste des récipiendaires du prix ***Livromanie*** (catégorie roman destiné aux 12-16 ans) de Communication-Jeunesse pour les années 1997 à 2002 :

- 2002 : Élyse Poudrier, Une famille et demie.
- 2001 : Norah McClintock, ***Cadavre au sous-sol***.
- 2000 : Anique Poitras, ***La chambre d'Éden***.
- 1999 : Danièle Desrosiers***, Le bal des finissants***.
- 1998 : Tania Boulet, ***Chanson pour Frédéric***.
- 1997 : Sylvie Desrosiers, ***Le long silence***.

- Palmarès de la classe/de l'école

L'enseignant peut demander la participation des élèves pour agrémenter le babillard d'un « palmarès des livres du mois dans notre classe ». En puisant dans les palmarès officiels de livres ou à partir de livres prévus dans son curriculum, l'enseignant peut créer un site électronique sur lequel apparaît une fiche personnelle d'évaluation d'un livre. Il en donne l'accès à chaque élève, qui appose sa cote personnelle d'évaluation (ex. : de 1♥ à 5♥, allant de « à éviter » à « exceptionnel »). Après que toute la classe a évalué tous les livres lus pendant le mois, l'enseignant peut calculer trois cotes moyennes pour chaque livre, soit une pour l'ensemble des élèves (ex. : 3,9 ou ♥ ♥ ♥ ♥), une pour les filles (ex. : 3,2 ou ♥ ♥ ♥) et une pour les garçons (ex. : 4,4 ou ♥ ♥ ♥ ♥ 1/2). Il revient à l'enseignant de décider si ces cotes personnelles restent confidentielles ; cependant, il serait intéressant de rendre officielles les cotes moyennes de la classe, des filles et des garçons sur un babillard pour susciter l'intérêt et la curiosité des élèves.

Le tableau 21 présente un exemple de fiche personnelle d'évaluation d'un livre portant sur le roman ***Cadavre au sous-sol*** de Norah McClintock, récipiendaire 2001 du prix Communication-Jeunesse pour les 12 à 16 ans.

Tableau 21

Exemple d'une fiche personnelle d'évaluation de livre

Fiche personnelle d**'évaluation d'un livre**

Nom de l'élève : _____ Mois : _____

Sexe : _____ Âge : _____ Classe : _____

Exceptionnel :	♥ ♥ ♥ ♥ ♥	(coter 5)
Excellent :	♥ ♥ ♥ ♥	(coter 4)
Bon :	♥ ♥ ♥	(coter 3)
Passable :	♥ ♥	(coter 2)
À éviter :	♥	(coter 1)

Selon l'échelle d'évaluation présentée ci-dessus, **quelle cote accordes-tu à ce livre** ?

Titre :	***Cadavre au sous-sol***
Auteur :	Norah McClintock.

Inscris la cote correspondante (1♥ à 5♥) à ton évaluation personnelle du livre : ____

Ce palmarès gagnerait à être adapté pour l'ensemble de l'école tout en conservant son caractère de confidentialité. Les élèves de tous les niveaux scolaires auront l'occasion de donner leur cote personnelle ; on pourra voir sur le site électronique du palmarès, par exemple, des cotes moyennes selon l'âge, le sexe et le niveau scolaire sans révéler les données personnelles des lecteurs. Les élèves pourraient ainsi se référer aux choix des camarades plus ou moins avancés. De plus, le caractères systémique de cette intervention contribuerait à mettre la lecture au premier plan du projet scolaire.

À partir d'un palmarès de livres, l'enseignant peut organiser un « combat de livres » dans sa classe. Cette activité peut se révéler stimulante en termes de compétences développées -- les élèves devront afficher leurs réactions à des lectures --, mais aussi en termes d'incitation à lire pour ceux qui désirent en savoir plus sur les lectures suggérées dans le palmarès.

Par exemple, une fois ou deux dans l'année, l'enseignant peut organiser un tel combat en réservant à cette fin la dernière partie de quelques périodes de cours. Il devra organiser les présentations en donnant la parole à des élèves volontaires qui auront choisi leur roman préféré parmi une liste de suggestions. Ces élèves devront préparer un argumentaire (plus ou moins détaillé selon les compétences acquises) et venir soit à tour de rôle, soit d'une manière plus interactive, présenter les raisons qui motivent leur choix de roman. Le reste des élèves constituera le jury et devra délibérer avant de rendre la décision finale, soit en groupe ou en petites équipes, en se constituant une liste de raisons qui les font opter pour le choix d'un roman ou l'autre. L'élève qui réussira à convaincre le jury de décerner le prix du meilleur roman à l'œuvre qu'il a choisie (ex. : ***L'ordre du Phénix*** dans la série de Harry Potter devrait gagner le prix parce que... ») verra son livre couronné gagnant du « combat de livres ».

4.2 LECTURE RÉCRÉATIVE

En plus d'enseigner à « comprendre en lisant[34] » et à « lire pour apprendre[35]», les enseignants peuvent faire la promotion de la lecture récréative (Hoover et Fabian, 2000 ; Ivey et Broaddus, 200 ; Lenski et autres, 1998 ; Mauger et Poliak, 1998). Ce type de lecture occupe une place, importante, sinon prépondérante, dans toute la vie adulte.

La lecture récréative consiste en une lecture qui correspond au curriculum scolaire tout en rejoignant les besoins et les centres d'intérêt des élèves. Les enseignants choisissent des livres susceptibles de convaincre les élèves qu'ils ont accès à des livres récents à la fois captivants, divertissants et en lien avec leur développement et leurs émotions, autrement dit des livres qu'ils « peuvent et veulent lire[36] » (Bean, 2002, p. 35).

Selon nos résultats (Théorêt dans Van Grunderbeeck et autres, 2003), les thèmes de « peur et horreur », « humour », « amour », « fantastique et magie » ainsi que « science-fiction » occupent le haut du pavé[37].

Voici un exemple : l'enseignant d'un cours de **français** paire deux romans : l'un classique, centré sur le monde adulte et l'autre contemporain, relié au monde des adolescents d'aujourd'hui. Il fait lire le roman québécois ***Le trésor de Brion*** de Jean Lemieux avant d'aborder le classique ***L'île au trésor*** de R. L. Stevenson. Les deux romans sont de type narratif et consistent en des récits d'aventure ; cependant, le livre québécois a une prose plus accessible.

Dans la prochaine section, on décrit les supports de quelques ***activités de lecture récréative à faire en classe et dans d'autres contextes***, soit les livres audio, les clubs de lecture et les visites de lieux associés à des lectures.

4.2.1 Livres audio

Les livres audio (aussi appelés « livres parlants »), qu'on peut entendre parce qu'ils sont enregistrés sur disque ou cassette, constituent une bonne façon d'apprendre et de se divertir. Ils sont particulièrement utiles aux élèves qui ont des difficultés en lecture (Lenski et autres, 1998 ; Nonweiler, 2001). On peut en suggérer pour les moments creux des fins de semaine ou des vacances.

et En classe, l'enseignant peut choisir des livres audio correspondant aux textes prévus à son enseignement (ex. : **français, sciences humaines**) ou d'autres qui n'ont pour seul but que de divertir les élèves tout en correspondant à leurs centres d' intérêt.

Avant de faire écouter le livre à ses élèves, l'enseignant les prévient que cette écoute constituera « un moyen alternatif de s'exercer à la lecture d'un texte » (Lenski et autres, 1998, p. 118).

L'enseignant peut choisir de faire écouter le texte au complet ou par chapitres. Après 10 ou 15 minutes d'écoute, il interrompt la cassette et peut engager une discussion en classe sur ce qui vient d'être entendu.

Certains éditeurs reproduisent des livres sur cassettes audio, sur vidéodisques ou sur cédéroms. Les livres audio sont également disponibles dans les librairies et les bibliothèques[38].

4.2.2 Clubs de lecture

Les clubs de lecture représentent un autre moyen d'encourager les élèves à lire et à partager leurs points de vue sur les livres (Bean, 2002 ; Nonweiler, 2001). Les enseignants peuvent instaurer de tels clubs dans leur classe et informer leurs élèves de l'existence de clubs de lecture à l'extérieur de l'école.

On définit les clubs de lecture comme « un lieu d'échanges et de découvertes unique pour afficher et augmenter son plaisir de lire » […] [chez les] jeunes qui désirent « partager [leur] passion de la lecture avec des jeunes et [chercher] des outils pour [s'] aider » (**site Web *Joignez-vous au réseau CJ***, Communication-Jeunesse, 31 octobre 2003).

En classe, dans les cours de **langue maternelle**, de **langue seconde** et d'autres **matières**, les enseignants peuvent donner à ces clubs la forme de groupes de discussion sans limite de durée. Ils suscitent des questions pour permettre aux élèves d'approfondir des concepts sur la matière enseignée (ex. : dans un cours de français, pour comprendre la cohésion d'un texte narratif, les élèves devront lire le roman québécois ***Le bal des finissants*** de Danièle Desrosiers puis se regrouper de façon à poser des questions et échanger leurs points de vue sur le lien entre des événements du roman ; dans un cours de géographie, pour alimenter la discussion sur les caractéristiques des milieux urbain et rural, l'enseignant suggérera le lecture de la fable ***Le rat des villes et le rat des champs***).

À l'extérieur de la classe et à titre d'exemple, mentionnons l'existence d'un club de lecture accessible dans Internet et qui s'adresse à tous les jeunes lectrices et lecteurs du Québec âgés entre 12 et 16 ans. Ce club porte le nom de ***Réseau CJ*** et il est parrainé par l'organisme Communication-Jeunesse. Grâce à ce club, les élèves (qu'ils soient membres individuels ou rattachés à une antenne locale) sont invités à participer à des concours, à des événements et à des activités organisées (ou à en organiser eux-mêmes), notamment à participer à l'évaluation de romans inscrits au palmarès ***Livromanie*** mentionné à la chapitre 4.1.5.

4.2.3 Visite de lieux associés aux lectures

L'enseignant peut renforcer les habitudes de lecture chez ses élèves en leur faisant visiter des lieux associés aux lectures, comme les bibliothèques et les musées (Bean, 2002).

Les bibliothèques de quartier et la Grande Bibliothèque (B.N.Q.) représentent des lieux et des sources d'approvisionnement très enrichissants. Pour inciter ses élèves à les fréquenter, l'enseignant pourra faire valoir leurs caractéristiques : disponibilité après les heures de classe (ex. : en distribuant un feuillet sur les heures d'ouverture de la bibliothèque du quartier), proximité (ex. : en donnant les coordonnées de la bibliothèque la plus proche ou en distribuant un feuillet sur le plan du réseau des bibliothèques de la Ville de Montréal), gratuité (ex. : en leur disant qu'il n'y pas de frais d'abonnement), facilité d'emprunt (ex. : emprunt pour trois semaines renouvelable par téléphone). Les bibliothèques offrent également une variété de supports de lecture qui intéressent les adolescents (ex. : Internet, cédérom, livres parlants) et elles constituent des lieux privilégiés pour les devoirs et les études tant pour la qualité et la variété de matériel de lecture que pour le calme qui y règne.

Les musées[39] sont des lieux privilégiés pour approfondir les lectures. En effet, les expositions thématiques qu'on y présente permettent aux élèves d'ancrer leurs connaissances dans la réalité, d'enrichir leurs réponses à l'occasion d'activités en classe et de développer leur créativité (Bean, 2002).

Par exemple, dans un cours de **géographie**, on pourrait visiter la Biosphère qui présente une exposition sur l'eau et l'importance de la protéger ou le Planétarium de Montréal qui met l'astronomie et les sciences à la portée de tous. Dans un cours d'**histoire**, on visiterait le musée historique et archéologique de la Pointe-à-Callière ou le musée Stewart pour redécouvrir les cartes, les armes et les instruments des premiers explorateurs du Nouveau Monde. Dans un cours de **français**, on pourrait visiter le musée des Beaux-Arts advenant une exposition thématique sur un personnage de la littérature - qu'on pense à une exposition passée sur Astérix -.

Ce sont là quelques pistes d'intervention facilement applicables en classe pour renforcer les habitudes de lecture. Bien que celles-ci aient déjà porté fruits, sans doute les enseignants pourront-ils les bonifier et en trouver d'autres adaptées aux besoins particuliers de leurs groupes d'élèves.

Chapitre 5

MODÈLES ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EFFICACES EN LECTURE

À l'usage des enseignants de français et de toutes les autres matières

Manon Théorêt et France Dumais

Novembre 2004

PRINCIPE D'INTERVENTION
L'utilisation de pratiques efficaces liées à des modèles d'enseignement en lecture joue un rôle essentiel dans l'avancement des compétences et des connaissances en lecture et par la lecture.

FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

Les résultats de la recherche de Théorêt rapportés dans Van Grunderbeeck et autres (2003) permettent de constater que :

1. Certaines pratiques pédagogiques sont fréquemment utilisées par les enseignants : poser des questions sur le thème, le contenu ou le sujet de lecture, donner des directives, répondre aux questions des élèves, réagir et commenter les réponses des élèves, faire lire un élève, recourir à un exemple et utiliser le tableau.
2. À l'opposé, les enseignants omettent d'utiliser les pratiques pédagogiques suivantes, davantage reliées à l'objectif de favoriser des habitudes de lecture : parler de leurs lectures, référer à des lieux et des sites à consulter (ex. : bibliothèque, Internet), montrer des ouvrages, donner leur avis sur les livres et donner accès à des livres[44]. De même, nous avons constaté que les enseignants omettent des pratiques telles que faire prédire le contenu[45], faire chercher la forme d'un texte, faire réagir à la forme d'un texte, faire la critique d'un texte et faire expliciter les difficultés.
3. L'enseignement des pratiques en lecture a lieu dans les cours de français, mais il n'est pas très fréquent dans les autres matières.
4. Les enseignants de 1re secondaire (régulier) déploient plus de comportements dans une relation enseignement-apprentissage en lecture que les enseignants des autres niveaux.
5. Les pratiques d'enseignement sont assez conventionnelles et manquent d'efficacité.
6. De leur côté, les élèves ont des comportements qui « ne laissent guère présager le développement de compétences avancées en lecture » (Théorêt dans Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S. et Chouinard, R., 2003, p. 35).

DÉFINITIONS

- Modèle d'enseignement
- Pratique d'enseignement ou pratique pédagogique
- Relation enseignement-apprentissage

Modèle d'enseignement

« Un modèle d'enseignement est un plan ou une façon de faire structurée qui peut servir à construire un curriculum ou un cours, à choisir du matériel

[44] Voir le chapitre 4 pour une description de certaines pratiques d'enseignement qui visent à renforcer des habitudes de lecture chez les élèves : parler de ses lectures, référer à des lieux et à des sites à consulter (ex. : bibliothèque, Internet), montrer des ouvrages, donner son avis sur les livres et donner accès à des livres.

[45] Voir le chapitre 1 pour l'enseignement des prédictions de lecture de textes narratifs.

d'enseignement et à guider l'action de l'enseignant » (Joyce et Weil, 1972[46], cités dans Goupil et Lusignan, 1993, p. 168).

Un modèle d'enseignement « recouvre un ensemble important de réalités et repose sur une théorie ayant pour objet la relation enseignement-apprentissage » (Goupil et Lusignan, 1993, p. 169). Dans cette relation, on trouve, d'une part, les conduites qui regroupent généralement des stratégies pour enseigner (ex. : choisir des objectifs d'apprentissage, concevoir du matériel) et, d'autre part, les conduites d'apprentissage des élèves qui peuvent utiliser des stratégies pour apprendre (ex. : résumer un texte pour mieux le comprendre, prendre des notes).

Le modèle d'enseignement se développe de plusieurs manières, à commencer par l'observation des enseignants qui nous ont formés, par la compréhension et le transfert des propositions théoriques rencontrées et par la réflexion sur l'efficacité relative de nos pratiques.

Pratique d'enseignement ou pratique pédagogique

De façon générale, une pratique [d'enseignement (ou une pratique pédagogique)] signifie une « mise en application des manières de procéder relatives à [l'enseignement] », soit les comportements des enseignants, souvent d'ordre verbal (Legendre, 1993, p. 1007). Les pratiques d'enseignement sont un élément de la relation enseignement-apprentissage.

Relation enseignement-apprentissage

La ***stratégie d'enseignement-apprentissage*** est un terme générique qui correspond au mode d'organisation d'une activité d'apprentissage ou d'une série d'activités d'apprentissage définissant les interactions entre le sujet qui apprend (l'élève), l'objet enseigné ou la matière enseignée [(la lecture)] et l'agent d'éducation qui sert de soutien à l'apprentissage (par exemple, l'ordinateur) ou qui guide le processus enseignement-apprentissage (l'enseignant). On utilise le plus souvent l'expression « stratégies d'enseignement » pour désigner les stratégies utilisées à l'intérieur de la démarche pédagogique de l'enseignant. (Vienneau, 2005, p. 45)

PISTES D'INTERVENTION

Ce sous-chapitre du guide est divisé en deux parties. La première partie présente trois modèles d'enseignement en lecture et la deuxième partie propose des pratiques et des interventions respectivement liées à ces modèles.

5.1 DIFFÉRENTS MODÈLES D'ENSEIGNEMENT

Parmi les différents modèles d'enseignement existants, nous décrivons brièvement l'enseignement explicite, l'enseignement réciproque et l'enseignement stratégique (Boyer, 1993 ; Giasson, 1990, 1995 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Tardif, 1992 ; Weinstein et Hume, 2001) parce que ceux-ci ne se sont pas

[46] ***Joyce, B. et M. Weil (1972).*** Models of teaching***, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.***

manifestés dans les observations de notre recherche. Ces modèles impliquent, bien évidemment, les élèves puisque la relation enseignement-apprentissage est portée par les deux acteurs, enseignant et élève.

5.1.1 Modèle de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite est un modèle d'enseignement de la lecture qui repose sur une base de recherche validée (Boyer, 1993). Selon cet auteur, si l'enseignement de connaissances et la mise en contexte sont des conditions nécessaires à l'acquisition des habiletés de lecture, on doit leur ajouter un enseignement explicite « qui rend visible à l'élève la procédure sous-jacente à l'habileté à exercer » (Boyer, 1993, p. 16).

Ce modèle s'applique à l'enseignement de la compréhension en lecture[47] tout comme aux stratégies métacognitives et d'autorégulation[48].

Il repose essentiellement sur les conduites de l'enseignant, qui joue donc un rôle de « lecteur accompli pouvant servir de modèle et de guide pour ses élèves » (Giasson, 1990).

