L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche

Erick Falardeau et Julie-Christine Gagné, CRIFPE, Université Laval

Introduction

Nous avons entrepris, il y a quelques années déjà, une recherche subventionnée (FQRSC, 2009-2012) qui a pour objectif de créer et de valider, en collaboration avec des enseignants et des conseillers pédagogiques, des outils d'évaluation (formative et sommative) et d'enseignement de la compétence à lire et apprécier des textes variés en classe de français au secondaire. C'est l'ensemble de ce dispositif didactique, axé sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture, sur l'autoévaluation et sur l'autorégulation, que nous souhaitons réinvestir dans un programme de formation professionnelle.

Pour élaborer une démarche d'enseignement explicite des stratégies de lecture, nous avons dû étoffer nos assises théoriques afin d'appuyer les pratiques proposées sur une méthode scientifique éprouvée. Nous avons cependant constaté que peu de chercheurs francophones s'étaient intéressés à la validation scientifique de l'enseignement explicite[1]. Aussi nous a-t-il fallu nous tourner vers les travaux de chercheurs américains pour mieux comprendre ce qu'implique l'enseignement explicite, ses étapes, ses objectifs et, surtout, pour transposer ce cadre théorique dans une démarche de formation vulgarisée et ancrée dans la pratique. Nous avons voulu avec ce texte effectuer une synthèse pratique de quelques travaux portant sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture pour montrer aux enseignants que les outils d'enseignement proposés sont fondées sur des résultats de recherche significatifs et que l'enseignement explicite constitue une démarche dont l'efficacité en lecture a été largement documentée.

Dans ce document, nous présentons d'abord les outils d'évaluation de la compétence à lire et apprécier pour le premier et le deuxième cycle du secondaire ainsi que les principes généraux qui ont présidé à leur élaboration. Par la suite, nous effectuons une courte synthèse des travaux recensés sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture en présentant les fondements, les étapes et les caractéristiques essentielles de cette démarche d'enseignement. Enfin, nous fournissons quelques précisions sur l'autorégulation qui fait partie intégrante de l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

[1] Nous ne pouvons affirmer avoir fait une recherche exhaustive, néanmoins nous avons trouvé très peu de références francophones en dehors des travaux de synthèse remarquables de J. Giasson (1990) et de S. Bissonnette, M. Richard, et C. Gauthier (2005) qui, eux-mêmes, s'appuient essentiellement sur les recherches issues du monde anglo-saxon.

1. Présentation des outils d'évaluation de la compétence à lire et apprécier

1.1 Présentation générale

Pour qu'un élève consolide sa compétence à lire et apprécier et maitrise tous les processus qu'elle implique, il doit disposer d'outils d'apprentissage qui proposent un découpage clair des différentes composantes de la compétence. Ces descriptions lui permettront de renforcer son contrôle sur ses processus de lecture et, ultimement, faciliteront l'évaluation de ses performances. Or, cette évaluation ne doit pas être perçue uniquement dans sa dimension certificative : évaluer la compréhension s'inscrit aussi – et surtout, dirions-nous – dans tout processus d'apprentissage. De nombreux chercheurs ont lié l'apprentissage de la lecture (Giasson, 1995 pour une synthèse) à une évaluation continue, fréquente et explicite. Selon Régine Pierre, un modèle pédagogique interactif, basé sur l'enseignement explicite de connaissances et de stratégies de lecture, « suppose que l'évaluation soit intégrée aux différentes phases du scénario comme instrument de planification et de gestion de l'enseignement » (1994, p. 289-290). L'évaluation devient alors partie prenante du processus d'apprentissage et requiert des outils clairs, qui accroissent le contrôle de l'élève sur ses tâches de lecture. Dans cette optique, nous avons produit au cours d'une recherche collaborative, à laquelle participait une équipe d'enseignants de français et de conseillers pédagogiques, des outils d'enseignement et d'évaluation de la compétence à lire et apprécier. Nous avons ainsi élaboré des outils spécifiquement pour le 1er cycle du secondaire et d'autres pour le 2e cycle.

Pour élaborer les outils d'évaluation formative, nous avons d'abord recensé toutes les composantes de la compétence en lecture identifiées dans les programmes du 1er et du 2e cycles. Nous avons éliminé les redites, reformulé tous les items pour qu'ils soient lisibles par des élèves de 12-14 ans et de 15-17 ans, précisé certaines composantes – l'interprétation par exemple – pour lesquelles le programme de formation offrait peu d'informations utiles à l'évaluation. Pour chaque item de l'outil, un groupe de validation était appelé à se prononcer sur la clarté de l'énoncé, sur sa pertinence eu égard aux processus à enseigner et à évaluer ainsi qu'aux capacités d'élèves de 1re-2e secondaires ainsi que celles d'élèves de 3e-4e et 5e secondaires. Cette consultation individuelle a été suivie d'un groupe de discussion au cours duquel chaque item a été discuté jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Ces versions finales des outils formatifs ont ensuite été évaluées par deux professeurs chercheurs experts en lecture. Les outils sommatifs ont été construits à partir de ces versions validées des outils formatifs. Nous avons alors travaillé à déterminer des indicateurs qui permettent aux enseignants d'évaluer des manifestations observables des capacités des élèves.

