DOCUMENT RESUME

ED 469 972 FL 026 864

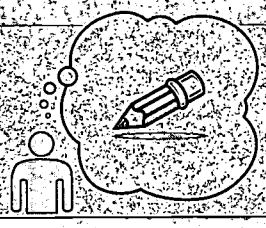
TITLE	Banque de strategies de lecture pour un enseignement explicite de la 1re a la 7e annee. Document d'appui pour les programmes d'etudes (1998) de francais langue premiere et de francais langue seconde--immersion (Reading Strategies for Specific Instruction in Grades 1 through 7. Guide in Support of Programs Teaching French as a First Language and French as a Second Language--Immersion).
INSTITUTION	Alberta Learning, Edmonton. Direction de l'education francaise.; Northwest Territories Dept. of Education, Culture and Employment, Yellowknife.
ISBN	ISBN-0-7785-1110-3
PUB DATE	2000-00-00
NOTE	135p.; For related documents from Alberta Learning, see FL 026 861-863.
PUB TYPE	Guides - Classroom - Teacher (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Elementary Education; Foreign Countries; *French; *Immersion Programs; Native Language Instruction; *Reading Instruction; *Reading Strategies; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Teaching Methods

ABSTRACT

This teacher's guide, intended for the instruction of both French as a first language and French as a second language in an immersion setting, provides a host of strategies for teaching reading skills in the classroom (Grades 1 through 7). Section 1 is designed to bring the teacher's awareness to the training procedure, discussing the motivation to learn new strategies, preparing for their implementation, and the transfer of knowledge. Section 2 presents the practical aspects of the reading strategies, including preparation, implementation, and evaluation. (AS)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

FL



ED 469 972

Banque de stratégies de lecture

Pour un enseignement explicite

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

L. Hawkins

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

De la 1re à la 7e année

Document d'appui pour les programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998

BEST COPY AVAILABLE

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

FL026804

Banque de stratégies de lecture

Pour un enseignement explicite

De la 1re à la 7e année

**Document d'appui pour
les programmes d'études (1998) de français langue première
et de français langue seconde – immersion**

BEST COPY AVAILABLE

Territoires du Nord-Ouest Éducation, Culture et Formation

Alberta LEARNING
Direction de l'éducation française

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Banque de stratégies de lecture pour un enseignement explicite : document d'appui pour les programmes d'études (1998) de français langue première et de français langue seconde – immersion de la 1re à la 7e année.

ISBN 0–7785–1110–3

1. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta.
2. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta – – Allophones.
3. Français (Langue) – – Étude et enseignement (Primaire) – – Alberta – – Immersion.

I. Titre

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Le présent document est le produit d'une collaboration d'Alberta Learning et du ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation des Territoires du Nord-Ouest.

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers pédagogiques	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

© Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2.
Téléphone : (780) 427-2940
Télécopieur : (780) 422-1947
Courriel : def@edc.gov.ab.ca

TABLE DES MATIÈRES

Liste des activités et des encadrés pédagogiques 2
Introduction 3
Organisation du document 4

PREMIÈRE SECTION : SENSIBILISATION À LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE 7

La préparation (1er temps) 8
- Motivation à l'apprentissage 8
- Activation des connaissances antérieures 9
- Exploration de l'objet d'apprentissage 10

La réalisation (2e temps) 11
- Modelage – Planification de l'enseignement 11

L'intégration (3e temps) 20
- Transfert des connaissances 20

DEUXIÈME SECTION : PRÉSENTATION DES STRATÉGIES DE LECTURE 25

Présentation des stratégies contenues dans la banque 26
- Présentation de chaque stratégie 27

Planification de la lecture 29
- Stratégies de planification 29
  Regroupements 32
- Analyse et modelage des stratégies de planification 34

Gestion de la lecture 69
- Stratégies de gestion 69
  Regroupements 72
- Analyse et modelage des stratégies de gestion 74

Évaluation de la lecture 133
- Stratégies d'évaluation 133
- Analyse et modelage de la stratégie d'évaluation 134

Liste des activités et des encadrés pédagogiques

ACTIVITÉS

1re activité : Précision de vos attentes par rapport à ce document 8

2e activité : Réflexion personnelle sur l'enseignement de la lecture . . 9

3e activité : Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de la lecture 10

4e activité : Réflexion sur la planification des apprentissages 19

5e activité : Planification d'un RAS 21

6e activité : Planification de la démarche d'apprentissage 22

ENCADRÉS PÉDAGOGIQUES

- La motivation à l'apprentissage 8
- L'activation des connaissances antérieures 9
- La métacognition 10
- La validation des connaissances 11
- Le modelage 12
- Les trois temps de la démarche d'apprentissage 20

Introduction

Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour « être » tout simplement (Jocelyne Giasson,1995).

La banque de stratégies de lecture s'adresse aux enseignants de l'élémentaire desservant les clientèles francophone ou d'immersion. Elle fait suite au document intitulé *Une lecture, mille et une réflexions** qui amène l'enseignant à réfléchir à son propre processus de lecture et lui fournit des pistes pour analyser ses pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la lecture.

Le présent document a pour but :

- d'offrir aux enseignants l'occasion d'approfondir leur compréhension des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS**) relatifs à la lecture que l'on retrouve dans le programme de français langue première de 1998 (RAG : L1 et L2) et les RAS de compréhension écrite que l'on retrouve dans le programme de français langue seconde – immersion de 1998 (RAG : CÉ4 et CÉ5);
- de fournir aux enseignants un modèle d'enseignement explicite de stratégies (RAS); le modelage tient compte des trois types de connaissances — déclaratives (QUOI), conditionnelles (POURQUOI et QUAND) et procédurales (COMMENT);
- de faciliter la planification de RAS à l'intérieur de tâches;
- de faire découvrir aux enseignants les possibilités de transfert pour l'utilisation d'une stratégie;
- de sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage d'un RAS ou d'une tâche.

Nous espérons que cette banque de stratégies vous sera des plus utiles et que vous pourrez aller encore plus loin dans l'enseignement de la lecture avec vos élèves afin qu'ils deviennent des lecteurs de plus en plus efficaces.

Bonne découverte et bonne planification!

* *Ce document est en vente au LRC.*

** *Un RAS est équivalent à une stratégie, s'il est tiré de la section de planification ou de gestion du programme d'études (y compris les RAS d'évaluation). Ces RAS sont observables et on peut les repérer dans le programme d'études à l'aide du symbole A°; les RAS ayant trait au produit sont identifiés par le symbole A^m et sont mesurables.*

BEST COPY AVAILABLE

Organisation du document

Nous vous suggérons de feuilleter ce document dans le but de vous familiariser avec ses diverses composantes et sa mise en pages. Vous allez remarquer qu'on y trouve deux sections ayant des buts distincts.

La **première** section vise à sensibiliser les enseignants à la démarche d'apprentissage de la lecture :

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

Pages	La préparation (1er temps)
8	• Motivation à l'apprentissage
9	• Activation des connaissances antérieures
10	• Exploration de l'objet d'apprentissage

Pages	La réalisation (2e temps)
11	• Modelage – Planification de l'enseignement
13	– Planification d'un RAS
14	– Planification de la démarche d'apprentissage
18	– Planification d'une tâche de lecture

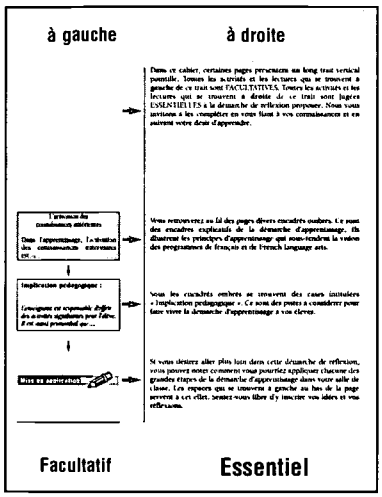
Pages	L'intégration (3e temps)
20	• Transfert des connaissances
20	– Mise en pratique
21	– Planification d'un RAS
22	– Planification de la démarche d'apprentissage
24	– Planification d'une tâche de lecture

La deuxième section fournit une analyse et un modelage de chacun des résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) présentés dans les programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 :

Présentation des stratégies de lecture

Pages	Présentation des stratégies contenues dans la banque
29	**Planification de la lecture**
29	• Stratégies de planification
32	Regroupements
34	• Analyse et modelage des stratégies de planification
69	**Gestion de la lecture**
69	• Stratégies de gestion
72	Regroupements
74	• Analyse et modelage des stratégies de gestion
133	**Évaluation de la lecture**
133	• Stratégies d'évaluation
134	• Analyse et modelage de la stratégie d'évaluation

Des activités de réflexion sont rattachées à chacun des trois temps de la démarche d'apprentissage présentée dans la première section. Il est important de faire les activités dans l'ordre où elles sont présentées, pour bien vous approprier cette démarche.



Dans la première section de ce document, certaines pages présentent un long trait vertical pointillé. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent à gauche de ce trait sont FACULTATIVES. Toutes les activités et les lectures qui se trouvent à droite de ce trait sont jugées ESSENTIELLES à la démarche de réflexion proposée. Nous vous invitons à les compléter en vous fiant à vos connaissances et en suivant votre désir d'apprendre.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est...

Vous trouverez, au fil du texte, divers encadrés ombrés. Ce sont des encadrés explicatifs de la démarche d'apprentissage. Ils illustrent les principes d'apprentissage qui sous-tendent la vision des programmes de français langue première et de français langue seconde – immersion.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que...

Sous les encadrés ombrés se trouvent des cases intitulées « Implication pédagogique ». Ce sont des pistes à considérer pour faire vivre la démarche d'apprentissage à vos élèves.

Si vous désirez aller plus loin dans cette démarche de réflexion, vous pouvez noter comment vous pourriez appliquer chacune des grandes étapes de la démarche d'apprentissage dans votre salle de classe. Les espaces qui se trouvent à gauche, au bas de la page, servent à cet effet. Sentez-vous libre d'y inscrire vos idées et vos réflexions.

BEST COPY AVAILABLE

PREMIÈRE SECTION

Sensibilisation à la démarche d'apprentissage

La préparation (1er temps)

- Motivation à l'apprentissage
- Activation des connaissances antérieures
- Exploration de l'objet d'apprentissage

La réalisation (2e temps)

- Modelage – Planification de l'enseignement
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche de lecture

L'intégration (3e temps)

- Transfert des connaissances
  - Mise en pratique
  - Planification d'un RAS
  - Planification de la démarche d'apprentissage
  - Planification d'une tâche de lecture

ERIC

La préparation (1er temps)

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

1re activité

Précision de vos attentes par rapport à ce document

Quand une personne essaie de déterminer ce qu'une tâche va lui rapporter personnellement, professionnellement ou socialement et qu'elle la juge utile, elle se sent davantage prête à l'entreprendre. Quand on lui fournit de bonnes raisons pour mener cette tâche à terme, on favorise alors son engagement, sa participation et sa persistance dans la réalisation de cette tâche.

LA MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE

On peut susciter l'intérêt et l'engagement dans une tâche de la part de quelqu'un si on explicite la signification de cette tâche. La personne peut alors reconnaître que la tâche présentée a des retombées utiles et fonctionnelles dans sa vie actuelle et future.

Implication pédagogique :

L'enseignant est responsable d'offrir des activités signifiantes pour l'élève. Il est aussi primordial que l'enseignant aide l'élève à donner un sens à la tâche et à voir les applications possibles des apprentissages dans des contextes concrets et variés.

Mise en application

Cette première activité sert à stimuler votre intérêt pour la tâche que vous allez accomplir et à anticiper les retombées personnelles et professionnelles.

1. À partir d'un survol du document, de la table des matières et de la liste des activités et des encadrés pédagogiques, ainsi que de la lecture de l'introduction, vous avez probablement commencé à formuler vos attentes par rapport au contenu de ce document. Que pensez-vous que ce document va vous apporter?

Pistes de réflexion

2. Au fur et à mesure que vous avancez dans votre démarche de réflexion, vos attentes vont sans doute se préciser. Vous pourrez, au besoin, les ajuster en fonction de ce que vous pensez et de ce que vous aimeriez découvrir sur l'enseignement de la lecture. Vous pouvez utiliser l'espace ci-dessous pour formuler vos attentes par rapport à ce document.

Pistes de réflexion

3. Parmi les difficultés que vous avez rencontrées dans votre enseignement de la lecture, lesquelles aimeriez-vous résoudre? Comment cette banque pourrait-elle vous permettre de surmonter ces difficultés?

Pistes de réflexion

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

2e activité

Réflexion personnelle sur l'enseignement de la lecture

À partir du moment où vous avez pris conscience de l'importance de l'enseignement de la lecture, vous avez commencé à développer toutes sortes de stratégies[1] d'enseignement pour favoriser, chez vos élèves, l'apprentissage de la lecture. Les questions suivantes ont pour but d'activer vos connaissances antérieures[2] sur votre enseignement de la lecture.

L'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES[2]

Dans l'apprentissage, l'activation des connaissances antérieures est extrêmement importante. Toute information qu'une personne aborde doit être mise en relation avec ses connaissances antérieures. Elle ne peut traiter de façon significative que les informations qui ont des liens avec ce qu'elle connaît déjà. Les connaissances antérieures constituent en quelque sorte le matériel de base nécessaire à la construction d'une nouvelle représentation.

Implication pédagogique :

En activant les connaissances antérieures de l'apprenant, l'enseignant atteint trois objectifs :

- *il rend disponible, chez l'apprenant, les connaissances qui lui serviront de point de référence pour la construction du savoir;*
- *il identifie les connaissances erronées ou les idées préconçues qui pourraient faire obstacle à la construction d'un nouveau savoir;*
- *il aide l'apprenant à organiser les connaissances relatives à l'objet d'apprentissage. De plus, ce retour sur les connaissances antérieures valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il sait déjà.*

Mise en application

Pensez à la dernière tâche de lecture que vous avez planifiée.

1. Pourquoi aviez-vous choisi le texte en question?

2. Quels apprentissages visiez-vous pour vos élèves avec cette tâche?

3. Décrivez brièvement les étapes que vous avez suivies pour faire l'enseignement des apprentissages visés dans cette tâche.

4. Quels critères de réussite personnelle vous étiez-vous fixés pour évaluer si votre planification a bien fonctionné?

5. D'après vous, est-ce que vos élèves ont effectivement acquis les apprentissages visés? Comment qualifieriez-vous cette acquisition?

6. En gros, que retenez-vous de cette situation de lecture?

---

[1] En règle générale, une stratégie est une décision globale, optimale et ingénieuse qui vise l'atteinte d'une cible [un but] présentant une certaine difficulté ou un certain risque d'échec. (Source : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1998, p. 523.) Dans le cadre des programmes d'études de 1998, une stratégie est un outil mis à la disposition d'un apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage.

[2] L'expression « connaissances antérieures » désigne l'ensemble des connaissances sur le monde, y compris les expériences personnelles qu'un individu emmagasine dans sa mémoire. Cela inclut les réalités physiques, sociales, linguistiques, conceptuelles, affectives et spirituelles et les relations qui existent entre ces réalités.

BEST COPY AVAILABLE

EXPLORATION DE L'OBJET D'APPRENTISSAGE

3e activité

Prise de conscience des pratiques pédagogiques mises en œuvre lors de l'enseignement de la lecture

Dans le feu de l'action, on ne prend pas toujours conscience de toutes les pratiques pédagogiques auxquelles on a recours pour enseigner la lecture. Cette troisième activité sert à préciser les moyens que vous utilisez avec vos élèves.

LA MÉTACOGNITION

La métacognition porte sur la connaissance et le contrôle des stratégies cognitives et des facteurs affectifs. Elle joue un rôle très important dans l'acquisition des connaissances. Pour assurer l'exécution méthodique et efficace d'une tâche d'apprentissage, l'apprenant doit gérer activement non seulement la mise en relation de ses connaissances antérieures avec les informations présentées, mais également la mise en application des stratégies qu'il a sélectionnées. Il supervise la mise en application de ces stratégies. Il fait également une gestion constante de son niveau d'engagement dans la tâche. À la fin de la démarche, il effectue aussi une évaluation systématique de la tâche réalisée.

Implication pédagogique :

L'enseignant doit guider l'apprenant dans sa réflexion sur sa démarche pour s'approprier un nouveau concept ou pour accomplir une tâche. Tant que l'apprenant n'a pas formulé de façon explicite sa façon de traiter un « problème », et tant qu'il n'aura pas organisé les nouvelles connaissances, il ne restera pour l'apprenant que le souvenir de déjà vu ou de déjà entendu.

Mise en application

Dans votre pratique, comment faites-vous pour rendre les élèves conscients des stratégies de lecture qu'ils apprennent et qu'ils appliquent?

MODELAGE – Planification de l'enseignement

Les activités qui suivent vous permettront de valider (confirmer ou infirmer) les pratiques pédagogiques que vous mettez déjà en œuvre et, possiblement, d'en acquérir d'autres.

LA VALIDATION DES CONNAISSANCES

Dans tout contexte d'apprentissage, l'apprenant est confronté à la problématique de la sélection des informations (valables et pertinentes) et par le fait même, à l'élimination de certaines d'entre elles (non valables et non pertinentes). C'est ainsi qu'il construit son savoir : il ajoute, il retranche et modifie ses connaissances en mettant continuellement en perspective ce qui lui est présenté à la lumière de ce qu'il connaît déjà.

⇩

Implication pédagogique :

L'enseignant doit placer les élèves dans des contextes qui les incitent à valider leurs connaissances, à les discuter, à les confronter, à les nuancer, à les exemplifier dans le but de les confirmer ou de les modifier.

⇩

Mise en application

Cette section a pour but :

- de fournir des modèles de planification de l'enseignement de la lecture;
- de situer vos connaissances et vos habiletés à planifier l'enseignement de la lecture en les comparant aux modèles proposés.

BEST COPY AVAILABLE

ERIC

LE MODELAGE

Le modelage est une pratique pédagogique au cours de laquelle un expert explique à voix haute ce qui se passe dans sa tête quand il fait face à une situation similaire à celle proposée aux élèves. Il décrit son activité cognitive et métacognitive de sorte que les élèves puissent s'identifier à celle-ci et repérer les stratégies les plus efficaces pour ensuite les appliquer à leur projet. Être un modèle, c'est exprimer à voix haute et d'une façon organisée à un apprenant ce qu'il doit faire pour traiter les informations et prendre des décisions judicieuses dans la réalisation d'une tâche.

Implication pédagogique :

Pour être en mesure de modeler efficacement l'objet d'apprentissage, il faut tout d'abord que l'enseignant analyse le degré de complexité et d'abstraction de l'objet d'apprentissage. Il doit également déterminer les connaissances préalables et les difficultés inhérentes à cet objet d'apprentissage. Il faut que l'enseignant apprenne à réfléchir à ce qu'il fait cognitivement pour être en mesure de bien modeler l'objet d'apprentissage pour ses élèves.

Mise en application

Le modelage sert à mettre en évidence un processus efficace de planification. Vous pourrez observer les étapes de la planification d'un résultat d'apprentissage spécifique (RAS) relatif à la lecture et la planification de la démarche enseignement – apprentissage.

Prenez le temps de lire les exemples de planification aux pages 13 à 18 et répondez ensuite aux deux questions qui suivent :

- Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

- Comment ces trois planifications se complètent-elles?

Planification d'un RAS

Mise en situation

J'enseigne à la quatrième année. J'ai proposé aux élèves une étude sur l'évolution de la technologie à la maison. J'ai constaté que certains élèves avaient de la difficulté à retenir l'information. Ils devaient relire certains passages pour bien comprendre la technique ou l'aspect de la technologie qui était décrit (ex. : évolution du téléphone). Pour les aider à surmonter cette difficulté, je planifie l'enseignement de la stratégie de lecture portant sur la structure du texte. Je mettrai l'accent sur la structure séquentielle.

Je considère que ces élèves ont déjà une base sur laquelle appuyer cet apprentissage. Bien qu'ils n'aient pas tous atteint le stade d'autonomie, la plupart des élèves sont capables de faire des prédictions sur le contenu d'un texte à partir de la présentation du texte et des sous-titres pour orienter leur lecture (autonomie acquise en 5e année). Ces connaissances permettront aux élèves d'observer la mise en pages et de repérer les mots clés qui annoncent la structure du texte.

Je crois que j'ai toutes les données en main pour planifier le résultat d'apprentissage et la démarche d'apprentissage.

Critères de réussite personnelle

- Bien cerner les besoins des élèves tout au long de l'apprentissage.
- Définir clairement la complexité du RAS visé afin de mieux planifier mon enseignement.
- Apporter les ajustements nécessaires à la planification.
- Expliquer clairement aux élèves l'importance de cet apprentissage.

QUOI

Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures séquentielles pour soutenir sa compréhension.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie dans le but de mieux comprendre et de mieux retenir l'information.

BEST COPY AVAILABLE

QUAND

On fait appel à cette stratégie pendant la lecture de tout texte pour lequel les indices de signalement (titre, sous-titres, mise en page, mots indiquant des étapes) indiquent une séquence.

COMMENT

On fait appel à cette stratégie en suivant la démarche ci-dessous, après avoir identifié la structure du texte lors de la planification de la lecture :

- lire le texte et dégager les informations qui répondent à l'intention de communication;
- organiser l'information lue en tenant compte de la structure séquentielle, soit celle utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte. Noter les informations en utilisant les mots clés ou le style télégraphique.

Complexité de l'apprentissage

- Comprendre l'importance d'utiliser la structure du texte pour ainsi prendre le temps de l'identifier avant de commencer à lire.
- Utiliser ce qu'on connaît déjà sur la mise en pages et sur les mots qui peuvent indiquer une séquence d'actions.
- Reconnaître que les indices de signalement utilisés par l'auteur peuvent varier d'un auteur à l'autre (et même d'un texte à l'autre selon le message à communiquer).

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

Motivation à l'apprentissage d'un RAS

Je vais :

- profiter d'une situation où je constate que le texte que je veux présenter aux élèves peut leur sembler complexe;
- mentionner aux élèves que je suis conscient de ce fait et que j'aimerais leur enseigner une stratégie qui leur permettra de mieux comprendre et retenir l'information lorsqu'ils liront des textes qui présentent certaines difficultés;
- ajouter qu'au cours des prochains jours, je vais axer mon enseignement sur la façon dont l'auteur a organisé l'information. Je leur expliquerai que, lorsqu'on peut identifier la structure du texte, on peut plus facilement comprendre et retenir l'information;
- leur expliquer également qu'ils ont déjà appris quelques stratégies de planification de la lecture qui les aideront dans l'apprentissage de celle-ci.

Activation des connaissances antérieures

Je vais :

- choisir un texte qui présente un degré de difficulté à la mesure des élèves;
- proposer la lecture de ce texte aux élèves; formuler une intention de communication (but de la tâche) et leur dire de relever l'information qui leur permet de répondre à cette intention de communication;
- leur demander d'examiner le texte afin de voir comment l'auteur a organisé l'information; leur demander également sur quels indices ils basent leurs observations. (Je noterai toutes les observations, car elles représentent leurs connaissances antérieures. Cette information me permettra de mieux cerner leurs besoins.);
- laisser suffisamment de temps aux élèves pour lire le texte et pour répondre à leur intention de communication;
- dégager avec les élèves ce qu'ils ont retenu du texte (but de la tâche – le produit);
- analyser avec eux comment ils ont organisé l'information qu'ils ont retenue. Inscrire ces moyens sur une affiche qui servira de point de référence tout au long des apprentissages sur la structure de texte;
- ensuite, analyser les besoins des élèves afin de

  1) - voir ce qui rend la tâche complexe pour eux;

  2) - sélectionner les textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Je vais :

- préparer deux exemples OUI (textes à structure séquentielle) et un exemple NON (texte présentant une autre structure);
- présenter ces exemples aux élèves. Seuls, ils les analysent afin de déterminer ce qui caractérise les textes à structure séquentielle;
- faire une mise en commun de ce qu'ils ont observé et inscrire ces nouvelles informations sur l'affiche.

Réalisation

Modelage

Je vais :

- modeler pour eux la démarche et les moyens que moi, en tant que lecteur, j'utilise lors de la planification et la lecture d'un texte à structure séquentielle. J'utiliserai la planification du RAS (pourquoi, quand et comment) pour orienter mon modelage. Je tiendrai compte des informations recueillies au cours des deux activités précédentes pour sélectionner le contenu du modelage. Les élèves devront observer la démarche et les moyens utilisés;
- dégager avec eux les caractéristiques de la démarche (voir plus particulièrement le comment — les connaissances procédurales dans la section *Planification d'un RAS*);
- dégager avec eux les moyens que j'ai utilisés et ajouter tout nouveau moyen à la liste élaborée par les élèves;

BEST COPY AVAILABLE

- décider ensemble à quoi ils devront prêter une attention particulière au cours des prochaines activités de lecture pour améliorer leur efficacité à annoter un texte.

Pratique guidée

Je vais :

- choisir un texte qui permettra de travailler les éléments retenus dans l'utilisation de la structure de texte séquentielle pour mieux comprendre et retenir l'information;
- présenter le texte en précisant la tâche (intention de communication et schéma à remplir) et en leur demandant de prêter une attention particulière à la structure du texte;
- créer le schéma du texte pour les élèves, car ce serait trop complexe pour eux de le faire en début d'apprentissage.

Après la lecture,

- j'inviterai un élève à venir présenter son schéma. Je préciserai que je le guiderai dans sa démarche. Je lui demanderai de nous présenter l'information qu'il a retenue du texte. Puis, je lui demanderai sur quels indices il s'est basé pour remplir le schéma. Finalement, je lui demanderai s'il est satisfait de son travail;
- nous analyserons l'efficacité des moyens utilisés par l'élève en mettant d'abord l'accent sur les moyens qui s'avèrent efficaces et en posant des questions pour l'amener à mettre en doute ceux qui semblent moins pertinents;
- après la présentation, nous ajouterons, à la liste initiale, toute nouvelle façon de faire qui leur permet d'être plus efficaces pour compléter un schéma en éliminant celles qui s'avèrent laborieuses.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage. Si nécessaire, je sélectionnerai des textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Pratique coopérative

Si les élèves ont éprouvé de la difficulté lors de la pratique guidée, je vais leur présenter un autre texte.

- Tout d'abord, ils liront seuls et ensuite ils rempliront le schéma fourni en tenant compte de l'intention de communication (le but de la tâche).
- Puis, en groupes de 2 ou 3, ils compareront leur schéma et expliqueront aux autres membres de l'équipe sur quoi ils se sont basés pour accomplir cette tâche.
- Finalement, nous ferons une mise en commun pour valider le travail de chaque groupe et ajouter à notre tableau initial toute nouvelle façon de faire qui leur permettrait d'être plus efficaces ou pour éliminer celles qui s'avèrent laborieuses.

Je vais déterminer s'il est nécessaire de présenter d'autres activités reliées à cet objet d'apprentissage. Si nécessaire, je sélectionnerai des textes qui permettront aux élèves de travailler leurs points faibles au cours des prochains jours.

Pratique autonome

Je vais :

- placer les élèves en situation d'évaluation formative afin de déterminer s'ils peuvent utiliser correctement le schéma à structure séquentielle pour mieux comprendre un texte et pour retenir l'information;
- évaluer la nécessité de revenir sur certains points ou la possibilité de poursuivre les activités dans un contexte qui favorisera le transfert.

Intégration

Transfert des connaissances

Je vais présenter des tâches semblables, mais un peu plus complexes, afin d'assurer le transfert de ces nouvelles connaissances (annotation d'un texte et prise de notes). Par exemple, dans le cadre d'une recherche scientifique, je demanderai aux élèves d'appliquer ces nouvelles connaissances à leur quête d'information sur la croissance et le changement des plantes (thème E).