> Il doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions ou de faire répéter des tâches de lecture par les élèves. Il [doit] ajouter une fonction explicative [à ses pratiques, celle de] dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures. (Giasson, 1990, p. 27)

Au début d'une leçon en lecture, l'enseignant offre un soutien maximal aux élèves ; en d'autres mots, il porte l'entière responsabilité de l'enseignement ; puis, graduellement, il étaye ce soutien en partageant la responsabilité avec ses élèves ; à la fin de la leçon, l'enseignant devrait pouvoir leur transmettre la complète responsabilité de la lecture, signifiant que les élèves maîtrisent les stratégies en lecture et les utilisent de façon autonome.

Pendant le déroulement de l'enseignement explicite, l'enseignant vise à faire acquérir des connaissances sur les stratégies de lecture. Ainsi, selon l'étape, vu le degré d'avancement des élèves quant à ces compétences, l'enseignant insistera sur le ***quoi*** utiliser comme stratégie (connaissances déclaratives), sur le ***pourquoi*** et le ***quand*** l'utiliser (connaissances pragmatiques ou conditionnelles) ainsi que sur le ***comment*** l'utiliser (connaissances procédurales) (Boyer, 1993 ; Giasson, 1990).

5.1.2 Modèle de l'enseignement réciproque

Le modèle de l'enseignement réciproque en lecture consiste en un dialogue établi entre l'enseignant et l'élève dans le but de comprendre un texte et d'en reconstruire le sens (Goupil et Lusignan, 1993). Il semble que cet enseignement soit particulièrement approprié pendant la lecture d'un texte (Giasson, 1995).

[47] Voir le chapitre 1 sur l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture de textes narratifs.
[48] Voir le chapitre 2 sur l'autorégulation des apprentissages par la lecture de textes informatifs.

> Contrairement à l'enseignement traditionnel dans lequel le dialogue provient de l'enseignant et est orienté vers un ou plusieurs élèves, dans l'enseignement réciproque, le dialogue touche tous les membres du groupe, chacun à tour de rôle ayant la responsabilité de guider la discussion […] (Giasson, 1990, p. 283).

Toutefois, il ne s'agit pas de d'échanger librement mais plutôt de discuter en appliquant quatre stratégies de lecture : poser des questions, résumer un texte, clarifier un texte et faire des prédictions de lecture (Giasson ,1995).

Bien évidemment, au début de l'apprentissage, il revient à l'enseignant de jouer le rôle d'un « facilitateur » qui conduit le dialogue en l'amorçant et en l'alimentant ; il présente également un modèle des quatre stratégies citées plus haut. Puis au fur et à mesure que le dialogue se poursuit, chaque élève devrait être en mesure d'utiliser les stratégies à tour de rôle puis, graduellement, de les appliquer facilement, voire de les maîtriser. Autrement dit, l'enseignant devient un « entraîneur » qui transfère graduellement sa responsabilité aux élèves « qui doivent en venir à jouer le rôle du professeur qui pose des questions, qui résume et qui redresse les erreurs d'interprétation de texte » (Goupil et Lusignan, 1993, p. 113).

5.1.3 Modèle de l'enseignement stratégique

Par définition, l'enseignement stratégique est centré sur les stratégies d'apprentissage du contenu, en lecture par exemple. Conséquemment, la lecture devient « essentiellement un ensemble de stratégies ou de connaissances générales que l'élève développe pour augmenter son pouvoir sur l'environnement, pour accroître ses connaissances spécifiques (Tardif, 1992, p. 300). En outre, la stratégie ne constitue pas une fin, en soi mais elle devient « essentiellement un moyen d'atteindre une fin » (Tardif, 1992, p. 300).

L'enseignement stratégique confère plusieurs rôles à l'enseignant, soit celui de « penseur » (ex. : évaluer le niveau de difficulté des textes à lire), de « preneur de décisions » (ex. : planifier des activités et former des groupes de discussion), de « motivateur » (ex. : encourager les élèves dans leurs efforts), de « modèle » (ex. : faire la démonstration d'une stratégie pour la prise de notes), de « médiateur » (ex. : offrir des rétroactions sur l'exactitude et la vitesse d'exécution d'une stratégie) et d' « entraîneur » (ex. : pratique guidée pour faire prendre conscience des procédures d'une stratégie) (Tardif, 1992). Ainsi « pour l'enseignant, c'est là un modèle exigeant qui l'oblige non seulement à penser aux objectifs, au contenu et aux stratégies d'enseignement, mais également à accorder une attention particulière aux élèves, à leurs connaissances et à leurs stratégies (Goupil et Lusignan, 1993, p. 207).

Dans ce chapitre, nous présentons le modèle d'enseignement de Tardif (1992) adapté de Jones et autres (1987[49]). Ce modèle comporte trois phases, soit la ***préparation de l'apprentissage***, la ***présentation du contenu*** ainsi que l'***application et*** le ***transfert des connaissances,*** qu'on présentera plus loin dans la section 5.2.3. Nous exposerons aussi brièvement les travaux de Weinstein et Hume (2001) sur une méthode d'enseignement qui peut faciliter le recours

[49] ***Jones, B.F., et autres (1987).*** Strategic teaching and learning : cognitive instruction in the content area***s, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.***

systématique à des stratégies d'apprentissage ; cette méthode servira de complément d'informations au modèle de Tardif.

Pendant le déroulement de l'enseignement stratégique, et comme le veut également l'enseignement explicite, l'enseignant vise à faire acquérir des connaissances sur les stratégies de lecture. Ainsi, selon l'étape, l'enseignant insistera sur le ***quoi*** utiliser comme stratégie (connaissances déclaratives), sur le ***pourquoi*** et le ***quand*** l'utiliser (connaissances pragmatiques ou conditionnelles) ainsi que sur le ***comment*** l'utiliser (connaissances procédurales) (Giasson, 1995).

5.2 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EFFICACES

5.2.1 Enseigner une tâche en lecture de façon explicite

L'enseignement explicite présente une bonne validité obtenue à la suite d'études expérimentales. Il est efficace dans l'enseignement de la lecture, tant pour des micro-habiletés (ex. : sélectionner les informations importantes), des macro-habiletés (ex. : prédire) que des habiletés métacognitives (ex. : évaluer sa compréhension) (Boyer, 1993).

Pratique et exemple

L'enseignement explicite se déroule en quelques étapes :

1. L'enseignant insiste sur le ***quoi*** utiliser comme stratégie de lecture. Il peut nommer une stratégie pour que ses élèves s'en rappellent plus facilement. Il peut également en donner une définition simple et accessible. L'enseignant devrait également mettre cette stratégie en valeur pour encourager son maintien chez les élèves. Il peut valoriser la stratégie en soulignant, par exemple, que d'autres élèves s'en sont déjà servi et ont amélioré leur performance. Durant cette première étape, l'enseignant assume l'entière responsabilité de l'utilisation des apprentissages. Cette responsabilité demeure entière à l'étape suivante.
2. L'enseignant insiste sur le ***comment*** utiliser la stratégie. Il devrait donc « expliciter verbalement ce qui se passe dans sa tête (de lecteur accompli) durant le processus » de lecture s'il veut rendre les processus de lecture transparents (Giasson, 1990, p. 30). L'enseignement par exemples et par contre-exemples est ici déterminant (Boyer, 1993). L'enseignant exerce en effet l'habileté devant les élèves de façon correcte et incorrecte, de manière à faire ressortir les contrastes ; il offre également des occasions aux élèves d'imiter ce comportement approprié.
3. Bien que moins important que le fait de contraster la bonne et la mauvaise utilisation (exemples et contre-exemples), l'enseignant devrait discuter avec les élèves sur le ***pourquoi*** on utilise la stratégie, pour que ceux-ci sachent pourquoi leur façon d'utiliser une stratégie est appropriée ou non. Cette discussion peut avoir lieu de façon individuelle ou en groupe. Au cours des échanges, les élèves apprennent à justifier et à donner des arguments sur

la stratégie et les différentes manières de l'utiliser. L'enseignant retire graduellement son soutien afin d'amener les élèves à maîtriser la stratégie. À cette même étape, l'enseignant commence donc à partager la responsabilité d'utilisation des stratégies d'apprentissage avec ses élèves. Ainsi, il forme des communautés apprenantes.

4. L'enseignant s'assure que les élèves utilisent la stratégie de façon adéquate et offre son aide à ceux qui ont encore des difficultés à la maîtriser. Durant cette étape, il est en mesure de transférer la responsabilité à l'élève dans l'utilisation de la stratégie.
5. L'enseignant incite les élèves à appliquer la stratégie enseignée dans leurs lectures personnelles. Il insiste ici sur le ***quand*** utiliser la stratégie, soit sur « les conditions d'application » de la stratégie (Boyer, 1993, p. 31)

Illustrons ***l'enseignement explicite d'une idée principale*** à l'aide d'un texte informatif inscrit dans le cadre d'un cours en **sciences humaines**[50].

1. L'enseignant explique d'abord aux élèves qu'ils auront à découvrir l'idée principale dans un passage de texte informatif : « Nous allons lire les trois paragraphes de ***La vie de château*** dans un texte sur la féodalité pour en découvrir l'idée principale. On devrait pouvoir la rapporter en une phrase ». Il lit le passage à voix haute :

« Construit pour la défense et pour exprimer l'autorité du maître dans son domaine, le château fort était aussi une résidence.

« Le maître vivait avec sa famille dans le donjon. Dominant le château, cette grosse tour abritait aussi des chevaliers amis du seigneur. Les artisans, les domestiques et les populations réfugiées logeaient dans la cour intérieure.

« Le château servait aussi de réserves de vivres et d'entrepôt d'armes ; il abritait des ateliers, des bâtiments pour les bêtes (écuries, étables, etc.) et, toujours, une chapelle. »

Source : Roby et Paradis (1995, p. 189)

2. L'enseignant continue en disant à voix haute ce qui se passe dans sa tête. « Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans ces trois paragraphes ? » Il donne d'abord un exemple (c.-à-d. la réponse exacte) : « Allons voir la première phrase du texte, qui donne généralement l'idée principale. Je l'ai repérée. Elle se lit comme suit : < Construit pour la défense et pour exprimer l'autorité du maître dans son domaine, le château fort était aussi une résidence >. En d'autres mots, le château fort est un endroit pour se loger et se défendre. » Puis, il fait ressortir un contraste à l'aide d'un contre-exemple (c.-à-d. réponse inexacte) : « Ou serait-ce plutôt : Le château servait aussi de réserves de vivres et d'entrepôt d'armes » Il discute de la réponse à voix haute : « Non, ce n'est pas l'idée principale parce que c'est un détail de la première phrase. »
3. Ensuite, l'enseignant explique aux élèves que la découverte de l'idée importante d'un passage de texte est utile parce qu'elle permet de mieux saisir ce que l'auteur considère essentiel dans le texte. « Quand vous

[50] Le chapitre 1 présente l'enseignement explicite d'une idée principale d'un texte narratif dans le cadre d'un cours de français.

repérez l'idée principale, vous comprenez mieux le fil conducteur du texte et vous apprenez à organiser les éléments du texte de façon personnelle. » Il ajoute : « En lisant ces lignes, nous pouvons comprendre ce que l'auteur considère important dans la vie de château au Moyen-Âge. » Il alloue un moment de discussion individuelle ou en groupe sur la façon de faire appropriée ou non des élèves.

4. Il offre de l'aide aux élèves qui persistent dans l'utilisation d'une stratégie inappropriée. Il dira, par exemple : « Attention, ***l'idée principale,*** c'est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire dans ce passage du texte. Ce n'est pas la même chose que le ***sujet*** du texte, qu'on peut trouver en répondant à a question : < De quoi parle ou de quoi traite ce passage du texte > ? » (Réponse : la vie dans un château fort médiéval).
5. L'enseignant encourage les élèves à appliquer la stratégie de l'idée principale dans leurs lectures personnelles de textes descriptifs. Par exemple, il peut dire : « Je vous suggère de trouver les idées principales d'un texte quand vous voudrez le comprendre et retenir les éléments importants sur un sujet. »

5.2.2 Enseigner une tâche en lecture de façon réciproque (pratique coopérative)

Quatre stratégies sont utiles pour établir une structure dans un dialogue enseignant-élèves, soit « le résumé[51], l'autoquestionnement[52], la clarification[53] et la prédiction[54] » (Goupil et Lusignan, 1993, p. 113).

Pratique et exemple

En amorçant l'enseignement réciproque (pratique coopérative), l'enseignant organise sa classe en sous-groupes (habituellement cinq ou six élèves par groupe). Chaque sous-groupe comprend un leader (ex. : l'enseignant ou un élève choisi par ses pairs) qui utilise les stratégies et incite les autres membres du sous-groupe à en faire usage (Giasson, 1995).

Le leader amorce et alimente le dialogue selon les étapes suivantes :

1. Il pose des questions sur le texte et discute avec les membres du groupe jusqu'à un accord.
2. Il résume le texte et les autres membres complètent le résumé.
3. Il demande à faire des clarifications sur certains passages et le groupe analyse les éléments à clarifier.
4. Il fait des prédictions de lecture et incite les membres à en faire de même.
5. Il donne sa place à un autre leader qui amorce le dialogue pour une partie suivante du texte.

[51] ***Voir le chapitre 1 pour un enseignement du*** résumé de texte narratif***; voir aussi le chapitre 2 pour une stratégie du*** résumé par la lecture de textes informatifs.
[52] ***Voir le chapitre 1 pour une définition et un enseignement de l'***autoquestionnement ***sur un texte narratif.***
[53] ***Voir le chapitre 1 pour plus de détails sur la*** clarification ***(des bris de compréhension en lecture) d'un texte narratif.***
[54] ***Voir le chapitre 1 pour plus de détails sur l'enseignement des prédictions de lecture dans un texte narratif.***

À l'occasion d'une initiation à un enseignement réciproque, l'enseignant devrait prévoir une première rencontre pour donner une idée d'ensemble des quatre stratégies de lecture. Il prévoit quatre autres rencontres dont chacune servira à expérimenter une des quatre stratégies. À la sixième rencontre, l'enseignant est en mesure de les employer de façon simultanée (Giasson, 1995).

Illustrons ***l'enseignement réciproque*** à l'aide d'un extrait de texte informatif ***La voiture de M. tout le monde*** inscrit dans le cadre d'un cours en **français**.

« Au début du siècle, Henry Ford poursuit un rêve : depuis qu'en 1896 sa première voiture est née du croisement improbable d'un vélocipède et d'un moteur à deux cylindres, il veut absolument fabriquer un modèle assez bon marché pour l'homme de la rue. < Je vais construire une automobile pour le plus grand nombre, assure-t-il. Elle sera assez grande pour la famille, mais assez petite pour qu'un particulier puisse l'utiliser et l'entretenir. […] Son prix sera si modéré que tout homme gagnant correctement sa vie pourra se l'offrir – et partager ainsi avec sa famille la félicité d'heures de plaisir passées à rouler dans les grands espaces crées par Dieu >. »

Source : Rousselle (1998, p. 184)

1. Le leader (dans ce cas-ci, l'enseignant) pose des questions sur le texte et amorce une discussion avec les membres du groupe.

   L'enseignant : C'est moi qui joue le rôle du leader dans le groupe. La première chose que je dois faire, c'est ***poser une question*** : « Quel est le rêve de Henry Ford ? »

   L'élève 1 : Fabriquer un nouveau modèle de voiture.

   L'enseignant : Construire un nouveau modèle de voiture bon marché. C'est bien. Pour qui veut-il construire le modèle ?

   L'élève 4 : Il veut construire un modèle pour le monde ordinaire.

2. Ensuite, le leader (ici, l'enseignant) fait un résumé du texte que les autres membres peuvent compléter.

   L'enseignant : Maintenant, je vais ***résumer*** ce que nous venons de lire : « Henry Ford veut construire une voiture qui ne coûtera pas cher et qui pourra être utilisée par M. tout le monde . »

3 et 4. Le leader (ici, l'enseignant) demande de clarifier certains passages et le groupe analyse les éléments à clarifier. Le leader prédit également la suite du texte et incite les membres à faire la même démarche.

   L'enseignant : Maintenant, on va essayer de ***deviner la suite*** du paragraphe. Que croyez-vous que l'auteur dira ensuite ?

   L'élève 2 : Il va décrire son rêve plus en détail ; par exemple, il va donner des caractéristiques sur le modèle de voiture.

L'enseignant : C'est exact. En lisant plus loin dans le paragraphe, on voit que l'auteur décrit la grosseur et le prix de l'auto. Tu avais bien deviné la suite. Y a-t-il des informations que vous voudriez clarifier dans ce paragraphe ?

L'élève 5 : Oui. Avec quoi M. Ford avait-il fabriqué sa première voiture ?

L'enseignant : Élève 3, peux-tu clarifier pour nous ?

L'élève 3 : Oui. Il a croisé un vélocipède (ancêtre de la bicyclette) avec un petit moteur.

L'enseignant : Bien. Passons à la lecture du paragraphe suivant. (Il choisit un autre élève comme leader). Élève 3, peux-tu nous lire ce deuxième paragraphe ?

« Ford mettra des années à réaliser son rêve. En 1903, il fonde à Détroit la Ford Motor Company et crée 9 modèles différents au cours des années suivantes […] »

Source : Rousselle (1998, p. 184)

5. Le leader (ici, l'enseignant) cède sa place à un autre leader (ici, l'élève 3) et celui-ci amorce le dialogue pour une partie suivante du texte.

L'enseignant : C'est au tour de l'élève 3 de mener le dialogue. Comme leader, que dois-tu faire pour commencer ?

L'élève 3 : Je dois poser des questions.

L'enseignant : D'accord. Pose des questions comme un enseignant pourrait en poser.

L'élève 3 : Bon. Je suis le leader et je pose la question (plus difficile parce que la réponse n'est pas écrite textuellement dans le paragraphe) : « Combien d'années a-t-il fallu à Ford pour réaliser son rêve ? »

L'élève 1 : Sept ans, de 1896 à 1903.