1.2 Élaboration de la grille d'évaluation formative pour le 1er cycle du secondaire

Nous avons d'emblée éliminé l'idée de « capacité », qui aurait débouché sur des items proposant la formule suivante : « Je suis capable de comprendre… » Les risques de dérives apparaissent trop importants : l'élève ne doit pas apprendre à se prononcer sur sa capacité éventuelle à utiliser une stratégie, mais bien sur la façon dont il l'a utilisée dans une tâche de lecture précise. Tous les items portent ainsi des marques syntaxiques qui renvoient à un texte ou à une tâche donnée : *Dans le récit lu, j'ai dégagé le temps (Quand?) et les lieux de l'histoire (Où?).*

Prenons pour exemple les stratégies liées à la compréhension du lexique et des phrases (microprocessus). Au fil des réécritures, cette stratégie a été divisée en deux :

- Je me suis assuré de comprendre **les mots difficiles** (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.).
- Je me suis assuré de comprendre **les passages difficiles** (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière, en résumant le contenu d'un paragraphe, etc.).

Nous avons éliminé le métalangage trop complexe du programme (*morphologie*, *dérivation*, distinction entre *marqueurs de relation* et *organisateurs textuels*) et ajouté des repères pour faciliter le questionnement de l'élève (*analyser le contexte de la phrase*, *revenir en arrière*, *résumer le contenu d'un paragraphe*). Ces stratégies qui n'apparaissent pas dans le programme se sont avérées, pour notre équipe de recherche ainsi que pour les membres de notre comité de validation, des aides utiles pour le renforcement de ces composantes de la compétence.

La compétence à lire et apprécier telle que présentée dans le programme inclut les processus de compréhension et d'interprétation sans toutefois les distinguer. Les enseignants doivent ainsi évaluer les élèves sur la base de leur capacité à comprendre et à interpréter un texte, mais ils ne disposent pour ce faire d'aucun repère qui distingue ces deux sous-composantes de la compétence. Nous avons proposé des items propres à l'interprétation, qui portent sur le contenu du texte et sur sa forme, en plus d'insister sur la fidélité au texte, par exemple :

- Je me suis interrogé sur l'intention de l'auteur (convaincre le lecteur, expliquer un phénomène, raconter une histoire pour émouvoir, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.
- Pour interpréter, j'ai porté attention à la langue (j'ai dégagé les champs lexicaux, les procédés stylistiques, les variétés de langue, etc.).

Le PFEQ reste assez évasif quant aux critères que doivent se donner les élèves pour porter un jugement critique sur les textes. Les membres du comité de validation ont

réclamé des critères qui fourniraient aux élèves des pistes de réflexion. Nous avons donc collectivement adopté six critères dont voici quelques exemples :

- J'ai pris position par rapport au texte lu (qualité, pertinence, originalité, etc.) en me basant sur des critères. Exemples :
    - la qualité de l'écriture (le choix du vocabulaire, l'agencement des mots, les images créées par les mots, les sonorités, le style de l'auteur, etc.);
    - l'intérêt de l'histoire (le thème, les rebondissements, le réalisme, la cohérence tout au long du récit, etc.);
    - la qualité de l'information (la pertinence et la crédibilité des sources, la justesse de l'information, la profondeur des descriptions et des explications, la pertinence des arguments, la clarté, etc.);

Chaque critère présente des exemples qui constituent autant de pistes de réflexion et d'outils d'apprentissage pour les élèves.

Nous avons enfin ajouté une section à caractère interrogatif pour amener les élèves à renforcer les deux dernières composantes de la compétence – *Réfléchir à sa pratique de lecteur* et *Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture* :

- Quelles sont les stratégies que je maitrise et celles que je dois améliorer pour **planifier** ma lecture?
- Quelles **connaissances sur la langue** m'ont été nécessaires pour lire ce texte (ex. : les temps verbaux, les organisateurs textuels, les marqueurs de relation, la reprise de l'information, la ponctuation, les subordonnées, etc.)?
- Quelles **connaissances sur les textes** ai-je acquises en lisant ce texte (ex. : la description, l'explication, le dialogue, les genres textuels, etc.)?

Les items concernant les connaissances comportent tous des exemples qui indiquent aux élèves la nature des champs visés, parce que les catégories établies par le Ministère – les textes, la langue et la culture – ne sont pas en soi transparentes pour des élèves de 12-14 ans.

1.3 Élaboration de la grille d'évaluation formative pour le 2e cycle du secondaire

Les mêmes principes de base adoptés dans la grille de 1er cycle ont été réemployés dans celle de 2e cycle. Aussi, les items retenus sont-ils tous formulés de manière à ce que l'élève apprenne à se prononcer sur la façon dont il utilise une stratégie dans une tâche de lecture donnée : *1.1.5 J'ai évalué la crédibilité du texte en considérant son auteur, le type de document, etc.* (planification) En outre, nous avons effectué la même distinction entre les processus de compréhension et d'interprétation. Toutefois, il nous a fallu modifier et complexifier plusieurs stratégies associées à ces sous-composantes (ainsi qu'aux autres sous-composantes – planification, jugement critique, etc.) pour nous adapter aux capacités d'élèves de 15-17 ans et aux exigences

du programme de 2e cycle. Nous avons également supprimé certaines stratégies trop simples pour des élèves de ce niveau ou qui ne doivent pas faire l'objet d'un enseignement systématique en 3e, 4e ou 5e secondaire.