BEST COPY AVAILABLE

ERIC

Planification d'une tâche de lecture

Je sais que chaque tâche de lecture que je proposerai à mes élèves dans le cadre de la démarche d'apprentissage doit s'inscrire clairement dans la séquence d'enseignement. Pour m'en assurer, j'utiliserai les quatre questions de base – QUOI, POURQUOI, QUAND, COMMENT – et je les relierai à la tâche. J'analyserai également la complexité du texte.

QUOI

Faire lire un texte sur l'évolution des systèmes de son (miniaturisation).

POURQUOI

Contenu : dans le but de poursuivre l'étude sur l'évolution de la technologie à la maison.
Apprentissage de la lecture : dans le but d'étudier des textes à structure séquentielle.

QUAND

À l'étape de la préparation : activation des connaissances antérieures sur la stratégie de lecture visée.

COMMENT

Je vais :

- proposer la lecture de ce texte aux élèves; je vais formuler une intention de communication (but de la tâche) et leur dire de relever l'information qui leur permet de répondre à cette intention de communication;
- leur demander d'examiner le texte afin de voir comment l'auteur a organisé l'information; leur demander également sur quels indices ils basent leurs observations (Je noterai toutes les observations, car elles représentent leurs connaissances antérieures. Cette information me permettra de mieux cerner leurs besoins.);
- laisser suffisamment de temps aux élèves pour lire le texte et pour répondre à leur intention de communication;
- dégager avec les élèves ce qu'ils ont retenu du texte (but de la tâche – le produit);
- analyser avec eux comment ils ont organisé l'information qu'ils ont retenue. Inscrire ces moyens sur une affiche qui servira de point de référence tout au long des apprentissages sur la structure de texte.

Ensuite, je vais analyser les besoins des élèves afin de :

1. voir ce qui rend la tâche complexe pour eux;
2. sélectionner les textes qui permettront de travailler les points faibles au cours des prochains jours.

Analyse de la complexité de la tâche

- L'organisation du texte est clairement identifiée par des marqueurs de temps et de séquence (*au tout début, d'abord, puis, ensuite, aujourd'hui, dans quelques années*, etc.). Ce texte correspond bien aux caractéristiques de l'objet d'apprentissage.
- Le schéma que je leur présente est clair. Le nombre de cases indique le nombre d'aspects traités dans le texte.
- Certains termes peuvent être techniques. Je devrais faire ressortir les mots clés qui se révèlent difficiles à comprendre parce qu'ils ne sont pas illustrés ou parce que le contexte ne fournit pas d'exemples ou de définitions.
- Le texte est un peu long, je devrais leur lire le premier paragraphe et discuter de son contenu avec eux. Ainsi, les élèves auraient un aperçu du contexte.

4e activité

Réflexion sur la planification des apprentissages

Vous venez de lire la planification d'un RAS, celle de la démarche d'apprentissage et celle d'une tâche. Revenons maintenant aux deux questions de la page 12.

a) Qu'est-ce qui distingue les trois genres de planification?

b) Comment ces trois planifications se complètent-elles?

À la suite de votre lecture, donnez votre définition personnelle des trois concepts suivants :

- Qu'est-ce qu'un RAS?

- Qu'est-ce qu'une tâche?

- Qu'est-ce qu'un scénario d'apprentissage?

- Comment les planifications de RAS et de tâches s'inscrivent-elles dans un scénario d'apprentissage?

BEST COPY AVAILABLE

L'intégration (3e temps)

TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Mise en pratique

Les exemples de planification que vous venez de lire vous ont permis de réfléchir à vos pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la lecture. Vous avez ainsi pu valider (confirmer ou infirmer) vos connaissances et en découvrir de nouvelles dans ce domaine. Le but des activités suivantes est de passer de la théorie à la pratique.

LES TROIS TEMPS DE LA DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE

La démarche d'apprentissage, découlant de la vision qui sous-tend les nouveaux programmes de français, vise à permettre à l'apprenant la prise de conscience nécessaire pour s'approprier un objet d'apprentissage, en lui donnant l'occasion d'activer ses connaissances antérieures, d'explorer et de verbaliser les connaissances qu'il a acquises. Par diverses pratiques, elle favorise aussi le transfert de ces connaissances dans toutes sortes de contextes. Avec cette démarche, on peut davantage être en mesure de dire que « non seulement l'apprenant a appris, mais il a en plus compris ». (Noiseux, 1997)

Implication pédagogique :

L'enseignant doit planifier un scénario d'enseignement / apprentissage en tenant compte des caractéristiques de chacun des temps de la démarche. Il doit ajuster le temps alloué aux apprentissages en fonction de la complexité de l'objet d'apprentissage et des connaissances antérieures des élèves.

Mise en application

La prochaine activité a pour but de vous familiariser avec l'analyse des résultats d'apprentissage présentés dans la deuxième section de ce document, en planifiant vous-même une série d'activités visant l'appropriation d'une stratégie de lecture adaptée aux besoins de vos élèves.

Maintenant, nous vous proposons de sélectionner une des stratégies parmi celles que vous trouvez dans le programme de français langue première ou de français langue seconde – immersion et que vous aimeriez travailler avec vos élèves. Vous pouvez utiliser l'espace réservé à cet effet à la page suivante.

- Sélectionnez une stratégie de lecture à partir d'un besoin identifié chez les élèves (nommer clairement le besoin identifié afin de choisir la stratégie la plus appropriée).
- Consultez la banque de stratégies et prenez connaissance des caractéristiques du RAS visé.
- Définissez le contexte dans lequel vous prévoyez enseigner cette stratégie.
- Établissez vos critères de réussite personnelle.
- Analysez la complexité de la stratégie de lecture. (Quelles sont les difficultés que les élèves pourraient avoir à surmonter pour s'approprier cette stratégie?)

BEST COPY AVAILABLE

5e activité

Planification d'un RAS

Besoin identifié

RAS sélectionné

Contexte d'apprentissage

Critères de réussite personnelle

Analyse de la complexité du RAS

BEST COPY AVAILABLE

ERIC

6e activité

Planification de la démarche d'apprentissage

Préparation

1er temps de la démarche d'apprentissage

Motivation à l'apprentissage du RAS

Activation des connaissances antérieures

Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage

Réalisation

2e temps de la démarche d'apprentissage

Modelage

Pratique guidée

Pratique coopérative

Pratique autonome

Intégration

3e temps de la démarche d'apprentissage

Transfert des connaissances

BEST COPY AVAILABLE

Planification d'une tâche de lecture

Bâtir la tâche en tenant compte des besoins et des intérêts des apprenants

Quoi

Pourquoi et quand

Comment

Analyse de la complexité de la tâche

Voilà, c'était la dernière activité de cette première section du cahier.

1. Il ne vous reste plus qu'à vérifier si **vos attentes de départ** par rapport à ce document ont été comblées. Notez vos impressions générales qui refléteront votre niveau de satisfaction quant aux attentes que vous vous étiez fixées à la page 8 de ce document.

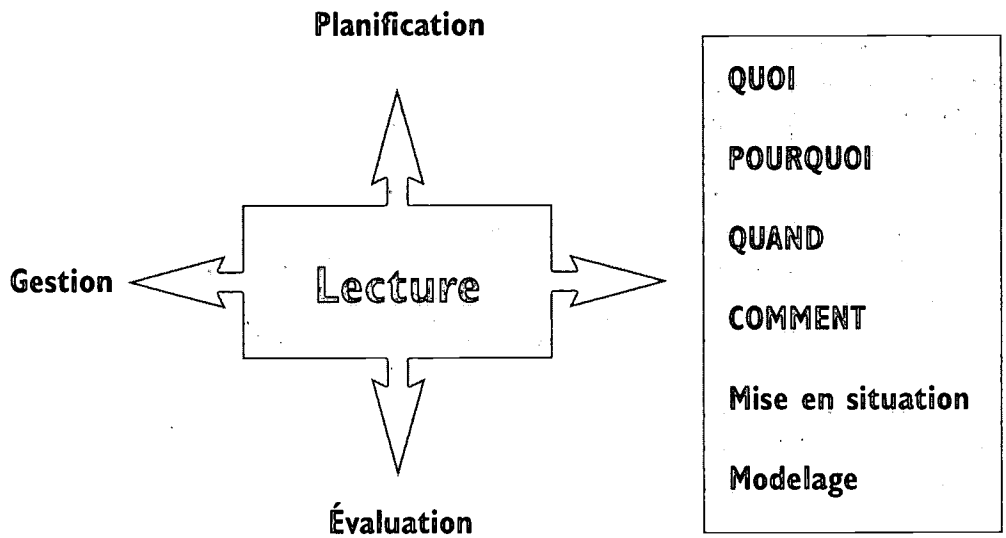
Pistes de réflexion

2. Quelles démarches personnelles et collectives pourriez-vous entreprendre pour assurer un suivi à ce processus de réflexion sur la lecture?

Pistes de réflexion

DEUXIÈME SECTION

Présentation des stratégies de lecture



BEST COPY AVAILABLE

Présentation des stratégies contenues dans la banque

Toutes les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation – RAS tirés des programmes d'études de français langue première et de français langue seconde – immersion de 1998 du domaine de la lecture, de la 1re à la 7e année – sont explicitées dans les prochaines pages.

Chaque stratégie de lecture est présentée à l'étape d'autonomie (indiquée par « **A°** » dans le programme d'études).

Les étapes de l'enseignement explicite de chaque stratégie ont été synthétisées selon les trois types de connaissances nécessaires pour réussir un projet de communication soit :

- les *connaissances déclaratives* qui correspondent au *quoi*;
- les *connaissances conditionnelles* qui correspondent au *pourquoi* et au *quand*;
- les *connaissances procédurales* qui correspondent au *comment*.

Dans son enseignement des stratégies de lecture, l'enseignant doit toujours tenir compte de ces quatre éléments (*quoi*, *pourquoi*, *quand* et *comment*) pour que les élèves de la 1re à la 7e année puissent faire une utilisation pertinente de chacune des stratégies à l'étude et transférer leurs apprentissages dans divers contextes (matières scolaires, vie quotidienne, etc.).

En effet, il est essentiel que chaque stratégie soit explicitée pour que les élèves les appliquent d'une manière appropriée à d'autres situations que celles où ils ont été initiés à la stratégie, afin qu'ils puissent éventuellement intégrer l'ensemble de leurs apprentissages et gérer adéquatement les habiletés qu'ils ont développées dans différentes tâches.

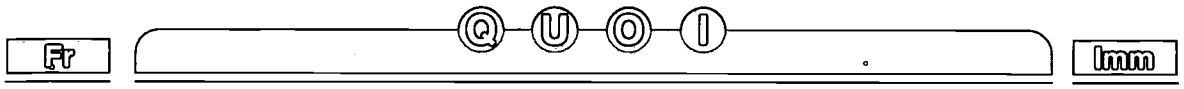
Dans ce document, on démontre l'utilisation de la stratégie (le comment) à l'étape d'autonomie. Lors de cette étape, le lecteur est en action. Il applique lui-même la stratégie de façon autonome. Le lecteur sera capable de décrire les étapes qu'il suit pour utiliser une stratégie de façon efficace.

Lors de l'étape d'apprentissage, l'enseignant offre un soutien fréquent (→) ou occasionnel (➔) selon le niveau d'indépendance de l'élève.

À l'étape de consolidation, l'enseignant doit consolider les apprentissages et favoriser l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie, en augmentant le niveau de complexité des tâches et en favorisant le transfert des apprentissages (diversité des contextes et des matières). L'étape de consolidation est illustrée dans le programme d'études par une flèche comme celle-ci (↗).

Présentation de chaque stratégie

Ce document présente chaque stratégie en suivant le déroulement ci-dessous :



Connaissances déclaratives

Le résultat d'apprentissage spécifique (le RAS) visé.
On ajoute généralement une description ou une définition de la stratégie.

POURQUOI

Connaissances conditionnelles

Le but de l'utilisation de la stratégie.
On donne une brève explication montrant l'utilité de la stratégie, comment son acquisition et son application peuvent nous aider à devenir des lecteurs plus efficaces.

QUAND

Les circonstances ou les conditions dans lesquelles la stratégie sera utilisée.
On spécifie à partir de quels indices on applique cette stratégie, dans quelles sortes de tâches, à quel moment du projet de lecture, etc.
À l'étape d'**autonomie**, on décrit aussi des situations où l'utilisation de la stratégie peut pallier des difficultés de lecture (métacognition).

COMMENT

Connaissances procédurales

La démarche à suivre pour appliquer la stratégie.
On inclut toutes les étapes qu'un lecteur efficace suit pour assurer une bonne utilisation de la stratégie et favoriser la réussite de son projet de lecture.

Mise en situation

Cette section explique, dans le cadre d'un contexte de classe, comment on peut dégager la nécessité de faire l'enseignement explicite d'une stratégie, d'après les comportements démontrés par les élèves et les difficultés rencontrées dans le cadre d'une tâche de lecture.

Modelage

Cette section suggère des pistes à l'enseignant pour faire l'enseignement explicite d'une stratégie, en verbalisant devant ses élèves les étapes suivies pour appliquer une stratégie. Le modelage a d'habitude lieu lors de l'étape où les élèves ont besoin de ***soutien fréquent*** ou ***occasionnel*** par rapport au RAS visé; toutefois, si cela s'avère nécessaire, l'enseignant peut aussi faire appel au modelage lors de l'étape d'***autonomie***, voire de ***consolidation*** du RAS visé.

BEST COPY AVAILABLE

PLANIFICATION DE LA LECTURE

Stratégies de planification

Avant de se lancer dans la lecture d'un texte, il est essentiel de se préparer. L'étape de planification permet au lecteur :

- d'orienter sa lecture;
- de stimuler son intérêt pour le texte;
- de reconnaître et de valoriser ses connaissances antérieures, ainsi que les stratégies et les capacités qu'il possède déjà pour réussir un projet de lecture;
- de prendre en considération les aspects affectifs reliés au projet de lecture;
- de trouver des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront sa compréhension du texte et la rétention de l'information;
- de mieux réussir la tâche qui suit la lecture du texte.

Les tableaux ci-dessous incluent toutes les stratégies de planification de la lecture, de la maternelle à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
L1 ⇨	• L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser. • L'élève sera capable de planifier sa lecture en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.	⇦ CÉ4

BEST COPY AVAILABLE

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
M	◦ Reconnaître que l'écrit comporte des illustrations et des symboles graphiques, porteurs de sens.	
	◦ Reconnaître que l'écrit, formé d'illustrations et de symboles graphiques, est porteur de sens.	M
1re	◦ Reconnaître que la lecture permet de satisfaire différents besoins.	1re
	◦ Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre et des illustrations pour [mieux]* orienter sa lecture.	
2e	◦ Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet [traité] et des circonstances entourant la lecture [pour mieux orienter sa lecture].	2e
	◦ Reconnaître qu'il dispose de moyens pour aborder le texte.	2e
	• Se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle en classe.	3e
	• Faire appel à ses connaissances sur le sujet pour anticiper les mots clés.	3e
4e	• Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir des sous-titres, des graphiques et de la mise en page pour orienter sa lecture.	
4e	• Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de ses connaissances de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition pour orienter sa lecture.	
4e	• Préciser son intention de lecture.	4e
5e	• Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels que schéma, courte liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse.	5e
5e	• Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	
	• Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de la présentation du texte, des sous-titres, des graphiques et des caractères typographiques, pour orienter sa lecture.	5e
	• Utiliser divers indices tels que présentation du texte, sujet, niveau de difficulté du vocabulaire pour identifier une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de communication.	5e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

6e	⇨ ∘ Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index.	
	∘ Utiliser divers moyens pour choisir son texte tels que la consultation de la table de matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture.	⇦ 6e
6e	∘ Formuler ses attentes par rapport au texte.	6e
	∘ Prévoir *un moyen de prendre des notes* [une façon d'organiser ses notes] pour retenir l'information.	
6e	⇨ ∘ Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture.	
6e	∘ Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires.	6e
	∘ Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	⇦ 7e
7e	• Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion.	7e

Légende :

- ☐ • RAS commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ⇨ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première, au niveau identifié;
- ⇦ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion, au niveau identifié.

BEST COPY AVAILABLE

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées à la page précédente et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

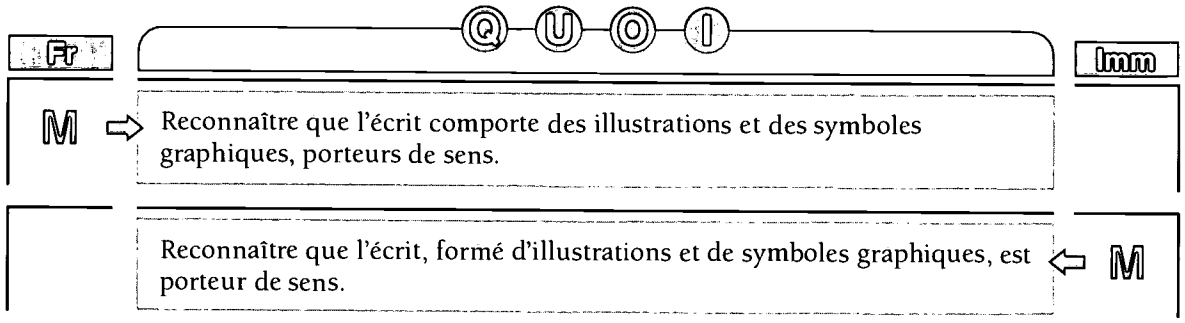
Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
M	∘ Reconnaître que l'écrit comporte des illustrations et des symboles graphiques, porteurs de sens.	
	∘ Reconnaître que l'écrit, formé d'illustrations et de symboles graphiques, est porteur de sens. (p. 34)	M
1re	∘ Reconnaître que la lecture permet de satisfaire différents besoins. (p. 36)	1re
1re	∘ Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre et des illustrations pour orienter sa lecture.	1re
2e	∘ Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet et des circonstances entourant la lecture [pour orienter sa lecture].	2e
4e	∘ Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir des sous-titres, des graphiques et de la mise en page pour orienter sa lecture.	
4e	∘ Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de ses connaissances de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition pour orienter sa lecture.	
5e	∘ Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels que schéma, liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse.	5e
	∘ Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de la présentation du texte, des sous-titres, des graphiques et des caractères typographiques pour orienter sa lecture.	5e
6e	∘ Faire des prédictions sur l'**organisation du contenu** à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture. (p. 38)	
	∘ Reconnaître qu'il dispose de moyens pour aborder le texte. (p. 42)	2e
	∘ Se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle en classe. (p. 44)	3e
	∘ Faire appel à ses connaissances sur le sujet pour anticiper les mots clés. (p. 47)	3e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 15-17).

4e	• Préciser son intention de lecture. (p. 49)	4e
5e	• Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	
	• Utiliser divers indices tels que présentation du texte, sujet, niveau de difficulté du vocabulaire pour identifier une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de communication.	5e
	• Utiliser divers moyens pour choisir son texte tels que la consultation de la table des matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture.	6e
	• Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	7e
6e	• Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index. (p. 52)	
6e	• Formuler ses attentes par rapport au texte. (p. 56)	6e
6e	• Prévoir un moyen de prendre des notes [une façon d'organiser ses notes] pour retenir l'information. (p. 59)	6e
6e	• Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires. (p. 62)	6e
7e	• Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion. (p. 65)	7e

BEST COPY AVAILABLE

Analyse et modelage des stratégies de planification



Définition du RAS : Ces stratégies consistent à faire prendre conscience aux élèves qu'en plus des lettres de l'alphabet et des chiffres, toute marque imprimée ou dessin peut aussi fournir de l'information ou transmettre des messages.

POURQUOI

On utilise ces stratégies pour prendre conscience de l'importance d'interpréter les images et les symboles présents dans son environnement et pour se motiver à l'apprentissage de la lecture.

QUAND

On utilise ces stratégies quand on se trouve dans un environnement comportant des messages présentés sous forme d'illustrations ou de symboles graphiques :

- quand on veut dégager le sens communiqué par divers symboles, images ou illustrations présents dans son environnement;
- quand on veut adopter le comportement approprié à une situation ou se débrouiller en société en reconnaissant les symboles usuels.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- observer l'illustration ou le symbole;
- se poser des questions sur le message que l'illustration ou le symbole veut communiquer;
- chercher le sens du message en tenant compte de l'environnement ou du contexte de lecture.

Mise en situation

À la fin de septembre (ou au cours de l'année pour un enseignant de maternelle), un enseignant remarque que plusieurs élèves pensent qu'ils ne savent pas encore lire. Selon eux, ils ne savent pas lire parce qu'ils ne peuvent pas prendre un livre de la bibliothèque et le lire comme le font les élèves plus âgés ou les adultes. Pour amener les élèves à prendre conscience qu'ils ont déjà acquis une base en lecture, l'enseignant les place dans un contexte où le décodage d'illustrations et de symboles les amènera à créer le sens du message.

Modelage

L'enseignant présente une série de symboles tirés de l'environnement immédiat des élèves (ex. : ceux que l'on retrouve sur les portes des toilettes pour identifier la salle réservée aux femmes et celle réservée aux hommes, le ***M*** des restaurants McDonald, des noms de magasins du quartier, des panneaux de circulation indiquant un arrêt, des affiches pour identifier le numéro de leur autobus scolaire, etc.) et des illustrations sur lesquelles on peut voir des gens en action, des boîtes d'emballage, etc.

L'enseignant modèle pour ses élèves ce qu'il fait pour donner un sens à tous ces écrits. Il choisit une situation familière à tous les élèves, par exemple, un panneau de circulation indiquant le passage pour piétons. Il explique alors aux élèves comment il réagit lorsqu'il voit des symboles comme celui-ci.

▷ **J'observe le symbole sur l'affiche.**

Ex. : Je vois un panneau (l'enseignant montre l'illustration du panneau de passage pour piétons). Il est jaune foncé et on y voit une personne qui marche et je vois une rue devant elle.

▷ **Je me pose des questions sur la signification de ce symbole.**

Ex. : Je me demande ce que ça veut dire et pourquoi les gens ont mis ce dessin sur le panneau. J'ai déjà vu des panneaux comme ça sur le bord des rues.

▷ **Je cherche le sens de ce symbole.**

Ex. : Je me dis que, si les gens mettent ce panneau le long de la rue, c'est pour m'indiquer quelque chose. C'est pour me dire que c'est un endroit où je peux traverser la rue. C'est pour cela que ça s'appelle un panneau de « passage pour piétons » (un piéton, c'est quelqu'un qui marche). Ça dit aussi aux personnes qui conduisent des autos qu'il faut faire attention parce qu'il y a peut-être quelqu'un qui va traverser la rue à l'endroit où est posé le panneau. Il y a d'ailleurs des lignes blanches dessinées sur l'asphalte vis-à-vis le panneau. C'est le chemin qu'il faut suivre pour traverser de l'autre côté de la rue, à pied. Je sais maintenant que les symboles et les dessins me permettent de comprendre des messages, même si je ne sais pas encore lire.

▷ **Je dis comment je me sens.**

Alors, je suis très fier de moi parce que j'ai été capable de lire le message illustré sur le panneau de circulation et de comprendre ce que les gens voulaient me dire

Note : *Ce résultat d'apprentissage porte sur la reconnaissance, c'est-à-dire la possibilité d'établir un constat. À partir de symboles et de lettres, l'élève peut dégager un message. Il reconnaît ainsi la portée des symboles. De ces situations d'apprentissage préalables, les élèves feront des apprentissages plus complexes. Par exemple, l'élève pourra tenir compte du fait que les symboles et les illustrations sont porteurs de sens pour faire des prédictions sur le contenu d'un texte.*

Fr — Q U O I — Imm

1re — Reconnaître que la lecture permet de satisfaire différents besoins. — 1re

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire prendre conscience aux élèves qu'on lit pour deux raisons principales, soit pour s'informer ou pour se divertir.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour choisir le type de texte qui va le mieux répondre à son besoin.

QUAND

On utilise cette stratégie **avant toute lecture**, quels que soient l'environnement et les événements :

- quand on veut choisir le type de lecture que l'on fera.

Métacognition

On utilise cette stratégie si, **lors d'une situation antérieure semblable** :

- on n'a pas identifié le besoin que l'on voulait combler et qu'on a feuilleté plusieurs livres (ou consulté plusieurs sources de lecture) sans être capable de faire de choix;
- on a choisi un texte en ne tenant pas compte du besoin que l'on voulait combler et qu'on en a abandonné la lecture en cours de route;
- on a eu de la difficulté à repérer le livre (ou autre source de lecture) qui répondrait à son besoin parce qu'on ne savait pas sur quels indices se baser pour en faire la sélection.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **identifier le besoin que l'on veut combler** (ex. : s'informer ou se divertir);
- **choisir le texte en fonction du besoin identifié, en utilisant les indices qui permettent de distinguer un texte d'information d'un texte imaginaire.**

Mise en situation

Au début de l'année, un enseignant se rend compte que ses élèves font leur choix de lecture sans avoir identifié au préalable le besoin qu'ils veulent combler. À cause de cela, ils abandonnent parfois leur lecture en cours de route. D'autres fois, ils déterminent le type de lecture qu'ils veulent faire, mais ne savent pas sur quoi se baser pour identifier le matériel qui répondra à leurs attentes. Il se propose donc de rendre explicite l'aspect utilitaire de l'écrit afin qu'ils fassent des choix éclairés et de montrer comment repérer les indices qui leur permettent d'identifier le matériel de lecture pertinent à leurs besoins.

Modelage

L'enseignant décide de modeler pour ses élèves comment il fait ses choix de lecture en fonction des besoins qu'il veut combler.

▷ **J'identifie le besoin que je veux combler.**

Ex. : J'ai terminé mon travail de mathématiques. Il reste dix minutes avant la fin des cours. Je décide de faire de la lecture en attendant la fin du cours. Hier, j'ai vu une bande dessinée avec Jeannot Lapin et j'ai trouvé ça amusant. J'aimerais lire une histoire amusante avec des lapins parce que j'aime cet animal. Je vais me trouver un livre sur les lapins.

▷ **Je choisis le texte en fonction de mon besoin.**

Ex. : Je vais aller chercher sur les tablettes de l'étagère bleue, car c'est là où sont habituellement rangés les livres d'histoires. L'autre étagère, la rouge, c'est pour les livres qui contiennent des informations. Moi, je veux lire une histoire. Les petits livres avec des illustrations de personnages sur la couverture sont des livres qui contiennent des histoires amusantes à lire. Et moi, je veux me divertir.

L'enseignant peut aussi modeler comment la lecture peut satisfaire un besoin d'information en montrant qu'il peut trouver les renseignements désirés dans une encyclopédie ou un dictionnaire ou encore, en lisant l'emballage d'un produit (pour connaître les ingrédients contenus dans un produit, par exemple).

Note : *Tout comme le résultat d'apprentissage précédent, ce résultat d'apprentissage porte sur la reconnaissance, c'est-à-dire la possibilité d'établir un constat. À partir de symboles et de lettres, l'élève peut dégager un message. Il reconnaît ainsi la portée des symboles. De ces situations d'apprentissage préalables, les élèves feront des apprentissages plus complexes. Par exemple, pour faire des prédictions sur le contenu d'un texte, l'élève pourra tenir compte du fait que les symboles et les illustrations sont porteurs de sens.*

Fr	QUOI	Imm
1re	Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir du titre et des illustrations pour orienter sa lecture.	1re
2e	Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de l'annonce du sujet et des circonstances entourant la lecture [pour orienter sa lecture].	2e
4e	Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir des sous-titres, des graphiques et de la mise en page pour orienter sa lecture.	
4e	Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de ses connaissances de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition pour orienter sa lecture.	
5e	Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture tels que schéma, liste de mots clés, de questions ou grille d'analyse.	5e
	Faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de la présentation du texte, des sous-titres, des graphiques et des caractères typographiques pour orienter sa lecture.	5e
6e	Faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture.	

Définition du RAS : Faire des prédictions consiste à émettre des hypothèses sur le contenu et/ou sur l'organisation possible d'un texte, à partir de divers indices.