Et le dialogue se poursuit… (adaptation de Giasson, 1995)

Il se poursuit jusqu'à ce que tous les élèves du sous-groupe aient servi de leader sur les stratégies. Il est recommandé d'utiliser régulièrement les stratégies ***résumer*** et ***poser des questions*** sur le texte, alors qu'on emploiera les deux autres stratégies seulement si nécessaire (Giasson, 1995). L'enseignant devrait toujours s'assurer que les élèves comprennent le texte lu. Avec le temps,

> la structure du dialogue deviendra plus flexible et ressemblera davantage à une discussion. Il y aura moins d'interactions entre l'enseignant et l'élève et plus d'échanges entre les élèves […] Au fur et à mesure, [l'enseignant verra à] encourager les élèves, à se féliciter les uns les autres, à choisir le prochain [leader], à demander plus d'informations, à prendre l'initiative de passer à une autre stratégie. (Giasson, 1995, p. 287)

5.2.3 Enseigner une tâche en lecture de façon stratégique

Pratique

Ce modèle d'enseignement et apprentissage stratégique, basé sur le modèle de Tardif (1992) adapté de Jones et autres (1987), peut se dérouler en trois phases dont nous décrirons maintenant les étapes. À l'intérieur de chacune des trois phases, et à titre de compléments d'informations, nous insérons « les grandes lignes d'une approche systématique de l'apprentissage » (Weinstein et Hume, 2001) également conçue pour l'enseignant qui veut faciliter [chez ses élèves] le recours systématique à des stratégies, les aider à devenir de meilleurs stratèges, dans des tâches de lecture notamment ; autrement dit, à les rendre « conscients du rôle actif qu'ils ont à jouer dans leur processus d'apprentissage et de la nécessité de faire eux-mêmes de plus en plus de choix stratégiques » (Weinstein et Hume, 2001, p. 107).

1. À la première phase, l'enseignant ***prépare*** (les élèves à) ***l'apprentissage*** (phase « avant la lecture ») (Tardif, 1992) :

   a) Il présente les objectifs de la lecture aux élèves et discute avec eux de la façon dont l'apprentissage va se dérouler ; il s'informe de ce qu'ils savent déjà sur le sujet et de ce qu'ils veulent savoir (ex. : à l'aide de la stratégie KWL[55]) et comment ils veulent être évalués (Tardif, 1992).

   b) Il fait un survol du matériel de lecture qu'il a préparé ou choisi ; il présente la structure et l'organisation du texte et il explique comment l'utiliser ; au besoin, il donne des consignes et des directives de lecture (Tardif, 1992).

   c) Il active les connaissances antérieures des élèves et veille à ce qu'ils fassent des liens entre ce qu'ils savent déjà sur le sujet et ce qu'il veulent savoir de plus en lisant ; il vérifie la justesse et la pertinence de ces connaissances antérieures. Il peut s'informer auprès des élèves pour savoir comment ils entendent aborder le texte (Tardif, 1992).

   d) Il dirige l'attention et l'intérêt des élèves par des questions telles que : « Pourquoi j'apprends ce concept ? », « Q'est-ce que j'aurai appris à la fin de ma lecture ? ». Pour y parvenir, l'enseignant peut faire procéder à un remue-méninges (***brainstorming***) dans sa classe ou faire formuler des questions sur les buts et les intérêts de la lecture (Tardif, 1992).

En d'autres mots, à ce stade du processus, l'enseignant s'assure de transmettre clairement aux élèves une définition de la tâche, c.-à-d. de ***décider quelles sont les exigences spécifiques de la tâche***, puis il les aide à ***se fixer des objectifs*** d'apprentissage (Weinstein et Hume, 2001).

2. À la deuxième phase, l'enseignant ***présente le contenu*** (phase « pendant la lecture ») (Tardif, 1992) :

   a) Il aide les élèves à traiter les informations en confirmant et en affinant les prédictions de lecture. Autrement dit, il les aide à vérifier si leurs prédictions sont exactes en les faisant interagir avec les nouvelles informations lues, à éclaircir leurs prédictions, voire à les changer et à se

[55] ***Voir des détails sur la*** stratégie KWL ***dans le guide pédagogique de Cartier et Théorêt (2004). Le sigle KWL vient de l'anglais et signifie « what I Know », « what I Want to know » ainsi que « what I have Learned » ,qu'on peut traduire librement par « ce que je sais », « ce que je veux savoir » et « ce que j'ai appris ».***

poser des nouvelles questions. L'enseignant peut guider les élèves en leur posant des questions au fur et à mesure afin de faire développer une conscience des stratégies en application (Tardif, 1992).

b) Il aide à intégrer des connaissances, c.-à-d. à « choisir les mots et les concepts importants et à organiser les idées[56]». Il peut procéder à un remue-méninges, donner un exemple ou faire une démonstration. Cela a pour but d'amener les élèves à retenir ce qu'ils ont fait et à garder en tête les connaissances et les stratégies qui leur ont été utiles (Tardif, 1992).

c) Il aide à assimiler des connaissances, c.-à-d. qu'il insiste de nouveau sur les changements survenus dans les connaissances (ex. : rappeler aux élèves leurs connaissances antérieures sur le sujet de lecture et les comparer avec les connaissances acquises) pour faire en sorte que les élèves les gardent en mémoire longtemps ; il rappelle les stratégies qui ont été utiles pendant la lecture (Tardif, 1992).

À ce stade, [l'enseignant s'assure donc que les élèves cherchent] tous les types de stratégies susceptibles de leur permettre d'accomplir la tâche concernée tout en servant leur objectif. [...] [L'enseignant peut les y amener grâce au ***brainstorming***,] procédé très simple qui consiste à dire tout ce qui nous passe par la tête dans le but de résoudre un problème. [...] Premièrement, toute idée proposée [par les élèves] est considérée comme acceptable [...] Deuxièmement, plus on émet d'idées, plus on a de chance de trouver [...] on constate qu'une fois que les stratégies les plus évidentes ont rapidement été citées, les élèves se montrent souvent plus flexibles et créatifs dans leurs choix stratégiques » (Weinstein et Hume, 2001, p. 110). [...] Une fois l'activité de ***brainstorming*** terminée, les élèves sont prêts à choisir les stratégies qu'ils souhaitent utiliser. [...] C'est en choisissant eux-mêmes leurs propres stratégies que les élèves pourront passer à une planification stratégique sur mesure qui dépendra de leurs choix, de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs intérêts. L'enseignant pourra les conseiller sur le choix et le nombre de stratégies à employer avant qu'ils ne procèdent à une mise au point (Weinstein et Hume, 2001, p. 111-112).

Donc, à ce point du processus, l'enseignant s'assure que les élèves sont maintenant prêts à mettre en œuvre leurs stratégies et à les évaluer (c.-à-d. être capables de dire si les stratégies utilisées fonctionnent ou pas après les avoir essayées dans la lecture de textes divers) (Weinstein et Hume, 2001).

3. À la troisième et dernière phase, l'enseignant fait ***appliquer et transférer des connaissances*** (phase « après la lecture »).

Durant cette phase, il vise à faire transférer et appliquer les connaissances « dans des situations de la vie réelle en dehors de la classe » (Tardif, 1992, p. 330).

a) Il organise les connaissances en schémas, c.-à-d. qu'il aide les élèves à structurer leurs connaissances pour les mémoriser à long terme. Cette organisation peut prendre la forme de graphiques comme les cartes sémantiques ou les diagrammes de concepts[57] (Tardif, 1992).

Il est recommandé d'enseigner ces stratégies à toute une classe ou en formant des sous-groupes plutôt que de façon individuelle (Jones et autres, 1987, repris dans Goupil et Lusignan, 1993).

[56] ***Voir des détails sur le*** résumé ***(pour l'apprentissage par la lecture de textes informatifs) dans la section 2.2.3 du présent guide ou dans le guide pédagogique de Cartier et Théorêt (2004).***

[57] ***Voir des détails sur les*** organisateurs graphiques ***dans la section 2.2.4 du présent guide ou dans le guide pédagogique de Cartier et Théorêt (2004).***

b) Il procède à une évaluation formative et sommative des apprentissages, c.-à-d. qu'il aide les élèves à évaluer si les objectifs sont atteints (formative), et il les évalue sur les connaissances acquises (sommative). Il les amène à « comparer la situation antérieure à la situation actuelle » (Goupil et Lusignan, 1993, p. 213) en les interrogeant sur les connaissances acquises ; si les objectifs n'ont pas été atteints, l'enseignant demande aux élèves de lui indiquer les stratégies (ou moyens) qui se sont révélés inefficaces et de trouver les stratégies les meilleures pour atteindre les buts (Tardif, 1992).

On voit ici toute l'importance de les entraîner à évaluer l'efficacité de leurs stratégies.

c) Il transfère et étend les connaissances acquises, c.-à-d. qu'il amène les élèves à faire usage de leurs connaissances dans de nouvelles situations plus complexes (Tardif', 1992).

À cette étape du processus, l'enseignant aide donc les élèves à procéder à une ***évaluation des stratégies*** utilisées dans la tâche, pour soit en conserver certaines (utiles et efficaces), soit en éliminer d'autres (inutiles ou inefficaces), soit encore en modifier ou en réajuster d'autres pour des tâches similaires à venir (Weistein et Hume, 2001). Et, à l'étape finale du processus, l'enseignant donne ses commentaires aux élèves sur la tâche dans sa globalité (ex. : note à un test de lecture) dans le cadre d'une ***évaluation du plan stratégique,*** afin de savoir si les objectifs de départ ont été atteints et si les élèves peuvent apporter des modifications pour les tâches suivantes (Weinstein et Hume, 2001).

Exemples

Les exemples suivants illustrent chacune des phases du modèle de Tardif (1992) présenté plus haut[58]. Ils s'inscrivent dans le cadre d'une même activité de lecture dans un cours de **français**.

Voici un exemple d'interventions sur la ***préparation à l'apprentissage*** (phase 1)***.***

Dans son cours de **français**, l'enseignant informe ses élèves que l'objectif de la tâche est de lire des textes[59] dans leur manuel pour en savoir plus sur des artistes de génie que sont Mozart et Picasso ; il leur indique à quelles pages se trouvent les textes et en donne les grandes lignes. Il les prévient deux semaines à l'avance de se préparer à un test de lecture qui portera sur les informations importantes des textes. Le premier jour, il organise une discussion en petits groupes où les élèves ont l'occasion d'échanger des idées pour démontrer qu'ils savent ce qu'ils ont à faire et à quoi cela va leur servir (ex. : en l'écrivant sur une feuille à remettre à l'enseignant), et dire ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet (ex. : en remplissant la partie d'un tableau KWL portant sur « ce que je sais » et « ce que je veux savoir », qu'ils remettent à l'enseignant) ; l'enseignant circule dans les groupes pour orienter les élèves et s'assurer qu'ils traitent bien de la tâche et se fixent des objectifs réalistes pour bien la réaliser (ex. : je veux avoir une bonne note au test et un bon commentaire du prof).

[58] Ils sont également adaptés d'exemples des travaux de Weinstein et Hume (2001).
[59] Voir à titre d'exemples les textes sur Mozart (3 pages) et Picasso (1 page) dans Rousselle (1998, p. 177-178, 191).

Voici maintenant un exemple d'interventions sur la ***présentation du contenu*** (phase 2).

Quelques jours plus tard, l'enseignant de **français** propose à la classe le nom de quelques stratégies pour apprendre en lisant des textes sur Mozart et Picasso (ex. : résumer chaque paragraphe, prendre des notes en lisant). Il leur fait une démonstration au tableau de la stratégie du ***résumé de paragraphe*** à partir d'un extrait du texte sur Mozart. Ensuite, il demande aux élèves de former des petits groupes pour favoriser un ***brainstorming*** de 20 minutes. Cette fois-ci, ils devront écrire sur une feuille (à remettre à l'enseignant) la liste des stratégies possibles à adopter pour apprendre en lisant sur Mozart et Picasso (ex. : résumer chaque paragraphe, mettre en plan les titres et les sous-titres de chaque texte). L'enseignant circule dans la classe, pose des questions aux élèves pour leur rappeler certaines stratégies qui ont déjà été utiles pour des tâches en lecture similaires, ou encore, les conseilles sur des stratégies à choisir (ex. : « Vous souvenez-vous ce qui vous a aidé à mémoriser les grandes lignes du texte sur la vie de l'inventeur Alexander Graham Bell le mois passé ? Je vous suggère la mise en plan des titres et des sous-titres »).

Voici enfin un exemple d'interventions sur l'***application et le transfert des connaissances*** (phase 3).

L'enseignant de **français** suggère aux élèves de tenir un journal de bord sur leurs stratégies jusqu'au jour du test de lecture. Dans ce journal, ils peuvent au courant de l'année écrire brièvement les stratégies qu'ils utilisent personnellement, si elles fonctionnent ou pas et leurs façons de se réajuster quand les stratégies sont inefficaces (ex. : « Le 11 mars : comme d'habitude pour ce genre de tâche, en revenant de l'école, j'ai lu une page du texte sur Mozart ; après chaque paragraphe, je me suis arrêté de lire et j'ai fait un résumé dans mes mots ; ça a bien fonctionné ». « Le 12 mars : j'ai lu la dernière page du texte sur Mozart en entier sans m'arrêter et je n'ai rien retenu ; demain, je vais commencer la lecture du texte sur Picasso en reprenant ma stratégie efficace du 10 mars»). À intervalles réguliers, l'enseignant jette un coup d'œil sur les journaux de bord et écrit des commentaires dans la marge (ex. : « Ta stratégie du 10 mars semble efficace ; je t'encourage à la conserver pour la suite»).

Le jour après le test de lecture, l'enseignant reforme des groupes où les élèves discutent des stratégies qui leur ont permis ou non d'atteindre les objectifs de départ (ex. : « La mise en plan m'a pris d'avoir une bonne note au test » ; « Lire devant la télé m'a empêché de me concentrer et je n'ai pas réussi le test »). Il circule dans la classe et donne de nouveau de la rétroaction aux élèves à partir de leurs résultats (qu'il garde confidentiels). Comme exercice individuel, il leur remet le tableau KWL (amorcé deux semaines plus tôt) et leur demande d'y écrire en quelques mots « ce qu'ils ont appris » sur Mozart et Picasso et ce, pour qu'ils découvrent jusqu'à quel point ils en savent plus maintenant sur ces artistes de génie. Enfin, il invite les élèves à utiliser des stratégies, la mise en plan par exemple, quand ils auront à lire des textes informatifs pour apprendre du nouveau dans leurs cours de français et dans d'autres matières au programme.

Nous vous invitons à consulter le chapitre 2 du présent guide pour des exemples détaillés d'interventions basées sur les phases du modèle d'apprentissage par la lecture de Butler et Cartier (2004) et visant l'autorégulation de l'apprentissage par la lecture. Ces illustrations concernent des textes informatifs dans le domaine de l'univers social (**histoire**) et des sciences (**biologie**). Il inclut également des exemples de deux stratégies, soit le résumé et l'organisateur graphique.

On peut également consulter le guide pédagogique de Cartier et Théorêt (2004) pour des exemples d'enseignement de stratégies d'apprentissage par la lecture au secondaire. Ce guide porte sur ***le quoi, le comment, le quand et le où*** enseigner des stratégies d'apprentissage par la lecture telles que le soulignement***,*** la mise en plan, le KWL, la prise de notes et les organisateurs graphiques. Les exemples concernent des textes informatifs en **français** et dans d'autres matières comme la **biologie**, la **géographie** et l'**histoire**.

Chapitre 6

RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE À L'ORIGINE DU GUIDE

Avant de présenter un résumé de la recherche qui a mené à l'élaboration de ce guide, rappelons son objectif et la démarche méthodologique utilisée.

La recherche[60] a pour objectif d'identifier les contextes organisationnels et les pratiques pédagogiques qui favorisent le mieux l'apprentissage d'habitudes et de compétences en compréhension en lecture et en apprentissage par la lecture de même que le développement d'attitudes positives envers la lecture.

De type descriptif, d'une part, elle comporte cinq volets : 1- évaluation de la compréhension en lecture des élèves; 2- évaluation des attitudes envers la lecture (i.e. perceptions de soi en tant que lecteur et perception de la valeur attribuée à la lecture) ; 3- évaluation des habitudes de lecture des élèves ; 4- observation des pratiques pédagogiques en classe relatives à la lecture et recueil des pratiques déclarées par les enseignants ; et 5- apprentissage par la lecture en sciences humaines (histoire et géographie).

De type longitudinal, d'autre part, la recherche s'est déroulée sur une période de trois années consécutives, de 2000 à 2003, et avec la participation de trois écoles secondaires de la CSDM situées en milieux populaires. Les données recueillies proviennent au total de 51 enseignants et 1 544 élèves de 1re, 2e et 3e secondaire, (répartis dans 53 groupes-classes selon des cours réguliers et des cours de cheminement particulier en français, en géographie et en histoire) ; elles ont été analysées séparément pour chaque volet de la recherche, puis de façon transversale pour une mise en relation des variables des différents volets.

6.1 VOLET 1 : COMPÉTENCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION EN LECTURE

Pour évaluer la compétence en compréhension de lecture de textes narratifs, des élèves ont été soumis à un questionnaire de 47 items (époque, période, lieu, noms, âges, caractéristiques, rôles des six personnages, événement déclencheur et cinq événements subséquents, dénouement, et 13 autres items de format plus classique) basé sur un texte narratif de cinq pages intitulé ***Affaire de meurtre***. Le questionnaire comprend des items exigeant soit des réponses textuelles, soit des inférences.

Les résultats d'analyse portent sur 1091 épreuves de compréhension en lecture soumises à 750 élèves. Parmi eux, 54 élèves (31 garçons et 21 filles) ont passé l'épreuve trois fois et leurs résultats servent de base à une analyse longitudinale.

Les résultats démontrent que la compréhension en lecture de textes narratifs chez les élèves s'améliore avec le degré scolaire (1re, 2e, etc.).

Cette amélioration se manifeste autant en compréhension textuelle (ou explicite) qu'en compréhension des inférences (les liens implicites entre les parties du texte) ; cependant, les questions textuelles sont mieux réussies que les questions d'inférence, et ce, quelle que soit l groupe- classe. Le niveau de

[60] ***Pour connaître les résultats de la recherche qui a servi à élaborer ce guide, vous pouvez consulter le site Internet www.fqrsc.gouv.qc.ca/pdf/aclecture.pdf***

compréhension des filles est supérieur à celui des garçons en 1re secondaire, mais il progresse moins vite par la suite, de sorte que l'écart entre les garçons et les filles s'amenuise avec le degré scolaire. En 3e secondaire, les garçons dépassent même les filles en compréhension des liens implicites dans le texte.

Par ailleurs, les élèves se montrent plus habiles à repérer les personnages principaux, à trouver leur rôle dans le récit et à répondre à des questions de format classique, qu'à mettre en évidence les événements du récit et leur enchaînement.

Le développement de la compréhension d'un récit est loin d'être terminé même après la 3e secondaire.