De plus, la mise en œuvre récente (2011) de la *Progression des apprentissages au secondaire,* qui constitue un document prescriptif du Ministère, a impliqué une refonte complète de la forme que prend la grille d'évaluation. Ainsi, pour élaborer la grille de 2e cycle, nous nous sommes assurés de la faire correspondre aux exigences, aux stratégies de lecture et aux contenus présents dans la progression de même que dans le programme de formation. Pour ce faire, nous avons dû tenir compte de la division en modes de discours adoptée par les auteures de la progression : *la description* et *l'explication*, liées à l'information; *la justification* et *l'argumentation*, liées à la pensée critique; *la narration*, *le théâtre* et *la poésie*, liés à la création (MÉLS, 2011, p. 4).

La grille d'évaluation formative créée prend donc une double forme : les items se référant aux stratégies de compréhension et d'interprétation sont associés aux sept modes de discours présentés ci-haut; nous avons ainsi créé plusieurs grilles spécifiques à utiliser selon le mode de discours étudié. Pour comprendre un texte *explicatif,* par exemple, l'élève devra mettre en œuvre certaines stratégies propres à ce mode de discours : *1.2.1 J'ai identifié le sujet de l'explication présenté de différentes manières (phrase qui suscite l'attention, questionnement, description du problème, justification du besoin d'explication, etc.) 1.2.2 J'ai reconnu les éléments de l'explication en identifiant les causes du phénomène et leurs conséquences.*

Les items se référant aux stratégies liées aux autres composantes et sous-composantes de la compétence (planifier, réagir, porter un jugement critique, réfléchir à sa pratique de lecteur et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture) sont communs à tous les modes de discours. En d'autres termes, ces items font référence à des stratégies génériques qui s'appliquent à tous les textes peu importe le mode de discours étudié. Par exemple, pour *planifier* la lecture de n'importe quel texte, l'élève peut utiliser les stratégies suivantes : *1.1.1 Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte (pour m'informer, pour préparer une argumentation, pour comparer des textes, pour le plaisir, pour découvrir un univers littéraire, etc.). 1.1.2 Pour connaitre le sujet du texte ou en prédire le contenu, j'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (première et quatrième de couverture, titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas, etc.).*

Selon nous, cette division présente plusieurs avantages tant du point de vue de l'enseignant que de celui de l'élève. En effet, les enseignants disposent d'un outil pratique et flexible pour appuyer leur enseignement des stratégies de lecture; la division des items par mode de discours leur permet de sélectionner facilement les stratégies pertinentes pour l'étude d'un texte donné, sans avoir à considérer lors de chacune des tâches de lecture l'ensemble des énoncés de la grille qui s'avère être assez dense. Dans un même ordre d'idée, cette formulation clarifie pour les élèves les stratégies à l'étude et tend à favoriser leur motivation dans la mesure où ils n'ont devant les yeux

que les stratégies dont l'apprentissage est visé pour réaliser une tâche de lecture sur un texte d'un mode et d'un genre donné. On évite ainsi de les démotiver en leur remettant à chaque fois l'ensemble de la grille qui compte au total 11 pages d'énoncés liés aux composantes et sous-composantes de la compétence en lecture.

Pour faciliter l'utilisation de la grille, nous avons conçu une version interactive en ligne (http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/introduction_grille). À partir de cette version, les enseignants peuvent générer aisément, c'est-à-dire sans avoir à consulter l'ensemble des énoncés, une grille adaptée à chacune des tâches de lecture selon le mode de discours étudié et les stratégies spécifiques et génériques qu'ils désirent travailler avec les élèves. La page d'accueil de la grille interactive présente les 7 modes de discours; en cliquant sur celui correspondant à une tâche de lecture donnée, les enseignants ont accès aux stratégies liées précisément à ce mode de discours ainsi qu'aux autres stratégies faisant partie du tronc commun. Ils peuvent ensuite procéder à la sélection des quelques stratégies qu'ils souhaitent étudier avec leurs élèves, puis générer une grille qui comportera uniquement les stratégies sélectionnées.

2. Les fondements de l'enseignement explicite des stratégies de lecture

2.1 Qu'est-ce qu'une stratégie?

Depuis une trentaine d'années, les recherches dans le domaine de la compréhension en lecture ont connu un essor remarquable. Durant ces années, la définition de stratégies a beaucoup évolué pour finalement atteindre un certain consensus au sein de la communauté des chercheurs. Qu'est-ce qu'une stratégie ? Pressley et Harris (2006) la définissent comme une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non. Par exemple, pour s'assurer de comprendre les descriptions dans un texte, un lecteur pourra utiliser un organisateur graphique pour illustrer les différents aspects traités – il s'agit là d'une suite complexe d'actions qui mobilisent la cognition et la métacognition, car le lecteur doit savoir comment élaborer un organisateur graphique (cognition) et réfléchir à la pertinence des aspects et traités et de leur découpage (métacognition).

2.2 Quelles stratégies utilisent les lecteurs experts?

La plupart des recherches sur la compréhension en lecture se sont d'abord fondées sur l'étude de ce que font les lecteurs experts quand ils lisent : quelles stratégies utilisent-ils? Quand et comment le font-ils? Ces stratégies ont été relevées par des chercheurs qui ont généralement employé la méthode du *think-aloud*, c'est-à-dire qu'ils ont demandé à des lecteurs experts de verbaliser leur pensée pendant qu'ils lisaient un texte (Pressley, 2002).