POURQUOI

On fait des prédictions dans le but :

- d'éveiller la curiosité sur le contenu et de prendre ainsi intérêt à ce qu'on va lire;
- d'orienter sa lecture en facilitant ainsi la compréhension et la rétention de la nouvelle information;
- de se donner un cadre qui va aider à structurer sa pensée et à mieux classer dans son cerveau l'information nouvelle.

QUAND

On utilise ces stratégies avant toute lecture, dans n'importe quelle matière :

- si on a des indices tels que le titre, les sous-titres, les mots clés, le plan du texte, le contexte de lecture, etc. pour orienter ses prédictions;
- si on a des indices sur le genre de texte (courant ou littéraire);
- si on a des indices sur le type de texte courant (explicatif, descriptif, problème et solution, cause à effet, etc.) ou le type de texte littéraire (récit d'aventures, roman, poésie, etc.).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a manifesté peu d'intérêt pour ce qu'on a lu;
- on a eu des problèmes à comprendre une histoire parce qu'il semblait difficile de faire des liens entre les différentes parties du texte. (Si l'on fait des prédictions sur le contenu tout en tenant compte du type ou de la structure de texte qui s'y rattache ou de l'intention de communication de l'auteur, cela peut faciliter la lecture.)

Note : *On fait également des prédictions pendant la lecture pour soutenir et faciliter sa compréhension.*

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;
- observer les indices (ex. : le titre, les illustrations, les circonstances entourant la lecture, les différents moyens fournis par l'enseignant pour orienter la lecture, etc.);
- faire appel à ses connaissances antérieures sur le contenu et/ou sur l'organisation du texte;
- établir des liens entre les indices et ses connaissances;
- émettre des hypothèses sur le contenu et/ou sur l'organisation du texte;
- se faire confiance.

Mise en situation

Dans le cadre d'un projet intégrant le français et les études sociales, un enseignant propose à ses élèves de faire la lecture de divers textes sur les peuples autochtones du Canada. La tâche qui suit cette lecture sera de créer, en petites équipes, une bande dessinée ou un montage informatique permettant de connaître les tribus autochtones du Canada en faisant ressortir leurs caractéristiques principales.

Modelage

Sachant que le contenu de certains de ces textes fournit des détails qui ne font pas partie de la réalité des élèves et que cela pourrait en décourager quelques-uns, l'enseignant se propose de les inciter à la lecture en activant leurs connaissances sur le sujet. Il amène donc les élèves à se souvenir de ce qu'ils savent déjà sur les autochtones du Canada et modèle ensuite pour eux la démarche qu'il utilise pour faire des prédictions concernant un texte à ce sujet.

BEST COPY AVAILABLE

▷ **J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent :**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce qu'on me demande de faire? ». Dans ce cas-ci, on travaille un thème en études sociales, sur les autochtones du Canada. Je dois lire un texte qui va parler d'un des peuples autochtones du Canada et en faire ressortir les principales caractéristiques. Je dois aussi relever des détails visuels qui permettront de représenter la tribu en question. Puisqu'en études sociales, on étudie maintenant le module « Le Canada à ses débuts – Exploration et peuplement », je peux m'attendre à ce qu'on parle de la présence des autochtones lors de l'arrivée des Blancs ici, sur le territoire canadien. Le texte sera probablement du type explicatif, car c'est surtout ce genre de textes qu'on lit en études sociales.

▷ **J'observe les indices.**

Ex. : Je *lis le titre* et *les sous-titres* et je regarde *les illustrations* afin de me donner une idée du contenu du texte.

▷ **Je pense à tout ce que je sais déjà** au sujet de ce titre et j'essaie de m'imaginer ce que je vois sur les illustrations.

Ex. : Le titre de mon texte est « Les Cris ». Il y a trois sous-titres écrits en caractères foncés (Avant nous, Avec nous et Coutumes et croyances). Une illustration me montre des personnes avec des plumes dansant avec des gens en habits anciens. Une photo me présente un autochtone habillé en vêtements modernes qui signe un papier. Ça me montre les deux réalités sur les autochtones, comment on les voit dans les films, ou lors des fêtes (en costumes traditionnels) ou dans les livres d'histoires et comment on les voit souvent à la télé, lorsqu'ils rencontrent des gens du gouvernement. Je me souviens d'avoir vu un reportage sur les autochtones du nord de la province qui réclamaient un territoire. Quand je suis allé au musée provincial, j'ai vu des personnages qui représentaient des autochtones, mais je ne me souviens pas desquels il s'agissait. J'ai du mal à les différencier les uns des autres, etc.

▷ **Je fais des liens** entre ce que j'ai appris à partir du titre, des illustrations et ce que je dois faire en études sociales (contexte de la tâche). **J'émets des hypothèses** pour me donner une idée de ce que je vais lire dans ce texte.

Ex. : En études sociales, on parle du début du Canada. Je vais donc lire des informations de nature historique sur les Cris : « Avant nous » (le nous désigne probablement les habitants du Canada), les débuts de la colonisation, etc. Le sous-titre « Avec nous » va probablement parler des rapports que les Cris ont eus avec les Blancs, les alliances, les guerres, etc. Le dernier sous-titre « Coutumes et croyances » va sûrement m'apprendre quelque chose sur la façon dont vivait ce peuple et sur leur façon de penser. Etc.

Je me fais confiance.

Ex. : Je sais déjà beaucoup de choses à propos du sujet, mais je ne connais pas de dates ou de caractéristiques précises sur les Cris. Je vais prêter attention aux détails pour retenir de l'information précise afin de réaliser la tâche. Je suis prêt à lire le texte maintenant.

Fr | QUOI | Imm

Reconnaître qu'il dispose de moyens pour aborder le texte. ⇦ 2e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à tenir compte de ses expériences de lecture antérieures pour reconnaître ses habiletés acquises en lecture.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de développer sa confiance en soi-même et de prendre conscience des habiletés qu'on possède pour accomplir la tâche.

QUAND

On utilise cette stratégie avant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière, surtout :

- quand on doit faire face à une situation nouvelle en lecture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a eu des difficultés à lire un texte qu'on avait abordé de façon isolée, sans faire de liens avec d'autres expériences de lecture;
- on a abordé une nouvelle lecture sans confiance en soi, avec le sentiment qu'on n'avait pas les moyens nécessaires pour réussir sa tâche de lecture.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser le type de texte à lire et la tâche qui suit la lecture;
- se rappeler des situations de lecture antérieures semblables afin d'identifier les moyens utilisés pour comprendre le texte et réaliser la tâche;
- prévoir les moyens pour relever le nouveau défi de lecture;
- se faire confiance.

Mise en situation

Un enseignant veut planifier un thème qui porte sur les aliments. Il remarque que la mise en pages des textes associés à ce thème est différente de ce que ses élèves ont rencontré jusqu'à présent. Les illustrations sont moins nombreuses. Toutefois, l'enseignant note que les textes contiennent très peu de mots nouveaux à l'écrit. Il décide de profiter de cette occasion pour amener ses élèves à prendre conscience des stratégies de lecture qu'ils ont déjà acquises au cours de leur apprentissage pour aborder des textes semblables. Il veut leur montrer comment il réagit lorsqu'il fait face à une situation nouvelle en lecture.

Modelage

L'enseignant présente aux élèves le premier texte au sujet des aliments. L'enseignant observe la réaction des élèves afin de déceler les signes d'insécurité. Ensemble, ils observent la mise en pages et l'enseignant invite les élèves à exprimer leur réaction. Il mentionne que c'est la première fois qu'il leur présente un tel texte. Il ajoute qu'il va leur montrer comment il fait lorsqu'il fait face à un nouveau défi en lecture.

▷ **J'analyse la tâche.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, je dois lire ce texte sur les aliments. Je dois identifier ce que le petit garçon mange au déjeuner.

J'observe le texte et je me demande si j'ai déjà lu quelque chose de semblable.

Ex. : Je vois qu'il y a deux illustrations et beaucoup de mots. Je n'ai jamais lu un texte qui contenait autant de phrases. Ce sera donc un nouveau défi pour moi.

▷ **J'essaie de me rappeler les moyens utilisés pour comprendre le texte et réaliser la tâche lors de situations de lecture antérieures semblables.**

Ex. : J'ai déjà lu des textes pour m'informer. La dernière fois que j'en ai lu un de ce genre, je devais répondre à quatre questions. Pour bien réussir cette tâche-là, j'ai souligné les mots clés dans les questions et essayé de retrouver ces mots dans le texte. Chaque fois que je terminais la lecture d'un paragraphe, je le résumais dans une phrase ou je soulignais les mots clés. Quand je tombais sur des mots difficiles que je ne comprenais pas, je les cherchais dans le dictionnaire. Parfois, j'ai utilisé des façons de comprendre un mot sans chercher dans le dictionnaire (contexte, racine du mot, etc.). Je vais essayer d'utiliser ces stratégies pendant cette lecture pour voir si ça fonctionne.

▷ **Je me demande comment je peux relever le nouveau défi de lecture.**

Ex. : Qu'est-ce que je pourrais faire pour surmonter ce défi? Je vais lire phrase par phrase et essayer de reformuler la phrase dans mes mots pour voir si je comprends. Si je ne comprends pas, je vais souligner les mots clés, essayer de comprendre les mots difficiles en les décomposant ou en fouillant dans le dictionnaire. Je sais que je dois identifier les aliments consommés au déjeuner.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : Je sais pourquoi je dois lire ce texte et je sais ce que je peux faire si j'ai des problèmes. Je vais commencer la lecture et, si j'ai des problèmes que je ne peux pas résoudre, je peux toujours demander de l'aide.

Note : *Au cours du modelage, l'enseignant peut demander aux élèves ce qu'ils font lorsqu'ils arrivent devant un mot difficile. Cette façon de faire permettra de voir qu'effectivement, ils ont les moyens nécessaires pour relever le défi qui leur est proposé.*

Fr **QUOI** Imm

Se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle en classe. 3e

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour profiter au maximum du temps alloué à la lecture et pour mieux se concentrer sur le texte et augmenter son degré d'autonomie.

QUAND

On utilise cette stratégie avant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- chaque fois qu'on a une période de lecture libre ou structurée.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- préciser le besoin que l'on veut satisfaire;
- faire des liens entre le contexte de la lecture et le but poursuivi;
- choisir son livre en fonction de son besoin et de la durée de la période de lecture;
- choisir un endroit confortable, bien éclairé et tranquille pour lire;
- ne pas interrompre la lecture des autres.

Mise en situation

Au début de l'année scolaire, un enseignant observe ses élèves lorsqu'il les place en situation de lecture silencieuse personnelle. Il remarque que plusieurs d'entre eux ne savent pas comment utiliser ce temps de façon efficace et, de plus, leur comportement dérange ceux qui veulent se plonger dans leur livre.

Habituellement, la période de lecture silencieuse personnelle suit immédiatement la récréation après le dîner. L'enseignant invite ses élèves à choisir un livre ou un magazine de la bibliothèque de la classe. Les élèves peuvent également lire un livre personnel ou provenant d'ailleurs (bibliothèque de l'école, bibliothèque municipale, etc.). Il leur alloue quelques minutes pour faire leur choix et pour s'installer confortablement. Il aide certains élèves qui éprouvent de la difficulté à trouver un livre ou un magazine à leur goût en leur donnant des suggestions.

Modelage

Après quelques jours d'observation, il décide de modeler pour eux comment il se prépare lui-même à cette période de lecture.

Je pense à ce que j'aimerais lire aujourd'hui.

Ex. : Chaque fois que j'ai l'occasion de lire juste pour le plaisir, je me demande ce que j'aimerais lire. Parfois, je sais tout de suite ce que je voudrais lire. Alors, je n'ai qu'à aller chercher le livre qui m'intéresse. Mais parfois je suis indécis; je dois alors faire des choix.

Je fais un choix à partir des sujets qui m'intéressent.

Ex. : Par exemple, l'autre jour, mon ami m'a dit qu'il était allé faire une promenade dans un parc et qu'il a vu toutes sortes d'insectes cachés sous des feuilles et dans des troncs d'arbres morts. Il m'a montré quelques photos. C'était très intéressant. Alors, le lendemain, je suis allé à la bibliothèque chercher un livre sur les insectes que l'on trouve dans la forêt.

Quand je suis indécis, j'ai quelques solutions :

Pour faire mon choix, je demande à **un ami** s'il a un livre à me suggérer ou je pense aux livres que d'autres élèves ont présentés après la période de lecture.

⇨ Je regarde les **livres qui** se **trouvent** dans **la bibliothèque** pour m'inspirer.

Ex. : L'autre jour, je n'avais aucune idée de ce que je voulais lire. J'ai commencé à lire les titres des livres et à regarder les illustrations. Quand je voyais un livre que je croyais intéressant, je lisais le petit résumé que l'on trouve généralement sur la couverture arrière du livre. Après quelques minutes de recherche, j'ai finalement trouvé un livre intéressant. Je l'ai lu en entier et je n'ai pas été déçu. Ce livre m'a même permis de découvrir un auteur que je ne connaissais pas. Le lendemain, j'ai choisi un livre du même auteur et je l'ai également trouvé intéressant.

⇨ Je regarde les **magazines qui** se **trouvent** dans **la bibliothèque** pour m'inspirer.

Ex. : L'autre jour, je n'avais pas vraiment le goût de lire parce que je ne savais pas quoi choisir. Alors, j'ai commencé à feuilleter quelques magazines parce que je sais que, dans ce genre de publications, on présente toutes sortes de sujets dans des textes courts et d'autres plus longs. J'ai donc le choix. D'habitude, il y a beaucoup d'illustrations intéressantes. Par exemple, si je regarde dans ce magazine, on voit qu'on parle de..., de... ou encore de... Ah! dans cet article on va sûrement parler de... Ça, je trouve ça intéressant et en plus les illustrations sont superbes. Je crois que je vais lire ça aujourd'hui.

J'essaie de ne pas perdre mon temps.

Ex. : Lorsque je cherche un livre, j'essaie de ne pas passer plus de cinq minutes à chercher. Je me dis que, si j'ai besoin de plus de temps que cela, c'est que je ne sais vraiment pas ce que je veux. Alors je prends le livre ou le magazine qui a attiré le plus mon attention. Je me dis que, si j'ai un peu de temps libre avant la prochaine période de lecture silencieuse, je demanderai à un ami de me faire quelques suggestions ou je passerai quelques minutes à chercher un livre qui m'intéresse. Puis, je vais m'installer pour lire.

Je m'installe confortablement et j'essaie de ne pas déranger les autres lorsqu'ils lisent. J'attends la fin de la période, lorsque je peux parler de mes lectures, pour dire ce que j'ai aimé et ce que j'ai appris ou encore, ce que je n'ai pas aimé.

Note : Parfois, les élèves ont de la difficulté à choisir un livre correspondant à leur niveau de lecture. On pourrait les habituer à se servir de *la technique des cinq mots*, ou de *la technique des tris*[1].

La technique des cinq mots

Une façon simple pour les jeunes lecteurs de déterminer si leur livre leur convient consiste à vérifier le nombre de mots qu'ils ne peuvent lire ou comprendre dans une page (le nombre de mots par page augmente avec l'âge de la clientèle auquel le livre s'adresse). La technique est connue sous le nom de « la main pleine de mots », car on demande à l'élève de placer un doigt sur chaque mot difficile : quand il y a cinq mots ou plus, c'est un indice que le livre ne sera pas facile à lire (Glazer, 1992).

La technique des tris

Pour enseigner aux élèves à choisir des mots à leur portée, on peut utiliser la technique des tris de livres : on amène les élèves à classer les livres en trois catégories : les livres « trop faciles », les livres « juste comme il faut » et les livres « trop difficiles ». Cette classification correspond globalement aux trois niveaux de lecture (le niveau d'indépendance, le niveau d'apprentissage et le niveau de frustration). Les élèves apprennent à juger du niveau de difficulté des livres au moyen de facteurs comme la difficulté des mots et des concepts, la fluidité de leur lecture orale et l'importance de l'aide nécessaire à la lecture du livre.

[1] Giasson, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique,* (Montréal, Gaëtan Morin Éditeur ltée, 1995), p. 90.

Fr — Q U O I — Imm

Faire appel à ses connaissances sur le sujet pour anticiper les mots clés. 3e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à se servir de ce qu'on connaît sur un sujet, ce qui aide à orienter la lecture.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de mieux orienter sa lecture et de prévenir des difficultés propres au sujet à l'étude. Cela permet d'aborder la lecture d'un texte avec plus de confiance, en rendant disponible le vocabulaire connu et particulier au sujet traité.

QUAND

On utilise cette stratégie avant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- à l'annonce du sujet;
- quand on veut délimiter son champ de concentration.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a retenu peu d'éléments d'un texte en raison du fait qu'on ne saisissait pas ce sur quoi on devait se concentrer davantage.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser le sujet de la lecture;
- faire appel à ses connaissances antérieures sur le sujet;
- observer les indices du texte et faire des prédictions sur le contenu;
- penser aux mots qu'on connaît déjà sur le sujet;
- se faire confiance.

Mise en situation

Un enseignant veut proposer à ses élèves de faire une courte recherche sur les petits animaux. Il a retiré de la bibliothèque des magazines pour enfants et des petits livres dans lesquels on traite de ce sujet. L'enseignant sait que ses élèves connaissent à l'oral la plupart des mots qui se trouvent dans ces textes. Toutefois, certains mots leur sont inconnus à l'écrit.

BEST COPY AVAILABLE

Modelage

L'enseignant veut préparer les élèves à faire leur recherche de la façon la plus indépendante possible, en dépit du fait qu'ils rencontreront des mots nouveaux. Il décide donc de modeler pour eux une autre stratégie de lecture qui leur permettra d'aborder la lecture d'un texte avec un peu plus de confiance. Il leur montrera comment il utilise ses connaissances sur le sujet pour anticiper les mots qu'il prévoit rencontrer dans le texte.

▷ **J'analyse la tâche.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, je dois lire un texte sur un petit animal (par exemple, la fourmi) pour mieux le connaître.

▷ **Je pense à ce que je sais déjà sur le sujet.**
J'observe les indices du texte et je fais des prédictions sur le contenu.

Ex. : Je lis le titre (« La vie des fourmis ») et je regarde les illustrations. Je pense à ce que je sais déjà. J'ai déjà vu des fourmis et, comme je le vois dans ce livre, elles vivent en groupe. Elles mangent d'autres petits animaux comme cette chenille. Ici, je vois des fourmis qui se battent avec d'autres insectes. Des fois, elles se battent pour protéger leur habitat, c'est-à-dire leur maison, etc.

▷ **Je pense aux mots que je connais déjà sur le sujet.**

Ex. : Je vais sûrement voir le mot « fourmi »; comme je l'ai déjà vu écrit dans d'autres textes, je pourrai le reconnaître facilement. Il y a plusieurs autres mots que je connais, comme *manger*, *se battre*, *chenille*, etc. Si je regarde vite ce qui est écrit sur chaque page, je vois les mots auxquels j'avais pensé et je reconnais plusieurs mots. Il y en d'autres que je n'ai jamais vus.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : C'est vrai que je vais rencontrer des mots nouveaux en lisant ces pages. Mais j'en ai reconnu plusieurs et j'ai des illustrations pour m'aider. Je pense que je serai capable de lire et de comprendre les mots nouveaux. Et, si je ne suis pas capable, je verrai s'il est nécessaire de tous les lire pour comprendre le texte. Au besoin, je demanderai de l'aide.

Fr | Q U O I | Imm

4e Préciser son intention de lecture. 4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à spécifier le but que l'on veut atteindre et à préciser le « pourquoi » de la lecture d'un texte.

POURQUOI

On utilise cette stratégie afin de se concentrer sur certaines informations ou idées du texte qui permettront d'atteindre son objectif. Ceci permet de tirer le maximum d'une situation de lecture. On délimite ainsi son champ de concentration et on devient plus sélectif quand il s'agit de retenir l'information.

QUAND

On utilise cette stratégie avant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière et n'importe quel contexte :

- à l'annonce du sujet;
- quand on a identifié ses besoins;
- quand on a des indices sur le contexte du sujet, sur les circonstances de lecture, sur l'auteur, sur l'intention de l'auteur, etc.;
- quand on connaît le genre de tâche qui suit la situation de lecture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on ne s'est pas donné d'objectif et on a perdu, en cours de route, tout intérêt pour le texte;
- on a eu de la difficulté à se concentrer sur l'information importante dont on a eu besoin pour réaliser la tâche après la lecture.

À noter qu'on peut aussi repenser et modifier son intention de lecture, en cours de route.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser la tâche;
- identifier le contexte de lecture;
- observer les indices et dégager des informations à partir des indices recueillis;
- répondre à la question : *Pourquoi je lis ce texte?*

BEST COPY AVAILABLE

ERIC

Mise en situation

Un enseignant note que ses élèves abordent tous les textes de la même manière. Ils commencent à lire sans vraiment s'attarder sur les raisons pour lesquelles ils lisent un texte. C'est comme si, au fil des ans, ils ont appris à faire confiance à l'enseignant sans se poser de questions sur le *pourquoi* de leur lecture. L'enseignant se propose donc de les aider à devenir un peu plus indépendants et d'aborder la lecture d'un texte avec des intentions précises dans leur tête. Il décide de montrer aux élèves comment il fait pour préciser son intention de lecture.

L'enseignant profite du fait qu'il veut aborder un thème illustré dans divers genres de textes. Il pense que, s'il a recours à un seul document, il pourra ainsi mieux faire voir la différence entre chacun de ces textes.

Modelage

L'enseignant présente donc aux élèves le thème et les différents textes qui s'y relient. D'abord, il invite ses élèves à observer la présentation du premier texte au sujet de ce thème afin qu'ils puissent mieux comprendre ce qu'il leur expliquera par la suite. Ensuite, il modèle devant les élèves comment il se prépare à lire ce premier texte.

J'analyse la tâche et les circonstances qui l'entourent.

Ex. : La question que je me pose d'abord, c'est : « Qu'est-ce qu'on me demande de faire? ». Dans ce cas-ci, on me demande de lire un texte qui fait partie du thème « Les petits animaux autour de nous ». Dans ce thème, on parlera sûrement des petits animaux comme les souris, les oiseaux, les grenouilles. Ce sont des petits animaux que je peux voir lorsque je me promène dans les parcs ou dans la forêt.

J'observe les indices et je pense à ce que je sais déjà sur la présentation d'un texte semblable.

Ex. : Si je regarde les indices, je saurai de quoi il sera question dans le texte. Alors, je lis le titre : « La salamandre ». Il y a trois sous-titres, un pour chaque paragraphe. Je regarde les illustrations. Je vois que ce sont de vraies photos de salamandres. Il y a même une légende écrite sous chaque photo. J'ai déjà remarqué que, lorsqu'il y a des photos, on trouve souvent, sous l'image ou à côté, un texte qui donne des informations sur le sujet.

▷ **Je me pose la question :** « Pourquoi je lis ce texte et quelles informations je vais y trouver? ».

Ex. : En lisant les trois sous-titres, je pense que le texte va m'apprendre comment je peux reconnaître une salamandre, parce que le premier sous-titre c'est « Apparence »; ça va aussi m'apprendre où elle vit, parce que c'est écrit « Habitat », et ce qu'elle mange, parce que c'est écrit « Nourriture ». Alors, pourquoi je lis ce texte? C'est pour m'informer sur la salamandre et pour apprendre trois choses en particulier à son sujet : l'apparence, l'habitat et la nourriture de la salamandre.

▷ **Je suis maintenant prêt à lire le texte** et je sais exactement quelles informations aller chercher.

Note : *L'enseignant peut reprendre le même processus avec les autres genres de textes (expressif, par exemple). Il guide les élèves dans l'observation des caractéristiques de chacun d'entre eux (par exemple, la structure ou les indices propres à un texte expressif). Au fur et à mesure qu'ils rencontrent de nouveaux types de textes, ils peuvent inscrire leurs observations sur une grande affiche.*

Fr	Q U O I	Imm
5e	Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	
	Utiliser divers indices tels que présentation du texte, sujet, niveau de difficulté du vocabulaire pour identifier une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de communication.	5e
	Utiliser divers moyens pour choisir son texte tels que la consultation de la table de matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture.	6e
	Faire appel à ses connaissances sur l'auteur, sur la maison d'édition, sur la collection et sur le type de produit médiatique pour sélectionner une ressource.	7e
6e	Déterminer la pertinence du texte en fonction de son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index.	

Définition du RAS : Ces stratégies expriment l'idée que toute information que l'on possède sur une ressource (moyens, indices, connaissances antérieures) peut servir à faire un choix conscient de la ressource qui sera la plus pertinente pour répondre à un besoin, soit celui de s'informer ou d'explorer le monde imaginaire.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de faire un choix conscient/pertinent des ressources dont on a besoin. Ceci sert à optimiser son temps de recherche et de lecture en ciblant les ressources les plus susceptibles de répondre à nos besoins et en éliminant rapidement les ressources moins pertinentes.

QUAND

On utilise ces stratégies **avant toute lecture**, et ce, **dans** n'importe **quelle** matière :

- à l'annonce du sujet à traiter ou quand on a déterminé les aspects du sujet qu'on veut traiter (après avoir précisé son intention de lecture ou formulé ses attentes).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable** :

- on a mis trop de temps à faire une recherche, car on a eu de la difficulté à décider de la ressource qu'on allait utiliser;
- on a perdu du temps à lire un texte qui ne répondait pas à ses besoins;
- on a opté pour une ressource qui s'est révélée inadéquate, une fois qu'on a essayé de l'utiliser.

BEST COPY AVAILABLE

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

A. analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent (tenir compte de la spécificité de la tâche à compléter à la suite de la lecture – rédaction d'un récit ou d'un rapport, exposé informatif ou imaginaire, etc.);

B. faire appel aux connaissances antérieures/moyens/indices qui pourraient être utiles avant de choisir une ressource particulière;

C. cibler les ressources (livres, sites Internet ou autres) qui avaient déjà fourni, dans le passé, de l'information intéressante sur des sujets semblables (ouvrages généraux, revues, collections, encyclopédies, etc.);

D. faire le survol de chaque ressource (titre, tables des matières, section identifiée comme pertinente, etc.);

E. déterminer si la ressource convient au but poursuivi.

Mise en situation

Dans le cadre d'un projet intégrant le français et les sciences, un enseignant propose aux élèves de faire une recherche sur les êtres vivants des écosystèmes humides. Ils devront présenter les informations sous forme d'exposé en utilisant soit des illustrations, des croquis, ou encore des graphiques. L'enseignant prévoit développer avec ses élèves le cadre de la recherche, par exemple : sortes d'écosystèmes, êtres vivants et composantes non vivantes de ces écosystèmes.

Lors de la planification de son enseignement, l'enseignant identifie des sources possibles d'information (soit des documents écrits provenant de la bibliothèque, des cédéroms ou des sites Internet). Il mettra ces ressources à la disposition des élèves. De leur côté, les élèves pourront consulter toute autre source qu'ils jugeront utile à la réalisation de leur projet.

Modelage

Sachant que les élèves auront à identifier des ressources traitant d'un sujet particulier, l'enseignant modèle pour eux la démarche qu'il utilise pour sélectionner des ressources nécessaires pour faire sa recherche.

A – J'analyse la tâche; je précise mon intention de communication : le but, le sujet et les aspects à traiter.

Ex. : Je veux m'informer sur la vie dans un étang – les êtres vivants et les composantes non vivantes, de même que les liens d'interdépendance qui les unissent.

B – Je me demande si j'ai déjà fait une recherche semblable.

Ex. : J'ai déjà fait une recherche sur les insectes et une autre sur le cycle de vie des petits animaux.

C1 – Si c'est le cas, j'essaie de me rappeler dans quel genre de ressource (livre, cédérom, site Internet, etc.) j'avais trouvé de l'information pertinente (faire appel aux collections connues).

Ex. : Lors de ces recherches, j'avais utilisé des livres de la collection X. Je pourrais commencer par consulter des livres de cette collection.