6.2 VOLET 2 : LIRE POUR APPRENDRE

Afin de connaître les stratégies d'apprentissage par la lecture utilisées par les élèves de sciences humaines et de mettre ces stratégies en lien avec les connaissances acquises de la première à la troisième secondaire, les élèves ont été soumis à quatre instruments de mesure, soit une activité d'apprentissage par la lecture, des textes et deux questionnaires.

L'activité d'apprentissage par la lecture (qui a duré cinq cours consécutifs) est ancrée dans le curriculum de formation des élèves et porte sur un aspect de chacun des programmes à l'étude : l'homme dans son milieu (géographie de 1re secondaire), la Grèce antique et le Moyen âge (histoire de 2e secondaire) et les ressources énergétiques au Canada (géographie de 3e secondaire). Une partie de chaque activité a déjà été abordée en classe et une autre partie est nouvelle.

Pour chacune des activités, les élèves ont trois textes à lire : au total, 12 pages d'extraits du manuel ***La terre, planète habitée*** (Côté[41]), 1992 (géographie de 1re secondaire), 18 pages d'extraits du manuel ***De la préhistoire au siècle actuel*** (Dauphinais, 1994[42]) (histoire de 2e secondaire) et 14 pages d'extraits du manuel ***Une réalité à construire*** (Gravel et autres, 1994[43]) (géographie de 3e secondaire).

Le premier questionnaire, de type auto-administré, comporte 34 énoncés à choix de réponses visant à évaluer le recours aux stratégies d'apprentissage par la lecture au début de l'activité (7 énoncés pour les stratégies d'autorégulation, ex. : gestion du temps, gestion de l'objectif), pendant l'activité (5 pour les stratégies d'autorégulation et 17 pour les stratégies cognitives, ex. : élaboration et organisation des informations) et à la fin de l'activité (5 pour les stratégies d'autorégulation).

Le deuxième questionnaire (en trois versions selon le degré scolaire et la matière) comprend des questions ouvertes visant à évaluer les connaissances des participants au sujet des apprentissages par la lecture (7 questions à court développement en histoire pour la 1re secondaire, 4 en géographie de 2e secondaire et 6 en géographie de 3e secondaire).

Les résultats des analyses portent sur les réponses de 488 élèves des 1re, 2e et 3e secondaire (232 filles et 247 garçons) au pré-test et au post-test des quatre instruments de mesure mis en contexte pour les cours en histoire et en géographie.

Ils démontrent qu'un profil général stratégique se dégage pour les élèves de sciences humaines des trois premières secondaires. Ce profil met en évidence la ***planification de l'activité*** en tant que telle, la ***lecture des textes*** (par le soulignement, l'utilisation des titres et des sous-titres et de la relecture) et ***la réalisation de l'activité*** (par le fait de garder en tête le travail à faire, par l'ajustement en cours de tâche et par l'auto-évaluation du travail accompli, de la lecture des textes et de l'atteinte du but).

Lorsque ce profil est mis en relation avec les connaissances acquises, les résultats démontrent que de façon générale, les élèves ont appris pendant l'activité et leur performance a changé de façon significative. De façon plus particulière, les élèves en géographie de 1re secondaire et ceux en histoire de 2e secondaire ont amélioré leur performance après l'activité.

Par ailleurs, les profils stratégiques des participants de géographie de 1re secondaire et ceux d'histoire de 2e secondaire sont assez semblables.

Après l'analyse des stratégies d'apprentissage par la lecture, les résultats montrent que les stratégies d'autorégulation, comme l'ajustement et l'évaluation du travail, sont utilisées par les élèves qui ont le plus amélioré la performance ; en revanche, les élèves du quartile inférieur (ceux qui se sont le moins améliorés) rapportent ne pas avoir utilisé des stratégies sur la réalisation de l'activité et l'acquisition des connaissances. Plus particulièrement en histoire, où les performances sont meilleures, les élèves ont utilisé des stratégies centrées sur la ***réalisation totale de l'activité.***

Les faibles performances obtenues par certains élèves pourraient s'expliquer par un profil limité de stratégies d'apprentissage par la lecture.

6.3 VOLET 3 : LES PERCEPTIONS DE SOI COMME LECTEUR/ LECTRICE ET LA VALEUR ATTRIBUÉE À LA LECTURE PAR DES ÉLÈVES DU DÉBUT SECONDAIRE ISSUS DE MILIEUX POPULAIRES

Pour évaluer les perceptions de soi comme lecteur/lectrice et la valeur attribuée à la lecture, des élèves ont été soumis à un questionnaire autorapporté en deux parties portant sur la motivation en lecture.

La première partie du questionnaire comprend 23 items répartis en 4 sous-échelles, soit la perception personnelle de ses progrès (7 items), la comparaison avec les pairs (5 items), la rétroaction sociale (5 items) et les états physiologiques (6 items). La deuxième partie comprend 27 items divisés en 5 sous-échelles, soit le défi représenté par la lecture (4 items), la curiosité (6 items), le plaisir esthétique en lecture (5 items), les buts de performance en lecture (6 items) et l'importance de la lecture (6 items).

Les résultats d'analyse des questionnaires portent sur les réponses de 78 élèves (28 filles et 50 garçons). Ils confirment la croyance populaire et les résultats d'autres recherches selon lesquelles les garçons aiment moins la lecture que les filles ; de fait, les différences entre les sexes sont à l'avantage des filles et apparaissent tant pour les perceptions de soi comme lecteur que pour la valeur attribuée à la lecture.

Les résultats montrent également que les garçons rapportent recevoir moins d'encouragement en lecture de la part de leur environnement social (parents et enseignants) ; de fait, on constate des différences significatives selon les deux sexes pour la variable ***rétroaction social***). Par ailleurs, les garçons disent éprouver moins de plaisir que les filles en situation de lecture et ressentir davantage d'anxiété à l'endroit de cette activité scolaire ; en effet, on constate des différences significatives selon les deux sexes pour la variable ***états physiologiques***. Qui plus est, la tendance des garçons à moins satisfaire leur curiosité et leur besoin d'imaginaire par la lecture, la propension à poursuivre des buts d'accomplissement moins élevés dans cette matière scolaire (différences significatives selon les deux sexes pour la variable ***curiosité*** ; différences significatives selon les deux sexes pour la variable ***buts de performance en lecture***) et leur penchant à entretenir des perceptions moins positives face à l'utilité de la lecture (différences significatives selon les deux sexes pour la variable ***importance de la lecture***) sont des indicateurs du peu d'intérêt des garçons de milieux populaires pour la lecture.

Toutefois, les résultats démontrent que de façon générale, les attitudes envers la lecture sont relativement stables au cours des premières années du secondaire. En effet, on ne constate aucune différence significative entre les trois degrés scolaires (1re, 2e, 3e) pour les variables relatives aux perceptions de soi et à la valeur attribuée à la lecture, si l'on fait exception de la ***comparaison avec les pairs*** et des ***buts de performance en lecture***. Autrement dit, avec le temps, les élèves participants se comparent plus positivement avec leurs pairs en ce qui a trait à leur compétence en lecture ; par contre, ils rapportent une diminution marquée de leurs buts de performance en lecture à la suite de leur première année du secondaire.

Quoi qu'il en soit, les résultats confirment que les garçons de milieux populaires représentent une population scolaire à risque qu'il convient de soutenir davantage.

6.4 VOLET 4 : LES HABITUDES DE LECTURE DES ADOLESCENTS ET ADOLESCENTES

Pour tracer un portrait des habitudes de lecture, les élèves ont été soumis à un questionnaire de 86 items conçu en fonction de cinq grandes dimensions reliées à l'activité de lire et qui semblent nécessaires pour expliquer l'activité et la mettre en contexte : importance de la lecture (fréquence, nombre et ampleur des livres lus), conditions de lecture (lieux, moments, modes d'acquisition des livres), genres et intérêts de lecture, lecture et ordinateur, et enfin, lecture familiale.

Les résultats des analyses portent sur les questionnaires de 1109 élèves, dont 450 filles et 532 garçons (certains ayant omis de préciser leur sexe) soumis à cinq reprises au questionnaire sur les habitudes de lecture entre 2000 et 2002.

Ils semblent montrer que le rendement en lecture des élèves des milieux populaires va dans le même sens que la variété des contextes de lecture, c'est-à-dire la multiplicité des lieux où lire, les sources d'approvisionnement en lectures, les suggestions de lectures, les genres de lectures, les moments où on lit et les intérêts de lecture. En effet, plus le rendement est élevé, plus la

variété de contextes est grande, ou encore plus la variété est grande, plus le rendement est élevé. Le rendement scolaire colligé au bulletin sur cet aspect est aussi lié à l'intensité de lecture, c'est-à-dire au nombre de livres lus, à la fréquence de lecture, au temps libre consacré à lire, à la durée de la lecture et à l'ampleur des livres lus. Il faut enfin relever qu'il n'y a pas de lien significatif entre le rendement en lecture et la lecture à l'ordinateur.

Sur ces bases, il y a tout lieu de penser que le développement de meilleures habitudes, qui sont le ferment de plusieurs compétences scolaires et extrascolaires, aiderait à tout le moins à améliorer le rendement en lecture.

6.5 VOLET 5 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE

Afin de déterminer quelles sont les pratiques d'enseignement/apprentissage au regard de la lecture, les enseignants et les élèves ont été soumis à une grille d'observation relationnelle. La première partie de la grille, ***Enseignement,*** consiste à observer 48 comportements distincts de l'enseignant répartis en 7 catégories : questions (3 comportements), mise en situation (3 comportements), ressources matérielles complémentaires (3 comportements), stratégies (11 catégories), travail demandé aux élèves (7 comportements), réactions aux élèves (2 catégories) et catégorie générale (17 comportements). La deuxième partie, ***Apprentissage,*** inclut 27 comportements distincts des élèves regroupés dans les mêmes catégories que pour l'enseignement sauf celle de mise en situation : questions (2 comportements), ressources matérielles complémentaires (1 comportement), stratégies (8 comportements), travail (6 comportements), réactions aux élèves (2 comportements) et catégorie générale (8 comportements). À la fin de l'année scolaire, l'observation des enseignants a été complétée à l'aide d'un entretien individuel.

Les résultats ont été analysés sur la base de 77 heures (ou 4 620 minutes) sur 231 sessions d'observations effectuées à cinq périodes entre 2000 et 2002, et ce, auprès de 37 enseignants (25 en français, y compris 13 enseignants du CPF et 12 autres en sciences humaines).

D'après ces sessions d'observations et selon des critères permettant de relever les comportements absents et fréquents, nous constatons dans l'ensemble que les enseignants font fréquemment appel à un bagage de 9 comportements pédagogiques (sur une possibilité de 48 dans la grille décrite plus haut) répartis en deux catégories : questionne et réagit aux élèves. À l'opposé, 10 comportements demeurent absents ou insignifiants en fréquence dans le répertoire des conduites des enseignants. On remarque que la catégorie reliée aux ressources matérielles complémentaires (5 comportements) est totalement inexploitée. Les 29 autres comportements de la grille sont peu fréquents.

Les résultats comparatifs entre les matières enseignées démontrent que des différences significatives touchent 23 comportements pédagogiques, dont 16 favorisent les enseignements de français (ex. : pose des questions sur le sujet/thème/contenu, fait repérer les idées principales, lit à haute voix, recourt à des exemples) et 6 démarquent les enseignants en sciences humaines (ex. : faire sortir du matériel, faire établir des liens entre les informations et

l'expérience de vie). Le comportement « fait analyser des phrases » ressort en cheminement particulier.

En ce qui concerne les élèves, on remarque des différences significatives quant à 7 comportements d'apprentissage, dont 3 favorables à la matière français (ex. : répondre aux questions orales). On doit ainsi conclure que c'est en français que se manifestent plus souvent les comportements de la relation enseignement/apprentissage de la lecture et qu'ils sont en général de fréquence peu élevée.

D'après les résultats comparatifs selon le niveau scolaire, il semble que ce soit au moment de l'entrée au secondaire régulier que la relation enseignement/apprentissage en lecture se déploie le plus significativement dans les comportements des enseignants comme des élèves.

Nous en concluons que les pratiques observées relèvent d'un enseignement assez conventionnel, centré sur le questionnement et des approches pédagogiques restreintes qui englobent les comportements d'enseignement les plus fréquents chez les enseignants en général, mais aussi les moins efficaces. Toutefois, l'enseignement en 3^{e} secondaire donne place à des comportements pédagogiques plus ouverts et peut laisser supposer que la diversité des pratiques en lecture s'installe davantage au 2^{e} cycle. De même, les comportements des élèves en situation d'apprentissage ne laissent guère présager du développement de compétences avancées en lecture. On remarque par ailleurs que ce n'est qu'en français régulier que la relation enseignement/apprentissage de la lecture semble exploitée, ce qui laisse craindre pour l'insertion des pratiques de lecture dans les autres matières.

Dans l'ensemble, nos résultats semblent indiquer que le faible rendement des élèves en lecture est relié au répertoire restreint de stratégies déployées par les enseignants comme les élèves, et qu'il serait opportun d'élargir ce répertoire, en français comme dans les autres disciplines.

6.6 MISE EN RELATION DES DIFFÉRENTS VOLETS

Après une analyse de régression entre différentes variables des questionnaires portant sur les attitudes et les habitudes avec la note obtenue à l'épreuve de compréhension en lecture de texte narratif, il ressort que le sexe, l'intensité de lecture, la perception de ses progrès en lecture et la curiosité envers la lecture ont un lien significatif avec la performance à l'épreuve de lecture de texte narratif. En effet, les filles ont une note supérieure à celle des garçons à l'épreuve de lecture ; ensuite, plus un élève lit, plus il consacre de temps à la lecture, meilleure est sa performance à l'épreuve de lecture ; plus la perception de l'élève sur ses progrès est positive, meilleure est sa note à l'épreuve de compréhension ; enfin, plus l'élève considère la lecture comme un moyen pour satisfaire sa curiosité, meilleure est sa performance à l'épreuve de lecture.

La mise en relation de la performance en lecture avec l'enseignement reçu est très difficile à effectuer, car la plupart des élèves changent d'enseignants d'une année à l'autre, en plus de changer de groupes. De plus, les pratiques pédagogiques sont loin d'être homogènes. Chaque élève développe sa compétence en lecture grâce à une multiplicité d'enseignants, d'activités et d'interventions.

Comme les résultats montrent que la compréhension en lecture s'améliore avec le degré scolaire, on peut penser que les performances à l'épreuve de lecture sont en lien avec les pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne la fréquence des interrogations (poser des questions) et la fréquence des élèves à y répondre (répondre aux questions oralement ou par écrit). Toutefois, il semble que peu d'autonomie soit laissée aux élèves et que peu de stratégies leur soient enseignées ; d'une manière générale, les enseignants restent très directifs et les élèves se cantonnent dans une position plutôt passive.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES RELATIVES AU GUIDE DES ENSEIGNANTS

La référence suivante est celle du rapport de la recherche qui a servi de base à la rédaction du guide :

Van GRUNDERBEECK, N., M. THÉORET, R. CHOUINARD, et S. CARTIER (2003). Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire. Rapport final, Université de Montréal, Département de didactique, de psychopédagogie et d'andragogie, 85 p.

Les autres références ont été classées selon leur présence dans un ou plusieurs chapitres du guide.

Chapitres multiples

ARCHAMBAULT, Jean et Roch CHOUINARD (2003). ***Vers une gestion éducative de la classe***, 2e édition, Gaëtan Morin, éditeur, 336 p.

BOYER, Christian (1993). ***L'enseignement explicite de la compréhension en lecture***, Boucherville, Graphicor et Morin, 205 p.

GIASSON, Jocelyne (1995). ***La lecture ; de la théorie à la pratique***, Montréal, Gaëtan Morin, éditeur, 334 p.

GOUPIL, Georgette et Guy LUSIGNAN (1993). ***Apprentissage et enseignement en milieu scolaire***, Gaëtan Morin, éditeur, 445 p.

LAFORTUNE, Louise, Pierre MONGEAU et Richard PALLASCIO (1998). ***Métacognition et compétences réflexives,*** collectif sous la direction de Lafortune, Mongeau et Pallascio, Montréal, Les Éditions Logiques, 483 p.

LAMARRE, Marcel (1996). ***Mots de passe 1***. Guide d'enseignement. Première partie : préparation de classe. Première secondaire, Laval, Éditions Mondia, 304 p.

LEGENDRE, Renald (1993). ***Dictionnaire actuel de l'éducation,*** 2e édition, Montréal, Éditions Guérin, 1500 p.

LENSKI, S. D. et autres (1999). ***Reading and learning strategies for middle & high school students***, Kendall/Hunt Publishing Company, 340 p.

PORTELANCE, Liliane (1998). Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi ? », dans LAFORTUNE, Louise, MONGEAU, Pierre et PALLASCIO, Richard (1998), ***Métacognition et compétences réflexives,*** collectif sous la direction de Lafortune, Mongeau et Pallascio, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 47-65.

ROBY, Jean et Christiane PARADIS (1995). ***Enjeux et découvertes***. (Tome 1) ***Histoire générale***. Première secondaire. Manuel de l'élève, Montréal, Éditions HRW., p. 122-149, 188-191.

ROUSSELLE, James (1998). ***Anthologies***. ***Pour lire, pour écrire.*** Deuxième secondaire. Manuel de l'élève, Éditions CEC Inc., 208 p.

ROUSSELLE, James, Louise ROY et Emanuele SETTICASI (1997). ***Mon classeur***. ***Pour lire et pour écrire***. Première secondaire. Manuel de l'élève, Montréal, Éditions CEC, 217 p.

VÉZINA, Hermelle et Lise SAINT-LAURENT (1991). « Stratégies cognitives pour les lecteurs en difficulté », ***Québec français***, automne 1991, no 83, p. 57-59.

Chapitre 1-
Comprendre en lisant des textes narratifs

BERGERON-TREMBLAY, Mariette et Jean-Pierre CHARRETTE (1997). ***Mots de passe***. Projets de communication. Première secondaire. Manuel de l'élève. Deuxième partie, Laval, Éditions Mondia, 233 p.

CHAMBERLAND, Pierre (2002). ***Projet de guide pédagogique - De la phrase au texte - Montage séquentiel des textes – Cadre de référence***, Université de Montréal – Recherche en lecture – premier cycle du secondaire, mai 2002, 8 ps.

FAYOL, Michel (1992). « Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle », dans FAYOL, Michel, GOMBERT, Jean-Émile, LECOCQ, Pierre et autres (1992), ***Psychologie cognitive de la lecture,*** Paris, Presses universitaires de France, p. 73-105.