Les recherches ont permis de dresser une liste assez détaillée des stratégies mises en œuvre par les lecteurs experts pour comprendre et interpréter un texte (Pearson, Roehler, Dole et Duffy, 1991; Pressley, 2000, 2002; Duke et Pearson, 2002; Nokes et Dole, 2004). Comme la lecture est un processus actif, les lecteurs experts sélectionnent plusieurs stratégies qu'ils hiérarchisent et dont ils coordonnent l'utilisation avant, pendant et après la lecture. Avant la lecture, ils déterminent un objectif de lecture, survolent le texte et activent leurs connaissances antérieures pour générer des hypothèses sur son contenu, remarquent sa structure et notent les parties qui semblent les plus pertinentes pour répondre à leur objectif. Pendant la lecture, ils évaluent régulièrement la pertinence du texte par rapport à leur objectif. Ils effectuent une lecture sélective en prenant constamment des décisions concernant leur manière de lire (non linéaire) : lecture attentive, lecture rapide, saut d'un passage, relecture, etc. Les lecteurs experts construisent le sens du texte, le révisent et le questionnent au fur et à mesure que la lecture progresse. Ils font des inférences, tissent des liens entre le texte et leurs connaissances antérieures et effectuent des prédictions qu'ils réévaluent constamment. Ils trouvent les idées principales du texte, les résument et les synthétisent en cours de lecture. Ils se créent des images mentales pour faciliter leur compréhension et emploient diverses méthodes pour mémoriser les informations (notes, listes, schémas, etc.). Ils trouvent le sens des mots et des concepts qui ne leur sont pas familiers et tiennent compte de l'auteur du texte, de son style, de ses intentions, du contexte historique, etc. Ils contrôlent leur compréhension et font des ajustements au besoin. Ils évaluent la valeur et la qualité du texte et l'interprètent en y réagissant à la fois intellectuellement et affectivement. Après la lecture, les lecteurs experts peuvent relire des passages, effectuer un résumé ou encore réfléchir à ce qu'ils viennent de lire.

2.3 La métacognition

La métacognition est l'un des fondements de l'enseignement explicite des stratégies en lecture.

> On définit habituellement la métacognition par rapport à la cognition. La cognition fait référence au fonctionnement de l'esprit humain et se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. La métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus. (Giasson, 1992, p. 152)

La métacognition est la clé de l'action stratégique, car elle permet de contrôler le processus pour atteindre un objectif de lecture. C'est cette conscience métacognitive qui permet au lecteur de porter un jugement, d'évaluer sa performance et de se rendre compte que quelque chose fonctionne ou ne fonctionne pas. Elle permet d'enclencher la démarche stratégique pour résoudre un problème donné, c'est-à-dire de sélectionner la stratégie appropriée pour remédier au problème rencontré et la mettre en application (Almasi, 2003; Nokes et Dole, 2004). Pour ce faire, le lecteur doit mobiliser les diverses

connaissances qu'il possède « sur ses propres ressources cognitives et sur la compatibilité existant entre ces ressources et la situation d'apprentissage dans laquelle il se trouve » (Giasson, 1990, p. 154). En d'autres mots, c'est à travers la métacognition qu'un lecteur reconnait la nécessité d'employer une stratégie pour remédier à une perte de compréhension, par exemple, examine les différentes possibilités qui s'offre à lui parmi son répertoire de stratégies (continuer à lire, revenir en arrière, demander de l'aide à l'enseignant, etc.), en sélectionne une et l'applique en l'ajustant aux exigences spécifiques de la situation, puis évalue l'efficacité de son utilisation (pour plus de précisions concernant l'autorégulation, cf. *infra* p. 18) (Giasson, 1990; Nokes et Dole, 2004).

3. L'enseignement explicite des stratégies de lecture

3.1 Objectifs et connaissances de bases

L'enseignement explicite des stratégies poursuit plusieurs objectifs : on souhaite d'abord rendre transparents pour les lecteurs novices les processus cognitifs mis à l'œuvre par des lecteurs experts lorsqu'ils lisent un texte (Giasson, 1992). En outre, ce type d'enseignement vise le développement de la métacognition et de l'autonomie des lecteurs novices qui apprendront à sélectionner et à appliquer les meilleures stratégies possibles pour résoudre un problème de lecture donné (Giasson, 1992; Pressley et al., 1992b; Duffy, 2002). Pour effectuer un enseignement explicite des stratégies efficace, de nombreuses recherches ont démontré la nécessité d'expliquer aux élèves les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles associées aux stratégies de lecture, afin qu'ils puissent s'y référer pour sélectionner et appliquer une stratégie appropriée (Afflerbach, 2002; Almasi, 2003; Duffy, 2002; Paris et al., 1984; Pearson et Dole, 1987; Pearson et al. 1991).

Les connaissances déclaratives réfèrent au « quoi », c'est-à-dire qu'il s'agit de connaitre comment se nomme la stratégie et de pouvoir dire à quoi elle sert (mémoriser). L'enseignant doit fournir aux élèves une description, une définition ou encore un exemple de la stratégie à l'étude (Giasson, 1990).