C2 – Sinon, j'émets des hypothèses sur les ressources possibles (livres, cédéroms, sites Internet, etc.) où je pourrais trouver l'information que je cherche ou je consulte un fichier « matières » à la bibliothèque ou des moteurs de recherche à Internet.

D – Je fais le survol de chaque ressource.

Ex. : Je regarde s'il y a **un titre** qui se rapporte à l'étude d'un étang.
Je consulte aussi la **table** des **matières** (**l'index**, les **titres** des **chapitres**, etc.) afin de voir si le livre traite des êtres vivants et des plantes de cet écosystème (étang).

E – Je détermine si la ressource convient à mon but.

E1 – Si c'est le cas, je fais un survol de la section qui m'intéresse et je décide si cette ressource répond à mes besoins.

Si la ressource répond à mes besoins, je commence ma recherche (ou je sélectionne une autre ressource pour élargir mon champ de recherche).

Si la ressource ne répond pas à mes besoins, je recommence le processus à partir de **C2**.

E2 – Sinon, je recommence le processus à partir de **C2**.

Note : *Parfois, les élèves ont de la difficulté à choisir un livre correspondant à leurs besoins. On pourrait les habituer à se servir de la* technique en sept étapes.

Cette stratégie représente la manière de choisir un roman, en déterminant si le style de l'auteur nous intéresse (voir le tableau ci-dessous).

Une technique en sept étapes[1]	
Étape 1	Regarder le titre : « Le thème m'intéresse-t-il? »
Étape 2	Regarder les illustrations : « Qu'est-ce que m'indiquent les illustrations sur l'atmosphère du livre? »
Étape 3	Se questionner sur l'auteur : « Qu'est-ce que je connais de l'auteur? Cet auteur m'a-t-il été recommandé par un de mes amis? »
Étape 4	Lire le résumé au dos du livre.
Étape 5	Lire les deux ou trois premières pages.
Étape 6	Lire une page au tiers du livre.
Étape 7	Lire une page aux deux tiers du livre.

D'après Ollmann (1993)

Pour présenter cette façon de procéder aux élèves, il s'agit globalement d'expliquer comment vous utilisez le titre, l'auteur, les illustrations et le résumé pour vous faire une idée du ton du livre. Il faut ensuite lire la première page du livre, puis une page au tiers et une autre aux deux tiers du livre pour déterminer la densité et la complexité du langage utilisé. À l'aide de ces éléments, il s'agit de décider si on lira ou non le livre. À mesure que vous ferez cette démonstration, il est possible que certains élèves soient de plus en plus intéressés à lire le livre, alors que d'autres arriveront à la conclusion inverse. C'est le moment de rappeler le fait que le choix des livres demeure un processus très personnel (Ollmann, 1993).

[1] Giasson, Jocelyne. *La lecture : de la théorie à la pratique,* (Montréal, Gaëtan Morin Éditeur ltée, 1995), p. 90-91.

BEST COPY AVAILABLE

Fr — Q U O I — Imm

6e — Formuler ses attentes par rapport au texte. — 6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à préciser ce qu'on aimerait trouver dans un texte.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de déterminer si le texte choisi répond à ses besoins (d'information ou d'imaginaire) ou pour se concentrer sur l'information que l'on veut trouver dans un texte afin de compléter une tâche précise. Ceci permet aussi d'être plus efficace lors de la sélection de textes pour un projet de recherche.

QUAND

On utilise cette stratégie avant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on a spécifié le sujet traité dans le texte et la tâche qui suit la situation de lecture;
- quand on a spécifié ses propres besoins;
- quand on a des indices concernant l'auteur, le type de texte, etc.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on n'a pas pris le temps de spécifier ses besoins avant la lecture et cela a causé un manque d'intérêt face au texte au cours de la lecture;
- on a eu de la difficulté à se concentrer et à retenir l'information importante ou utile pour réaliser la tâche qui suit la situation de lecture;
- on a éprouvé des difficultés à évaluer, après la lecture, si le texte avait répondu à ses attentes.

Note : *Il arrive parfois que le texte aille au-delà des attentes prévues.*

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser la tâche;
- établir les aspects du sujet sur lesquels on veut obtenir de l'information ou spécifier le besoin d'imaginaire qu'on veut combler (apprécier des jeux de mots, rire, se détendre en lisant des histoires courtes ou des histoires contenant du suspense, etc.);
- entreprendre la sélection des livres à partir de ce qu'on connaît sur les collections, les auteurs, la table des matières, etc.;
- adopter ou éliminer tout texte qui ne répond pas à ses besoins.

Mise en situation

Un enseignant avait noté, lors de projets de recherche antérieurs, que plusieurs élèves éprouvaient encore des difficultés à identifier des ressources pertinentes parce qu'ils commençaient leur recherche sans avoir spécifié leurs attentes.

Modelage

Il se décide donc à modeler pour eux, dans le cadre de l'étude des arbres et de la forêt, comment il précise ses attentes pour arriver à identifier des sources pertinentes. La tâche à réaliser est, dans ce cas, de répondre à la question suivante : « Quelles sont les interventions humaines qui favorisent ou qui menacent l'existence des forêts? ».

▷ **J'analyse la tâche.**

Ex. : Je précise mon intention de communication. Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Je dois trouver des informations sur l'utilisation de la forêt par les humains. C'est le sujet de mon projet.

▷ **Je cherche les grandes idées qui guideront ma recherche.**

Ex. : Je dois trouver *les interventions humaines qui favorisent l'existence des forêts*. Cela veut dire que je dois trouver des exemples qui montrent que les humains font des choses pour garder les forêts en bon état. Ces exemples vont peut-être aussi montrer ce que les gens font pour réparer les dégâts lorsqu'ils brisent l'équilibre de la forêt.
Je dois aussi trouver *les interventions humaines qui menacent l'existence des forêts*. Donc, je dois trouver des exemples qui montrent que certaines personnes détruisent les forêts ou n'en prennent pas soin comme il faut.

Je vais noter ces idées sur papier, un peu comme si c'était un plan. Comme cela, je pourrai écrire quelques mots clés à côté de chaque grande idée, comme dans un remue-méninges.

Ex. : Thème : La forêt
Sujet : Intervention de l'homme

Bonnes interventions : – reboisement,
– coupe sélective des arbres,
– protection des animaux, etc.

Mauvaises interventions : – coupe de tous les arbres,
– plantation d'une seule sorte d'arbres, etc.

Dans le cadre d'un projet de recherche, poursuivre la recherche d'information avec la démarche suivante :

J'entreprends la sélection des livres à partir de ce que je connais sur les collections, les auteurs, la table des matières, etc.

Note : *Pour la suite du projet de recherche, voir la stratégie relative à la sélection d'une ressource, pages 52–55.*

Ex. : Il y a une série d'encyclopédies que j'utilise souvent et qui donne généralement des informations intéressantes et pas trop difficiles à comprendre; je vais regarder cette série-là. Je vais aussi regarder à Internet un site que je connais sur la science.
Quand je vais identifier une ressource qui me convient, je vais inscrire son titre dans mon plan.

Si une ressource propose un nouvel aspect pertinent qui n'a pas été identifié au départ, je l'ajoute à la liste (voir nouveaux éléments en italique dans la liste).

Ex. : **Thème** : La forêt
Sujet : Intervention de l'homme

Bonnes interventions : – reboisement (*titre du livre, auteur, page...*),
– coupe sélective des arbres,
– protection des animaux,
– *contrôle des feux de forêt*, etc.

Mauvaises interventions : – coupe de tous les arbres,
– plantation d'une seule sorte d'arbres,
– *coupe qui endommage le sol*, etc.

Fr — Q U O I — Imm

6e — Prévoir *un moyen de prendre des notes* [une façon d'organiser ses notes] pour retenir l'information. — 6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à choisir une méthode, un moyen efficace de noter l'information qui semble importante pour réaliser la tâche qui suivra la lecture ou toute information sur laquelle on veut des précisions.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de retenir l'information importante et d'avoir tout le matériel nécessaire en main avant le début de la lecture.

QUAND

On utilise cette stratégie avant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière, lorsque le texte ou la tâche sont complexes :

- à partir de la définition de la tâche à réaliser à la suite de la lecture;
- à partir de ses connaissances du genre de texte qui sera lu;
- à partir des documents fournis par l'enseignant (schéma, liste de questions, etc.);
- selon le rôle qu'on aura à jouer pendant et après la lecture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a dû relire plusieurs fois certaines parties du texte pour repérer des informations;
- on a eu de la difficulté à retenir l'information importante dans un texte;
- on n'avait pas le matériel en main pour prendre des notes;
- on n'avait pas pensé à utiliser des codes, un style abrégé ou d'autres manières efficaces pour la prise de notes;
- on n'a pas bien complété la tâche qui suivait la lecture parce qu'on n'avait pas retenu l'information nécessaire.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser la tâche et les circonstances qui l'entourent;
- tenir compte du type de texte à lire;
- tenir compte des exigences de la tâche, par exemple : remplir un tableau ou un schéma, répondre à des questions, dégager les idées principales, etc.;
- faire l'inventaire des divers moyens de prendre des notes et choisir la méthode la plus appropriée, c'est-à-dire en rapport avec les exigences de la tâche (ex. : prévoir un schéma ou une constellation, écrire le sujet du paragraphe dans la marge, utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante, utiliser des couleurs différentes s'il s'agit d'une comparaison, etc.);
- se procurer les outils nécessaires pour prendre des notes (ex. : surligneur, papier et crayon, autocollants, etc.);
- se faire confiance.

BEST COPY AVAILABLE

Mise en situation

Un enseignant remarque que ses élèves ont parfois de la difficulté à retenir ou à bien organiser l'information lue en raison du fait qu'ils ne prévoient pas toujours un moyen efficace de prendre des notes. Il se sert donc d'un texte sur l'énergie nucléaire que ses élèves doivent lire, pour leur montrer comment prévoir prendre des notes.

Modelage

L'enseignant décide de modeler pour ses élèves comment il fait pour se préparer à prendre des notes avant la lecture d'un texte.

▶ **J'analyse la tâche.**

Ex. : Je me pose la question : « Qu'est-ce que je dois faire? ». Dans ce cas-ci, le titre et le matériel fourni m'indiquent que je dois lire un article sur l'énergie nucléaire afin de prendre position sur le sujet à partir des différents points de vue présentés dans le texte.

▶ **J'essaie d'identifier le genre de texte que j'aurai à lire et la tâche à accomplir.**

Ex. : D'après les indices que j'ai déjà observés (titre, matériel fourni, etc.), je sais que cet article me fournira plusieurs renseignements sur l'utilisation de l'énergie nucléaire et qu'il présentera le point de vue de diverses personnes. À la suite de la lecture, je devrai tout d'abord montrer ma compréhension du texte et puis réagir aux faits présentés et aux points de vue exprimés dans le texte. Je dois exprimer mes propres opinions sur le sujet en m'appuyant sur des exemples concrets tirés du texte.

▶ **Je vais me préparer à prendre des notes** pour retenir l'information qui me sera utile pour réaliser la tâche qui suit la lecture.

Ex. : Tout d'abord, j'ai besoin de papier, d'un crayon, d'autocollants et d'une gomme à effacer. Je crois que j'ai tout mon matériel. Maintenant, comment est-ce que je vais organiser mes notes? Comme je sais qu'il sera question de l'énergie nucléaire, qu'il y aura de l'information sur son utilisation et qu'il y aura divers points de vue sur le sujet, je pense que je pourrais prendre des notes sous forme de schéma. Je vais faire plusieurs regroupements d'idées; par exemple, d'une part, je vais retenir l'information nouvelle que je trouve importante, d'autre part, les points de vue avec lesquels je suis d'accord et, séparément, ceux avec lesquels je ne le suis pas, etc.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : Je sais ce que je dois faire, j'ai tout ce qu'il me faut pour prendre des notes et je sais quelles notes prendre. Je suis prêt à lire ce texte.

Note : *Voici deux exemples de schémas qu'on pourrait proposer pendant le modelage.*

Schéma catégorisé selon les intervenants qui expriment leurs points de vue :

	Intervenant 1	Intervenant 2	Intervenant 3
Points de vue			

Tableau comparatif selon les diverses opinions semblables ou différentes des intervenants :

	Points de vue semblables	Points de vue différents
Intervenant 1		
Intervenant 2		
Intervenant 3		

Fr — Q U O I — Imm

6e — Prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires. — 6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à ses expériences antérieures pour chercher des moyens qui s'étaient avérés efficaces lors d'une tâche semblable à celle proposée.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour prévenir ou pour atténuer certaines difficultés lors d'une nouvelle tâche de lecture et pour éviter qu'une même lacune vienne perturber la lecture ou entraver la compréhension d'un texte. Ceci permet également d'aborder une nouvelle tâche avec plus de confiance.

QUAND

On utilise cette stratégie avant tout type de lecture, et ce, dans n'importe quelle matière à partir de la tâche à réaliser :

- quand on a des indices sur le genre de texte qu'on va lire et le sujet traité et que l'on peut prévoir les problèmes que l'on pourrait rencontrer;
- quand on veut tester la pertinence de certaines stratégies ou palliatifs à ses problèmes de lecture.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on veut surmonter des difficultés semblables à celles survenues lors d'expériences antérieures, c'est-à-dire :

- quand, lors de la phase d'évaluation (retour réflexif), on a reconnu certaines faiblesses ou lacunes dans sa façon de lire et qu'on a identifié des moyens qui pourraient aider à surmonter ces difficultés;
- quand on a eu des problèmes à compléter la tâche qui suivait la lecture.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser la nouvelle tâche à faire;
- établir des liens entre la lecture de ce nouveau texte et les lectures précédentes;
- identifier le ou les bris de compréhension possibles;
- faire appel à ses expériences précédentes en lecture et voir quelles solutions il serait possible d'adopter;
- se faire confiance.

Mise en situation

Dans le cadre d'un projet sur le Canada à ses débuts, un enseignant a proposé à ses élèves une série de textes reliés au thème afin de trouver des réponses à leurs questions. Même si le sujet leur était familier (ils l'avaient étudié en 5e année, en études sociales), plusieurs élèves ont eu de la difficulté à bien comprendre le premier texte qu'on leur avait présenté. Sachant que les élèves auront à lire ce genre de texte de façon indépendante au cours du processus de recherche, l'enseignant veut les amener à se servir de leurs expériences passées pour surmonter les difficultés qui surviendraient lors de prochaines lectures.

Modelage

Par conséquent, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il tient compte de ses lectures précédentes pour aborder un nouveau texte. Durant son modelage, il met l'accent sur les difficultés que les élèves avaient rencontrées antérieurement (sans toutefois nommer les élèves qui ont eu ces difficultés).

J'analyse la nouvelle tâche en lecture.

Ex. : Je commence par préciser ce que je cherche comme information. J'ai un texte sur un des premiers explorateurs. Je dois chercher les informations suivantes : Qui sont-ils? D'où venaient-ils? Quand sont-ils venus au Canada? Pourquoi sont-ils venus? Quels sont les résultats de leurs découvertes pour eux et leur pays d'origine? Quels sont les résultats de leurs découvertes pour le Canada?

Je précise ce que je dois faire avec les informations recueillies.

Ex. : Lorsque j'aurai trouvé les informations que je cherche dans le texte, je devrai les inscrire dans un tableau-synthèse qui m'aidera à mieux organiser et à retenir ce que j'apprends. Ensuite, je me servirai des informations pertinentes recueillies lors de mes lectures pour faire une ligne du temps et pour tirer des conclusions.

J'établis des liens entre la lecture de ce texte et les lectures antérieures.

Ex. : Comme c'est un texte qui parle des explorateurs qui sont venus au Canada, je vais sûrement trouver des mots que j'ai déjà vus dans d'autres textes, comme ceux sur les Vikings.

▷ **Je me rappelle des solutions que j'ai trouvées dans le passé, lors d'expériences semblables en lecture, pour résoudre les bris de compréhension.** Certaines de ces solutions pourraient me servir à réaliser la présente tâche.

Ex. : Il m'est arrivé, dans le passé, d'avoir éprouvé de la difficulté à comprendre certains mots. Après les avoir séparés en syllabes et après avoir remplacé les mots dans le contexte de la phrase ou du paragraphe, j'ai réussi à bien les comprendre. Si cela arrive de nouveau, je pourrai faire la même chose.

Ex. : Parfois, j'ai eu du mal à comprendre le sens d'un paragraphe en particulier. Alors, j'ai essayé de trouver le sujet du paragraphe. Puis j'ai essayé de trouver les idées qui se rattachaient à ce sujet. Ensuite, j'ai relu le paragraphe en essayant de me représenter des images, dans ma tête, au fur et à mesure que je lisais. J'essayais de me mettre à la place de l'explorateur, et là, j'ai mieux compris.

Ex. : Après avoir fini de lire le texte, j'ai constaté que j'avais oublié quelques informations. Par exemple, j'avais lu de quel pays l'explorateur était parti, mais je ne m'en souvenais plus. J'ai dû relire quelques passages pour retrouver l'information. Cette fois-ci, après la lecture de chaque paragraphe, je vais noter, à l'aide de mots clés, les informations que je cherche directement dans le tableau ou sur une feuille. Comme cela, je serai sûr de ne pas les oublier.

▷ **Je me fais confiance.**

Ex. : La dernière fois, pendant la lecture d'un texte, j'ai eu quelques problèmes, mais j'ai trouvé des solutions. Je peux appliquer ces mêmes solutions lors de cette lecture, si elles me permettent de résoudre des problèmes semblables à ceux que j'ai rencontrés précédemment. Je devrais pouvoir bien réussir ma tâche.

Fr — Q U O I — Imm

7e — Déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion. — 7e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à choisir le type de lecture appropriée à la situation de communication en tenant compte de ses besoins et de la tâche à réaliser à la suite de la lecture.

POURQUOI

On fait appel à cette stratégie afin de choisir le moyen le plus efficace de repérer l'information désirée, de profiter au maximum du temps alloué pour la lecture ou encore de rejeter un texte qui ne répond pas à ses besoins.

QUAND

On utilise cette stratégie avant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière, à partir de la tâche à réaliser :

- quand on cherche un mot particulier, un certain type de mot ou un mot commençant par telle ou telle lettre, ou que l'on veut trouver un type d'information précise et clairement mentionnée dans le texte, etc. (*survol*);
- quand on est à la recherche d'un type d'information ou que l'on veut repérer dans le texte le traitement d'un aspect particulier du sujet (lecture rapide ou sélective);
- quand le survol révèle que l'information recherchée se trouve dans un paragraphe ou dans une section particulière du texte (*lecture sélective*);
- quand on cherche une information précise ou qu'on veut se détendre (*lecture en détail, modérée*);
- quand on veut retenir (mémoriser) des informations, résoudre un problème, étudier le contenu d'un texte, etc. (*lecture modérée et attentive de tous les mots de chaque phrase*);
- quand on veut se donner une idée de l'ensemble du texte ou vérifier si le contenu va répondre à ses besoins, etc. (*lecture de l'introduction et de la conclusion*).

Métacognition

On fait également appel à cette stratégie afin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a mis trop de temps dans le repérage de l'information en s'éloignant du but de sa lecture;
- on s'en est toujours tenu à la lecture intégrale d'un texte sans que cela soit nécessaire.

Note : *Bien que, lors de cette étape, le lecteur ait choisi sa façon d'aborder le texte, il peut toujours y apporter des modifications en cours de lecture (à l'étape de gestion) afin de mieux répondre aux exigences de la tâche.*

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- analyser la tâche;
- préciser son intention de communication;
- sélectionner la façon de lire en fonction de la tâche et de l'intention de communication.

Mise en situation

En études sociales, après avoir établi avec ses élèves les questions d'enquête sur la Chine (Études sociales, 6e année, Sujet C, *La Chine : Un pays riverain du Pacifique*), un enseignant propose à ses élèves un travail de groupe. Chaque équipe mettra en action les stratégies de résolution de problèmes qui lui permettront de recueillir les informations recherchées. Il revoit avec ses élèves les étapes du processus :

- identifier la question d'enquête (déjà fait);
- établir un plan de recherche;
- recueillir, organiser et interpréter l'information;
- tirer une conclusion.

Lors du projet de recherche précédent, l'enseignant avait noté que, lorsqu'ils ont identifié une ressource traitant du sujet en question, les élèves ne savaient pas comment en aborder la lecture. Certains élèves lisaient des sections complètes avant de s'apercevoir que la ressource ne traitait pas précisément du sujet choisi.

Modelage

L'enseignant se décide donc à modeler pour ses élèves comment il modifie sa façon d'aborder la lecture d'un texte afin d'être le plus efficace possible dans sa recherche d'information. Il veut présenter aux élèves les deux scénarios suivants :

Scénario 1 : Quelqu'un a déjà identifié des ressources possibles.

Scénario 2 : Aucune ressource n'a encore été identifiée.

Le **premier scénario** constitue une situation où l'enseignant a déjà fait une recherche préliminaire pour s'assurer que les élèves ont le matériel de base pour mener à bien leur recherche. Le **deuxième scénario** constitue une situation où les élèves doivent identifier eux-mêmes les ressources de base ou identifier des ressources complémentaires.

J'analyse la tâche.

Ex. : Je sais déjà ce que je cherche. Je veux des informations sur le mode de vie des Chinois vivant près des grands cours d'eau ou de l'océan Pacifique. Cette information servira à établir des liens entre les différents modes de vie des gens en Chine, par exemple, entre ceux qui vivent à la campagne et ceux qui vivent dans les montagnes. Elle servira ensuite à établir des liens entre les façons de vivre des Chinois et des Albertains.

▷ **Je précise ce que je veux chercher.**

Ex. : Je veux savoir, de façon plus précise, de quoi vivent les Chinois, sur quoi est basée leur économie, comment les cours d'eau influencent leur mode de vie, quelles sont les relations qu'ils entretiennent avec les gens vivant dans les autres régions du pays et avec ceux vivant à l'extérieur du pays, etc.

▷ **Scénario 1**
Je vais choisir, parmi les ressources suggérées, celle qui me permettra de trouver les informations recherchées.

A. Si c'est **un article**, je vais lire rapidement l'*introduction* et la *conclusion* afin de voir si cet article traite précisément des aspects identifiés (ex. : les habitants de la région de Yang Tsê Kiang).

B. Si c'est **un livre,** je vais voir à la *table des matières* où se trouve le chapitre qui m'intéresse. Je regarde les *sous-titres* et je vérifie s'il y a des sections qui traitent des aspects identifiés.

GESTION DE LA LECTURE

Stratégies de gestion

Après avoir planifié sa tâche, on est prêt à passer à la prochaine étape, la gestion de la tâche. Cette étape permet au lecteur :

- d'utiliser des indices, des pistes et des moyens qui faciliteront sa compréhension du texte et la rétention de l'information;
- de résoudre des bris de compréhension;
- de se servir, en cours de lecture, de ses connaissances et de ses expériences antérieures pour mieux saisir le sens du texte;
- de modifier ses connaissances erronées sur divers sujets et d'acquérir de nouvelles connaissances;
- de réagir ou de développer un esprit critique face au texte;
- de mieux réussir la tâche qui suit la lecture du texte.

Les tableaux ci-dessous contiennent toutes les stratégies de gestion de la lecture, de la maternelle à la 7e année, telles qu'elles sont formulées dans le programme d'études de français langue première et celui de français langue seconde – immersion.

Fr	Résultat d'apprentissage général	Imm
L2	• L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. • L'élève sera capable de gérer sa lecture en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.	CÉ5

BEST COPY AVAILABLE

Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
M	• Utiliser des indices tels que les illustrations pour donner l'impression de lire.	
	• S'inspirer des illustrations pour donner l'impression de lire.	M
1re	• *Faire appel à* [Utiliser] ses connaissances du concept de la phrase pour soutenir sa compréhension.	1re
	• *Utiliser* [S'appuyer sur]* les illustrations pour soutenir sa compréhension.	
	• Associer le langage oral au symbole écrit.	1re
2e	• Poser des questions pour mieux comprendre [ou pour affiner sa compréhension].	2e
3e	• Tenir compte du genre, du nombre et du type de déterminants pour soutenir sa compréhension.	
3e	• Utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots.	3e
	• Faire appel à ses connaissances antérieures sur *le sujet* tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension.	
4e	• Faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension.	4e
	• Utiliser les marqueurs de relation pour *établir* [pour créer] des liens dans la phrase.	
	• Segmenter la phrase en unités de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu.	
	• Établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension.	
4e	• Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures énumératives, séquentielles et narratives pour soutenir sa compréhension.	
	• Utiliser le type de déterminants, le genre et le nombre de déterminants pour soutenir sa compréhension.	4e
	• Utiliser ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes usuels pour trouver le sens d'un mot nouveau.	4e

* Les crochets renferment des mots ou segments du RAS tel qu'il est formulé dans le programme de français langue seconde – immersion, alors que les mots en italique indiquent que le RAS est formulé comme tel dans le programme de français langue première.

Légende :

- ☐ • commun au programme de français langue première et à celui de français langue seconde – immersion;
- ➡ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue première;
- ⬅ • RAS présent uniquement dans le programme de français langue seconde – immersion.

5e	• Faire appel à ses connaissances sur les textes *à structure descriptive* [à structures narratives, descriptives et séquentielles] pour soutenir sa compréhension [et retenir l'information].	5e
	• Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites.	
	• Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension.	
5e	• Faire des inférences pour découvrir l'information implicite nécessaire à la compréhension.	
	• Examiner la possibilité de passer outre à certaines difficultés de lecture sans toutefois perdre le fil conducteur.	5e
	• Utiliser divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte.	5e
6e	• Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation.	6e
	• Utiliser un schéma ou une constellation [un schéma, une constellation ou un plan] pour organiser ses connaissances [ou pour retenir l'information].	
	• Faire appel à ses connaissances des textes à structures comparatives [ou à structure de problème et solution] pour soutenir sa compréhension.	
6e	• Faire appel à ses connaissances sur les préfixes et les suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau.	
6e	• Faire appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau.	
	• Faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension.	6e
7e	• Modifier, en cours de lecture, sa manière de lire.	7e
	• Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à effet *ou à structures de problème et solution* pour soutenir sa compréhension.	
7e	• Utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite.	
	• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension.	7e

BEST COPY AVAILABLE

Regroupements

Les tableaux ci-dessous reprennent les stratégies énumérées aux pages précédentes et les regroupent selon leur contenu. Chaque regroupement sera analysé et modelé* aux pages qui suivent.

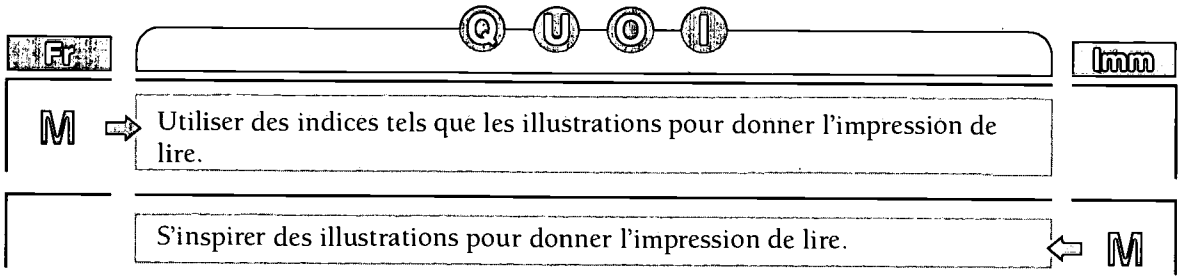
Fr	Résultats d'apprentissage spécifiques	Imm
M	• Utiliser des indices tels que les illustrations pour donner l'impression de lire.	
	• S'inspirer des illustrations pour donner l'impression de lire. (p. 74)	M
1re	• *Utiliser* [S'appuyer sur] les illustrations pour soutenir sa compréhension. (p. 76)	1re
1re	• [Utiliser] *Faire appel à* ses connaissances du concept de la phrase pour soutenir sa compréhension. (p.78)	1re
	• Associer le langage oral au symbole écrit. (p. 80)	1re
2e	• Poser des questions pour mieux comprendre [ou pour affiner sa compréhension]. (p. 82)	2e
3e	• Tenir compte du genre, du nombre et du type de déterminants pour soutenir sa compréhension.	
	• Utiliser le type de déterminants, le genre et le nombre de déterminants pour soutenir sa compréhension. (p. 84)	4e
3e	• Utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots. (p. 86)	3e
3e	• Faire appel à ses connaissances antérieures *sur le sujet* tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension. (p. 87)	3e
4e	• Faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension. (p. 90)	4e
4e	• Utiliser les marqueurs de relation pour établir [pour créer] des liens dans la phrase. (p. 92)	4e
4e	• Segmenter la phrase en unités de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu. (p. 94)	4e
4e	• Établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension. (p. 97)	4e
4e	• Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures énumératives, séquentielles et narratives pour soutenir sa compréhension.	
5e	• Faire appel à ses connaissances sur les textes à structure descriptive [à structures narratives, descriptives et séquentielles] pour soutenir sa compréhension.	5e

* Dans certains cas on propose, au lieu d'un modelage, une autre étape de la démarche d'apprentissage, par exemple, une activation des connaissances, une pratique guidée, etc. (voir Première section, p. 15-17).