GIASSON, Jocelyne (1990). ***La compréhension en lecture,*** Gaëtan Morin, éditeur, 255 p***.***

PARENT, Sylvianne et Jean-Marie VAN der MAREN (1989). « Stratégies d'étude d'un texte », ***Prospectives***, avril 1989, p. 85-94.

RICHARD, Sylvio et autres (1998). ***Action liaison : 2e secondaire.*** Manuel de l'élève (tome 2), Montréal, Éditions HRW, 323 pages.

TARDIF, Jacques, Jacques LALIBERTÉ et Luce BROSSARD (1992). « Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture », ***Vie pédagogique***, n° 77, mars 1992, p. 29-38.

Van GRUNDERBEECK, Nicole (2003). « Compétence des élèves en compréhension de lecture », dans Van GRUNDERBEECK, N., THÉORET, M., CHOUINARD, R. et CARTIER, S. (2003), ***Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire.*** Rapport final, Université de Montréal, Départements de didactique, de psychopédagogie et d'andragogie, p. 9-16.

Chapitre 2 -
Apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs

BULGREN, J. et D. SCANLON (1998). « Instructional Routines and learning Strategies that Promote Understanding of Content Areas Concepts », ***Journal of Adolescence and Adult Literacy***, vol. 41, n° 4, p. 292-302.

BUTLER, D. L. (1994). « From learning strategies to strategic learning : Promoting self-regulation by postsecondary students with learning disabilities », ***Canadian Journal of Special Education***, vol. 4, p. 69-101.

BUTLER, D. L. (1995). « Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities », ***Journal of Learning Disabilities***, vol. 28, p. 170-190.

BUTLER, D. L. (1996). « Promoting strategic content learning by adolescents with difficulties », ***Exceptional Education Canada***, vol. 3-4, p. 131-157.

BUTLER, D. L. (1998). « A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning difficulties », dans ***Self-regulated learning : from teaching to self-reflexive practice***, Dale H. Schunk et Barry J. Zimmerman (ed.), chap. 2, p. 160-183.

BUTLER, D. L. (2002). « Individualizing Instruction in Self-regulated Learning », ***Theory into practice.*** vol. 41, n° 2, printemps 2002, p. 81-92.

BUTLER, D. L. et S. C. CARTIER (2004a). ***Results from the Reading to Learn Questionnaire***, rapport remis à l'école MacNeill Secondary School, 63 p.

BUTLER, D. L. et S. C. CARTIER (2004b). « Promoting Effective Task Interpretation as an ***Important Work Habit : A Key to Successful Teaching and Learning », Teacher College Record.*** vol. 106 n° 9, p. 1729-1758.

.

BUTLER, D. L. et P. WINNE (1995). « Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis », ***Review of Educational Research***, vol. 65, p. 245-281.

CARON, R., M.-J. FAUBLAS-ROY et M. FUGÈRE-GODIN (1997). ***De la tête aux pieds***, Biologie. Troisième secondaire, Laval, HRW.

CARTIER, S. (2000). « Cadre conceptuel d'analyse de la situation d'apprentissage par la lecture et des difficultés éprouvées par les étudiants », ***Res academica***, vol. 18 (n^{os} 1 et 2), p. 91-104.

CARTIER, S. (2003). « Lire pour apprendre », dans Van GRUNDERBEECK, N., THÉORET, M., CHOUINARD, R. et CARTIER, S., ***Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire.*** Rapport final, Université de Montréal, Départements de didactique, de psychopédagogie et d'andragogie, p. 36-70.

CARTIER, S. C., M. JANOSZ, D. L. BUTLER, I. ARCHAMBAULT et D. TOUCHETTE (2004). ***« Lire pour apprendre » Résultats au questionnaire d'enquête***, soixante-douze rapports remis aux écoles francophones du projet SIAA (45 pages de texte et 96 pages de résultats ainsi qu'un guide de lecture de 21 pages).

CARTIER, S. et M. THÉORET (2004). ***L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture.*** Université de Montréal , Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie, 48 p.

CIBOROWSKY, J. (1998). ***Texts and the Students Who Can't Read Them***, Cambridge, Brookline Books.

LOVITT, T.C. et S.V. HORTON (1994). « Strategies for Adapting Science Textbooks for Youth with Learning Disabilities », ***Remedial and Special Education***, vol. 15, n^{o} 2, p. 105-116.

RICHARDSON, J. S. et R.F. MORGAN (1994). ***Reading to Learn in Content Areas,*** Belmont, Wadsworth Publishing Company.

VACCA, R.T. et A.L. VACCA (2002). ***Content Area Reading : Literacy and Learning Across the Curriculum***, 7^{e} édition, Boston, Allyn and Bacon.

VIAU, R, (1998). ***La motivation dans l'apprentissage du français***. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

WEINER, H. S. et C. BAZERMAN (1997). ***Reading Texbooks : A College Skills Handbook***, Boston, Houghton Mifflin Company.

ZIMMERMAN, Barry J., S. BONNER et R. KOVACH (2000). ***Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages***, traduction de la 1re édition américaine par Christine Pagnoulle et Gaëtan Smets, Éditions De Boeck Université.

Chapitre 3 – Pratiques d'enseignement destinées à motiver les élèves

BANDURA, A. (1986). ***Social foundations of thought and action : A social cognitive theory***, Englewoods Cliff, N.-J., Prentice-Hall.

CHOUINARD, Roch (2002). ***Évaluer sans décourager.*** Conférence donnée sur invitation dans le cadre des sessions de formation liées à la réforme en éducation, offerte aux personnes-ressources, Université de Montréal, Département de psychopédagogie et d'andragogie, CRIRES, avril 2002, 14 p.

CHOUINARD, R. (2004). ***La motivation à apprendre, une question de perceptions et de contexte,*** [En ligne] « Appui-Motivation – Parcours d'introduction » [appui.motivation.qc.ca].

CHOUINARD, R. et M. FOURNIER(2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et adolescents du secondaire, dans L. Lafortune et P. Mongeau (directeurs), ***L'affectivité dans l'apprentissage***, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, p. 115-136.

CHOUINARD, R., M. THÉORET, N. VAN GRUNDERBEECK, S. CARTIER et R. GARON (2003). « Les perceptions de soi comme lecteur et la valeur attribuée à la lecture d'élèves du début du secondaire issus de milieux populaires », ***Caractères***, vol. 10, n° 1, p. 22-28.

DAIGNEAULT, Geneviève et Josée LEBLANC (2003). ***Des idées plein la tête***, Montréal, Éd. Chenelière/Didactique, McGraw-Hill, chapitre 4 : « Les habiletés visuo-perceptivo-motrices », p. 67-97.

ECCLES, J., A. WIGFIELD et U. SCHIEFELE (1998). « Motivation to succeed», dans W. Damon et N. Eisenberger (dir.), ***Handbook of child Psychology***, 5th Edition, N.-J., John Willey, vol. 3, p. 1017-1095.

KELLER, John M. (1987). « Strategies for stimulating the motivation to learn », Performance and instruction, vol. 26, n° 8, p.1-7.

MARTIN, Lyne (1994). ***La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt***, CSDM , Service de la formation générale, 400 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). ***Programme de formation de l'école québécoise.*** Enseignement secondaire, premier cycle. (Domaine des langues : français, langue d'enseignement), Gouvernement du Québec, p. 1-70.

PINTRICH, P.R. et B. SCRAUBEN (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks, dans D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), ***Student perceptions in the classroom*** Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 149-183.

STIPEK, Deborah J. (2002). ***Motivation to learn : from theory to practice***, 4e édition, Boston, Allyn and Bacon, 301 p.

TARDIF, Jacques (1992). « La motivation à apprendre», dans ***Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive***, Montréal, Éditions Logiques, chap. 2, p. 87-153.

Chapitre 4 -
Pratiques d'enseignement pour renforcer les habitudes de lecture

AGEE, Hugh (éd.)(1984). ***High interest easy reading : for junior and senior high school students***, Fourth edition, Illinois,Urbana.

BEAN, Thomas W. (2002). « Making reading relevant for adolescents », ***Educational Leadership***, vol. 60, n° 3, p. 34-37.

BOYER, Priscilla et Monique LEBRUN (2004). « La lecture à l'écran », dans ***Les pratiques de lecture des adolescents québécois***, sous la direction de Monique Lebrun, Montréal, Éditions Multi Mondes, chap. 6, p. 123-135.

IVEY, Gay et Karen BROADDUS, (2001). « "Just plain reading" : A survey of what makes students want to read in middle school classrooms », ***Reading Research Quarterly***, vol. 36, n° 4, octobre/novembre/décembre 2001, p. 350-377.

MAUGER, G. et C.F. POLIAK(1998). « Les usages sociaux de la lecture », ***Actes de la recherche en sciences sociales***, n° 123, p. 3-24.

NONWEILER, Mindy (2001). « Effect of recreational reading on the attitude toward reading of students identified as learning disabled », ***Indiana Reading Journal,*** vol. 33, n° 3, p. 17-21.

THÉORET, Manon (2003). « Les habitudes de lecture des adolescents et des adolescentes », dans Van GRUNDERBEECK, N., THÉORET, M., CHOUINARD, R. et CARTIER, S. ***Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire.*** Rapport final, Université de Montréal, Départements de didactique, de psychopédagogie et d'andragogie, p. 25-31.

.

Chapitre 5 -
Modèles et pratiques d'enseignement efficaces en lecture

HOOVER, M.R. et E.M. FABIAN (2000). « A successful program for struggling readers », ***Reading Teacher***, vol. 53, n° 6, p. 474-476.

TARDIF, Jacques (1992). « Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique », dans ***Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive,*** Montréal, Éditions Logiques, chap. 5, p. 295-378.

THÉORET, Manon (2003). « Pratiques d'enseignement/apprentissage », dans Van GRUNDERBEECK, N., THÉORET, M., CHOUINARD, R. et CARTIER, S. ***Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire.*** Rapport final, Université de Montréal, Départements de didactique, de psychopédagogie et d'andragogie, p. 31-35.

VIENNEAU, Raymond (2005). ***Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques***, Gaëtan Morin, éditeur, Chenelière Éducation, 340 p.

WEINSTEIN, Claire Ellen et Laura M. HUME (2001). ***Stratégies pour un apprentissage durable*** .Traduction et adaptation de Marianne Aussanaire-Garcia, Éditions De Boeck, p. 101-132 (Collection Animer sa classe).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES RELATIVES AU GUIDE DE L'ÉLÈVE

ARCHAMBAULT, J. et R. CHOUINARD (2003). ***Vers une gestion éducative de la classe*** (2e édition), Montréal, Gaëtan Morin, éditeur, 336 p.

BERGERON-TREMBLAY, Mariette et Jean-Pierre CHARETTE (1997). ***Mots de passe.*** Projets de communication. Première secondaire. Deuxième partie. Manuel de l'élève, Laval, Éditions Mondia, 233 p.

BUTLER, D.L. (2002). « Individualizing Instruction in Self-Regulated learning », ***Theory into practice***, vol. 41, no 2, printemps 2002, p. 81-92.

CARON, R., M.-J. FAUBLAS-ROY et M. FUGÈRE-GODIN (1997***). De la tête aux pieds.*** Biologie. Troisième secondaire, Laval, Éditions HRW.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). ***Programme de formation de l'école québécoise***. Enseignement secondaire, premier cycle. Section : français, langue d'enseignement, p. 1-26, 50-62.

ROBY, Jean et Christiane PARADIS (1995). ***Enjeux et découvertes***. Tome 1. ***Histoire générale***. Deuxième secondaire, Laval, Éditions HRW, p. 154, 160.

ROUSSELLLE, James (1998). ***Anthologies***. Français. Deuxième secondaire. Manuel de l'élève, Montréal, Les Éditions CEC Inc., 208 p.

.

Annexe

Guide de l'élève

Une aide a été accordée pour la mise en page, l'impression et la diffusion de ce document par la stratégie d'intervention ***Agir autrement*** du ministère de l'Éducation du Québec.

Mise en page
Sylvie Hénault-Brunet

Les enseignants* peuvent soit utiliser l'ensemble des fiches suggérées dans le guide de l'élève, soit déterminer des priorités et sélectionner une ou des fiches qui répondent aux besoins particuliers de leurs groupes d'élèves.

**** Dans le présent document, le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.***

MODALITÉS D'APPLICATION DU GUIDE DE L'ÉLÈVE (À l'attention des enseignants)

Même si le guide s'adresse aux élèves du premier cycle du secondaire, le rôle des enseignants rend plus probable son application à l'école et à l'extérieur de l'école. En effet, plusieurs élèves évitent les occasions de lire parce qu'ils éprouvent des difficultés et n'ont pas acquis une autonomie suffisante en la matière. Ils auront besoin des enseignants pour bien se servir des fiches du guide et se rappeler l'intérêt de le faire.

Nous invitons les enseignants à distribuer une copie complète du guide Pour mieux lire à chacun de leurs élèves, plutôt qu'une simple grille reproductible dans le guide de l'élève, par exemple. Le but est de rendre les élèves plus autonomes, en leur faisant comprendre et apprendre « quoi faire », « comment le faire » et « où et quand le faire » pour répondre à une question ou résoudre une difficulté en lecture.

Afin d'établir des priorités pour un groupe-classe donné, il est suggéré d'administrer à tous les élèves le questionnaire d'auto-évaluation *Mon profil de lecteur ou de lectrice* fourni à la fin de la présente annexe. Ce document permet à chaque élève de situer ses forces et ses difficultés actuelles en lecture (nommément, la compréhension de textes narratifs, l'apprentissage par la lecture de textes informatifs, la motivation à lire et les habitudes de lecture).

Au début de l'année scolaire, l'enseignant de français pourrait se charger de distribuer *Mon profil de lecteur ou de lectrice* à ses élèves. Après avoir pris connaissance des réponses et établi le profil de chacun d'eux, il pourrait faire suivre ce dernier aux enseignants des autres matières qui utilisent la lecture dans leurs pratiques pédagogiques.

Les stratégies et les activités présentées dans les fiches du guide sont transférables du français à toutes les autres matières où les élèves ont des textes à lire (en sciences humaines, en sciences de la nature, en langue seconde, etc.). Elles trouvent également des applications en dehors de la classe, soit à l'heure des devoirs ou de l'étude, soit dans les temps libres (lire dans un manuel scolaire, lire un formulaire d'emploi, lire un roman avec ses amis, lire dans Internet, etc.).

Chaque fiche est facile à consulter, car elle tient généralement sur une feuille (procédure au recto, exemple au verso). La page suivante présente un modèle de fiche de l'élève ; on y donne des précisions sur son contenu ainsi que sur la façon de l'utiliser.

MODÈLE DE FICHE DE L'ÉLÈVE

Fiche X 1
Ici, on donne le code de la fiche.

Ici, on présente une difficulté (ou on pose une question) qu'un élève du secondaire peut éprouver au sujet de la lecture (ex. : Je ne lis pas assez ? J'ai décidé que ça va changer !).

Ici, on propose un objectif à atteindre au sujet de la lecture (ex. : Augmenter ses lectures dans les temps libres).

QUOI FAIRE

Ici, on propose une stratégie à appliquer (ou une activité à réaliser) pour aider l'élève à répondre à la question ou à résoudre la difficulté (ex. : *contrat d'intensité en lecture*).

COMMENT LE FAIRE

Ici, on présente une par une les étapes d'application de la stratégie ou de réalisation de l'activité.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

Ici, on suggère des lieux (ex. : en classe ou en dehors de la classe), des moments (ex. : avant, pendant la lecture) et des occasions (ex. : chaque fois que je lis, dans mes temps libres) où l'élève peut appliquer la stratégie (ou réaliser l'activité). On indique aussi dans quels types de textes (ex. : narratifs) et dans quelles matières scolaires il peut s'en servir (ex. : français, langue seconde, géographie).

EXEMPLE

Ici, on donne un exemple de la stratégie ou de l'activité proposée plus haut, en tenant compte de la réalité actuelle des élèves du secondaire

N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, R. Chouinard, S. Cartier, novembre 2004

Pour mieux lire

Guide de l'élève

Nicole Van Grunderbeeck, Manon Théorêt,
Roch Chouinard, Sylvie C. Cartier, professeurs,
avec la collaboration de France Dumais

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Novembre 2004

TABLE DES MATIÈRES

Liste des fiches de l'élève 8

Introduction 10

Que contiennent les fiches et comment puis-je les utiliser ?.....11

Section 1 – Les fiches 13

Fiches TN : Lire des TEXTES NARRATIFS 15

Fiches TI : Apprendre sur un sujet en lisant des TEXTES INFORMATIFS 25

Fiches M : Soutenir ma MOTIVATION à lire 33

Fiches H : Adopter de bonnes HABITUDES en lecture.....41

Section 2 – Mon profil de lecteur ou de lectrice.....47

LISTE DES FICHES DE L'ÉLÈVE

Fiches TN : Lire des TEXTES NARRATIFS

Nº fiche	Question ou difficulté de l'élève	Objectif	Stratégie ou activité suggérée	Page
TN 1	Je ne comprends pas les informations de l'histoire qui ne sont pas écrites en toutes lettres !	Comprendre les informations qui ne sont pas textuellement écrites dans un **texte narratif**	Faire des inférences	17
TN 2A	Je ne trouve pas la suite des événements de l'histoire !	Prédire la suite d'une histoire	Faire des prédictions ou deviner la suite de l'histoire, vérifier si mes prédictions se confirment ou non, revenir au texte pour ne pas dévier de la lecture	19
TN 2B	Je ne trouve pas la suite des événements de l'histoire !	Relever les événements d'un texte dans un **schéma narratif**	*Schéma narratif*	21
TN 3	Je ne comprends rien à cette histoire ! Comment faire pour comprendre ?	Prendre conscience de ce qui m'empêche de bien comprendre un **texte narratif** et me dépanner	Chercher l'endroit du texte qui me pose problème et trouver une façon de me dépanner	23

Fiche TI : Apprendre sur un sujet en lisant des TEXTES INFORMATIFS

Nº fiche	Question ou difficulté de l'élève	Objectif	Stratégie ou activité suggérée	Page
TI 1	Je ne comprends pas trop ce qu'il faut faire ! Qu'est-ce que l'enseignant a demandé de faire ? Quelle est l'activité à réaliser ?	Comprendre l'activité d'apprentissage par la lecture de textes	Fiche *Qu'est-ce que j'ai à faire ?*	27
TI 2	Pendant que je lis un **texte informatif,** - Je ne dessine jamais de schéma ou de tableau pour retenir les informations importantes ! - Je n'arrive pas à retenir ce que je lis ! - Je ne fais pas les liens entre les informations que je lis !		*Carte sémantique*	29
TI 3	Pendant que je lis un **texte informatif**, - Je n'arrive pas à écrire dans mes mots ce que je lis ! - Je prends en note trop de détails ! - Je copie ce que je lis comme un perroquet !	Résumer les informations d'un **texte informatif**	*Résumé de texte informatif*	31

Fiches M : Soutenir ma MOTIVATION à lire

Nº fiche	Question ou difficulté de l'élève	Objectif	Stratégie ou activité suggérée	Page
M 1A	Je ne suis pas satisfait de moi en lecture !	Augmenter ma confiance comme lecteur ou lectrice	Grille *Mes défis en lecture*	35
M 1B	Je ne suis pas satisfait de moi en lecture !	Augmenter ma confiance comme lecteur ou lectrice	Attitude positive face aux difficultés en lecture	37
M 2	Lire, ça ne m'intéresse pas beaucoup !	Développer mon intérêt pour la lecture	Tableau *Qu'est-ce que ça me donnerait de savoir encore mieux lire ?*	39

Fiches H : Adopter de bonnes HABITUDES en lecture

Nº fiche	Question ou difficulté de l'élève	Objectif	Stratégie ou activité suggérée	Page
H 1	Je ne lis pas assez ? J'ai décidé que ça va changer !	Augmenter ses lectures dans ses temps libres	*Contrat sur l'intensité en lecture*	43
H 2	Lire, oui, mais pas des livres plates ! Comment créer un « palmarès des amis » ?	Créer une liste de livres intéressants, échanger des idées sur ses lectures	*Fiche d'évaluation personnelle de livre* *Palmarès des amis*	45

INTRODUCTION

Ce guide contient des stratégies et des activités qui t'aideront à devenir plus compétent en lecture. Il devrait te servir tout au long du premier cycle du secondaire, pas seulement en français, mais dans toutes les matières.