Les connaissances procédurales sont les informations sur le « comment » exécuter une tâche donnée, c'est-à-dire que le savoir procédural est constitué des étapes qu'il faut franchir pour accomplir une tâche ou appliquer une stratégie (Almasi, 2003; Paris et al., 1983; Nokes et Dole, 2004). Ainsi, contrairement aux connaissances déclaratives qui ne sont que rappelées à la mémoire, les connaissances procédurales transforment l'information acquise en action (Almasi, 2003). L'enseignant doit, de manière explicite, enseigner aux élèves la procédure à suivre pour résumer un texte ou encore pour générer des prédictions. Posséder un large répertoire de connaissances déclaratives et procédurales est essentiel pour devenir un lecteur stratégique efficace, mais cela n'est pas suffisant.

Comme ces connaissances sont centrées sur la performance, elles ne permettent pas d'appréhender la question du « quand » et du « pourquoi » sélectionner et appliquer une stratégie. « Parce que l'utilisation d'une stratégie implique l'intentionnalité et l'auto-contrôle, toute analyse qui ignore la motivation des apprenants demeure incomplète » (Paris et al., 1983, p. 303). Voilà pourquoi il importe de tenir compte de ce que l'on nomme dans l'enseignement explicite le savoir conditionnel: ce savoir explique les circonstances dans lesquelles une stratégie doit être employée ainsi que les raisons qui justifient son utilisation (Almasi, 2003, p. 8). Toute procédure (par exemple, parcourir rapidement un texte) n'est pas appropriée dans toutes les situations; pour devenir une stratégie, une procédure doit être appliquée de manière sélective et intentionnelle pour atteindre un objectif précis (Paris et al., 1893). En plus de décrire les circonstances dans lesquelles une stratégie doit être appliquée, le savoir conditionnel en explique les raisons, c'est-à-dire la logique derrière l'action. Il est important, voire essentiel, d'enseigner aux élèves les raisons pour lesquelles ils apprennent une stratégie et pourquoi elle leur sera utile, sans quoi ces derniers risquent de démontrer peu de motivation et de faire peu d'efforts dans l'apprentissage des stratégies. Les dimensions affective et motivationnelle du savoir conditionnel s'avèrent cruciales dans la mesure où un élève qui ne sait pas quand appliquer une stratégie ou qui n'en voit pas la valeur instrumentale sera peu enclin à sélectionner et à appliquer cette stratégie par lui-même, en dehors d'une situation scolaire qui l'exige (Almasi, 2003; Nokes et Dole, 2004)[2].

3.2 Les étapes de l'enseignement explicite [3]

a) <u>Définir la stratégie et préciser son utilité</u> :

La plupart des chercheurs s'entendent sur le fait qu'en début de leçon, les enseignants doivent fournir aux élèves des explications significatives et approfondies sur la stratégie à l'étude en employant un langage approprié aux élèves (Afflerbach, 2002; Duffy, 2002; Giasson, 1992; Nokes et Dole, 2004; Pressley et al. 1994). L'enseignant doit d'abord nommer et définir la stratégie à l'étude. Il doit ensuite expliquer aux élèves la valeur instrumentale de la stratégie enseignée. En d'autres mots, il doit leur prouver

---

[2] En annexe (1) de ce document se trouve un tableau synthèse présentant certaines des raisons qui justifient l'enseignement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles associées aux principales stratégies de compréhension en lecture (survoler le texte, activer des connaissances antérieures, identifier des objectifs de lecture, générer, vérifier et modifier des prédictions, identifier la structure du texte, imager/visualiser et contrôler sa compréhension). Ce tableau, quoiqu'il ne reprenne pas l'ensemble des stratégies proposées par les grilles d'évaluation en lecture, peut servir de guide ou d'inspiration pour l'enseignement.

[3] En annexe (2) de ce document se trouve un exemple détaillé d'un enseignement explicite de stratégies de planification en lecture à partir des textes *Des romans qu'on chantait…* de Pascal Pelletier et *De la guerre de Troie à la fondation de Rome* (http://medias.hachette-education.com/media/contenuNumerique/029/3855052145.pdf). Vous pourrez vous y référer pour vous aider à mieux comprendre comment enseigner les contenus liés aux différentes étapes de l'enseignement explicite. Les textes utilisés se trouvent en annexe (3 et 4) de ce document.

que cette stratégie leur sera utile pour mieux comprendre un texte et leur démontrer les bénéfices qu'ils retireront de cette stratégie, notamment en montrant qu'elle a été utile à d'autres élèves et en établissant, après l'enseignement, un lien direct et concret entre l'utilisation d'une stratégie et l'amélioration de la performance en lecture (Giasson, 1992; Nokes et Dole, 2004; Pressley et al., 1992 a et b). Il est à noter que la valorisation de la stratégie à l'étude peut s'étendre à toutes les étapes de l'enseignement explicite, puisqu'elle rappelle constamment aux élèves que l'utilisation de cette stratégie peut les aider à mieux comprendre un texte, ce qui contribue à augmenter leur confiance en eux et leur sentiment de compétence par rapport à la tâche à accomplir (Giasson, 1990).

b) Rendre le processus transparent (modelage/*think-aloud*) :

Les recherches montrent que durant la phase d'entrainement, l'enseignant doit fournir une instruction explicite de la stratégie et faire un usage intensif et répété du modelage ; c'est-à-dire qu'il doit rendre visible pour les élèves les processus cognitifs mis à l'œuvre dans la sélection et l'utilisation d'une stratégie par un lecteur expert. (Duffy, 2002; Duke et Pearson, 2002; Giasson, 1992; Nokes et Dole, 2004) Les recherches ont démontré que cette méthode s'avère efficace pour augmenter la compréhension des élèves à la fois quand l'enseignant le fait fréquemment en lisant à voix haute, mais aussi quand les élèves la pratiquent en cours de lecture. Lorsque les élèves verbalisent leur pensée en cours de lecture, ils ont moins tendance à réagir impulsivement (ils ne sautent pas immédiatement aux conclusions sur le sens du texte, ils prennent plus de temps pour lire chaque passage, ils emploient plus de stratégies) et sont plus habiles à évaluer leur compréhension (détecter lorsqu'ils cessent de comprendre en cours de lecture, compléter un questionnaire, etc.) (Duke et Pearson, 2002).