6e	• Faire appel à ses connaissances des textes à structures comparatives [ou à structure de problème et solution] pour soutenir sa compréhension.	6e
7e	• Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à effet *et à structures de problème et solution* pour soutenir sa compréhension. (p. 100)	7e
	• Utiliser ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes usuels pour trouver le sens d'un mot nouveau.	4e
6e	• Faire appel à ses connaissances des préfixes et des suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau.	
6e	• Faire appel à ses connaissances sur les familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau. (p. 104)	
5e	• Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites. (p. 106)	5e
5e	• Se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension. (p. 109)	5e
5e	• Faire des inférences pour découvrir l'information implicite nécessaire à la compréhension.	
	• Faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension. (p. 111)	6e
	• Examiner la possibilité de passer outre à certaines difficultés de lecture sans toutefois perdre le fil conducteur. (p. 114)	5e
	• Utiliser divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte. (p. 117)	5e
6e	• Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation. (p. 119)	6e
6e	• Utiliser un schéma ou une constellation [un schéma, une constellation ou un plan] pour organiser ses connaissances [ou pour retenir l'information]. (p. 122)	6e
7e	• Modifier, en cours de lecture, sa manière de lire. (p. 125)	7e
7e	• Utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite. (p. 127)	
	• Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension. (p. 129)	7e

BEST COPY AVAILABLE

Analyse et modelage des stratégies de gestion



Note : *Ces résultats d'apprentissage peuvent davantage être associé à un stade de développement en lecture qu'à une stratégie. Toutefois, il est important que les élèves prennent conscience du fait que c'est acceptable d'imiter les grandes personnes qui lisent.*

POURQUOI On utilise ces stratégies pour représenter ce que l'on sait déjà sur la lecture.

QUAND On utilise ces stratégies quand on veut donner l'impression que l'on sait lire.

COMMENT On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- observer les images accompagnant le texte et les interpréter;
- formuler dans sa tête ou à voix haute le message dégagé à partir des illustrations, en utilisant le vocabulaire, le style et le ton habituel de la lecture.

Mise en situation

Au début de l'année scolaire, un enseignant de maternelle remarque que certains élèves utilisent très peu le jeu symbolique dans des situations reliées au monde de l'écrit. Il considère que c'est en jouant à « faire semblant de lire » que les enfants se font une représentation de différents concepts, entre autres, le concept de l'écrit. Il se décide à inclure dans ses activités des situations où il utilise le jeu de « faire semblant de... » pour les aider à assimiler les caractéristiques du langage écrit.

Pratique guidée

Parmi les différentes situations où le jeu symbolique joue un rôle particulier dans le développement du concept de la lecture, l'enseignant choisit de modeler pour ses élèves comment il fait lorsqu'il « fait semblant » de lire.

Il choisit un livre de bibliothèque dont l'histoire est déjà connue des élèves. Il annonce aux élèves qu'il va faire comme s'il était un élève de la maternelle et qu'il devait lire un livre à son petit frère ou à sa petite sœur. Il fait donc devant ses élèves ce qu'il ferait devant le petit enfant. Il se base sur les illustrations pour construire le sens du texte et il utilise le vocabulaire, le style et le ton habituel de la lecture. Par exemple, il pourrait montrer l'image du Petit Chaperon Rouge et de sa grand-mère pour dire : « *Il était une fois une petite fille qui s'appelait Petit Chaperon Rouge. Elle vivait avec sa mère dans la forêt...* ». L'enseignant pourrait demander aux élèves qui ont déjà atteint ce stade de développement en lecture de l'aider dans son interprétation des illustrations « en lisant comme s'ils savaient lire » eux aussi.

Note : *Pour plus d'information sur les lecteurs débutants, consulter le livre de Jocelyne Giasson,* La lecture : de la théorie à la pratique *(Montréal, Gaëtan Morin Éditeur ltée), chapitre 5, ou encore celui de Jacqueline Thériault,* J'apprends à lire... aidez-moi! *(Les Éditions Logiques).*

Fr — QUOI — Imm

1re — Utiliser [S'appuyer sur] les illustrations pour soutenir sa compréhension. — 1re

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à se servir des images, des pictogrammes, des dessins et de tout élément visuel pour construire le sens d'un message.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour comprendre l'information fournie dans un texte (mot, phrase, idée) ou pour dégager l'enchaînement des événements dans une histoire.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on veut vérifier sa compréhension;
- quand les informations lues ou entendues ne semblent pas claires;
- quand on a besoin de visualiser certains personnages, lieux, parties, actions, etc.;
- quand on veut faire des prédictions sur le contenu tout au long de la lecture (stratégie décrite aux pages 90-91).

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- observer les images accompagnant le texte au cours de la lecture et les interpréter;
- établir des liens entre l'interprétation des images et ce qu'on lit;
- vérifier sa compréhension du texte.

Mise en situation

Un enseignant s'aperçoit que certains élèves utilisent les illustrations uniquement pour faire des prédictions sur le contenu du texte (planification). Toutefois, ils ne tiennent pas compte des illustrations lorsque vient le moment d'identifier un mot qui pose problème, de confirmer ce qu'ils viennent de lire ou encore de prévoir le contenu du texte. L'enseignant se propose donc de leur montrer comment utiliser les illustrations pour soutenir leur compréhension.

Note : *Parfois, certaines illustrations ne reflètent pas le contenu de façon juste, ce qui peut induire le lecteur en erreur.*

Modelage

L'enseignant planifie une situation où il fera la lecture à ses élèves. Il choisit un livre qui représenterait un défi raisonnable, si les élèves avaient à le lire de façon indépendante (Bureau, Serge. *Le blessé*, Collection menu-mémo, n° 14, Graficor, 1991). Après avoir planifié sa lecture (analysé la tâche, précisé son intention de lecture, fait des prédictions à partir du titre et de l'illustration sur la page couverture et pensé aux moyens qu'on aurait pu utiliser lors d'un bris de compréhension), l'enseignant entreprend la lecture du texte à voix haute. Il verbalise ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il fait face à un mot ou à une phrase difficile à comprendre et explique comment il s'appuie sur les illustrations pour obtenir des pistes de compréhension.

▷ **Je regarde l'illustration de la première page. Je dis dans ma tête ce que je vois.**

Ex. : Je vois un petit garçon qui imagine des personnes qui portent toutes sortes de costumes. Il y a un clown, un monsieur, une Chinoise et quelqu'un qui est déguisé en Zorro.

▷ **Je lis ce qui est écrit sur cette page.**

Ex. : « *C'est la fête à l'école. Tous les enfants vont se dé... dé/gu/i/ser* ». Se dé/gu/i/ser, qu'est-ce que ça veut dire. Je ne connais pas ce mot-là. Je vais regarder l'illustration, ça va peut-être me dire ce que les enfants font à la fête. Ah oui! Les enfants vont mettre des costumes. Ils vont se déguiser en Zorro. Alors, le mot c'est peut-être « déguiser ».

Je relis la phrase et je vérifie si je comprends.

Ex. : « *Tous les enfants vont se déguiser* ». Ah oui! Ce mot, c'est bien déguiser. Je vais continuer à lire.

▷ **Je regarde la deuxième illustration.**

Ex. : Je ne vois que le petit garçon.

Je lis la phrase.

Ex. : « *Moi, je me dé/gui/se* (le même mot que tout à l'heure) *en bl... e... ss... é* ». Qu'est-ce que ça veut dire? Il n'y a rien sur l'illustration pour m'aider. Juste un petit garçon. Ah! c'est le même petit garçon que sur l'illustration de la couverture. Sur la couverture, il a un bras avec des bandages, il a un bobo sur le front. Ah oui! Je me souviens, le titre c'était « *Le blessé* ». C'est le même mot que celui que je cherche.

Je relis la phrase pour vérifier si je comprends.

Ex. : « *Moi, je me dé/gui/se en bles... sé.* ». C'est comme ça qu'il va se déguiser pour la fête. Ce n'est même pas vrai qu'il est blessé, c'est juste un costume.

L'enseignant poursuit la lecture en montrant aux élèves comment il utilise les illustrations pour mieux comprendre ce qu'il lit. Après la lecture, il demande aux élèves de donner des exemples qui montrent comment les illustrations peuvent aider à mieux comprendre le texte.

Fr — Q U O I — Imm°

1re [Utiliser] *Faire appel à* ses connaissances du concept de la phrase pour soutenir sa compréhension. 1re

Note : *Ce résultat d'apprentissage peut davantage être associé à un stade de développement en lecture qu'à une stratégie. Toutefois, il est important que les élèves prennent conscience du fait que le langage écrit est constitué de lettres et de mots qui ont un lien entre eux lorsqu'ils sont regroupés dans une phrase.*

POURQUOI On utilise cette stratégie pour représenter ce que l'on connaît du langage écrit.

QUAND On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on veut donner un sens aux lettres et aux mots placés dans une phrase.

COMMENT On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- observer les indices qui permettent de délimiter une phrase (la majuscule et le point);
- observer les lettres et leur groupement en mots;
- observer le regroupement des mots dans la phrase;
- établir des liens entre ces éléments pour comprendre l'idée exprimée dans la phrase.

Mise en situation

Au début de l'année scolaire, un enseignant a vérifié si les élèves avaient acquis les concepts reliés à l'écrit. Il a noté qu'à partir d'un court texte, ils pouvaient tous entourer une lettre et la très grande majorité d'entre eux pouvaient entourer un mot. Par contre, plusieurs élèves éprouvaient encore de la difficulté avec le concept de la phrase. Plusieurs élèves ont confondu la phrase et la ligne. L'enseignant se décide donc à clarifier ces concepts en utilisant deux situations : l'une de lecture et l'autre d'écriture collective. Comme chaque jour il a l'occasion de lire des textes à ses élèves et d'écrire un court message en jouant le rôle de secrétaire pour eux, il profite de ces nombreuses situations pour développer leur intuition par rapport au concept de la phrase.

BEST COPY AVAILABLE

- **Scénario 1 : situation de lecture aux élèves**

  L'enseignant planifie de lire aux élèves un grand livre intitulé « Bozo à l'école ». En survolant le texte, il remarque que le mot « Bozo » revient à plusieurs reprises. Il se propose donc d'inviter les élèves à lire à voix haute ce mot toutes les fois qu'il revient dans le texte. Pour les préparer à repérer ce mot dans le texte, il demandera aux élèves de compter le nombre de lettres dans ce mot et de lui dire sur quels autres indices ils se baseront pour reconnaître le mot (ex. : lettre majuscule au début, deux lettres pareilles, etc.). À la suite de la lecture du grand livre, ils compteront ensemble combien de fois le mot « Bozo » revient dans le texte. À ce moment-là, l'enseignant demandera aux élèves de compter le nombre de phrases qui contiennent le mot « Bozo » et le nombre de phrases qui ne le contiennent pas. Il les invitera alors à préciser ce que représente une phrase pour eux et sur quels indices ils se basent pour dire qu'un ensemble de mots représente une phrase.

  Au cours de l'année scolaire, il fera à plusieurs reprises ce genre d'observation des concepts de l'écrit avec ses élèves afin qu'ils puissent bien les assimiler et les appliquer dans toute situation de lecture.

- **Scénario 2 : situation d'écriture collective**

  À la suite de la lecture du grand livre intitulé « Bozo à l'école », l'enseignant proposera aux élèves d'écrire ensemble une histoire pour raconter d'autres aventures de Bozo à l'école. Il agira alors comme secrétaire de la classe. Il écrira les phrases que les élèves lui dicteront. Au fur et à mesure qu'il écrira ces phrases, il utilisera le vocabulaire lié aux concepts de l'écrit. Par exemple, il demandera aux élèves de lui donner la première lettre du mot « Bozo ». Ensuite, il comptera avec eux les lettres du mot pour vérifier ensemble s'il les a toutes écrites. Lorsqu'il aura fini d'écrire les quelques phrases que les élèves lui auront dictées, ils liront ensemble le texte. Puis, ils compteront le nombre de fois que le mot « Bozo » revient dans le texte. Ils pourront faire la même chose avec un autre mot. Ensuite, ils délimiteront les phrases. L'enseignant pourra alors demander à un élève de lui expliquer comment il fait pour savoir qu'un groupe de mots représente une phrase (ex. : la majuscule au début et le point à la fin – indice graphique; des mots qui nous disent ce que fait Bozo à l'école, etc.). Finalement, l'enseignant invitera un élève à choisir une phrase, à la lire si possible (ou la lire ensemble) et à compter le nombre de mots dans la phrase.

  Au cours de l'année scolaire, il fera à plusieurs reprises ce genre d'observation des concepts de l'écrit avec ses élèves afin qu'ils puissent bien les assimiler et les appliquer dans toute situation de lecture.

Fr — Q U O I — Imm

Associer le langage oral au symbole écrit. ⇦ 1re

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à prendre conscience du lien qui existe entre ce qu'on dit et ce qu'on lit.

Note : *Ce résultat d'apprentissage peut être davantage associé à un stade de développement en lecture qu'à une stratégie. Toutefois, il est important que les élèves prennent conscience du fait que tous les mots qu'une personne dit (abstraits ou concrets) peuvent être écrits.*

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'établir un rapport entre la langue orale et la langue écrite et de comprendre ainsi les éléments qui sont à la base de l'écrit.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on veut démontrer les liens qui existent entre ce qui est dit et ce qui est écrit.

COMMENT

On démontre sa compréhension des liens entre le langage oral et le langage écrit, en adoptant l'un des comportements suivants :

- identifier, dans une phrase connue, l'endroit où se trouve un mot que l'on entend (au début, au milieu ou à la fin);
- dicter un texte en s'ajustant au scripteur;
- compter le nombre de mots dans une phrase au fur et à mesure qu'on verbalise cette phrase.

Mise en situation

Au début de l'année scolaire, un enseignant veut vérifier les acquis des élèves sur le plan de la lecture. Entre autres, il veut vérifier quels liens ils ont établis entre le langage oral et le langage écrit dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde. Il se propose de montrer une comptine aux élèves afin que tous acquièrent le vocabulaire nécessaire pour comprendre le sens du texte. Ensuite, il montrera comment ce texte récité et rythmé se transfère à l'écrit.

BEST COPY AVAILABLE

Pratique guidée

Une fois que les élèves sont capables de dire la comptine par cœur, l'enseignant leur propose de l'écrire sur une grande affiche. Il précise qu'ils pourront donner cette affiche à l'enseignant de maternelle qui pourrait la montrer à ses élèves.

L'enseignant se prépare à jouer le rôle de secrétaire auprès de ses élèves. Avant d'écrire chaque phrase de la comptine, il demande aux élèves de lui dire si tel mot se trouve au début, au milieu ou à la fin de la phrase. Puis, il leur demande de montrer, en utilisant leurs doigts, combien il y a de mots dans cette phrase. L'enseignant observe les réponses des élèves. Il demande à un élève qui a obtenu une réponse juste de montrer comment il fait pour compter les mots. L'enseignant observe que certains élèves fournissent des réponses qui démontreraient qu'ils s'attardent au nombre de syllabes plutôt qu'au nombre de mots.

L'enseignant peut, s'il le désire, modeler pour eux comment il fait pour compter le nombre de mots en faisant la distinction entre les mots concrets et ceux qu'on ne voit pas (ex. : les déterminants). Il pourrait même établir des liens entre ce que les élèves connaissent dans leur langue maternelle pour les amener à faire le transfert dans la langue seconde.

Fr | Q U O I | Imm

2e Poser des questions pour mieux comprendre [ou pour affiner sa compréhension]. 2e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à interroger une personne qui sera en mesure d'éclaircir un point, un détail, un mot ou tout autre aspect du texte ou du sujet traité.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'éliminer les doutes et les incertitudes qui pourraient nuire à la compréhension globale du message et par conséquent, créer un sentiment d'incertitude.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière, de préférence, après avoir lu tout le texte ou lorsque le bris de compréhension persiste, c'est-à-dire :

- quand ce qu'on lit ne semble pas clair;
- quand on veut obtenir une information que le texte ne semble pas fournir de façon précise;
- quand on tombe sur des informations qui donnent lieu à diverses interprétations.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on s'est rendu compte qu'on a mal compris certaines parties du texte lu, ce qui aurait pu être évité si on avait posé des questions;
- on avait mal compris un ou plusieurs détails essentiels du message lu et qu'on s'est senti incapable de réaliser la tâche, alors que quelques questions posées à une personne-ressource auraient pu éclaircir ces points et empêcher ce sentiment d'incertitude.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- reconnaître qu'il y a un bris de compréhension;
- identifier l'élément qui pose des problèmes;
- utiliser des stratégies qui se sont avérées efficaces dans le passé pour rétablir la compréhension (observer le contexte, regarder les illustrations, le mot de base, s'il y en un, etc.); *si la difficulté persiste*,
- formuler des questions qui permettraient d'éclaircir les points qui posent des problèmes.

Mise en situation

Un enseignant a remarqué que, pour diverses raisons, certains élèves avaient développé une attitude hésitante à l'idée de poser des questions pour obtenir des informations. Cette attitude a des effets négatifs sur leur apprentissage en général et surtout en lecture. Il se propose donc de modeler pour eux ce qu'il fait lorsqu'il rencontre une difficulté en lecture.

Modelage

L'enseignant choisit une situation de lecture où le texte représente un défi trop grand pour les élèves. Il agit ainsi de manière à donner le plus de crédibilité possible à son modelage. Il veut que tous les élèves puissent prendre conscience, par l'entremise de l'enseignant, des problèmes qu'ils peuvent rencontrer lors de la lecture et des sentiments qui les envahissent lorsqu'ils font face à des difficultés de compréhension. Il veut également les amener à prendre conscience des moyens dont ils disposent pour résoudre ces problèmes.
L'enseignant se prépare à lire le texte aux élèves. Il planifie à voix haute sa lecture en activant ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les stratégies de lecture qui peuvent l'aider à bien comprendre le texte.

L'enseignant commence à lire et reformule à sa façon ce qu'il vient de lire.

▷ **Je lis et je reformule à ma façon ce que je viens de lire afin de vérifier ma compréhension.**

Ex. : Je résume ce que j'ai lu dans les premières phrases et je constate que je peux nommer les deux personnages de l'histoire, le lieu où ils sont et ce qu'ils se proposent de faire. Je comprends ce qui se passe et je peux poursuivre ma lecture

Lorsqu'il arrive à un passage qui présenterait des difficultés pour les élèves, il verbalise ce qu'il ferait pour surmonter cette difficulté.

▷ **Je *me* pose des questions lorsque je fais face à une difficulté et j'essaie de trouver un moyen pour la surmonter.**

Ex. : Qu'est-ce que ce groupe de mots peut bien vouloir dire? Je vais continuer à lire pour voir si c'est un mot important.

L'enseignant poursuit sa lecture et s'aperçoit que ces mots sont importants parce qu'ils reviennent une deuxième fois. Il essaie alors une autre stratégie de lecture.

▷ **J'essaie de me dépanner en essayant d'autres moyens.**

L'enseignant relit les mots qui précèdent les mots qui causent le problème et ceux qui suivent. Il regarde les illustrations afin de voir si elles pourraient l'aider. Il relit le passage en essayant d'imaginer dans sa tête ce que cela veut dire. Voyant que tous ces moyens ne peuvent l'aider, il émet une hypothèse sur le sens de ces mots et il poursuit sa lecture. Après chaque passage, il reformule du mieux qu'il peut ce qu'il a compris. Lorsqu'il ne peut plus reformuler à sa façon ce qu'il lit parce cela n'a plus de sens, il se décide à demander de l'aide.

▷ **Je pose des questions à quelqu'un afin de vérifier si ce que j'ai compris jusque-là est correct et pour qu'il m'aide à comprendre le passage difficile.**

L'enseignant relit le passage en tenant compte de l'information obtenue et poursuit sa lecture.

Fr | QUOI | Imm

3e → Tenir compte du genre, du nombre et du type de déterminants pour soutenir sa compréhension.

Utiliser le type de déterminants, le genre et le nombre de déterminants pour soutenir sa compréhension. ← 4e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à considérer l'information fournie par les déterminants, soit la marque du genre, du nombre, de la possession, etc.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but d'établir des liens entre les informations fournies par les déterminants et les noms auxquels ils se rapportent pour mieux reconstruire le sens d'un texte.

QUAND

On utilise ces stratégies pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on veut déterminer s'il est question d'un ou de plusieurs éléments (pluriel ou singulier);
- quand on veut déterminer avec précision le sens d'un mot selon le genre du déterminant utilisé (ex. : un pendule [au masculin ce mot signifie mobile ou balancier], une pendule [au féminin, ce mot signifie horloge]);
- quand on veut établir le rapport entre certains mots (démonstration, possession, etc.).

Pour appliquer efficacement cette stratégie, il faut que le lecteur reconnaisse que les déterminants sont porteurs de sens et qu'ils jouent un rôle dans la phrase.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- repérer les noms dans la phrase et les déterminants qui les accompagnent;
- déterminer la nature, le genre et le nombre des déterminants;
- établir des liens entre l'information fournie par les déterminants et les mots qui s'y rapportent;
- analyser le sens de la phrase en tenant compte de cette information.

Mise en situation

Un enseignant constate que ses élèves font souvent des erreurs dans l'emploi du type de déterminant dans leur production écrite. Il émet donc l'hypothèse suivante : « Si les élèves ont de la difficulté à utiliser le bon type de déterminant, c'est qu'ils ne les connaissent pas suffisamment pour bien les différencier. ». Il poursuit sa réflexion en se disant que : « Si les élèves ne peuvent pas différencier correctement les types de déterminants, cette lacune peut avoir des répercussions en lecture. ». Les élèves ont probablement de la difficulté à établir les liens entre les éléments d'information. Ils doivent sans doute être obligés de relire certains passages pour bien comprendre. L'enseignant se propose donc de vérifier son hypothèse lors de la prochaine situation de lecture.

Activation des connaissances antérieures

Après la lecture et les activités de compréhension reliées à l'étude du texte « Des vêtements surprises », l'enseignant transcrit sur un transparent quelques phrases tirées de ce texte. Il choisit les phrases qui lui permettront de vérifier les connaissances des élèves sur les déterminants. Ensemble, ils essaieront d'établir le genre d'information fournie par les déterminants. L'enseignant agira comme secrétaire de la classe en transcrivant sur le transparent les suggestions des élèves. À ce stade, l'enseignant acceptera toutes les suggestions des élèves.

plusieurs
beaucoup

Des vêtements surprises.

à moi
plusieurs
beaucoup

Hier, ma cousine Hélène a remis à maman des vêtements trop petits pour elle.

à Hélène parce qu'Hélène a donné des vêtements à maman

Je me rappelle son beau chandail de laine mauve.

à Hélène parce que ce sont les vêtements d'Hélène
un seul
à moi / le mien
c'est mon chandail
à Hélène, c'est son pantalon

J'aime bien le pantalon rouge. Je crois que mon chandail vert sera superbe avec ce pantalon.

Tiré de : *Mémo 2, Manuel interdisciplinaire C*, Graficor, 1991, page 48.

L'enseignant a relevé quelques connaissances erronées (ex. : ce → à Hélène). Lors d'une autre situation de lecture, l'enseignant se propose de relever quelques phrases contenant divers déterminants et il demandera aux élèves de faire l'exercice seuls. De cette façon, il verra si c'est nécessaire de procéder à un enseignement systématique sur le genre d'information fournie par les déterminants avec tous ses élèves ou seulement avec ceux qui semblent avoir des difficultés à reconnaître l'information fournie par les déterminants.

L'enseignant sait qu'il devra également aborder le rôle du déterminant (introduire le nom dans la phrase) et sa place (il précède toujours *un nom ou un adjectif accompagné d'un nom ou un adverbe + un adjectif + un nom*). Il sait que ces informations sont importantes, surtout à l'écrit.

BEST COPY AVAILABLE

Fr — Q U O I — Imm

3e — Utiliser divers indices ou moyens pour reconnaître ou identifier des mots. — 3e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à se servir des indices visuels, sémantiques, syntaxiques et grapho-phonétiques pour décoder un mot et le comprendre en contexte.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de faciliter la progression (la fluidité) de sa lecture et de comprendre un message.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on veut décoder l'ensemble des mots le plus facilement et le plus rapidement possible pour ne pas ralentir sa lecture;
- quand on veut faciliter la compréhension globale d'une phrase, d'un message ou d'un texte.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on n'a pas pu décoder certains mots et que cela a nui à la compréhension globale d'une phrase, d'un passage ou du message.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- observer l'aspect du mot, les premières lettres dont il est composé et sa longueur;
- associer les sons aux lettres en reconnaissant la relation entre l'oral et l'écrit;
- observer l'ordre particulier du mot dans la phrase et sa fonction;
- identifier le mot en se servant des illustrations ou du sens de la phrase;
- vérifier si le mot identifié s'insère bien dans le contexte.

Note (1) : Le résultat d'apprentissage ci-dessus représente une des stratégies de base en lecture qu'un lecteur débutant doit acquérir pour comprendre un message. Dans son enseignement, l'enseignant doit rendre explicites les stratégies de reconnaissance et d'identification de mots. Il doit mettre en évidence le fait qu'un lecteur expert utilise une combinaison de moyens pour lire un texte.

L'enseignant de première année sait qu'il ne peut enseigner ces stratégies de façon isolée, en commençant par la façon la plus simple : l'identification des lettres. C'est au fil des jours et avec un fréquent contact avec l'écrit que l'élève se familiarisera avec les stratégies de lecture. La lecture faite aux élèves ainsi que l'écriture et la lecture de textes collectifs permettront à l'enseignant de mettre en évidence les stratégies qu'un lecteur efficace utilise pour comprendre ce que l'auteur a voulu communiquer.

Note (2) : Les enseignants trouveront dans le matériel didactique de base et dans la démarche COLO (Éditions L'artichaut) des suggestions pour l'enseignement des stratégies en lecture destinées au lecteur débutant.

3e — Faire appel à ses connaissances antérieures *sur le sujet* tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension. — 3e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à rendre ses connaissances continuellement disponibles et à se servir des informations déjà intériorisées pour comprendre la nouvelle information.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'établir des liens avec ce que l'on sait déjà sur un sujet ou d'anticiper le contenu d'un texte pour être davantage en mesure d'en reconstruire le sens.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on n'a pas tenu compte de ce qu'on savait déjà sur un sujet et que cela a nui à la compréhension ou à la sélection de la nouvelle information.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- rendre actif ce que l'on sait déjà sur le sujet;
- faire des liens entre ce qu'on connaît déjà sur le sujet et ce qu'on vient de lire pour reconstruire le sens du texte;
- se poser des questions sur la suite du texte (surtout dans le cas de textes à structure séquentielle et les récits);
- modifier, le cas échéant, les connaissances antérieures qui se révèlent inexactes durant la lecture et ajouter toutes nouvelles connaissances à celles qui existent déjà.