Le guide est divisé en deux sections : l'une porte sur les fiches, l'autre porte sur ton profil de lecteur ou de lectrice.

Dans la section des fiches, il y a quatre parties. Chaque partie concerne une compétence à développer, soit :

- lire des textes narratifs ;
- apprendre sur un sujet en lisant des textes informatifs ;
- soutenir ma motivation à lire ;
- adopter des bonnes habitudes de lecture.

Dans chaque fiche, tu trouveras d'abord une difficulté ou une question qu'un élève du secondaire peut se poser au sujet de la lecture. On te suggérera ensuite un objectif à atteindre. On te montrera « quoi faire », « comment le faire » ainsi que « où et quand le faire » pour résoudre la difficulté ou répondre à la question. Enfin, on te proposera un exemple qui s'applique à la réalité actuelle d'un élève du secondaire.

Dans la section sur ton profil, tu trouveras un questionnaire qui te permettra d'évaluer le type de lecteur que tu es ; tu trouveras aussi une façon de déterminer tes forces et tes points à améliorer au sujet de la lecture.

Je souhaite que tous tes efforts portent fruit. Bonne lecture !

QUE CONTIENNENT LES FICHES ET COMMENT PUIS-JE LES UTILISER ?

Chaque fiche comporte un code composé d'une ou de deux lettres et d'un chiffre, par exemple TN1. Les lettres correspondent à une compétence en lecture (ex. : TN pour lire des *textes narratifs*) et le chiffre correspond à la place de la fiche dans la partie (ex. : 1 pour *première fiche* dans la partie TN). Les fiches ne sont pas placées par ordre de difficulté.

Les fiches sont regroupées par compétence en lecture :

- les fiches TN concernent les *textes narratifs* ;
- les fiches TI concernent les *textes informatifs* ;
- les fiches M concernent ta *motivation* à lire ;
- les fiches H concernent des bonnes *habitudes* en lecture.

Chaque fiche est divisée en six étapes :

Question ou difficulté : tu te poses une question ou tu as une difficulté au sujet de la lecture.

Objectif : le but que tu veux atteindre.

Quoi faire : ce que tu peux faire comme stratégie ou activité.

Comment le faire : comment tu peux appliquer la stratégie ou réaliser l'activité.

Où et quand le faire : les lieux, les moments, les occasions, les textes et les matières où tu peux t'en servir.

Exemple : un exemple de la stratégie ou de l'activité dans la réalité actuelle du secondaire.

Chaque fiche est indépendante des autres. Au recto, tu trouveras la procédure et au verso, un exemple. Ainsi, tu pourras utiliser les fiches selon tes besoins.

Section 1

Les fiches

Fiches TN

Lire des TEXTES NARRATIFS

Fiche TN 1

JE NE COMPRENDS PAS LES INFORMATIONS DE L'HISTOIRE QUI NE SONT PAS ÉCRITES EN TOUTES LETTRES !

OBJECTIF Comprendre les informations qui ne sont pas textuellement écrites dans un texte narratif

QUOI FAIRE

Je peux *faire des inférences* : aller chercher dans ma tête ce que je sais pour trouver l'information qui n'est pas précisée ou écrite en toutes lettres dans le texte. Mais je dois vérifier ensuite si cette information va avec l'histoire.

COMMENT LE FAIRE

Pour *faire une inférence*, je procède étape par étape.

1. Je lis un passage de texte et je m'arrête.
2. Je me pose une question sur une information qui n'est pas dans le texte.
3. Je fais une hypothèse à partir de ce que je sais sur ce que l'auteur veut dire.
4. Je fais la liste des mots clés du texte qui me mettent sur la piste.
5. Je formule des questions de type *oui ou non* pour chaque mot clé.
6. Je porte un jugement final sur chaque mot clé en trouvant une réponse *oui ou non*.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Dans la classe (en lecture silencieuse) et en dehors de la classe, à l'heure des devoirs et des examens ou dans mes temps libres
- Chaque fois que je lis un texte narratif
- Pendant que je lis un texte narratif
- Dans tous les cours où je dois lire des textes narratifs (ex. : récit de voyage de l'empereur Charlemagne dans mon cours d'histoire).

EXEMPLE

Voici un exemple d'*inférence* faite à partir de l'extrait d'un récit dans un manuel de français.

1. « Je lis un paragraphe de *Le joujou du pauvre* de Charles Baudelaire.

> « À côté de lui gisait sur l'herbe un joujou splendide, aussi frais que son maître, verni, doré, vêtu d'une robe pourpre, et couvert de plumets et de verroteries. Mais l'enfant ne s'occupait pas de son joujou préféré, et voici ce qu'il regardait [...]».

Source : Rousselle (1998, p. 138)

Je m'arrête.

2. Je me dis : « De quel *joujou* l'auteur parle-t-il » ?
3. « D'après ce que je sais, soit qu'il s'agit d'une poupée, soit qu'il s'agit d'un camion. »
4. « Les mots clés qui me mettent sur une piste sont *verni, doré, robe, plumets, verroteries.* »
5. « Si c'était une poupée, pourrait-elle : a) être vernie, oui ou non ? b) être dorée, oui ou non ? c) porter une robe pourpre, oui ou non ? d) être couverte de plumets et de verroteries, oui ou non ? Si c'était un camion, pourrait-il : a) être verni, oui ou non ? b) être doré, oui ou non ? ».
6. « Finalement, je juge que la poupée correspond au *joujou* dans le passage du texte parce qu'elle me permet de répondre < oui > à toutes les questions d'inférence. En effet, oui, la poupée peut être vernie, dorée, porter une robe pourpre et être couverte de plumets et de verroteries. »

Fiche TN 2A

JE NE TROUVE PAS LA SUITE DES ÉVÉNEMENTS DE L'HISTOIRE !

OBJECTIF Prédire la suite d'une histoire

QUOI FAIRE

Je peux questionner le texte :

- prédire ou deviner la suite de l'histoire ;
- vérifier si mes prédictions se confirment ou non ;
- revenir au texte pour ne pas dévier de la lecture.

COMMENT LE FAIRE

Pour utiliser cette stratégie, je procède étape par étape.

Avant la lecture

1. Je décide des endroits où je vais arrêter ma lecture.

Pendant la lecture

2. a) Je commence à lire et j'arrête après le premier *stop*.
   b) Je me pose une question de prédiction (ex. : « D'après ce que je viens de lire, de quoi l'histoire va-t-elle parler ? Que va-t-il arriver ensuite dans l'histoire ? »).
   c) Je tente de justifier mes prédictions (ex. : « Pourquoi je pense ainsi ? Quels indices du texte m'aident à prédire cela ? »).
3. a) Je lis une autre portion du texte jusqu'au prochain *stop*.
   b) Je me pose la question : « Mes prédictions sont-elles toujours bonnes ? » ;
   c) Je me demande aussi : « Dans quelle partie de l'histoire ai-je trouvé des indices ? ».
   d) Avant d'aller plus loin, je fais des prédictions pour la suite du texte : « Que va-t-il se passer ensuite dans l'histoire ? ».
4. Je procède de la même façon pour toutes les autres portions du texte à lire.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Dans la classe (en lecture silencieuse) et en dehors de la classe, à l'heure des devoirs et des examens ou dans mes temps libres
- Chaque fois que je lis un texte narratif
- Avant de lire et pendant que je lis un texte narratif
- Dans tous les cours où je dois lire des textes narratifs

EXEMPLE

Voici un exemple de ce qu'un élève peut se dire s'il comprend la suite des événements d'une histoire. Le texte s'appelle *Le chien bleu*.

1. « J'ai à lire *Le chien bleu*. Je vais mettre un *stop* après le titre, puis je vais compter deux paragraphes et mettre un autre *stop*, et ainsi de suite jusqu'à la fin du récit, de deux paragraphes en deux paragraphes. »

2. « D'après le titre, je prédis que *Le chien bleu* va raconter l'histoire d'un animal différent des autres à cause de sa couleur. Je pense aussi que le chien sera le personnage principal parce qu'il est nommé dans le titre. Je prédis que sa couleur va peut-être lui causer des problèmes. Alors, je vais lire les deux premiers paragraphes de l'histoire (jusqu'au prochain *stop*) et vérifier si ce que je viens de prédire est juste. »

« Il était une fois un chien bleu [...] Du bout de ses oreilles poilues à sa longue queue bleue [...] de ses prunelles [...] à sa langue [...] il était bleu. »
« Cette couleur, qu'il eût pu porter [...] pour se singulariser, faisait son malheur[...] on le chassait de partout. Il était né à la campagne [...] sa mère l'avait abandonné. Alors il était resté seul [...] »

Source : Rousselle (1998, p. 124)

« Mes prédictions à partir du titre étaient bonnes. L'auteur parle du chien dans les deux paragraphes et le mot *singulariser* confirme que l'animal est différent des autres. Puis, j'avais raison de croire que sa couleur lui causerait du tort, car je retrouve des indices tels que *on le chassait de partout, sa mère l'avait abandonné, il était resté seul*. Que va-t-il se passer ensuite ? Je pense que le chien va rencontrer un ami et qu'il sera moins malheureux. »

3. « Je lis les deux prochains paragraphes de *Le chien bleu* jusqu'au *stop*. »

« Une bête malheureuse [...] apprend beaucoup plus vite à connaître [...] était devenu un grand philosophe tout en continuant de pleurer. »
« Toutefois, il avait parfaitement conscience qu'il aurait pu se faire respecter [...] mais [...] la nature frappe parfois des êtres sans défense. Et il fuyait partout. Cet air bleu [...] faisait dire à des êtres dénués de sensibilité et de sens : « Ce chien est bleu ! [...] Chassez-le ! Le diable le possède ! [...] Et le chien en pleurait de grandeur incomprise [...] »

Source : Rousselle (1998, p. 124-125)

« Je m'arrête de lire. Mes prédictions sur les deux paragraphes n'étaient pas justes. Je pensais que le chien bleu allait rencontrer un ami, mais ce n'est pas ce qui s'est passé. Il est resté tout seul et est devenu plus malheureux. Les expressions *il fuyait partout, des êtres dénués de sensibilité et de sens, chassez-le, le chien en pleurait* me le confirment. Que va-t-il se passer ensuite dans l'histoire ? »

4. « Je lis deux autres paragraphes de *Le chien bleu* jusqu'au *stop* ». Etc.

Fiche TN 2B

JE NE TROUVE PAS LA SUITE DES ÉVÉNEMENTS DE L'HISTOIRE !

OBJECTIF Relever les événements d'un texte dans un schéma narratif

QUOI FAIRE

Je remplis un schéma narratif du texte : je repère la suite des événements de l'histoire et je les mets en ordre sous la forme d'un schéma.

COMMENT LE FAIRE

Pour utiliser cette stratégie, je procède étape par étape.

1. Je retrace les éléments importants qui composent l'histoire (pour l'histoire au complet ou pour un épisode de l'histoire seulement).
   a) La **situation initiale,** c.-à-d. le début de l'histoire, où l'on présente les personnages, le temps, le lieu et le contexte où ils se trouvent.
   b) L'**événement déclencheur,** c.-à-d. l'événement (déclenché par quelqu'un ou quelque chose) qui vient perturber le déroulement de l'histoire.
   c) Les **péripéties** (ou la suite des événements), c.-à-d. la série d'actions (et de réactions) faites par les personnages pour trouver une solution à l'événement perturbateur.
   d) Le dénouement, c.-à-d. le passage de l'histoire où les personnages surmontent la situation qui a perturbé.
   e) La situation finale, c.-à-d. la fin de l'histoire.
2. Je réécris les éléments dans mes propres mots.
3. Je les mets un à la suite de l'autre à l'intérieur d'un schéma.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Dans la classe (en lecture silencieuse) et en dehors de la classe, à l'heure des devoirs et des examens ou dans mes temps libres
- Chaque fois que je lis un texte narratif
- Après la lecture d'un texte narratif
- Dans tous les cours où je dois lire des textes narratifs

EXEMPLE

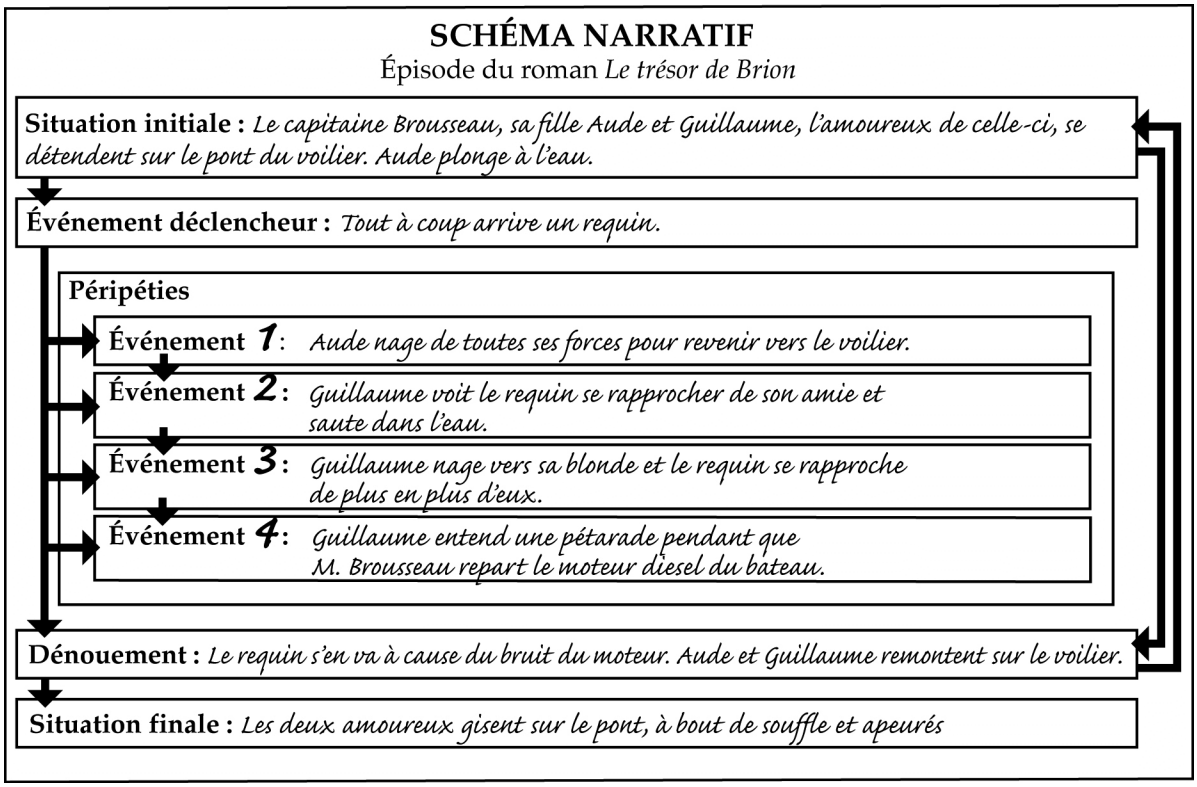
Voici un exemple de schéma narratif constitué à partir de l'épisode suivant du roman *Le trésor de Brion* de Jean Lemieux.

« La journée était superbe, l'eau invitante. Pendant que le capitaine s'installait pour lire sur le pont avant, Aude enfila son maillot de bain et se jeta à la mer. Elle nagea au large, criant, riant, et battant bruyamment des pieds.

- Viens-t'en, frileux !

Guillaume enlevait son pantalon lorsqu'il entendit le cri de Pierre Brousseau. Il leva les yeux, le cœur battant. Fendant la crête des vagues, une nageoire noire, luisante, triangulaire, croisait à trois cents mètres du voilier et se dirigeait vers le visage horrifié de sa bien-aimée. […] Aude hurla et se mit à nager vers le voilier avec l'énergie du désespoir. Hypnotisé, engourdi par un sentiment d'irréalité, Guillaume regardait la nageoire du squale. Si l'animal attaquait, Aude n'aurait aucune chance . […] Guillaume nagea à la rencontre d'Aude. Aussi bien mourir avec elle, pensa-t-il. […] Le requin n'était plus qu'à dix mètres des orteils de son amie. […] Au même moment, un concert de pétarades lui perça les oreilles : le père d'Aude avait fait démarrer le diesel du bateau. Guillaume émergea. Dégoûté par le tintamarre, le requin était parti réfléchir. Sans prêter attention à son sauveur, Aude le croisa et escalada le flanc du voilier à une allure olympique. Guillaume la suivit. [...] Cinq secondes plus tard, les amoureux, hors d'haleine, la gorge nouée par l'épouvante, gisaient comme deux thons sur le pont. »

Source : Bergeron-Tremblay et Charette (1996, p. 47-48)



Source :Bergeron-Tremblay et Charette (1996, p. 47-48)

Fiche TN 3

JE NE COMPRENDS RIEN À CETTE HISTOIRE !
COMMENT FAIRE POUR COMPRENDRE ?