Pour effectuer le modelage, l'enseignant doit s'assurer que les élèves développent le contrôle de leur propre activité métacognitive en leur décrivant la sienne. L'enseignant doit rendre explicite pour les élèves le raisonnement qu'un lecteur expert met en œuvre lorsqu'il tente de comprendre un texte. Les élèves pourront ensuite se servir de ces informations comme guide pour construire leur propre manière de construire le sens du texte. Pour ce faire, l'enseignant doit décrire les processus mentaux qu'il emploie en cours de lecture et non pas seulement mentionner les étapes du processus. En effet, le modelage ne peut pas se réduire à la présentation des étapes d'utilisation d'une stratégie et à l'application d'une série d'étapes rigides pour résoudre un problème de lecture, car cela ne saurait rendre compte de la complexité des ressources cognitives mises en œuvre par un lecteur expert. « Comme chaque individu possède une manière unique de traiter l'information, le lecteur expert sait s'adapter à chacune des situations où il doit traiter de l'information. » (Duffy et al., 1988, p. 765) Le modelage n'est donc pas une structure rigide; il doit être flexible et s'adapter aux préférences et aux besoins réels des élèves. L'enseignant doit illustrer par le modelage une adaptation et une utilisation flexible des stratégies en tenant compte du texte à

l'étude et des questions soulevées par ses élèves. Il doit constamment démontrer que la personnalisation et la modification des stratégies sont des processus naturels pour répondre aux besoins et aux préférences spécifiques de chaque lecteur (Pressley et al., 1992b).

Bien qu'ils soient conscients de la difficulté qu'exige un tel exercice, Duffy et al. (1988) présentent les éléments qu'ils jugent essentiels pour offrir un modelage efficace : 1) l'enseignant doit présenter la stratégie dans le contexte d'un texte réel, en donnant des exemples précis ancrés dans le texte lu. 2) L'enseignant doit décrire toutes les manœuvres mentales qu'il effectue pour raisonner afin de fournir aux élèves suffisamment d'informations pour qu'ils puissent s'approprier le contrôle métacognitif des processus mis en œuvre dans l'application d'une stratégie. 3) L'enseignant doit fournir des exemples ainsi que des contre-exemples qui illustrent la flexibilité de son raisonnement. 4) Le modelage doit être suivi ou intercalé de moments où les élèves peuvent s'exprimer et ainsi révéler leur raisonnement afin que l'enseignant puisse leur fournir, en cours d'apprentissage, les explications ou les clarifications requises (durant la pratique guidée, notamment). Ces moments permettent à l'enseignant de diagnostiquer les problèmes d'apprentissage des élèves, de refaire en l'adaptant à leurs besoins une séance de modelage ou encore de retourner à une autre étape de l'enseignement explicite (réitérer, par exemple, la définition ou l'explication de la stratégie à l'étude, rappeler son apport pour une meilleure compréhension du texte, etc.).

Enfin, il est à noter que, pour être efficaces, enseignement explicite et modelage sont indissociables. Les résultats de la recherche de Bereiter et Bird (1985) montrent que les élèves ne bénéficient pas du modelage fait par l'enseignant si celui-ci n'est pas accompagné d'un enseignement explicite. Le modelage joue aussi un rôle important sur les plans affectif et motivationnel, car il met en lumière, pour les lecteurs novices, le fait que des lecteurs experts sont eux aussi susceptibles de rencontrer divers problèmes de compréhension, cela n'étant pas l'apanage de lecteurs incompétents.

c) Pratique guidée/*scaffolding* :

L'étayage (*scaffolding*) correspond à une pratique guidée de l'utilisation de la stratégie par l'enseignant, un support qu'il offre aux élèves pour leur permettre de s'approprier les informations fournies lors du modelage. Il s'agit d'un support ajustable offert aux élèves, pendant lequel l'enseignant leur fournit des explications supplémentaires, des indices et des rétroactions. L'étayage est forcément suivi du dés-étayage : il s'agit d'un support temporaire qui sera graduellement retiré aux élèves dans la mesure où ils prendront davantage le contrôle sur leur activité de lecture et sur leurs stratégies cognitives et métacognitives (Duffy, 2003; Giasson, 1992; Nokes et Dole, 2004). En d'autres mots, « l'étayage représente l'interaction sociale entre les élèves et l'enseignant qui précède l'internalisation – ou l'appropriation – des connaissances, des habiletés et des dispositions considérées utiles par les apprenants. Il s'agit d'un outil d'enseignement qui vise à réduire les ambigüités liées à l'apprentissage d'une nouvelle

stratégie, permettant ainsi de favoriser le développement des élèves. » (Doyle, 1986, cité par Roehler et Cantlon, 1997, p. 9) En se concentrant sur les éléments difficiles de la tâche (ceux qui se situent initialement au-delà des capacités des apprenants), le support offert permet aux élèves de se concentrer uniquement sur les éléments pour lesquels ils ont une certaine compétence.