Mise en situation

Un enseignant constate que plusieurs élèves ont de la difficulté à comprendre de courts textes malgré le fait que, lors de la planification de la lecture (remue-méninges sur le sujet, prédictions du contenu à partir des illustrations, etc.), ils ont démontré qu'ils étaient assez familiers avec le sujet pour bien comprendre le texte. Après quelques entretiens avec ces élèves, il note que ceux-ci peuvent expliquer comment ils font pour identifier les mots. Alors, ils ont les compétences de base pour lire les textes qu'on leur présente. Cependant, il remarque qu'ils ne font pas de lien avec ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet pour comprendre les nouvelles informations. Ils n'interagissent pas avec le texte pour mieux en reconstruire le sens.

BEST COPY AVAILABLE

Modelage

L'enseignant se décide à modeler pour eux comment il utilise ses connaissances pour donner du sens à ce qu'il lit. Il choisit un texte qui représente un défi au niveau des élèves, tant en ce qui a trait au sujet qu'en ce qui a trait à la complexité du texte.

Lors du modelage, l'enseignant planifie sa lecture en tenant compte du contexte de lecture (un texte dans le cadre d'un thème sur l'Halloween), du titre (*Le mystère du vieux garage*), des illustrations et de la tâche (lire le texte pour expliquer le mystère du vieux garage). Il revoit les stratégies de lecture qui pourront l'aider à identifier les mots qui lui sont moins familiers.

L'enseignant commence à lire le texte et, après chaque paragraphe, il reformule ce qu'il a lu. Il fait des liens entre ce qu'il avait anticipé lors de la planification et les connaissances qu'il possède déjà sur le sujet.

▷ **Je commence à lire le texte.**

Ex. : « C'est la veille de l'Halloween. Pierre, Chantal, Charles et moi, on se réunit au fond de la ruelle, près d'un vieux garage. Charles est certain que c'est un garage hanté. »

Tiré de : *Mémo 2, Manuel interdisciplinaire A*, Graficor, 1991, page 56.

▷ **Je reformule ce que je viens de lire. J'établis des liens avec ce que je sais déjà sur le sujet.**

Ex. : Il y a quatre enfants qui vont jouer dans une ruelle. Ils voient un vieux garage. Il y en a un qui dit que le garage est hanté. Je ne sais pas si le garage est vraiment hanté. Dans le temps de l'Halloween, on pense que toutes les vieilles maisons sont hantées. On associe souvent ce qui est vieux à ce qui est mystérieux, etc. *Je vais continuer à lire pour voir si le garage est vraiment hanté.*

▷ **Je poursuis ma lecture.**

Ex. : « Chantal pousse doucement la porte. À l'intérieur du garage, il fait très noir. Il y a des bruits étranges, comme si des fantômes couraient partout! »

Tiré de : *Mémo 2, Manuel interdisciplinaire A*, Graficor, 1991, page 56.

Je reformule ce que je viens de lire.

Ex. : Il y a une fille qui ouvre la porte du vieux garage. Les enfants entendent de drôles de bruits. Ils disent que c'est comme des bruits de fantômes.

Je fais des liens entre ce que je sais et ce que je viens de lire.

Ex. : Je me demande si c'est vrai que le garage est hanté. S'il y a des bruits, c'est qu'il y a vraiment quelque chose ou quelqu'un dans le garage. Mais des fantômes, est-ce que ça existe? Je vais continuer à lire pour voir ce qui va arriver.

L'enseignant poursuit ainsi la lecture du texte en établissant des liens entre ce qu'il lit et ses connaissances. À la fin de la lecture, il demande aux élèves si le fait d'avoir reformulé et commenté sa lecture les a aidés, eux, à mieux comprendre ce qu'ils entendaient. Il met alors en évidence l'importance d'interagir avec le texte.

Note : *Lors d'une autre situation de lecture aux élèves, l'enseignant pourrait donner un contre-exemple, c'est-à-dire lire le texte à voix haute sans s'arrêter pour réfléchir à ce qu'il vient de lire. Ensuite, il pourrait demander aux élèves de comparer ces deux situations et de dire laquelle leur a permis de mieux comprendre.*

Fr | Q U O I | Imm

4e Faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa compréhension. 4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à anticiper la suite de ce qu'on lit, que ce soit quand il s'agit des informations qu'on devrait y trouver ou des événements qui devraient se produire.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de rendre la compréhension d'une histoire ou d'un texte plus facile et de prendre intérêt à ce qu'on lit.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand, lors de la planification, on s'est donné un cadre de référence (intention de communication, prédictions à partir de divers indices, etc.) pour aider à structurer sa pensée;
- quand on a de nouvelles informations ou de nouveaux indices qui permettent d'imaginer ce qui va suivre.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a perdu tout intérêt pour la lecture, car on ne faisait pas d'anticipation sur le contenu;
- on a déjà eu des difficultés à comprendre une histoire parce qu'il semblait difficile de faire des liens entre les différentes parties du texte.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- observer le contexte de la lecture au fur et à mesure qu'on lit;
- se remémorer ce qu'on vient de lire;
- émettre de nouvelles hypothèses en utilisant les indices fournis par le texte (sujet, mots clés, titres de chapitres, illustrations, etc.);
- confirmer ou infirmer ses hypothèses tout au long du processus de lecture en tenant compte toujours de ce qu'on vient de lire.

Mise en situation

Lors d'un entretien avec chacun de ses élèves, un enseignant a remarqué que la plupart d'entre eux avaient acquis une connaissance appréciable des stratégies de base en lecture (utilisation des indices visuels, sémantiques, syntaxiques et grapho-phonétiques). Toutefois, il a remarqué que certains d'entre eux n'interagissaient pas avec le texte lorsqu'ils lisaient. Leur but premier était de « lire » le texte, c'est-à-dire de « passer à travers le texte ». Comme ils étaient capables de reconnaître et d'identifier tous les mots, à quelques exceptions près, ils croyaient qu'ils étaient de bons lecteurs. Cependant, lorsqu'ils devaient dire dans leurs mots ce qu'ils avaient lu, leur rétention était incomplète. L'enseignant sait que plusieurs stratégies pourraient les aider à mieux comprendre un texte et à retenir l'information. Parmi ces stratégies, il choisit celle qui consiste à faire des prédictions tout au long de la lecture. Cette stratégie amène le lecteur à interagir constamment avec le texte et à prendre intérêt à ce qu'il lit.

Modelage

L'enseignant modèle pour ces élèves comment il utilise les indices du texte pour faire de nouvelles prédictions. Pour faciliter l'apprentissage de cette stratégie, il choisit un des chapitres du roman qu'ils ont à lire. Après avoir planifié la lecture en faisant des prédictions à partir du titre et de ce qu'il avait lu dans les deux chapitres précédents, il commence à lire.

3
La guitare mexicaine

« Ce soir-là, en entrant chez lui, Marlot Polaire a la surprise de sa vie. »

Tiré du roman de Raymond Plante, *Le grand rôle de Marilou Polaire*, Courte échelle, Premier Roman, 1997.

▷ **Je pense à ce que je viens de lire. Je me pose des questions.**

Ex. : Qui est ce Marlot Polaire? C'est peut-être le père de Marilou. Marlot – Marilou, ça se ressemble. En plus, c'est écrit qu'il rentre « chez lui ». Si ça avait été une femme, on aurait écrit « chez elle ».

« Il entend un accord de guitare très faux. Puis une voix s'élève, semblable au grincement d'une poulie.
Marlot se précipite vers la cuisine. Ce bruit strident a quelque chose de la voix de Marilou. Il ne se trompe pas.
Il aperçoit sa fille montée sur le petit escabeau de la cuisine. Elle hurle une chanson mexicaine en plaquant des accords complètement farfelus.

– Qu'est-ce que tu fais là? demande Marlot. Tu t'es pincé un doigt? »

▷ **Je pense à ce que je viens de lire. Je vérifie mes prédictions.**

Ex. : J'avais raison de penser que Marlot était le père de Marilou. On dit dans le texte « Il aperçoit sa fille... ». Le père « entend des accords de guitare très faux. ». Ça doit être Marilou qui s'exerce. Dans le chapitre précédent, j'ai appris qu'elle doit jouer le rôle de la cigale qui chante tout l'été. Mais pourquoi joue-t-elle de la guitare? Peut-être parce qu'une cigale, ça fait du bruit comme quelqu'un qui joue de la guitare.

L'enseignant poursuit la lecture en émettant à voix haute ses prédictions et en identifiant les passages qui les valident ou les réfutent. Il peut faire intervenir les élèves s'il juge que la situation devient ennuyante.

Fr — Q U O I — Imm

4e — Utiliser les marqueurs de relation pour *établir* [pour créer] des liens dans la phrase. — 4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à tenir compte des mots connecteurs qui permettent de comprendre le rapport entre des mots et des idées.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour établir [pour créer] des liens dans la phrase et ainsi comprendre un ensemble de mots en contexte.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on veut identifier le type de relation entre les mots et les idées dans une phrase;
- quand on veut comprendre un texte comme un tout et non pas comme des unités de sens isolées.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a mal compris une information parce qu'on n'a pas tenu compte du type de marqueurs de relation présents dans la phrase;
- on a éprouvé des difficultés à saisir la cohésion du texte lu et à situer l'information dans l'espace, le temps et les diverses circonstances entourant le sujet de la lecture.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- essayer de repérer, au fur et à mesure de la lecture, les marqueurs de relation dans la phrase (*mais, après que, avant que/de, parce que, lorsque, lors de, au moment où, de sorte que, bien que*, etc.);
- reconnaître les liens que les marqueurs de relation établissent entre les divers éléments d'information (temps, espace, cause, conséquence, but, etc.);
- vérifier sa compréhension de l'idée émise dans la phrase.

Mise en situation

Un enseignant planifie des activités de lecture portant sur le langage des animaux. Il remarque que, dans quelques textes, les phrases sont longues, ce qui pourrait amener plusieurs élèves à croire que le texte est trop compliqué pour eux. Pour aider les élèves à aborder ces textes en toute confiance, l'enseignant se décide à leur montrer comment il utilise les marqueurs de relation que l'on retrouve généralement dans les phrases longues, pour établir des liens dans la phrase.

BEST COPY AVAILABLE

Modelage

L'enseignant fait un transparent du texte qu'il veut lire à ses élèves. Il modèle pour eux comment il utilise les marqueurs de relation pour reconstruire le sens du texte. Avec l'aide des élèves, il planifie sa lecture en tenant compte du contexte de lecture, du titre, des illustrations et de la tâche à accomplir. Il revoit avec eux les stratégies de lecture qui pourront l'aider à identifier les mots qui lui sont moins familiers.

Je crois que je suis bien préparé à lire ce texte.

Ex. : Oh! Je vois que les phrases sont longues. Cependant, lorsque les phrases sont longues, elles contiennent des petits mots qui aident à bien comprendre. Je vais prêter une attention particulière à ces petits mots. Je peux commencer à lire.

« Les animaux font des bruits, des sons et des gestes **pour** se faire comprendre ».

Tiré de : Mémo 2, *Manuel interdisciplinaire A*, Graficor, 1991, page 44.

Je reformule ce que je viens de lire. J'établis des lieus entre les idées.

Ex. : Ça veut dire que, si les animaux font du bruit ou des gestes, c'est parce qu'ils veulent dire quelque chose. Le petit mot **pour** me dit que c'est pour *cette raison* qu'ils font du bruit.
Je vais continuer à lire.

L'enseignant poursuit sa lecture.

« Mon chat colle ses oreilles sur sa tête et il plisse les yeux **quand** mon chien s'approche trop près de lui. »

Je reformule ce que je viens de lire. J'établis des liens entre les idées.

Ex. : Ah! Le chat fait deux choses. Le petit mot et, c'est comme un ajout. Il fait ces deux choses parce qu'il y a un chien près de lui. Le petit mot **quand** me dit *à quel moment* le chat fait cela.
Je crois que j'ai bien compris.

L'enseignant poursuit ainsi sa lecture en mettant en évidence les marqueurs de relation et la relation qu'ils établissent dans la phrase. À la fin de la lecture, il fait la liste de ces petits mots pour les reconnaître et faciliter la compréhension lors d'une prochaine lecture.

Fr — Q U O I — Imm

4e — Segmenter la phrase en unités de sens pour soutenir sa compréhension et faciliter la rétention de ce qui est lu. — 4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à découper la phrase par unités de sens (groupe du sujet, groupe du verbe, groupe du complément).

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de soutenir sa compréhension, de faciliter la rétention de ce qui est lu et aussi de rendre la lecture plus agréable.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on veut lire de façon fluide;
- quand on veut mieux saisir les liens entre les éléments de la phrase;
- quand on veut rendre la lecture à voix haute plus intéressante pour le public.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a eu des problèmes à comprendre l'information, principalement lorsque les phrases du texte étaient longues;
- on a eu de la difficulté à lire un texte à voix haute de façon fluide et agréable pour le public.

Note : *Pour être efficace, il faut :*
– reconnaître instantanément un grand nombre de mots;
– maîtriser les stratégies de base en lecture;
– être familier avec le rôle de la ponctuation.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- mettre en application toutes les stratégies de base en lecture ainsi que les connaissances sur le sujet;
- balayer constamment le texte du regard afin de voir deux ou trois mots qui précèdent notre lecture, tout en repérant et en respectant les indices fournis par la ponctuation;
- lire en faisant des pauses appropriées (selon le groupe du sujet, le groupe du verbe et le groupe du complément ou la ponctuation utilisée) afin de rendre la lecture expressive;
- vérifier sa compréhension du passage lu.

Mise en situation

Un enseignant convient qu'un lecteur compétent peut reconnaître instantanément la très grande majorité des mots qu'il rencontre dans les textes. Il sait que cette compétence en lecture est un des éléments qui favorisent la fluidité en lecture, car elle permet au lecteur de concentrer son énergie sur le sens du texte plutôt que sur le décodage. La reconnaissance instantanée d'un grand nombre de mots permet également au lecteur de segmenter beaucoup plus facilement la phrase par unités de sens. Après avoir mis l'accent sur cette première stratégie (reconnaissance instantanée des mots) au début de l'année scolaire, l'enseignant prévoit développer chez les élèves l'habileté à segmenter la phrase en unités de sens. (Pour plus d'information sur le sujet, consulter le livre *La compréhension en lecture*, Jocelyne Giasson, 1990, p. 43 à 49 et *La lecture : de la théorie à la pratique*, Jocelyne Giasson, 1995, p. 184 à 187.)

Motivation à l'apprentissage

Pour aider les élèves à prendre conscience de l'importance de cette stratégie de lecture, l'enseignant se propose de donner un exemple et un contre-exemple de la façon de segmenter la phrase. Il choisit le moment où il fait la lecture aux élèves pour modeler cette compétence en lecture.

L'enseignant présente un mini-roman en lisant le résumé qui se trouve sur la couverture. Il le lit à voix haute en segmentant les phrases par unités de sens, comme s'il parlait à quelqu'un. Il invite ses élèves à exprimer leurs commentaires et leurs réactions sur le contenu possible de ce petit roman.

Puis, l'enseignant commence à lire la première page du roman; il lit en faisant des pauses à la fin de chaque ligne, sans tenir compte des regroupements possibles par unités de sens, en démontrant ainsi comment cela peut créer un bris de compréhension.

Le génie du lavabo

« Allez, va bros- / ser tes dents maintenant! dit / madame Tiroir / à sa fille./
Oui maman, répond / Simone./
La fillette se dirige tranquil / lement vers la salle de bains./
Et dépêche-toi, sinon tu / vas être encore en retard à / l'école! »

Extrait tiré du roman *Le génie du lavabo*, Carole Tremblay, collection Carrousel petit roman, Éditions Héritage inc., page 7.

L'enseignant fait une pause et verbalise ce qui se passe dans sa tête. Puis, il s'interroge sur le fait qu'il n'a pas pu reconstruire le sens du texte. Il demande aux élèves de l'aider à identifier la source de ses problèmes.

Ex. : Je ne comprends rien à toute cette histoire-là! Pourtant, j'ai bien lu tous les mots et je les comprends tous. Pourquoi est-ce que je ne comprends pas?

BEST COPY AVAILABLE

Si les élèves sont incapables d'identifier la source du problème, il lit la deuxième page du roman en faisant les pauses appropriées (par unité de sens). Puis, il les amène à comparer les deux situations. Si les élèves ont été capables de l'identifier, il discute avec eux de l'importance de regrouper les mots par unité de sens pour bien comprendre.

Modelage

L'enseignant transcrit sur transparent quelques phrases du texte et il montre aux élèves comment il effectue la segmentation des phrases. Il explique qu'il tient compte des pauses qui rendent le texte facile à comprendre et agréable à entendre si on le lisait à voix haute.

Le génie du lavabo

« Allez, / va brosser tes dents maintenant! / dit madame Tiroir à sa fille. /
Oui maman, / répond Simone./
La fillette se dirige tranquillement / vers la salle de bains. /
Et dépêche-toi, / sinon / tu vas être encore en retard à l'école! / ».

Extrait tiré du roman *Le génie du lavabo*, Carole Tremblay, collection Carrousel petit roman, Éditions Héritage inc., page 7.

Note : *Il est préférable de commencer à enseigner cette stratégie de lecture en utilisant des textes faciles à comprendre : vocabulaire connu à l'oral et contenu familier et concret.*

4e — Établir la relation entre les pronoms personnels usuels et les mots qu'ils remplacent pour soutenir sa compréhension. — 4e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à reconnaître les pronoms personnels et le rôle qu'ils jouent dans la phrase et dans le texte.

POURQUOI

On se sert de cette stratégie dans le but de mieux comprendre les liens à l'intérieur de la phrase et entre les phrases.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand l'auteur a utilisé des pronoms personnels sujets ou compléments du verbe pour éviter la répétition.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a compris vaguement le texte parce qu'on n'avait pas accordé assez d'attention aux mots de remplacement.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- identifier les pronoms personnels dans la phrase ou le texte à lire;
- déterminer le genre et le nombre de chacun des pronoms;
- repérer les mots que ces pronoms remplacent en en considérant le genre et le nombre;
- remplacer mentalement les pronoms par les mots auxquels ils renvoient pour reconstruire le sens de la phrase et du texte.

Mise en situation

Un enseignant a remarqué que la plupart des élèves sont capables de dégager de façon globale les informations dans un texte. Toutefois, il a constaté que plusieurs d'entre eux doivent relire certains passages afin de mieux comprendre le texte, surtout les passages où l'auteur a utilisé des mots de substitution pour éviter la répétition.

L'enseignant se propose de mettre en évidence le rôle et le sens des pronoms personnels dans un texte. Il sait que la très grande majorité des élèves n'ont pas de difficulté à établir les liens entre les référents et les pronoms personnels sujets. Il mettra donc l'accent sur les pronoms personnels compléments. Il n'anticipe pas de difficultés majeures avec les pronoms personnels usuels comme *moi, toi, lui et eux*. Cependant, il sait qu'il devra passer plus de temps à l'étude de mots comme *la, le, les* et *leur* qui peuvent jouer le rôle de déterminant ou de pronom, selon leur emplacement dans la phrase.

BEST COPY AVAILABLE

Modelage

L'enseignant choisit, dans son thème, un court texte dans lequel il a relevé une variété de pronoms personnels sujets et compléments. Il transcrit le texte sur un transparent pour montrer aux élèves comment il fait pour établir des liens entre le mot remplacé et le mot de substitution (le pronom personnel). Il tracera des flèches entre ces deux éléments.

L'enseignant planifie sa lecture en activant ses connaissances et en faisant des prédictions à partir du contexte de lecture (dans ce cas, un texte portant sur la fête de Noël) et du titre. L'enseignant commence à lire le texte à voix haute. Il explique aux élèves ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il lit le texte, en mettant l'accent sur les pronoms.

La fête du partage

Carl parle de Noël : « Noël est une fête merveilleuse. Je suis toujours heureux de **la** voir venir. Mais tout le monde n'est pas comme moi. Beaucoup de gens n'aiment pas la nuit de Noël. Ils la voient comme un moment de solitude. [...] »

Tiré de : *Mémo 3, Manuel B*, Graficor, 1994, page 65.

Je suis prêt à lire le texte.

Ex. : La fête du partage
Carl parle de Noël : « Noël est une fête merveilleuse. Je suis toujours heureux de la voir venir. »

Je m'arrête un instant et je pense à ce que veut dire le mot « je » dans ce texte. D'habitude, « je » veut dire <u>moi</u>. Mais dans ce texte, ce n'est pas moi qui parle. C'est « Carl » qui parle. « Je » remplace Carl.

Je redis dans ma tête ce que j'ai lu pour voir si j'ai bien compris.

Ex. : Alors Carl dit qu'il est heureux de <u>la</u> voir venir. Mais il est heureux de voir venir QUOI? – « la ».

Je m'arrête et je pense à ce que « la » veut dire.

Ex. : Je sais que « la » dans cette phrase n'est pas un déterminant parce qu'il n'est pas suivi d'un nom ou d'un adjectif. Donc, « la » a été utilisé pour remplacer un mot. « La » est un mot féminin singulier. Le mot qu'il remplace doit aussi être féminin et singulier. Je pense à ce que Carl aime voir venir. Je crois qu'il aime voir venir la fête de Noël parce que, à la phrase précédente, il dit « Noël est une fête merveilleuse ». Fête est un mot féminin singulier.

Je redis dans ma tête pour voir si j'ai bien compris ce que j'ai lu.

Ex. : Carl est heureux de voir venir la fête de Noël. Je crois que j'ai compris.

À la fin de la lecture, l'enseignant explique que l'auteur du texte n'a pas voulu répéter le nom de Carl et les mots « fête de Noël » parce que les mêmes mots seraient revenus trop souvent. Il ajoute que le texte aurait été moins intéressant à lire s'il y avait eu toutes ces répétitions.

Note (1) : *L'enseignement de cette stratégie devrait commencer par des pronoms personnels qui identifient directement une personne (un animal ou une chose), comme les pronoms personnels sujets ou encore les pronoms tels que moi, toi, eux. Puis, lorsque les élèves sont familiers avec les déterminants, l'enseignant peut présenter les mots qui peuvent être, soit des pronoms personnels, soit des déterminants, selon leur emplacement dans la phrase et les mots qui les entourent (ex. : le, la, les).*

Note (2) : *Les stratégies de lecture suivantes permettent également aux élèves d'établir des liens dans la phrase ou entre les phrases :*

- *Utiliser les marqueurs de relation pour établir [créer] des liens dans la phrase (p. 92).*
- *Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures énumératives, séquentielles et narratives pour soutenir sa compréhension (p. 100).*
- *Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites (p. 106).*
- *Faire des inférences pour découvrir l'information implicite nécessaire à la compréhension (p. 111).*
- *Utiliser un schéma ou une constellation [un schéma, une constellation, un plan] pour organiser ses connaissances [pour retenir l'information] (p. 122).*

BEST COPY AVAILABLE

ERIC

Fr	QUOI	Imm
4e	Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures énumératives, séquentielles et narratives pour soutenir sa compréhension.	
5e	Faire appel à ses connaissances sur les textes à structure descriptive [à structures narratives, descriptives et séquentielles] pour soutenir sa compréhension.	5e
6e	Faire appel à ses connaissances des textes à structures comparatives [ou à structure de problème et solution] pour soutenir sa compréhension.	6e
7e	Faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à effet *et à structures de problème et solution* pour soutenir sa compréhension.	7e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à utiliser les indices spécifiques à chaque structure de texte [*énumérative, séquentielle, narrative (4e), descriptive (5e), comparative (6e), de « cause à effet » et de « problème et solution » (7e)*] pour faciliter ou soutenir sa compréhension.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de sélectionner l'information pertinente, de mieux comprendre les liens entre les éléments d'information (ou les composantes du récit) en facilitant ainsi la rétention.

QUAND

On utilise l'une ou l'autre de ces stratégies (voir RAS visé à chaque niveau) pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on a pu identifier la structure du texte, à partir d'indices de signalement (mots clés, titres, sous-titres, tableaux, etc.) ou de marques d'organisation (schémas, tableaux, catégories d'information, etc.);
- quand on veut faire des prédictions sur le contenu du texte;
- quand on veut reconstruire le sens d'un texte;
- quand on veut organiser dans son cerveau la nouvelle information (rétention).

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on n'a pas tenu compte de la structure du texte et que cela a nui à la compréhension, à la sélection ou à l'organisation de la nouvelle information.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir identifié la structure du texte :

- observer le contexte de la lecture au fur et à mesure qu'on lit;
- repérer les indices de signalement et tout ce qui a trait à l'organisation du texte [par exemple, mots ou phrases clés (« il était une fois »), titres, sous-titres, tableaux, schémas, catégories d'information, etc.];
- organiser, en cours de lecture, l'information lue en tenant compte de la structure utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte.

Mise en situation

Un enseignant a proposé à ses élèves une étude sur les plantes de leur environnement. Il a constaté que certains d'entre eux avaient de la difficulté à retenir l'information. Ils devaient relire certains passages pour bien comprendre la plante ou l'aspect de la plante décrite. Pour les aider à surmonter cette difficulté, l'enseignant modèle pour eux comment il gère sa lecture en tenant compte de la structure du texte.

Modelage

L'enseignant choisit un texte qui décrit le cycle de vie des champignons. Il traitera chacune des phases de façon indépendante. Ensuite, il regardera le texte dans son ensemble pour se donner une représentation globale du cycle de vie de cette plante.

L'enseignant planifie la lecture de la première partie du texte en tenant compte des indices fournis par le contexte de lecture, le titre, le sous-titre, les illustrations et les questions présentées au début du thème. Il identifie la structure du texte (descriptif). Il prépare son schéma en écrivant « Naissance d'un champignon » dans une case. Ensuite, il laisse de l'espace pour noter les deux autres grandes étapes de développement du champignon : la croissance et la mort. L'enseignant précise que, lorsqu'il remplira son schéma, il n'aura pas besoin de tout écrire; il ne notera que les mots clés dans son schéma, ou il utilisera un style télégraphique pour décrire chacune des grandes étapes de la croissance d'un champignon.

Comment naissent, grandissent et meurent les champignons?

Une graine peut donner naissance à une plante qui vivra un certain temps avant de mourir, si elle se trouve dans un milieu approprié.

La naissance

Les champignons germent à partir de spores. Une spore, c'est un peu comme une graine. Une spore de champignon qui tombe sur le sol peut donc germer. Les spores sont de très petite taille. Elles sont très légères et peuvent être transportées sur de grandes distances par le moindre courant d'air.[...]

Tiré de : *Mémo 4, Manuel C*, Graficor, 1997, page 98.

L'enseignant commence à lire le texte. Il verbalise ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il lit le texte. Il construit la structure du schéma descriptif au fur et à mesure qu'il dégage l'information.

Je lis la phrase d'introduction; elle m'aidera à savoir de quoi il sera question dans ce texte.

Ex. : « Une graine peut donner naissance à une plante qui vivra un certain temps avant de mourir, si elle se trouve dans un milieu approprié. »

Si je comprends bien, on ne parle pas du champignon, mais plutôt des graines et des plantes en général. L'auteur dit que c'est à partir d'une graine que les plantes poussent. Elles vivent si elles sont dans un bon environnement. Ce sera probablement la même chose pour le champignon. Comme on ne parle pas du champignon, je n'ai rien à écrire dans le schéma.

L'enseignant poursuit la lecture.

Je poursuis ma lecture et je pense à l'information qui décrit comment naissent les champignons. Je dégage l'information sur la naissance du champignon et je construis mon schéma pour m'aider à retenir l'information.