OBJECTIF Prendre conscience de ce qui m'empêche de bien comprendre et me dépanner

QUOI FAIRE

Je cherche l'endroit du texte qui me cause problème et je trouve une façon de me dépanner.

COMMENT LE FAIRE

Pendant la lecture

1. Je lis un passage du texte et je m'arrête.
2. Je redis dans mes mots ce que je viens de lire comme si « je faisais un film dans ma tête ».
3. Si je n'arrive pas à redire le texte dans mes mots ou que « le film est cassé, est bizarre ou a des zones de brouillard », c'est que ma compréhension n'est pas bonne.
4. Je relis le passage pour trouver ce que je ne comprends pas, puis je choisis un moyen pour me dépanner.
5. Je me dépanne, et ensuite, je lis le passage suivant et je m'arrête.
6. Je redis silencieusement dans mes mots ce que je viens de lire comme si « je faisais un film dans ma tête ». Et ainsi de suite jusqu'à la fin du texte à lire.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Dans la classe (en lecture silencieuse) et en dehors de la classe, à l'heure des devoirs et des examens ou dans mes temps libres
- Chaque fois que je lis un texte narratif
- Pendant que je lis un texte narratif
- Dans tous les cours où je dois lire des textes narratifs

EXEMPLE

Voici l'exemple de ce qu'un élève se dit pour être sûr de comprendre une histoire. Il est donné à partir d'extraits du récit *Jacques le cristal* de Gianni Rodari.

1. « Je lis le premier paragraphe de *Jacques le cristal*. »

> « Jadis, dans un pays lointain, vint au monde un enfant transparent. On pouvait voir à travers son corps comme on voit à travers l'eau et l'air. Il était en chair et en os, mais semblait en verre ; il ne se brisait pas en tombant, mais tout au plus se faisait une bosse transparente. On voyait battre son cœur, et ses pensées frétiller comme des poissons multicolores dans un bocal. »

Source : Rousselle (1998, p. 129)

« Je m'arrête. »

2. « Je vais redire le premier paragraphe dans mes mots : C'est l'histoire d'un enfant qui vivait loin d'ici il y a longtemps. Son corps était si transparent qu'on pouvait voir à travers lui, même dans ses pensées. Son corps était un bocal à poissons. »
3. « Ça paraît bizarre. Je ne suis pas sûr que c'est ça. »
4. « Je relis le premier paragraphe. Maintenant que je l'ai relu, je m'arrête. Je réfléchis. Ce que je n'ai pas compris, c'est la phrase *On voyait battre son cœur et ses pensées frétiller comme des poissons dans un bocal*. Je comprends maintenant que Jacques n'a pas de poissons dans sa tête, mais qu'on peut voir les mots qui bougent et dansent vite dans sa tête. Car, même si le corps de Jacques n'est pas en verre, il est transparent comme un objet en plastique transparent. On peut voir la chair et les os de Jacques au travers de sa peau ; on peut voir aussi son cœur et ses pensées. Je comprends enfin que même si Jacques est fragile, il ne peut pas se casser comme du verre. »

Fiches TI

Apprendre sur un sujet en lisant des TEXTES INFORMATIFS

Fiche TI 1

JE NE COMPRENDS PAS TROP CE QU'IL FAUT FAIRE !
QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNANT A DEMANDÉ DE FAIRE ?
QUELLE EST L'ACTIVITÉ À RÉALISER ?

OBJECTIF Comprendre l'activité d'apprentissage sur un sujet par la lecture de texte.

QUOI FAIRE

Pour bien réaliser l'activité, je commence par bien la comprendre.

COMMENT LE FAIRE

1. Je réponds à quatre questions :
   a) Pourquoi est-ce utile de comprendre l'activité avant de la réaliser ?
   b) Quels sont les moyens (stratégies) que je prévois utiliser pour comprendre ce qui est à réaliser ?
   c) Qu'est-ce qu'on me demande de réaliser dans l'activité ?
   d)Sur quoi je peux me baser (les critères) pour réussir l'activité ?
2. Si j'ai de la difficulté à répondre à l'une ou l'autre des questions, je peux trouver des informations :
   - dans d'autres fiches d'activités que j'ai déjà remplies ;
   - auprès d'une autre personne qui m'aidera à répondre aux questions (ex. : l'enseignant, un camarade de classe, mes parents) ;
   - en travaillant avec d'autres élèves pour discuter des réponses obtenues.
3. Je compare ce que j'ai écrit avec les textes d'autres élèves.
   Si l'enseignant le permet, je peux regrouper quelques camarades de classe et travailler à bien comprendre l'activité en classe ou en dehors de la classe (ex. : à la bibliothèque scolaire).
4. Je vérifie avec l'enseignant.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- En classe, quand l'enseignant le demande comme première étape de travail, ou en dehors de la classe
- Au tout début d'une activité d'apprentissage sur un sujet par la lecture
- Dans tous les cours où j'ai à apprendre sur un sujet en lisant des textes

EXEMPLE

Voici un exemple de réponses possibles d'un d'élève à la fiche *Qu'est-ce que j'ai à faire ?* L'activité est présentée dans un cours d'**histoire** et elle vise à mieux comprendre les expériences que vivent les jeunes d'aujourd'hui (à l'aide d'un c.v.) en les comparant à celles des jeunes Athéniens dans la Grèce antique.

Qu'est-ce que j'ai à faire ?

1. Pourquoi est-ce que c'est utile de comprendre l'activité à faire avant de la commencer ?

- parce que je veux être sûr de lire les bons textes

- parce que je veux savoir si je comprends vraiment ce qui est demandé

- pour bien réaliser l'activité, etc.

2. Quels moyens (stratégies) je prévois utiliser pour comprendre l'activité ?

- je vais identifier le but de l'activité

- je vais me demander si j'ai déjà fait une activité semblable

- je vais me demander si je connais les tâches à accomplir pour réaliser une telle activité

3. Qu'est-ce que j'ai à faire comme activité et comme tâches ?

- L'activité : comparer les profils des expériences de vie d'un jeune d'aujourd'hui et d'un jeune Athénien à l'aide de c.v.

- Les tâches :

- *apprendre sur les expériences d'un adolescent athénien*
- *lire deux textes sur les caractéristiques de la Grèce antique : La famille athénienne (2 pages) et Le couple athénien (2 pages)*
- *rédiger le c.v. d'un jeune d'aujourd'hui et celui d'un jeune de la Grèce antique*
- *trouver les liens et les différences entre les expériences d'un jeune d'aujourd'hui et celles d'un jeune de la Grèce antique*

4. Pour réussir l'activité, quels sont les critères que je me fixe ?

- lire les deux textes au complet (4 pages au total)

- identifier et retenir les caractéristiques importantes du sujet

- rédiger les c.v.

- trouver les liens et les différences

- avoir un bon commentaire de l'enseignant

Source : inspiré des quatre questions posées par Butler (2002), et Roby et Paradis (1995).

Fiche TI 2

PENDANT QUE JE LIS UN TEXTE INFORMATIF,

- **JE NE DESSINE JAMAIS DE SCHÉMA OU DE TABLEAU POUR RETENIR LES INFORMATIONS IMPORTANTES !**
- **JE N'ARRIVE PAS À RETENIR CE QUE JE LIS !**
- **JE NE FAIS PAS LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS QUE JE LIS !**

Organiser les informations d'un texte informatif dont je veux me souvenir

QUOI FAIRE

Je peux arranger visuellement les informations à retenir sur une idée importante du texte. C'est ce qu'on appelle faire une *carte sémantique.*

COMMENT LE FAIRE

Pour réaliser une carte sémantique sur une idée importante du texte :

- Je trouve l'idée principale d'un passage du texte ;
- Je place l'idée principale bien en vue, au centre, et je l'encercle ;
- Je dispose les informations importantes qui y sont liées tout autour ;
- Je relie par un trait ces informations importantes à l'idée principale ;
- Je trouve des détails qui appuient ces idées importantes ;
- Je relie ces détails aux idées importantes.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Chaque fois que je lis un texte informatif
- Pendant que je lis des textes informatifs
- Dans tous les cours, chaque fois que je veux organiser des informations tirées de la lecture d'un texte

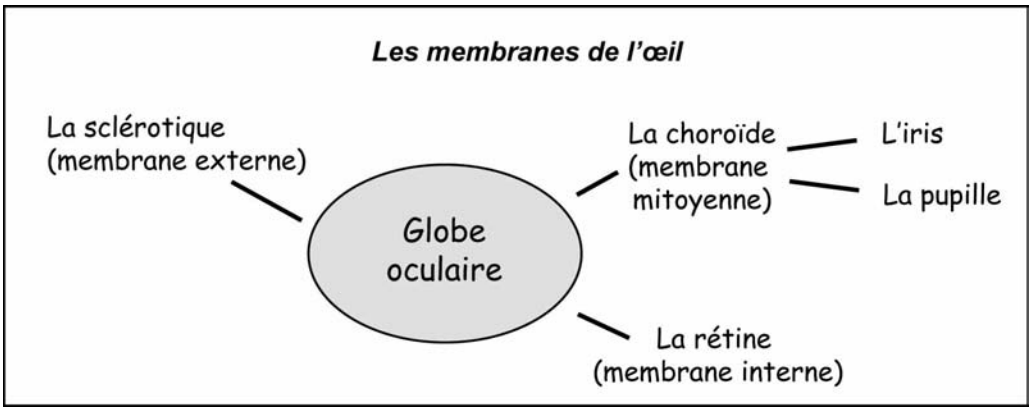
EXEMPLES

Voici un exemple de carte sémantique dans le domaine de la **biologie**.

L'exemple porte sur les membranes de l'œil (titre de la figure). L'information principale à apprendre, le globe oculaire, est encerclée. Les idées importantes à retenir, les trois membranes, sont disposées autour de l'information principale (globe oculaire) et elles y sont reliées par un trait :

1. *la* sclérotique *;*
2. *la* choroïde, *à laquelle sont liées les informations* iris *et* pupille *;*
3. *la* rétine.

Deux détails sont associés à la choroïde et ils y sont reliés par un trait.

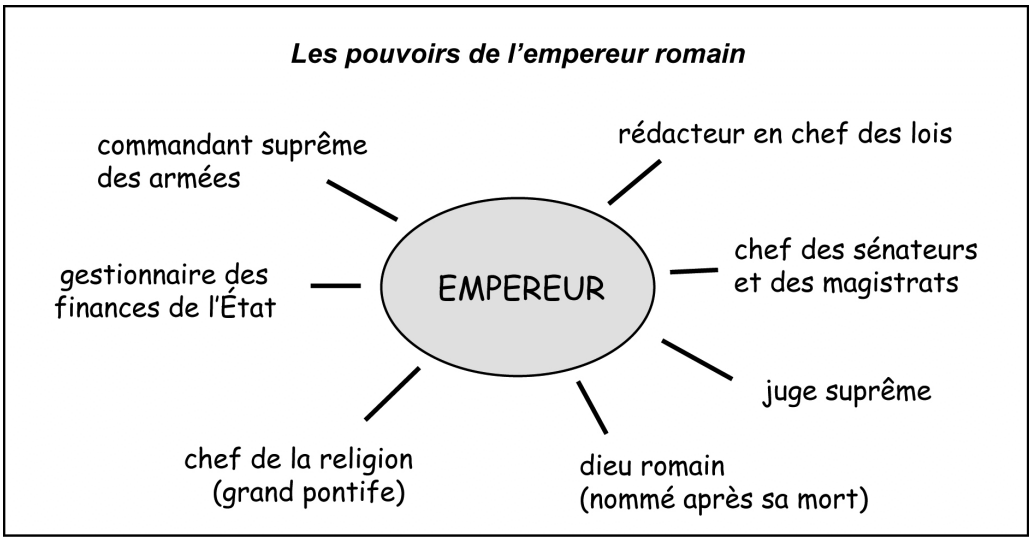


Source : adaptation de Caron, Faublas-Roy et Fugère-Godin (1997, p. 175-176)

Voici un autre exemple de carte sémantique dans le domaine de l'**histoire**.

L'exemple porte sur les pouvoirs de l'empereur romain (titre de la figure). L'information principale à apprendre, l'empereur, est encerclée. Les idées importantes, les sept pouvoirs de l'empereur, sont disposées autour de l'information principale (empereur) et elles y sont reliées par un trait ; par exemple,

- rédacteur en chef des lois *;*
- chef des sénateurs et des magistrats.



Source : adaptation de Roby et Paradis (1995, p. 160)

Fiche TI 3

PENDANT QUE JE LIS UN TEXTE INFORMATIF,

- **JE N'ARRIVE PAS À ÉCRIRE DANS MES MOTS CE QUE JE LIS !**
- **JE PRENDS EN NOTE TROP DE DÉTAILS !**
- **JE COPIE CE QUE JE LIS COMME UN PERROQUET !**

OBJECTIF Résumer les informations d'un texte informatif

QUOI FAIRE

Je peux *faire un résumé* du texte informatif. Un résumé est un condensé qui a quatre qualités. Il :

- contient un mot pour remplacer une liste d'objets ;
- contient un mot pour décrire une série d'actions ;
- ne contient pas de détails ;
- ne répète pas ce qui a déjà été écrit.

COMMENT LE FAIRE

Pour faire un résumé de texte informatif, je suis les six étapes suivantes :

1. je lis attentivement tout le passage à résumer et je m'assure de comprendre tout le vocabulaire et les concepts. J'utilise le dictionnaire si cela est nécessaire ;
2. je souligne ou je marque différemment les idées principales et les détails importants ;
3. je présente l'idée principale en premier dans le résumé ;
4. je *regroupe les idées semblables* et je montre leurs liens ;
5. J'ENLÈVE LES DÉTAILS INUTILES ;
6. **j'écris le résumé dans mes mots** et je m'assure qu'il correspond au sens de l'auteur ; j'emploie des mots tels que « premièrement », « d'un autre côté », « parce que », « même si » pour démontrer des liens entre les phrases du résumé.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Dans la classe ou à l'extérieur de la classe, à l'heure des devoirs
- Chaque fois que je lis un texte informatif
- Après la lecture d'un texte informatif
- Dans tous les cours où je dois lire des textes informatifs

EXEMPLE

Voici un extrait de texte informatif tiré d'un manuel en **histoire** qui traite de Jules César.

« César s'occupa très tôt de politique. De santé fragile, il n'était pas attiré par la vie militaire.

De 73 à 59 avant Jésus-Christ, César occupa des magistratures. En 62 et 61 avant Jésus-Christ, en Espagne, il connut ses premiers succès militaires.

De retour à Rome, César s'allia secrètement à Crassus et à Pompée pour prendre le pouvoir. Élu consul, il fit voter des lois favorables aux plus pauvres citoyens de Rome et aux vétérans de l'armée, ce qui accrut sa popularité.

De 58 à 51 avant Jésus-Christ, il soumit les Gaulois, débarqua en Bretagne (Angleterre) et repoussa les Germains au-delà du Rhin.

Ses conquêtes, son ambition ainsi que la fidélité absolue de ses légions faisaient de César un homme dangereux pour la République. Pour le désarmer, le sénat donna les pleins pouvoirs à Pompée. Sommé de rentrer à Rome et de démobiliser ses légions, César revint en Italie à la tête de ses troupes en 50 avant Jésus-Christ. Après quatre ans de guerre civile, il écrasa les armées de Pompée.

César devint alors *dictator* à vie, seul maître du monde romain. Il fut assassiné au Sénat le 15 mars de l'an 44 avant Jésus-Christ. »

Source : Roby et Paradis (1995, p. 154)

Voici un **exemple inadéquat de la démarche** de résumé du texte sur Jules César. Il ne présente pas l'idée principale du texte en premier, *il ne regroupe pas les idées semblables*, IL DONNE DES DÉTAILS INUTILES et **il répète textuellement des informations du texte**.

Jules César entra très tôt en politique. **De santé fragile, il n'était pas attiré par la vie militaire**. En 62 et 61 avant J.-C., il gagna plusieurs batailles en Espagne comme militaire. Puis, Jules César revint à Rome où il fut élu consul et fit voter des lois POUR LES PAUVRES ROMAINS ET LES VÉTÉRANS DE L'ARMÉE, ce qui le rendit très populaire. César conquit les Gaulois, les Bretons et les Germains et agrandit l'empire romain. **Ses conquêtes, son ambition ainsi que la fidélité absolue de ses légions faisaient de César un homme dangereux pour la République**. Alors, comme le sénat romain craignait sa puissance, le sénat le fit remplacer par Pompée. mais César reprit le pouvoir après une guerre civile contre les armées de Pompée. César devint alors dictateur à vie, seul maître du monde romain. Il fut assassiné au sénat en l'an 44 avant J.-C.

Source : Roby et Paradis (1995, p. 154)

Voici un **exemple adéquat de la démarche** de résumé du texte sur Jules César : Il présente l'idée principale en premier, *il regroupe les idées semblables*, IL NE DONNE PAS DE DÉTAILS INUTILES et **il est écrit dans les mots de celui qui fait le résumé.**

Jules César fut un grand conquérant de l'Antiquité romaine.
Il entra jeune en politique et gagna plusieurs batailles en Espagne comme militaire. Puis, il revint à Rome où il fut élu consul et fit VOTER DES LOIS QUI LE RENDIRENT TRÈS POPULAIRE. Il conquit plusieurs peuples et agrandit l'empire. Comme le sénat romain craignait sa puissance, il le fit remplacer par Pompée mais César reprit le pouvoir après une guerre civile. Il devint dictateur du monde romain jusqu'à son assassinat en 44 avant J.-C.

Source : Roby et Paradis (1995, p. 154)

Fiches *M*

Soutenir ma MOTIVATION à lire

Fiche M 1A

JE NE SUIS PAS SATISFAIT DE MOI EN LECTURE !

OBJECTIF Augmenter ma confiance comme lecteur ou lectrice

QUOI FAIRE

Je me donne un défi en lecture.