En effet, en réduisant l'écart entre ce que les élèves sont capables de faire et l'apprentissage qu'ils doivent réaliser, l'étayage a pour objectif de les soutenir dans leur apprentissage afin qu'ils puissent s'approprier les différentes stratégies à l'étude (Nokes et Dole, 2004; Pressley et al., 1992b). En relâchant graduellement le contrôle sur l'activité, l'enseignant permet aux élèves d'assumer la responsabilité de choisir, d'appliquer, de gérer et d'évaluer la stratégie. Cette période de pratique guidée sert à la fois à l'évaluation et à la consolidation des acquis. Tout en laissant de plus en plus de responsabilité aux élèves, l'enseignant s'assure qu'ils appliquent adéquatement la stratégie et leur fournit l'aide nécessaire pour éviter de cristalliser des pratiques fautives (Giasson, 1992).

Pour être efficace, l'étayage exige que l'enseignant et les élèves partagent une compréhension commune de la tâche (Roehler et Cantlon, 1997). L'enseignant doit même amener les élèves à développer leur propre conception. Pour ce faire, il doit s'assurer qu'il existe un équilibre entre le support offert (l'étayage) et le défi (l'intérêt qu'éprouve l'apprenant pour la tâche) que procure la tâche. L'étayage est particulièrement efficace dans un contexte de discussion où les élèves peuvent exprimer leur pensée. La discussion est un outil privilégié qui leur permet d'échanger sur les savoirs qu'ils possèdent, de défendre leurs conceptions et d'augmenter leurs connaissances (Roehler et Cantlon, 1997).

Le support offert par l'enseignant peut prendre différentes formes : l'enseignant peut réduire la complexité d'une activité, séparer une activité difficile en étapes plus simples, réaliser une partie de la tâche pour les élèves, les prévenir des erreurs courantes, utiliser des textes simples (mais adaptés à la stratégie étudiée), leur offrir un matériel didactique adéquat (liste de vérifications, fiches-mémoire, procédures), redonner des explications ou refaire du modelage au besoin ou encore permettre aux élèves de travailler en petits groupes. Cette dernière alternative semble d'ailleurs essentielle puisque le travail en groupe permet d'augmenter la motivation des élèves et de faciliter l'intégration de la stratégie : « Il semble que lorsque les élèves travaillent en groupes, ils soient forcés de défendre leur propre manière d'utiliser la stratégie et d'expliquer les processus cognitifs qui les ont menés à un tel résultat. Ce genre d'interactions fournit la possibilité de réviser les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles liées à la stratégie, tant pour l'élève qui explique que celui qui l'écoute. » (Nokes et Dole, 2004, p. 169)

La recherche menée par Roehler et Cantlon (1997) au sein de deux classes leur a permis de relever 5 types d'étayage: 1) fournir des explications supplémentaires. 2) Inviter les élève à participer à l'enseignement : après que l'enseignant ait fourni

quelques informations sur la manière de penser et d'agir pour effectuer une tâche, il invite les élèves à compléter son propos en mentionnant ce qu'ils savent et ce qu'ils comprennent. 3) Vérifier et clarifier la compréhension des élèves : l'enseignant évalue les compréhensions émergentes des élèves. Si elles sont raisonnables, l'enseignant vérifie leurs réponses et si elles ne le sont pas, il leur fournit des clarifications. Il est important qu'il tienne compte des efforts des élèves et signale l'importance et l'apport de ces réponses pour l'ensemble de la classe. En outre, lorsque les élèves expriment une certaine confusion, l'enseignant doit apporter les informations nécessaires pour y remédier. 4) Modeler les comportements désirés : l'enseignant doit montrer aux élèves comment ils doivent se sentir, comment ils doivent penser et agir face à une situation donnée. 5) Inviter les élèves à faire part d'indices : les apprenants sont invités à fournir des indices pour trouver une solution au problème rencontré. Ensemble, l'enseignant et les élèves verbalisent le processus (Traduction libre de Roehler et Cantlon, 1997, p. 17-30).

d) Pratique autonome :

Selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2007),

> la pratique autonome constitue l'étape qui permet à l'élève de parfaire sa compréhension jusqu'à l'obtention d'un niveau de maitrise de l'apprentissage le plus élevé possible. L'atteinte d'un niveau de maitrise élevé des connaissances obtenu grâce aux multiples occasions de pratique permet d'améliorer leur organisation en mémoire à long terme et d'assurer l'automatisation. L'automatisation facilite ainsi leur rétention et leur rappel éventuel. (p. 4)

Durant la pratique autonome, l'enseignant doit fournir aux élèves de multiples occasions de pratiquer la stratégie sans assistance pour leur permettre de consolider leur apprentissage et de vivre plusieurs réussites. Elle peut être faite en devoir ou lors d'un travail individuel en classe. La pratique autonome est nécessaire pour que les élèves internalisent une stratégie et apprennent à l'utiliser dans différentes situations (Nokes et Dole, 2004). Selon Gauthier *et al.*, deux éléments clés accompagnent cette étape de l'enseignement explicite : le premier consiste en un nombre élevé de pratiques qui visent la fluidité dans l'utilisation des stratégies et leur automatisation. Les élèves doivent réaliser plusieurs tâches complémentaires pour leur permettre « de développer l'aisance et l'habileté nécessaires à l'automatisation des connaissances et des habiletés apprises ». (2007, p. 4) Il est à noter que ces tâches ou ces exercices ne doivent pas se limiter à une longue suite d'exercices répétitifs qui deviennent rapidement démotivants pour les élèves. Au contraire, la pratique autonome peut être constituée d'exercices complexes de nature inductive. Par exemple, un exercice sur l'analyse du paratexte d'une œuvre ou d'un texte requiert une démarche inductive complexe des élèves qui doivent réfléchir pour établir des liens entre les éléments visuels et le contenu du texte.