Ex. : « Les champignons germent à partir de spores.
Une spore, c'est un peu comme une graine. Une spore de champignon qui tombe sur le sol peut donc germer. »

Je pense à ce que je viens de lire. L'auteur dit que la graine du champignon s'appelle une spore. J'avais raison de penser que les champignons, c'était comme une autre plante. Je vais donc écrire dans mon schéma que « spore = graine », dans le cas des champignons. Je continue à lire.

« Les spores sont de très petite taille. Elles sont très légères et peuvent être transportées sur de grandes distances par le moindre courant d'air. [...] »

Je pense à ce que je viens de lire. L'auteur dit que les graines des champignons, les spores, sont très petites et très légères. Elles s'envolent au vent. Toutes ces informations décrivent les caractéristiques des spores. Alors, dans mon schéma, je vais écrire « caractéristiques » et, sous caractéristiques, je vais écrire ce que j'ai trouvé dans le texte.

L'enseignant poursuit ainsi la lecture du texte et inscrit l'information dans le schéma.

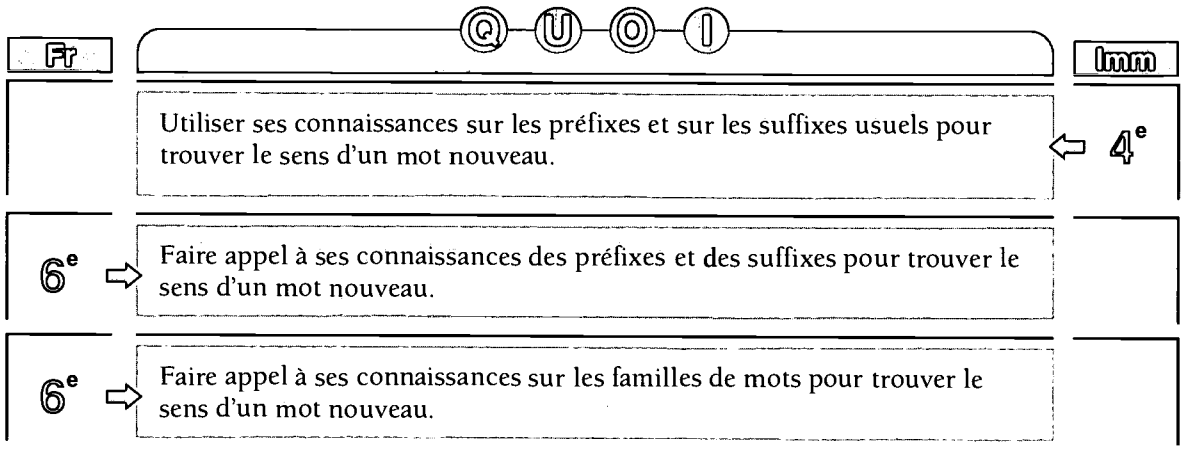
Naissance d'un champignon

spore = graine

Caractéristiques des spores	Conditions pour germer	Exemples de champignons
• petites • légères • poudre blanche • présentes par millions • voyagent facilement	• humidité • chaleur • bon sol	• moisissures • mousses • fougères

L'enseignant sait que les élèves ne pourront pas construire un schéma descriptif comme il vient de le faire devant eux. Il précise donc aux élèves que, pour qu'ils développent l'habileté à utiliser leurs connaissances sur la structure du texte, il leur fournira, pendant un certain temps, une copie du schéma vide. Ils devront le remplir en cours de lecture.

BEST COPY AVAILABLE



Définition du RAS : Ces stratégies consistent à décoder un mot inconnu à partir de ce qu'il fournit de familier (préfixe, racine, suffixe, terminaison de verbe et parties des mots composés) pour en trouver le sens, ou à créer des associations avec des mots connus (familles de mots).

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de donner du sens aux mots nouveaux qu'on identifie lors de la lecture d'un texte.

QUAND

On utilise ces stratégies pendant toute lecture, et ce, **dans n'importe** quelle matière :

- quand on rencontre des mots contenant un affixe (préfixe ou suffixe);
- quand une partie du mot semble familière, mais que le mot est tout à fait nouveau;
- quand on bute sur un mot difficile qui semble essentiel à la compréhension du message;
- avant de faire appel à un dictionnaire.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a sauté plusieurs mots qui semblaient longs, avant d'avoir essayé de les décomposer en parties plus simples;
- on a passé beaucoup de temps à chercher les mots inconnus dans le dictionnaire pour constater, pendant la recherche, qu'une simple décomposition des mots aurait dévoilé leur sens caché.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- regarder la forme graphique du mot pour voir s'il comprend des parties qui pourraient aider à en trouver le sens (ex. : « gentillesse »);
- décomposer le mot nouveau en dégageant le mot connu (ex. : gentil);
- émettre une hypothèse sur la signification de l'affixe (dans ce cas, le suffixe –esse) en faisant appel à ses connaissances antérieures (–esse = qualité) ou en tenant compte du sens du mot connu (ex. : gentil = agréable, aimable);
- reconstruire le sens du mot nouveau (ex. : gentillesse = qualité d'être agréable);
- vérifier si le mot connu s'insère bien dans le contexte de la phrase.

Note (1) : *L'apprentissage de cette stratégie de lecture se fait au fil des jours. L'enseignant pourrait profiter d'une situation où un élève s'interroge sur le sens d'un mot contenant un préfixe ou un suffixe pour présenter cette stratégie. Il modèle pour ses élèves comment, à partir du radical d'un mot, il donne un sens au mot nouveau formé par affixation (préfixe ou suffixe).*

L'enseignant peut profiter de cette occasion pour observer d'autres mots dans le texte qui contiennent des affixes. Il invite alors les élèves à formuler des hypothèses sur le sens des affixes. Il inscrit ces informations sur une affiche. Il aide les élèves à déterminer le sens des préfixes et des suffixes à partir des mots rencontrés dans leurs textes.

L'enseignant doit aussi aider les élèves à utiliser le contexte pour confirmer le sens du mot nouveau afin d'éviter les généralisations abusives. Par exemple, plusieurs adverbes sont formés en ajoutant « –ment » à l'adjectif (ex. : facile – facilement). Cependant, tous les mots se terminant par « –ment » ne sont pas des adverbes (ex. : moment).

Note (2) : *Certains dictionnaires pour le grand public présentent des tableaux de préfixes et de suffixes. Ils donnent le sens et des exemples de mots contenant l'affixe visé.*

Fr — Q U O I — Imm

5e — Valider, en cours de lecture, le choix des idées principales explicites. — 5e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à vérifier si l'on a bien dégagé l'information importante ou les éléments essentiels d'un texte, lors de la lecture.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de se concentrer sur les aspects principaux ou importants d'un texte.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on veut s'assurer qu'on dégage les idées essentielles à la compréhension globale du texte.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on s'était donné une vision partielle du sujet traité parce qu'on avait identifié surtout des idées secondaires ou accessoires.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- lire le texte en identifiant le sujet de chaque paragraphe/séquence du texte;
- chercher la phrase que l'auteur semble mettre plus en valeur (l'idée principale);
- déterminer si les autres phrases du paragraphe/séquence du texte appuient cette idée et si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée qu'on considère comme principale. Sinon, chercher une autre idée importante en reprenant les étapes du processus.

Mise en situation

En survolant les textes qu'il veut proposer à ses élèves, un enseignant constate que les phrases sont parfois longues et complexes. Toutefois, il remarque que les paragraphes sont bien structurés. Il trouve qu'il peut aider les élèves à aborder ce genre de texte en les amenant à se servir de la structure des paragraphes pour mieux dégager les idées importantes et comprendre ce qu'ils lisent.

107 BEST COPY AVAILABLE

Modelage

L'enseignant annonce aux élèves que, dans le cadre d'une étude sur les grands explorateurs, ils aborderont des textes qui présentent un certain défi. Il revoit avec eux les stratégies de lecture qu'ils ont déjà développées en précisant que la lecture par groupe de mots sera un outil important dans le cas des phrases longues. Il ajoute que pour les aider à faire face à ce défi avec plus de confiance, il va leur montrer comment utiliser leurs connaissances de la structure des paragraphes pour mieux comprendre.

L'enseignant choisit un paragraphe dans un texte que les élèves ont déjà lu. Ainsi, les élèves n'auront à se concentrer que sur une seule chose : comment dégager l'idée principale et les idées secondaires. L'enseignant transcrit le paragraphe sur un transparent afin de faciliter son modelage. Il modèle comment il valide l'idée principale à l'aide des idées secondaires dans ce paragraphe.

Puisque les élèves ont déjà lu le texte, l'enseignant n'a plus besoin de planifier sa lecture. Il situe donc le paragraphe choisi dans le contexte.

Destination : le bout du monde

« L'Antarctique n'est pas un endroit très accueillant, ce qui explique qu'il ait été si peu visité. Ce continent est en réalité une île recouverte de glace où le froid a déjà atteint – 89 °C et les vents, 320 kilomètres par heure. Dans ce climat, aucune vie animale ne peut se développer. Seules des personnes curieuses et déterminées se risquent sur ce territoire hostile. [...] »

Tiré de : *Signet, Français 5e année, Livre A*,
Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1998, page 46.

L'enseignant commence son modelage. Il verbalise ce qui se passe dans sa tête pour rendre l'utilisation de cette stratégie explicite pour les élèves. Il inscrit sur une feuille les informations qu'il retiendra de cette lecture. Il explique aux élèves qu'au début de l'apprentissage, il est préférable de prendre en note les informations retenues, car la mémoire serait occupée à faire trop de choses en même temps : lire le texte pour le comprendre, apprendre à dégager le sujet, l'idée principale et les idées qui viennent confirmer qu'il est sur la bonne piste.

▷ **Je lis tout le paragraphe, puis je me pose la question suivante pour trouver le sujet traité :** « De quoi parle-t-on dans ce paragraphe? ».

Ex. : Souvent, on a des indices sur le sujet dès le tout début du paragraphe. Le sujet du paragraphe se résume souvent à un ou à quelques mots. Dans ce cas-ci, le sujet c'est l'Antarctique. Tout au long du paragraphe, l'auteur donne des informations sur cette partie du monde. J'écris donc « Antarctique », à gauche, sur ma feuille.

Ensuite, je cherche l'idée principale et je me pose la question suivante : « Quelle phrase résume les informations essentielles du paragraphe? ».

Ex. : Souvent, les auteurs expriment l'idée principale dans la première phrase du texte. Dans ce cas-ci, ce serait « L'Antarctique n'est pas un endroit très accueillant, ce qui explique qu'il ait été si peu visité. ». Cela veut dire que peu de gens visitent l'Antarctique parce que c'est un endroit peu agréable.

Je crois bien que c'est l'idée principale, parce que tout au long du paragraphe, l'auteur décrit combien il fait froid sur ce continent. J'écris l'idée principale sur ma feuille. Je n'ai pas besoin d'écrire tous les mots, je peux choisir les mots clés : « l'Antarctique : peu accueillant et peu visité ».

Finalement, je vérifie le choix de l'idée principale et je me pose la question suivante : « Est-ce que la plupart des autres phrases du texte se rattachent à cette idée principale? ».

Ex. : Les autres phrases doivent expliquer l'idée principale. Alors je relis chaque phrase et je vérifie si elle se rattache à l'idée principale que je viens de dégager :
- île recouverte de glace;
- froid jusqu'à – 89 °C;
- les vents jusqu'à 320 kilomètres par heure,
- aucune vie animale.

Ça explique bien que c'est un endroit peu accueillant. Maintenant, je vais vérifier si c'est un endroit peu visité.
- île recouverte de glace;
- froid jusqu'à – 89 °C;

Ça explique aussi que peu de personnes vont en Antarctique. C'est donc un endroit peu visité.

Je crois que j'ai bien identifié l'idée principale. J'écris ces informations dans mon tableau.

L'enseignant conclut en disant que, grâce à tout ce travail, il a maintenant une bonne représentation du contenu du paragraphe. Il pourrait même parler de l'Antarctique avec quelqu'un. Il précise que l'idée principale n'est pas toujours placée au début du paragraphe. Parfois, l'auteur l'écrit à la fin. Il faut donc toujours vérifier si les autres phrases du texte viennent confirmer le choix de son idée principale.

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à essayer de visualiser ce qu'on lit pour concrétiser ses idées ou les impressions qu'on a sur les réalités concrètes, abstraites ou fictives.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de mieux comprendre un texte ou de soutenir sa compréhension.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on a besoin de se créer un cadre concret de ce qu'on lit;
- quand on veut faciliter l'émission de nouvelles prédictions.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a retenu peu de détails ou peu d'informations sur les caractéristiques de certains objets, personnages ou sur le déroulement de certaines actions;
- on a perdu tout intérêt pour la lecture en raison du fait qu'on l'avait trouvée trop abstraite.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- faire la lecture en repérant les mots clés ou les images verbales permettant la visualisation ou le lien avec ses connaissances antérieures;
- visualiser l'information transmise par ces mots;
- développer d'autres images mentales tout au long de la lecture en tenant compte des nouveaux indices.

Mise en situation

Un enseignant remarque que plusieurs élèves ont de la difficulté à choisir l'opération à effectuer lorsqu'ils doivent résoudre des problèmes de mathématiques. Ils comprennent tous les mots, mais ils ont de la difficulté à se représenter mentalement ce qu'ils doivent faire pour résoudre un problème.

Modelage

L'enseignant va donc modeler pour eux comment, lors de la lecture de l'énoncé, il choisit les indices pour imaginer le problème. Tout d'abord, l'enseignant démontre à ses élèves comment il se prépare à résoudre les problèmes proposés dans le manuel de mathématiques. Il analyse la tâche en se demandant ce qu'il doit faire et comment il peut le faire. Il se rappelle des situations antérieures semblables et les moyens qu'il a utilisés pour accomplir la tâche.

BEST COPY AVAILABLE

Problème à résoudre

« Josée a rapporté 58 coquillages sur le bord de la plage. Maryse en a rapporté 62. Leur frère Bertrand en a ramassé 13 de plus que Maryse. Combien de coquillages ils ont rapportés en tout? »

Quand je dois résoudre un problème écrit en mathématiques, je dois commencer par repérer la question.

Ex. : D'habitude, dans un problème écrit, il y a une phrase se terminant par un point d'interrogation. Je repère cette phrase et je la lis. « Combien de coquillages ils ont rapportés en tout? » Je dois trouver combien de coquillages ils ont en tout. Les mots **en tout** sont très importants. C'est un indice qui me dit que je devrais probablement faire une addition.

Je lis le problème en repérant les informations importantes. Je fais des liens entre ces informations en imaginant la scène qui est décrite.

Ex. : « *Josée* a ramassé *58 coquillages* sur le bord de la plage. » – Dans ma tête, je vois une fille ramasser des coquillages. Elle en a 58. Sur ma feuille j'écris : « Josée : 58 coquillages ». Je continue.

« *Maryse* en a rapporté *62*. » – Dans ma tête je vois une deuxième fille. Elle a ramassé 62 coquillages. J'écris : « Maryse : 62 ». Je continue.

« Leur frère *Bertrand* en a ramassé *13 de plus que Maryse*. » – Dans ma tête, je vois maintenant deux filles et un garçon. Le garçon a un tas de coquillages identiques à celui de Maryse et il y a un autre petit paquet qui contient 13 coquillages. Je dois donc trouver combien Bertrand a ramassé de coquillages avant que je puisse savoir combien Josée, Maryse et Bertrand en ont ramassé. Alors je prends 62 coquillages, comme Maryse + 13 coquillages = 75. Bertrand en a 75. J'écris : « Bertrand : 75 coquillages ».

J'ai maintenant toutes les informations pour résoudre mon problème. Je vois trois tas de coquillages. Je dois **additionner** 58 + 62 + 75 pour trouver combien ils ont ramassé de coquillages **en tout** (= 195).

Fr	Q U O I	Imm
5e ⇨	Faire des inférences pour découvrir l'information implicite nécessaire à la compréhension.	
	Faire des inférences pour découvrir l'information implicite et pour affiner sa compréhension.	⇦ 6e

Définition du RAS : Ces stratégies consistent à dégager une information qui n'est pas dite de façon explicite dans le texte. C'est en quelque sorte lire entre les lignes, en tirant des conclusions à partir du contexte.

POURQUOI

On utilise ces stratégies dans le but de combler un manque d'information et de faciliter la compréhension du texte.

QUAND

On utilise ces stratégies pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand l'information fournie par l'auteur semble incomplète ou vague;
- quand la tâche qui suit exige de saisir le sens caché de certains éléments ou parties du texte.

Métacognition

On utilise aussi ces stratégies quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on n'a pas compris le message caché ou peu évident d'un texte;
- on a seulement retenu les éléments concrets du texte lu en ignorant les aspects qui faisaient appel à plus de réflexion.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- repérer les phrases ou les passages dans lesquels l'information semble incomplète;
- se rappeler ce qu'on connaît déjà sur le sujet;
- identifier les indices ou les mots clés qui permettent de faire une inférence;
- faire des hypothèses à partir de ces indices et de ses connaissances antérieures;
- relire la phrase ou le passage pour s'assurer que l'inférence est bien fondée;
- poursuivre sa lecture en tenant compte des nouveaux indices.

Mise en situation

Un enseignant remarque que certains de ces élèves ont de la difficulté à établir des liens entre les éléments d'information lorsque l'auteur n'a pas fourni l'information de façon explicite. Ces élèves comprennent le sens global du texte, mais ils ne peuvent faire des inférences pour approfondir leur compréhension. L'enseignant profite donc de la présentation d'un nouveau texte pour présenter cette nouvelle stratégie de lecture aux élèves.

Modelage

L'enseignant modèle pour ses élèves comment il utilise l'information déjà fournie dans le texte pour mieux comprendre ce qu'il lit. Il planifie avec eux sa lecture en précisant l'intention de communication et en faisant des prédictions à partir de différents indices fournis.

L'enseignant commence à lire le texte. À la fin de chaque paragraphe, il reformule à sa façon ce qu'il vient de lire. Lorsqu'il arrive au passage où une partie de l'information est sous-entendue, il verbalise la démarche qu'il utilise pour arriver à reconstruire le sens du texte, même si l'information n'est pas fournie.

> « [...] Le docteur, très pressé parce qu'il allait soigner un petit garçon malade, lui offre de monter avec lui. Mais Alexis refuse en disant :
>
> "Non merci, docteur, ça va me retarder."
>
> Le pauvre docteur n'avait pas parcouru cent mètres qu'il entend un bruit derrière lui. Il se retourne et qu'est-ce qu'il aperçoit? Alexis, dans un nuage de poussière, qui court à toute vitesse et qui se prépare à dépasser sa charrette. Surpris et furieux, il fouette son cheval pour le faire accélérer. Peine perdue, Alexis le dépasse sans difficulté et disparaît à un tournant de la route. »
>
> Tiré de : *Mémo 4, Manuel A*, Graficor, 1997, pages 97-98.

L'enseignant explique ce qu'il a compris.

▷ **Je repère les passages dans lesquels l'information semble incomplète.**

Ex. : Dans ce passage, le docteur est fâché parce qu'il voit Alexis venir derrière lui. Pourtant, Alexis n'a rien dit ou rien fait de mal.

▷ **Je pense à ce que je sais déjà** sur Alexis **qui pourrait m'aider à comprendre** pourquoi le docteur est furieux.

Ex. : Je pense que le docteur est fâché parce qu'il sait qu'Alexis va le dépasser. Le docteur est à cheval tandis qu'Alexis est à pied. Au début de l'histoire, j'ai lu qu'Alexis aimait courir et qu'il courait très vite. Il court donc plus vite que le cheval du docteur. C'est pour ça que le docteur est fâché.

▷ **Je vais poursuivre ma lecture en tenant compte de ce que je viens d'apprendre** sur Alexis.

L'enseignant poursuit la lecture. Il peut demander aux élèves de l'aider à faire d'autres inférences pour l'aider à mieux comprendre le texte.

Fr

Q U O I

Imm

Examiner la possibilité de passer outre à certaines difficultés de lecture sans toutefois perdre le fil conducteur.

5e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à considérer la possibilité de continuer la lecture en suivant l'idée directrice du texte, même si on n'a pas complètement saisi l'information présentée.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de décider s'il est important de résoudre ou non le bris de compréhension pour accomplir la tâche.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant **toute** lecture, et ce, dans **n'importe quelle** matière :

- quand on fait face à un bris de compréhension.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie **quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture** si, lors **d'une situation antérieure semblable** :

- on s'est attardé à résoudre un problème de compréhension non essentiel pour la compréhension globale du message.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- **repérer la source du problème** (un mot, une phrase, plusieurs phrases, etc.);
- **examiner son importance pour la compréhension et décider s'il est nécessaire ou non de le résoudre**;
- **passer à la prochaine étape, soit** :
  - continuer la lecture si le problème n'entrave pas la compréhension globale du message;
  - revoir les stratégies de dépannage qui peuvent aider à solutionner le problème s'il entrave la compréhension globale du message (contexte, relecture, questionnement, famille de mots, affixes, illustrations, dictionnaire, etc.).

Mise en situation

Un enseignant s'aperçoit qu'à plusieurs occasions, certains élèves « lisent » le texte proposé jusqu'à la fin sans se rendre compte qu'ils n'ont pas pu reconstruire le sens du texte. Il se propose donc de leur démontrer ce qu'il fait lorsqu'il aborde un texte présentant un défi élevé et comment il poursuit sa lecture malgré certains bris de compréhension.

Modelage

L'enseignant choisit un texte qui présente un défi élevé pour ses élèves. Il modèle pour ses élèves comment il gère sa lecture dans ces cas-là.

L'enseignant mentionne à ses élèves que, lors de la planification de sa lecture, il a pu constater (à la suite du survol du texte) que le texte serait difficile à lire. Par conséquent, il s'assurera de bien préciser son intention de lecture avant de commencer à lire le texte. Ainsi, il pourra mieux se concentrer sur les principaux éléments à retenir. L'enseignant tiendra donc compte des stratégies que les élèves connaissent déjà.

▷ **Je commence à lire en gardant bien en tête mon intention de lecture.**

Ex. : Dans ce cas-ci, je veux m'informer sur la vie des enfants à l'époque du Moyen Âge. Je vais donc prêter une attention particulière aux informations qui traitent de ce sujet.
Je vais lire tout le premier paragraphe, sans m'arrêter, même s'il y a des mots que je ne peux pas identifier facilement. Ensuite, je vais faire le point sur ce que je viens de lire.

Une époque troublée

« Le Moyen Âge a duré plus de mille ans. On le situe entre 476, moment de la chute de Rome, et 1492, date de la découverte du Nouveau Monde. Dans la première moitié de cette période, plusieurs guerres bouleversent les frontières de l'Europe. Pendant les quelques siècles d'accalmie qui suivent, on construit des châteaux grandioses et des cathédrales gigantesques. Vers 1300, cependant, les conflits, les épidémies et les famines reprennent de plus belle. »

Tiré de : *Signet, Français 5e année, Livre A*,
Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1998, page 113.

Je fais le point sur ce que je vieus de lire.

Ex. : L'auteur parle du Moyen Âge; ça, c'est l'époque que j'ai choisie. On me dit que c'est l'époque comprise entre 476 et 1492. Ça se passait à Rome. On dit que pendant ce temps-là, il y a eu des guerres, qu'ils ont construit des châteaux et qu'il y a eu des conflits, ça veut dire des chicanes. Dans ce paragraphe, on ne parle pas encore de la vie des enfants à cette époque-là.

Je repère les problèmes.

Ex. : Il y a des mots que je ne comprends pas, par exemple, « Nouveau Monde, accalmie, épidémies, reprendre de plus belle ».

J'analyse la situation afin de décider si c'est nécessaire de connaître ces mots pour comprendre le texte.

Ex. : Tout à l'heure, quand j'ai fait le point sur le paragraphe que je venais de lire, je pense que j'avais suffisamment compris le texte. On me disait quand c'était le Moyen Âge et on m'informait sur les plus grands événements. Je crois que les événements sont importants, mais pas tous les détails. Même si je ne sais pas ce que tous ces mots veulent dire, je crois que j'ai compris.

Si je rencontre encore ces mots dans le texte, je prendrai le temps de bien les comprendre.

Après ma lecture, je chercherai dans le dictionnaire ce que ces mots veulent dire.

Je crois que j'ai suffisamment compris pour poursuivre ma lecture.

Ex. : Je garde encore en tête mon intention de lecture. Je veux m'informer sur la vie des enfants au Moyen Âge.

L'enseignant poursuit son modelage en verbalisant ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il fait le point sur ce qu'il a compris.

Utiliser divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères* pour reconstruire le sens d'un texte. ⇦ 5e

* Dans ce contexte, les congénères sont définis comme des mots apparentés dans deux langues

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire appel à divers moyens pour comprendre un texte plus complexe.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de faciliter et de soutenir la compréhension d'un texte qui s'avère difficile.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on constate que ce qu'on a lu ne semble pas avoir de sens;
- quand ce qu'on lit semble peu lié à ce qu'on a lu précédemment;
- quand on arrive à un passage qu'on n'est pas sûr de comprendre et que cela entrave la compréhension globale du message.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a poursuivi la lecture sans tenir compte de certains éléments moins clairs dont dépendait la compréhension du message.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- lire le texte par paragraphes ou sections;
- reformuler mentalement, dans ses mots, ce qu'on a lu dans chaque paragraphe ou section;
- s'assurer que l'information lue a du sens et qu'elle est reliée à ce qu'on a lu précédemment; sinon,
- relire le passage, se poser des questions, utiliser sa connaissance d'une autre langue pour reconnaître les mots qui posent des problèmes (ou toute autre stratégie de dépannage qui pourrait aider à solutionner le problème) et essayer de donner un sens au texte.

Mise en situation

Un enseignant remarque que certains textes qu'il veut proposer à ses élèves au sujet de personnes célèbres, présentent des phrases complexes. Ces phrases contiennent souvent des mots mis en apposition, ce qui crée un écran entre les éléments de la phrase. Il se décide donc à montrer aux élèves comment il gère la lecture de ce genre de texte.

Modelage

L'enseignant transcrit la section du texte visée par son modelage. Avec l'aide de ses élèves, il planifie sa lecture. Puis il modèle pour eux les divers moyens qu'il utilise pour reconstruire le sens des phrases et du texte.

BEST COPY AVAILABLE

Mozart
Un enfant prodige

« Tout apprenti musicien fait, un jour ou l'autre, la connaissance de Mozart. Sa musique nous touche beaucoup par sa simplicité et sa vivacité. On dit même que, parmi toutes les œuvres classiques, les enfants préfèrent celles de Mozart. »

Tiré de *Signet*, *Français 4e*, *Livre A*, Françoise Dulude, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1997, page 180.

L'enseignant commence à lire et s'arrête lorsqu'il arrive à un passage qui pourrait causer un problème de compréhension aux élèves.

J'arrête lorsque je crois ne pas comprendre ce que je lis. J'essaie de voir si je dois absolument résoudre le problème.

Ex. : « Tout apprenti musicien fait, un jour ou l'autre, la connaissance de Mozart. » – C'est la toute première phrase de l'introduction. D'habitude l'introduction, c'est important. Si je ne comprends pas ça, j'aurai peut-être de la difficulté à comprendre le reste du texte.

J'essaie d'identifier la source du problème.

Ex. : La phrase me semble bizarre. C'est comme s'il n'y avait pas de suite après « fait ». Les mots entre les deux virgules me semblent inutiles.

Je cherche un moyen pour surmonter la difficulté.

Ex. : J'ai repéré le verbe; c'est « fait ». Je vais essayer de savoir ce que fait le musicien : il fait quoi?

Je relis cette section de la phrase et j'essaie de répondre.

Ex. : Il fait la connaissance de Mozart.

Je reformule dans mes mots.

Ex. : Ça veut dire que tous les musiciens découvrent Mozart un jour.

J'ai compris, je peux continuer ma lecture.

L'enseignant poursuit la lecture et verbalise ses pensées pour montrer aux élèves comment il résout les bris de compréhension.