COMMENT LE FAIRE

Au début de la période de bulletin

1. Je demande une rencontre à mon enseignant de français (ou à un enseignant d'une autre matière).
2. Au moment de la rencontre, et à l'aide de la grille *Mes défis en lecture*, il m'aide à déterminer le défi personnel que j'aurai à relever en lecture. Mon défi doit être réaliste (ni trop facile ni trop difficile pour que je vois des progrès en peu de temps), facile à observer et à mesurer, et formulé de façon positive (ex. : mieux comprendre les mots inconnus d'un texte).
3. Il m'aide aussi à :

a) évaluer mon niveau de base, c'est-à-dire là où je me situe quand je commence à relever mon défi ;

b) déterminer des moyens, c'est-à-dire ce qui peut m'aider ou me ralentir (ex. : ça m'aide de référer au contexte ou de regarder dans le dictionnaire) ;

c) déterminer des personnes-ressources. c'est-à-dire ceux et celles qui peuvent me soutenir dans ma démarche (ex. : un autre enseignant, une élève de ma classe).

Au cours de la période de bulletin

Je remplis régulièrement, soit une fois par semaine, la grille *Mes défis de lecture.*

1. J'applique mes moyens.
2. J'évalue mon degré de participation.
3. Si nécessaire, je demande à mon enseignant une nouvelle rencontre (ex. : 10 minutes) pour m'aider.

À la fin de la période de bulletin

1. Je rencontre de nouveau mon enseignant et nous remplissons ensemble les deux dernières rubriques de la grille :
   a) mes résultats ;
   b) des commentaires (le mien, celui de mon enseignant, celui de mes parents).

Quand j'ai relevé un défi, j'en ajoute un nouveau à ma grille. Par contre, si je n'ai pas relevé complètement mon défi au bout d'une période, je peux me reprendre pour une autre période jusqu'à ce que mon défi soit « atteint ».

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Dans la classe (périodes de lecture silencieuse, périodes libres) — si l'enseignant le permet — et en dehors de la classe (maison, bibliothèque, etc.)

Nom : _____ groupe : _____ Période de bulletin : _____

MES DÉFIS EN LECTURE

<table>
<tr><th>Mon défi</th><th>Mon niveau de base*</th><th>Mes moyens</th><th>Mes personnes-ressources</th><th colspan="2">Mon degré de participation**</th></tr>
<tr><td rowspan="10"></td><td>- +
1 2 3 4 5 6</td><td rowspan="10"></td><td rowspan="10"></td><td>Semaine</td><td>- +</td></tr>
<tr><td rowspan="9">Mes résultats***

- +
1 2 3 4 5</td><td>1</td><td>1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>2</td><td>1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>3</td><td>1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>4</td><td>1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>5</td><td>1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>6</td><td>1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>7</td><td>1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td>8</td><td>1 2 3 4 5</td></tr>
<tr><td colspan="6">Commentaires :
moi : _____
_____
mon enseignant : _____
_____
mes parents : _____
_____</td></tr>
</table>

* Mon *niveau de base*, c'est là où je me situe quand je commence à relever mon défi, 1 étant « très difficile pour moi » et 6 étant «très facile pour moi ».

** Mon *degré de participation* : 1 étant « je n'ai pas travaillé très fort » et 6 étant « j'ai travaillé super fort » pour relever mon défi.

*** Mes *résultats*, c'est le degré d'atteinte de mes objectifs, 1 étant « je suis en dessous de mes objectifs » et 5 étant « je suis au-dessus de mes objectifs ».

Sources : inspiré de Archambault et Chouinard (2003), programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004)

Fiche M 1B

JE NE SUIS PAS SATISFAIT DE MOI EN LECTURE !

OBJECTIF Augmenter ma confiance comme lecteur ou lectrice

QUOI FAIRE

J'adopte une attitude positive face aux difficultés en lecture, c'est-à-dire que :

- je considère que les erreurs et les difficultés en lecture font partie de l'apprentissage, je les vois comme des occasions de m'améliorer ;
- je me dis que si je fais des efforts pour surmonter mes difficultés en lecture, je peux réussir.

COMMENT LE FAIRE

J'utilise des moyens concrets pour m'aider à résoudre mes difficultés de lecture :

- Je me sers des stratégies (ex. : résumé, carte sémantique) que l'enseignant m'a montrées pour surmonter mes difficultés et m'améliorer en lecture.
- Quand c'est possible, je demande à mon enseignant des occasions de me reprendre pour améliorer mes résultats (ex. : je corrige mes réponses à un test de lecture).
- Je trouve des trucs pour limiter mon stress face à des situations de lecture (ex. : j'informe mon enseignant que je n'aime pas lire à voix haute devant le groupe).
- Je demande du soutien à mon enseignant ou à un camarade de classe pour persévérer dans mes efforts.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Dans la classe et à l'extérieur de la classe
- Chaque fois que j'éprouve des difficultés en lecture

EXEMPLE

Voici des exemples de comportements adoptés par un adolescent qui fait face à ses difficultés en lecture avec une attitude positive :

- Je profite d'une période de lecture silencieuse où l'enseignant circule dans la classe pour lui poser quelques questions d'incompréhension ou de confusion sur un texte.
- Je demande à mon enseignant de travailler en tutorat avec un autre élève de la classe pour m'aider à comprendre des textes difficiles.
- J'effectue des exercices de correction à un test de lecture pour mieux me préparer à une reprise.

Fiche M 2

LIRE, ÇA NE M' INTÉRESSE PAS BEAUCOUP !

OBJECTIF Développer mon intérêt pour la lecture

QUOI FAIRE

Je dresse une liste des avantages de savoir encore mieux lire à l'école, dans ma vie de tous les jours et dans ma vie future.

COMMENT LE FAIRE

Je peux remplir les trois colonnes du tableau *Qu'est-ce que ça me donnerait de savoir encore mieux lire ?* présenté à la page suivante :

- dans la première colonne, j'écris une liste des *avantages à l'école* (ex. : Ça m'aiderait à mieux comprendre les textes dans mes manuels scolaires) ;
- dans la deuxième colonne, j'écris une liste des *avantages dans ma vie de tous les jours* (ex. : Je serais plus autonome et je me débrouillerais mieux) ;
- dans la troisième colonne, j'écris des *avantages dans ma vie future* (ex. : J'aurais plus de facilité à remplir un questionnaire d'entrevue pour un emploi).

Je mets mon tableau bien en vue (ex. : dans mon portfolio, sur le mur ou le frigo) et je le consulte au besoin. De temps en temps, s'il y a lieu, j'ajoute d'autres avantages à ma liste.

Je peux aussi demander à des adultes ou à des amis s'ils voient des avantages auxquels je n'aurais pas pensé et je les inscris sur ma liste.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

Dans la classe — si l'enseignant le permet — et à l'extérieur de la classe (maison, bibliothèque, etc.) ou dans mes temps libres

Nom : _____ Classe : _____

QU'EST-CE QUE ÇA ME DONNERAIT DE SAVOIR ENCORE MIEUX LIRE ?

Avantages à l'école	Avantages dans ma vie de tous les jours	Avantages dans ma vie future

Fiches H

Adopter de bonnes HABITUDES en lecture

Fiche H 1

JE NE LIS PAS ASSEZ ? J'AI DÉCIDÉ QUE ÇA VA CHANGER !

OBJECTIF Augmenter ses lectures dans les temps libres

QUOI FAIRE

Je passe un *contrat (sur l'intensité en lecture*[1]*)* avec ma mère ou mon père à la maison. Un contrat comporte toujours les obligations de chacun. La récompense finale et l'accord des deux parties doivent aussi être indiqués par les signatures.

COMMENT LE FAIRE

Un contrat doit être écrit ; il se fait entre moi et un témoin.

1. Je remplis la formule du contrat en inscrivant :
   a) mon nom ;
   b) l'obligation que je me donne, soit de lire aussi souvent que possible dans la période déterminée, et l'obligation de ma mère (ou de quelqu'un d'autre) de m'offrir une récompense. Le contrat doit préciser ce que je veux augmenter : soit le nombre de fois où je lis, soit le temps que je passe à lire ou le nombre de pages que je lis ;
   c) la durée du contrat (entre une semaine et un mois).
2. Mon témoin et moi, nous lisons le contrat et nous apposons nos signatures.
3. Je donne les autres informations du contrat chaque fois que je lis en remplissant la ou les colonnes appropriées :
   a) la date du jour où je lis ;
   b) le titre du livre ;
   c) un crochet pour chaque fois que je lis dans cette journée, ou le temps que je consacre à lire chaque fois, ou le nombre de pages que je lis chaque fois.
4. J'affiche mon contrat bien en vue des deux parties (ex. : frigo) pour voir si je fais des progrès, c'est-à-dire si je lis de façon plus intense dans mes temps libres.

OÙ ET QUAND LE FAIRE

- Si l'enseignant me le permet, dans la classe (ex. : périodes libres), ou à l'extérieur de la classe (ex. : maison, bibliothèque du quartier, au parc, dans le métro, etc.)
- Pendant mes temps libres (dans une salle d'attente, dans les transports, etc.)
- Chaque fois que je lis, pendant une semaine à quatre semaines

[1] Lire de façon plus intense, *cela signifie lire plus de livres (nombre), lire plus souvent (fréquence), lire plus longtemps (temps consacré), lire des livres plus longs (ampleur) et varier les genres de livres que je lis (genre). Plus on lit, plus on aimera lire !*

EXEMPLE

Voici un exemple de *contrat sur le* ***nombre de fois*** *que je lis* durant les temps libres :

- obligation de l'élève (qui lit actuellement une fois par semaine) : augmenter à cinq fois par semaine les périodes de lecture d'ici la fin du mois ;
- obligation du parent : offrir à son enfant un billet de cinéma à la fin du contrat (si l'objectif est atteint) ;
- durée du contrat : trois semaines.

Durant mes temps libres, je lis de façon plus intense

Je soussigné, ***mon nom*** , affirme que je tenterai d'augmenter mes lectures durant les temps libres à cinq fois par semaine d'ici la fin de ce contrat.

Je soussignée, ***mère de X*** , confirme que je vérifierai l'atteinte de cet objectif, auquel cas ***X*** recevra un billet de cinéma pour le film de son choix, le 27 mars.

Durée du contrat : du dimanche 7 mars au samedi 27 mars

Je remplis ma fiche chaque fois que je lis dans les colonnes appropriées
Je fais le total des colonnes à la fin de chaque semaine prévue dans le contrat.

Date	Titre	Nombre de fois que j'ai lu
10 mars	*Le bal des finissants*	√
12 mars	*La Presse (sports)*	√
13 mars	*La Formule 1 en 2004*	√
13 mars	*Le bal des finissants*	√
13 mars	*Le bal des finissants*	√
Total semaine 1		***5 fois***
14 mars	…	…
…	…	…
Total semaine 2	…	***6 fois***
21 mars	…	…
…	…	…
Total semaine 3	…	***5 fois***

Voici un autre exemple avec un extrait de *contrat sur le* ***temps*** *que je passe à lire* durant les temps libres :·

Date	Titre	Temps consacré à lire (minutes)
10 mars	*Le bal des finissants*	*30*
12 mars	*La Presse (sports)*	*10*
13 mars	*La Formule 1 en 2004*	*30*
13 mars	*Le bal des finissants*	*15*
13 mars	*Le bal des finissants*	*45*
Total semaine 1		***2 h 10***
…		
Total semaine 2	…	…

Fiche H 2

LIRE OUI, MAIS DE BONS LIVRES ! COMMENT CRÉER UN « PALMARÈS DES AMIS » ?

OBJECTIF

Créer une liste de livres intéressants, échanger des idées sur ses lectures

QUOI FAIRE

Avec ma bande d'amis, je remplis une *fiche d'évaluation personnelle de livres.*

COMMENT LE FAIRE

1. Je remplis la fiche avec les informations suivantes :
   a) mon nom ;
   b) la date de l'évaluation ;
   c) le titre du livre lu ;
   d) le nom de l'auteur ;
   e) la provenance du livre (biblio de l'école, de la ville, cadeau, etc.) ;
   f) ma cote personnelle d'évaluation du livre sur une échelle de 1 à 5 (1 étant la cote la plus basse et 5 étant la cote la plus haute).
2. Prévoir une fiche pour chaque livre (ex. : roman, b.d., documentaire) qu'on a l'intention de coter. Le livre qui récolte le plus de cœurs (_) est le premier au palmarès ; il peut rester longtemps en tête ou être repoussé aux rangs inférieurs selon les lectures faites par la bande. Après quelque temps, on obtient une liste de livres appréciés par nos amis.
3. J'accumule les fiches pour me constituer un palmarès personnel.
4. Je peux créer un palmarès pour différents genres de livres (ex. : palmarès de romans, de b.d., de documentaires) ou différents sujets de lecture (ex. : palmarès de livres sur les animaux, sur les sports, sur les meurtres et mystères).
5. Après une période donnée (ex. : une étape scolaire), la personne responsable du palmarès dresse la liste des livres les plus appréciés du groupe et la fait parvenir à tous les membres.

OÙ ET QUAND LE FAIRE ?

- Si l'enseignant le permet, en classe, durant les périodes libres ou durant les périodes de lecture personnelle et silencieuse
- À l'extérieur de la classe, par exemple à la maison ou à la bibliothèque
- Après la lecture

Cette activité m'offrira des occasions de parler de mes livres « coups de cœur » à mes amis, à ma famille et à mon enseignant ; peut-être même d'échanger certains livres favoris.

EXEMPLE

Voici un exemple de **fiche** d'évaluation personnelle pour le roman *Cadavre au sous-sol* de Norah McClintock.

Fiche d'évaluation personnelle d'un livre

Nom : _____ Date de l'évaluation : _____

Exceptionnel :	♥ ♥ ♥ ♥ ♥	(coter 5)
Excellent :	♥ ♥ ♥ ♥	(coter 4)
Bon :	♥ ♥ ♥	(coter 3)
Passable :	♥ ♥	(coter 2)
À éviter :	♥	(coter 1)

Selon l'échelle d'évaluation ci-dessus, voici **ma cote d'évaluation personnelle pour le roman :**

Titre :	*Cadavre au sous-sol*
Auteur :	Norah McClintock.

Provenance : _____

J'inscris la cote correspondante (1♥ à 5♥) à mon évaluation personnelle du livre : _____

Voici un exemple de **palmarès** des livres les plus appréciés par un groupe d'amis de 1re secondaire :

Palmarès des amis

Classe : 1re secondaire École : X

Étape : 2 (novembre à janvier)

5♥ : *Cadavre au sous-sol* de Norah McClintock

5♥ : *Harry Potter et l'ordre du Phénix* de J. K. Rowling

4 1/2♥ : *Sunwing* de Kenneth Oppel

Section 2

Mon profil de lecteur ou de lectrice

MON PROFIL DE LECTEUR OU DE LECTRICE

Actuellement, quelle sorte de lecteur ou de lectrice es-tu ?
Pour le savoir, remplis la grille ci-dessous.

Nom : _____ Classe : _____

Date : _____

Pour savoir ce qui correspond le mieux à ta situation actuelle de lecteur ou de lectrice, remplis la grille suivante.

La grille présente une liste de 22 comportements de lecture. Pour chaque comportement, mets un crochet (√) dans la colonne qui correspond le mieux à ce que tu fais actuellement. METS UN SEUL CROCHET PAR COMPORTEMENT.

Liste des comportements	Ce que je ne fais **JAMAIS**	Ce que je fais **RAREMENT**	Ce que je fais **ASSEZ SOUVENT**	Ce que je fais **PRESQUE TOUJOURS**
Quand je lis des textes narratifs :				
Je repère facilement les personnages et je trouve facilement leur rôle dans l'histoire.				
Je trouve facilement la suite des événements de l'histoire.				
Je fais facilement des liens entre les parties de l'histoire qui ne sont pas écrites en toutes lettres (inférences).				
Je me rends compte facilement que je ne comprends pas une phrase ou un paragraphe.				
Je sais me dépanner quand je ne comprends pas.				
Quand je lis des textes informatifs pour en savoir plus sur un sujet :				
Je commence l'activité en essayant de comprendre ce que j'ai à faire.				
Pendant l'activité, j'organise les informations que je lis (ex. : je dessine un schéma des idées importantes du texte).				
Pendant l'activité, je fais des liens entre les informations que je lis et ce que je sais déjà sur le sujet.				
À différents moments de l'activité, je vérifie si je fais ce que j'avais prévu.				
À différents moments de l'activité, je réajuste ma façon de faire si je n'arrive pas à faire ce que je veux.				
À la fin de l'activité, j'évalue si j'ai bien réalisé l'activité comme je l'avais comprise au début.				

Liste des comportements	Ce que je ne fais **JAMAIS**	Ce que je fais **RAREMENT**	Ce que je fais **ASSEZ SOUVENT**	Ce que je fais **PRESQUE TOUJOURS**
Concernant ma motivation à lire :				
Au début de chaque période de bulletin, je me fixe des défis en lecture.				
Après une activité en lecture difficile ou peu intéressante, je m'accorde une récompense (repos, loisir, activité agréable, etc.)				
Quand j'ai de la difficulté en lecture, je me dis qu'à force d'essayer, je vais finir par réussir.				
Quand je dois lire pour mes travaux scolaires, j'essaie de découvrir ce que cela peut m'apporter.				
Je me dis que je lis aussi bien que les autres jeunes de mon âge.				
Quand je dois lire un texte difficile, je me dis que ce n'est pas grave de faire des erreurs, que tout le monde en fait.				
Concernant mes habitudes de lecture :				
Je lis dans mes temps libres.				
J'ai des lectures de genres variés (ex. : roman, b.d., biographie).				
Je lis dans des endroits variés dans mes temps libres (ex. : ma chambre, dehors, dans l'autobus)				
Je demande des suggestions de livres.				
Je vais à la bibliothèque.				

Détermine tes forces et tes points à améliorer au sujet de la lecture.

Maintenant que tu as rempli la grille, tu peux déterminer tes forces et tes points à améliorer en tant que lecteur ou lectrice. Voici comment faire.

D'abord, repère tous les items où tu as coché soit « jamais », soit « rarement » (en surlignant les comportements d'une même couleur, en bleu par exemple). Ils représentent tes comportements à améliorer en lecture.

Ensuite, repère tous les items où tu as coché soit « assez souvent », soit « presque toujours » (en surlignant les comportements d'une autre couleur, en jaune par exemple). Ils représentent tes forces au sujet de la lecture. Bravo, continue de donner une place à la lecture dans ta vie, à l'école et ailleurs !

Ainsi, sers-toi de tes forces actuelles pour ne pas te décourager et persévère dans tes efforts. Si tu as des difficultés en lecture, n'hésite pas à demander du soutien à ton enseignant, tes parents, tes amis ou un professionnel de l'école pour trouver des moyens (des stratégies et des activités) d'améliorer tes compétences et tes habitudes en lecture. Bon courage !

Université de Montréal/Faculté des sciences de l'éducation/Octobre 2004