6e — Reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation. — 6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à surmonter une difficulté de compréhension en trouvant des solutions qui tiennent compte de ce qui cause cette difficulté.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de ne pas décrocher de la lecture à cause d'une difficulté de compréhension, mais d'y remédier en faisant appel à une stratégie de dépannage reliée à la source du problème.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant tout processus de lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on constate qu'on a une compréhension partielle, vague ou ambiguë du message;
- quand on se sent incapable de trouver un lien entre ce qu'on lit et ce qu'on a lu précédemment.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie afin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a poursuivi la lecture sans tenir compte des passages vagues ou difficiles à comprendre, mais critiques pour la compréhension du message;
- on a abandonné la lecture d'un texte à cause du fait qu'à certains moments, on ne comprenait pas où l'auteur voulait en venir.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- reconnaître que ce qu'on lit n'est pas clair;
- passer à la prochaine étape, soit :
  - un mot : mot nouveau ou mot présenté dans un contexte nouveau,
  - des liens entre les phrases : incapacité à trouver la relation entre les phrases,
  - une idée : énoncé vague ou en conflit avec les connaissances antérieures;
- examiner son importance pour la compréhension et décider s'il est nécessaire ou non de le résoudre;
- identifier une solution et l'appliquer (p. ex. : relire le passage, examiner le contexte, établir des liens entre les phrases, faire appel à ses connaissances antérieures, se poser des questions, en discuter avec ses pairs ou appliquer toute autre stratégie de dépannage qui pourrait aider à solutionner le problème) pour essayer de rétablir la compréhension.

BEST COPY AVAILABLE

ERIC

Mise en situation

Depuis le début de leur scolarisation, les élèves ont développé diverses stratégies de lecture. Un enseignant veut amener ses élèves à organiser leurs connaissances dans ce domaine afin qu'ils deviennent plus efficaces dans l'application de solutions pour surmonter un bris de compréhension. L'enseignant sait que cette organisation se fera au fil des jours, au fur et à mesure qu'on rencontre des problèmes. Comme ce travail de réseautage exige une grande capacité de métacognition, il modèlera pour ses élèves comment il a fait pour classer les stratégies de lecture en catégories selon le problème identifié.

Modelage

L'enseignant choisit un texte qu'il considère complexe à cause de la densité de l'information (beaucoup d'information en peu de mots). Avant de commencer à lire, il planifie sa lecture avec l'aide des élèves. Il prête une attention particulière à l'encadré qui fournit des informations de base pour mieux comprendre le message de l'auteur. L'enseignant commence à lire. Lorsqu'il arrive à un passage qui pourrait provoquer un bris de compréhension chez les élèves, il s'arrête et verbalise la démarche qu'il utilise pour surmonter ce bris.

> « [...] L'arrivée du général entraîne un branle-bas qui nous prive non seulement de trois chambres à coucher, de la salle de jeux, du salon, de la salle à manger, mais aussi du garage où, parmi les toiles d'araignées et les nids de souris, j'ai aménagé avec mes amis une cachette secrète. »
>
> Tiré de : *Signet, Français 5e année, Livre A*,
> Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1998, page 82.

▷ **Je reconnais qu'il y a un bris de compréhension.**

Ex. : Je ne suis pas certain d'avoir tout compris. Qu'est-ce qui était important dans cette phrase?

▷ **J'identifie la source du problème.**

Ex. : La phrase est tellement longue que j'ai fini par oublier le début. Il y a également quelques mots que je ne comprends pas, par exemple, « branle-bas ».

▷ **Je dois trouver un moyen pour comprendre cette phrase.**

Ex. : Je vais commencer par la relire lentement, par sections, et redire à ma façon ce que j'ai compris.

« L'arrivée du général entraîne un branle-bas » – C'est la guerre et le général de l'armée arrive. Je ne sais pas ce que le mot branle-bas veut dire. Je verrai plus tard si c'est important.

« qui nous prive » – Je ne sais pas ce que ça veut dire et je ne sais pas de qui on parle, quand on dit « nous ». Je vais continuer à lire.

« non seulement » – Ça veut dire pas juste ça.

« de trois chambres à coucher, de la salle de jeux, du salon, de la salle à manger » – Ça, c'est facile, ce sont des pièces dans une maison.

« mais aussi » – Ces deux mots-là vont avec le « non seulement » de tout à l'heure. Ça veut dire qu'il y aura autre chose.

« du garage » – Alors pas seulement les pièces de la maison, mais aussi le garage.

« où, parmi les toiles d'araignées et les nids de souris, » – Dans le garage, il y a donc des toiles d'araignées et des nids de souris.

« j'ai aménagé avec mes amis une cachette secrète. » – Dans le garage, le petit gars a une cachette qu'il partage avec ses amis. Le « nous », ça voulait donc dire le petit gars qui parle et ses amis.

J'ai compris bien des choses, mais pas toutes. Je vais revenir à ce qu'on a dit lorsqu'on faisait des prédictions sur le contenu du texte. On avait dit que les gens de l'armée prenaient les maisons des gens pour s'y installer. Ça doit être ça qui est arrivé.

Je vais relire une dernière fois en pensant que le général est venu prendre leur maison.

L'enseignant relit cette partie du texte en tenant compte des nouvelles informations et reformule à sa façon ce qu'il a compris.

Ensuite, il revoit avec ses élèves toutes les stratégies qu'il a utilisées pour comprendre cette phrase complexe. Il met l'accent sur le fait que, parfois, on a besoin de plus d'un moyen pour bien comprendre. Il inscrit ces informations dans un tableau qu'il utilisera pour aider les élèves à organiser leurs connaissances sur les stratégies de lecture.

Exemple de tableau :

BRIS	Solutions pour surmonter un bris de compréhension
Mot	
Phrase (idée)	• Séparer la phrase par sections et expliquer ce que chaque section veut dire. • Émettre des hypothèses à partir de ce que l'on sait déjà sur le contenu. • Relire la phrase au complet.
Entre les phrases	

BEST COPY AVAILABLE

Fr — **QUOI** — Imm

6e — Utiliser un schéma ou une constellation [un schéma, une constellation ou un plan] pour organiser ses connaissances [ou pour retenir l'information]. — 6e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à trouver un moyen d'organiser l'information lue pour mieux la retenir, tout en tenant compte de la spécificité de la tâche.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour mettre en évidence les liens entre les éléments d'information et en facilitant ainsi sa compréhension et la rétention de l'information.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand la tâche qui suit la lecture exige de dégager les informations essentielles ou d'établir des liens entre les éléments d'information;
- quand le texte inclut plusieurs catégories d'information;
- quand le texte fournit beaucoup d'information.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on a retenu peu d'information à cause du fait qu'on n'a pas pris de notes ou on n'a fait aucun plan pour organiser l'information.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- sélectionner l'information pertinente;
- organiser l'information selon un schéma créé ou fourni, ou encore selon la structure du texte.

Mise en situation

Après avoir prévu un moyen de prendre ou d'organiser des notes à partir d'un texte qui donne les consignes pour construire et faire des expériences avec des appareils volants, l'enseignant modèle pour ses élèves comment il se sert du moyen prévu pour organiser l'information au fur et à mesure qu'il lit le texte.

Modelage

L'enseignant utilise le schéma qu'il avait élaboré lors de la planification. Il le remplit au fur et à mesure qu'il repère l'information à retenir.

▷ **Je lis en gardant en tête mon intention de lecture et la structure identifiée du texte.**

Jusqu'où iront nos appareils volants?

1. D'après toi, que feras-tu le mieux : créer ces appareils ou les faire voler? Pourquoi?
2. Construis 10 appareils volants en fixant des bandes de papier à une paille, avec du ruban adhésif. Chacun doit être différent.
3. Donne un nom à chaque appareil. Prédis lequel franchira :
   – la plus grande distance;
   – la plus petite distance.
4. Trace une ligne de départ. Fais voler chaque appareil 3 fois. Estime, en centimètres, la distance entre la ligne de départ et l'endroit où l'appareil atterrit. Ensuite, mesure cette distance. Inscris les distances sur un tableau. Compare-les. Tes prédictions étaient-elles justes?
5. ...

Tiré de : *Interactions 4*, Les Éditions de la Chenelière, 1998, page 161.

▷ **Je reformule ce que j'ai lu pour vérifier si j'ai compris.**

Ex. : Au numéro 1, je dois faire un choix et l'expliquer. Je ne peux pas décider tout de suite, car je ne sais pas encore si les appareils volants sont difficiles à construire et ce qu'il faut faire pour les faire voler.

J'écris dans mon schéma ce que j'ai retenu.

Ex. : Alors, dans mon schéma, au numéro 1, je vais écrire :

1. *Choisir : construire ou faire voler.*

Je continue à lire.

Ex. : On devrait m'indiquer comment construire ces appareils et comment les faire voler. Au numéro 2, on me dit que je dois construire 10 appareils volants différents, avec une paille et des bandes de papier. Alors, dans mon schéma, au numéro 2, je vais écrire :

2. *Faire 10 appareils volants.*

Et sous « matériel » je vais écrire :

- *10 pailles,*
- *des bandes de papier,*
- *du ruban adhésif.*

L'enseignant continue à lire le texte et à noter les informations dans son schéma, en utilisant les mots clés.

Exemple de schéma séquentiel

Titre :

Matériel	

Étapes	Actions
Étape 1	
Étape 2	
Étape 3	
Étape 4	
Étape 5	
Étape 6	
Étape 7	

BEST COPY AVAILABLE

7e Modifier, en cours de lecture, sa manière de lire. 7e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à reconnaître qu'on adapte sa manière de lire en tenant compte du texte à lire (roman, article de journal, directives, etc.) et de son intention de lecture (s'informer, se divertir, suivre des consignes, etc.).

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'être efficace dans l'utilisation de son temps et de mieux répondre aux exigences de la tâche.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on constate que sa façon de lire ne répond pas à ses besoins;
- quand on s'aperçoit qu'on perd du temps en s'attardant à des informations secondaires.

COMMENT

On utilise ces stratégies à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- adopter une manière de lire en rapport avec les buts visés (par exemple, la lecture d'un journal diffère de la lecture d'un texte scientifique dense ou de celle d'un roman);
- ajuster ou modifier sa façon de lire, si la manière choisie ne donne pas les résultats escomptés ou qu'elle ne répond pas suffisamment à ses besoins.

Mise en situation

Lors de la planification de leur projet de recherche, des élèves ont déterminé comment ils aborderaient la lecture de chacune des ressources qu'ils ont à leur disposition. Ils sont maintenant prêts à consulter diverses sources d'information. Afin de développer chez ses élèves l'habileté à recueillir, de la façon la plus efficace possible, les renseignements pertinents à leur recherche, l'enseignant modèle pour eux la démarche qu'il utilise.

Modelage

Après avoir déterminé comment il abordera la lecture de chaque ressource, l'enseignant démontre à ses élèves comment il modifie sa lecture en fonction de ses attentes et de la source d'information sélectionnée.

BEST COPY AVAILABLE

Ⓐ **Si c'est un article**, je mets en application la façon de lire que j'avais déterminée lors de la planification. **Je lis rapidement l'introduction et la conclusion** afin de voir si cet article traite précisément des aspects identifiés (ex. : les habitants de la région du Yang Tsê Kiang).

- Si c'est le cas, je fais une lecture rapide de quelques paragraphes pour confirmer si la ressource est valable.
- Si c'est le cas, je mets l'article de côté pour ma recherche.
- Je reprends le même processus à partir de A ou de B pour identifier d'autres ressources qui pourraient m'aider à approfondir mon sujet.

- Sinon, je laisse l'article de côté et je reprends le processus avec un autre article.

Ⓑ **Si c'est un livre**, je consulte la table des matières pour savoir où se trouve le chapitre qui m'intéresse. Je lis les sous-titres et je vérifie s'il y a des sections qui traitent des aspects identifiés.

- Si c'est le cas, je fais une lecture rapide de quelques paragraphes pour confirmer si la ressource est valable.
- Si c'est le cas, je mets la ressource de côté pour ma recherche.
- Je reprends le même processus à partir de A ou de B pour identifier d'autres ressources qui pourraient m'aider à approfondir mon sujet.

- Sinon, je laisse l'article de côté et je reprends le processus avec un autre livre.

Je lis attentivement seulement les ressources que j'ai jugées pertinentes.

Ex. : Je lis les articles et les sections de livres qui m'ont paru utiles dans le cadre de cette recherche. Je décide si je dois lire au complet la section identifiée, c'est-à-dire que je m'interroge afin de déterminer si l'information répond vraiment à mon intention de lecture.

7e ⇨ Utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite.

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à trouver l'idée principale d'un paragraphe ou d'un texte quand l'auteur ne la formule pas explicitement, mais la suggère par divers indices.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but d'établir des liens entre les éléments d'information, de mieux saisir ce qu'on lit et de faciliter la rétention de l'information importante.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand la tâche exige un niveau de compréhension approfondie;
- quand on lit des textes ou des passages informatifs dont l'idée ou les idées principales sont suggérées de façon subtile, mais ne sont pas formulées par l'auteur;
- quand la tâche qui suit exige de dégager l'idée ou les idées principales d'un texte et que ces idées ne sont pas toujours évidentes;
- quand il faut lire « entre les lignes » pour comprendre le sens réel du message.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on n'a pas compris le message caché d'un texte;
- on a seulement retenu les éléments concrets du texte lu en ignorant plusieurs aspects importants que l'auteur avait suggérés de façon plus subtile.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture

- dégager le sujet de chaque paragraphe/séquence du texte;
- dégager ce que les phrases du paragraphe/de la séquence ont en commun (aspects traités) ou, *si l'information n'est pas explicite*;
- tenter de lire entre les lignes tout en s'appuyant sur les indices fournis dans le texte;
- formuler une phrase qui inclut le sujet et ce qui est essentiel;
- déterminer si les autres idées du texte appuient cette information et si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée qu'on considère comme principale. Sinon, chercher une autre idée importante et reprendre le processus;
- poursuivre sa lecture en tenant compte des nouveaux indices.

BEST COPY AVAILABLE

Mise en situation

Un enseignant remarque que, parfois, les textes qu'il propose aux élèves présentent des paragraphes dont l'idée principale n'est pas toujours explicite. Il veut donc montrer aux élèves comment il fait pour trouver l'idée principale d'un paragraphe lorsqu'elle est implicite.

Modelage

L'enseignant choisit un texte dont les idées principales ne sont pas facilement identifiables dans chaque paragraphe. Il modèle pour eux comment il identifie l'idée principale lorsqu'elle est implicite. Il planifie avec eux sa lecture en précisant l'intention de communication et en faisant des prédictions à partir des indices fournis.

« (1) Le vautour est un rapace. (2) On le trouve habituellement dans les pays tropicaux. (3) Il se nourrit entre autres de différents petits animaux qui peuvent endommager les récoltes des cultivateurs. (4) Là où il y a des vautours, les récoltes sont habituellement plus abondantes. (5) Le vautour est particulièrement utile dans ces pays parce qu'il mange également les animaux morts en décomposition.

(6) Ce faisant, il empêche les odeurs nauséabondes de se répandre. (7) Il réduit aussi les chances que des maladies infectieuses se propagent. (8) Le vautour est un charognard. »

Tiré de : *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Graficor, page 11.

▷ **Je lis tout le paragraphe, puis je me pose la question suivante pour trouver le sujet du paragraphe :** De quoi parle-t-on dans ce paragraphe?

Ex. : Toutes les informations que l'on donne se rapportent au vautour. Le sujet, c'est le vautour.

▷ **Je relis ensuite les phrases pour trouver ce que ces phrases ont en commun.**

Ex. : Les phrases 3, 4, 5 , 6 et 7 parlent des services que le vautour rend aux êtres humains. Les phrases 1, 2 et 8 ne sont pas reliées directement entre elles parce qu'elles traitent d'aspects différents.

▷ **Je formule une phrase qui résume l'idée du paragraphe.**

Ex. : La phrase pourrait ressembler à ceci : « Les vautours rendent de nombreux services aux êtres humains. »

L'enseignant poursuit sa lecture en tenant compte des informations retenues.

Faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension. ⇦ 7e

Définition du RAS : Cette stratégie consiste à faire le transfert des connaissances qu'on a dans une langue autre que celle du texte pour mieux saisir et mieux retenir ce qu'on lit.

POURQUOI

On utilise cette stratégie pour résoudre certaines difficultés de compréhension en ce qui a trait à la structure de phrase ou au sens de certains mots utilisés dans un texte écrit en français. Les habiletés à transférer d'une langue à l'autre peuvent être plus globales, à savoir le processus de lecture adopté pour comprendre un texte et/ou les méthodes de recherche, de prise de notes ou d'organisation de l'information.

QUAND

On utilise cette stratégie pendant tout processus de lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- quand on a besoin de résoudre une difficulté de compréhension;
- avant de faire appel à un dictionnaire;
- quand le texte comprend des mots inconnus/des structures qui ressemblent à des mots/des structures qu'on utilise dans une autre langue;
- quand on veut vérifier sa compréhension d'un mot inconnu ou d'une structure de phrase moins usuelle.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie afin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on n'a pas pensé à faire le lien entre les structures ou les mots communs à deux ou plusieurs langues connues et qui pourraient fournir des pistes de compréhension.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous.

Après avoir planifié sa lecture :

- repérer l'élément qui cause problème (ex. : « fortune », « pauvreté »);
- établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues (ex. : « fortune », « poverty ») ou un sens différent en français et dans l'autre langue connue;
- reconstruire le sens du mot/de l'information en question;
- vérifier si le mot/l'information en question s'insère bien dans le contexte.

BEST COPY AVAILABLE

ERIC

Mise en situation

Bien des élèves évoluent sous l'influence d'une autre langue qu'ils connaissent et utilisent au quotidien, ce qui explique certaines frustrations et difficultés lorsqu'il s'agit d'exprimer clairement leurs pensées. Ils pensent souvent que ceux qui connaissent et utilisent une seule langue à l'école réussissent mieux dans leurs études. Ils ne deviennent conscients que plus tard dans leur vie des avantages que la connaissance d'une deuxième ou d'une troisième langue leur confère. Parfois, ils ne prennent même pas conscience du tout des transferts linguistiques réciproques qu'ils peuvent faire d'une langue à l'autre et de l'ouverture que cela peut leur donner sur les plans personnel et professionnel.

Modelage

Pour que ses élèves tirent profit de la connaissance d'une autre langue, plutôt que de considérer ce fait comme un obstacle à leur réussite dans la communication écrite et orale, un enseignant se décide à modeler pour eux comment il transfère ses connaissances de l'anglais pour mieux comprendre le message qui lui est communiqué en français. Pour ce faire, l'enseignant se sert d'un texte qu'il lit avec ses élèves, en s'arrêtant de temps en temps pour verbaliser ses pensées.

Je repère le mot/la structure que je ne comprends pas.	**Je pense à un mot/une structure qui ressemble à un mot/une structure propre à l'autre langue que je connais.**	**Je reconstruis le sens du mot/de l'information en question.**
Ex. : « Le danger plane au-dessus des collines. » – je sais que j'ai déjà rencontré le mot « plane » comme verbe, mais je ne me souviens pas de son sens.	Ce mot s'écrit comme le mot anglais « plane » qui veut dire ***avion***.	Alors ça veut sûrement dire que le danger vole au-dessus des collines.
Ex. : « J'ai l'impression que le calme revient lentement. On n'entend plus les fortes explosions terrifiantes d'obus ni les détonations. » – Je ne connais pas les mots « terrifiantes », « obus » et « détonations ».	Je sais qu'en anglais le mot « terrifying » signifie ***effrayant***; le mot « obus » ne m'est pas familier, par contre « détonation » existe sous la même forme en anglais et la signification en est probablement la même : ***bruit violent*** comme celui d'une bombe. L'***obus*** pourrait donc être une sorte de bombe.	Alors, si je comprends bien, l'auteur du texte essaie de me suggérer que l'atmosphère est calme de nouveau (« le calme revient »), qu'on n'entend plus les effrayantes explosions ni le bruit énorme des bombes.
Ex. : « Juste une rafale, puis le silence se refait très vite. Maman se désespère, mais papa essaie de la rassurer. » – Je ne connais pas les mots « rafale », « se désespère » et « rassurer ».	Je ne connais pas le mot « rafale », mais la suite de la phrase m'indique que ce mot s'oppose d'une certaine façon au mot « silence ». C'est peut-être une autre bombe. Je vais noter le mot et le chercher dans le dictionnaire; « se désespère » ressemble au mot anglais « despair », ça doit avoir le même sens : ***désespoir, découragement***; le mot « rassurer» fait penser au mot anglais « reassure », qui veut dire ***encourager***, ***réconforter***.	Alors, en pensant au sens de l'idée, ce qui arrive, c'est encore le bruit d'une bombe, suivi du calme. La mère de celui qui communique le message est découragée, mais son mari l'encourage et la réconforte.

Je vérifie si le mot/l'information en question s'insère bien dans le contexte.

Ex. : En faisant un retour mental sur ce que j'ai compris, cela a l'air d'être logique dans le contexte du texte. Je poursuis la lecture en procédant de la même manière avec le reste du texte.

ÉVALUATION DE LA LECTURE

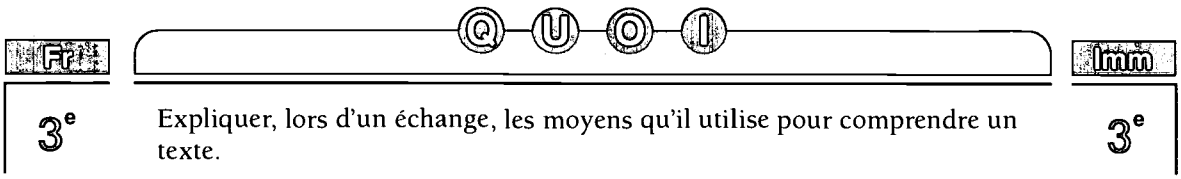
Stratégies d'évaluation

Après avoir planifié et réalisé sa tâche, on arrive à l'étape finale, celle du retour réflexif sur la tâche. L'étape d'évaluation permet au lecteur :

- d'analyser les indices, les pistes et les moyens utilisés pour faciliter sa compréhension du texte et la rétention de l'information;
- d'évaluer la pertinence des moyens utilisés pour résoudre des bris de compréhension;
- de déterminer les stratégies de lecture qui se sont avérées les plus efficaces afin de les utiliser lors d'une prochaine tâche semblable;
- de faire le bilan des nouvelles connaissances acquises lors de la lecture du texte.

La stratégie d'évaluation qui suit est tirée du programme d'études de français langue première et de celui de français langue seconde – immersion et elle est applicable à tous les niveaux scolaires de la maternelle à la 7e année.

Analyse et modelage de la stratégie d'évaluation



Définition du RAS : Cette stratégie d'évaluation consiste à faire un retour verbal ou écrit sur tous les moyens pris pour réussir son projet de lecture, c'est-à-dire sur ce qu'on fait avant, pendant et après une activité de lecture pour orienter et soutenir sa compréhension, retenir l'information lue et développer son esprit critique face à ce qu'on lit.

POURQUOI

On utilise cette stratégie dans le but de prendre conscience de sa façon de réaliser une tâche de lecture; ceci aide non seulement à reconnaître et à valider ses habiletés de lecture, mais aussi à résoudre des difficultés de compréhension, de rétention ou d'organisation de l'information et d'identifier les aspects à améliorer ou ceux où l'on a besoin d'aide pour réussir sa tâche.

QUAND

On utilise habituellement cette stratégie après toute lecture, et ce, dans n'importe quelle matière :

- lors d'un entretien ou d'une discussion qui suit une tâche de lecture;
- quand on veut faire le bilan de tout ce qu'on a fait/appris/compris tout au long d'une activité de lecture, des difficultés auxquelles on a été confronté et des moyens/processus utilisés pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable;
- quand on veut s'assurer qu'on utilise les moyens les plus efficaces pour bien réussir une tâche de lecture;
- quand on ressent le besoin de soutien extérieur pour mieux réussir lors d'une prochaine tâche semblable.

Métacognition

On utilise aussi cette stratégie quand on a besoin de résoudre certains problèmes de lecture si, lors d'une situation antérieure semblable :

- on s'est rendu compte qu'on reproduisait le même genre d'erreurs ou qu'on éprouvait les mêmes difficultés de compréhension;
- on s'est rendu compte qu'on utilisait des moyens inefficaces pour résoudre certaines difficultés de lecture;
- on n'était pas sûr que les moyens utilisés étaient appropriés à la tâche.

COMMENT

On utilise cette stratégie à divers niveaux et dans divers contextes de lecture, en suivant la démarche ci-dessous :

- faire un retour sur ce qu'on fait pour se préparer à la lecture d'un texte;
- expliquer l'influence de ses connaissances et de ses expériences antérieures sur la réussite de la tâche;
- examiner le genre de difficultés qu'on éprouve durant la lecture (comprendre un mot nouveau, dégager les idées principales, reconstruire le schéma du texte, etc.);

BEST COPY AVAILABLE

- expliquer ce qu'on fait pour les surmonter et si cela fonctionne bien;
- parler de ce qui se passe dans sa tête quand on lit et qu'on résout un bris de compréhension;
- parler de l'efficacité des moyens pris (processus) pour réaliser la tâche;
- faire le bilan des connaissances acquises lors de la lecture du texte.

Mise en situation

Un enseignant croit qu'il est très important que ses élèves prennent conscience des stratégies qu'ils utilisent pour lire un texte. Il sait qu'au début de l'année, ils ne pourront pas préciser ce qu'ils font pour comprendre ce qu'ils lisent. Il verbalise donc pour eux les moyens de mise en œuvre pour y arriver, en mettant l'accent sur les stratégies de base (moyens de reconnaître et d'identifier les mots). Au fil des jours, il veut amener ses élèves à nommer les stratégies qu'ils utilisent (quoi), à dire pourquoi ils les utilisent (pourquoi) et à préciser le contexte dans lequel ils les utilisent (quand). Pour faciliter cette prise de conscience, il demande à ses élèves d'utiliser la démarche de COLO (Éditions L'artichaut) ou toute autre démarche.

Pratique guidée

L'enseignant se propose donc de guider la réflexion de ses élèves lorsqu'ils font le bilan de leur lecture. Il utilisera des questions semblables à celles-ci pour susciter la réflexion et la discussion :

- Quels sont les mots que tu as reconnus rapidement? Où les avais-tu déjà vus?
- Comment as-tu fait pour reconnaître le mot X?
- Comment sais-tu que ce mot-là, c'est vraiment le mot Y?
- Est-ce qu'il y en a parmi vous qui avez utilisé une autre façon de vérifier si ce mot-là, c'était vraiment le mot Y?
- Sur quels indices t'es-tu basé pour faire tes prédictions?
- Quelles étapes as-tu suivies pour réaliser la tâche qui a suivi la lecture?
- Etc.

L'enseignant pose toute autre question jugée pertinente pour amener l'élève à prendre conscience des stratégies qu'il utilise en lecture et pour vérifier son degré d'autonomie dans l'application de ces stratégies.

Note : *Les stratégies d'évaluation proposées en lecture portent davantage sur l'analyse des moyens utilisés par l'élève pour réussir son projet (comment il s'est préparé à la lecture, comment il a activé ses connaissances, etc.). Toutefois, l'enseignant doit aussi accorder de l'importance aux connaissances acquises par l'élève lors de la lecture d'un texte (évaluation du produit : habileté à nommer des réalités, à exprimer une opinion, à faire un schéma des informations lues, à discuter du sujet traité, à réagir au texte, etc.).*

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

NOTICE

Reproduction Basis

[X] This document is covered by a signed "Reproduction Release (Blanket)" form (on file within the ERIC system), encompassing all or classes of documents from its source organization and, therefore, does not require a "Specific Document" Release form.

[ ] This document is Federally-funded, or carries its own permission to reproduce, or is otherwise in the public domain and, therefore, may be reproduced by ERIC without a signed Reproduction Release form (either "Specific Document" or "Blanket").