Le second élément concerne l'évaluation formative des apprentissages; l'évaluation du niveau de performance des élèves en pratique autonome permet de mesurer leur aisance et la fluidité avec laquelle ils utilisent une stratégie de lecture donnée. Pour s'assurer de la réussite des élèves, l'enseignant tente évidemment à cette étape d'obtenir le niveau de performance le plus élevé possible. En outre, cette évaluation permettra à l'enseignant de diagnostiquer les problèmes d'apprentissage des élèves pour leur fournir les rétroactions les plus efficaces possibles ou encore revenir à l'une ou l'autre des étapes de l'enseignement explicite.

e) Rétroaction et questionnement :

La rétroaction, notamment sous forme de questionnement, constitue un élément important du processus d'évaluation formative, c'est-à-dire une évaluation au service de l'apprentissage. Selon Brookhart (2010),

> une rétroaction efficace porte à la fois sur des facteurs cognitif et motivationnel. Elle fournit aux élèves l'information dont ils ont besoin pour savoir où ils en sont dans leur apprentissage et ce qu'ils doivent faire ensuite. C'est le facteur cognitif. Parallèlement, quand ils sentent qu'ils comprennent ce qu'il faut faire et pourquoi, la plupart des élèves ont alors l'impression d'exercer un contrôle sur leur propre apprentissage. C'est le facteur motivationnel. (p. 1-2)

La nature de la rétroaction et le contexte dans lequel elle se situe jouent un rôle primordial dans la manière dont les élèves vont la recevoir, la comprendre et en percevoir la pertinence. À ce sujet, Brookhart explique que la rétroaction « devrait s'insérer dans une démarche d'évaluation en classe où les élèves voient d'un bon œil les critiques constructives et comprennent que la pratique est indispensable à l'apprentissage » (p. 2). Pour favoriser l'apprentissage et la recherche de moyens pour améliorer l'utilisation des stratégies de lecture, la rétroaction doit d'abord être constructive plus que corrective. Comment peut-on, dans cette optique, fournir une rétroaction efficace?

Pour sélectionner une stratégie de rétroaction, Brookhart suggère de tenir compte de quatre éléments : le moment, l'ampleur, la démarche utilisée et le destinataire. Selon cette auteure, une rétroaction efficace doit être donnée au moment où les élèves ont encore le travail effectué en tête et qu'ils ont toujours des raisons de travailler sur les résultats de l'apprentissage. En outre, l'enseignant doit sélectionner une quantité limitée d'information qu'il donne aux élèves lors d'une rétroaction; l'objectif n'étant pas de remédier en une seule fois à l'ensemble des difficultés rencontrées en cours d'apprentissage. Pour déterminer l'ampleur de la rétroaction à offrir, l'enseignant doit s'assurer de faire le pont entre les connaissances qu'ont les élèves et l'objectif à atteindre. À cet égard, Brookhart (2010, p. 11) invite les enseignants à prendre en compte la matière et les résultats d'apprentissages visés, le développement normal de

l'acquisition de cette matière et de ces résultats d'apprentissage ainsi que les besoins particuliers des élèves. Plusieurs démarches différentes peuvent être utilisées pour fournir une rétroaction : elle peut être écrite (correction et commentaire sur une production écrite d'un élève), orale (observer le travail d'un élève en classe et lui fournir des commentaires sur la démarche qu'il utilise), ou encore prendre la forme d'une discussion (formuler des questions qui amènent les élèves à analyser leur performance). Pour sélectionner une démarche appropriée, l'enseignant peut tenir compte de l'habileté des élèves à lire et à comprendre les commentaires, des circonstances et de leurs besoins spécifiques. Enfin, pour fournir une rétroaction efficace, l'enseignant doit l'adapter au destinataire. Une rétroaction individuelle doit être faite en fonction de l'élève à qui elle s'adresse pour qu'il soit en mesure de la comprendre. Ce type de rétroaction fournit de l'information utile à l'élève et lui montre que l'enseignant accorde de l'importance à son travail et à ses progrès. Une rétroaction de groupe/de classe peut également être pertinente lorsqu'une majorité d'élèves présente des difficultés similaires. Ce type de rétroaction peut servir de mini-leçon ou de révision.

En ce qui concerne le choix du contenu de la rétroaction, Brookhart suggère de tenir compte de plusieurs éléments; nous ne retiendrons ici que le sujet. Pour déterminer le sujet d'une rétroaction, l'auteure reprend les quatre niveaux distingués par Hattie et Temperley (2007, dans Brookhart, 2010, p. 17) : la rétroaction 1) **sur la tâche** (ex. information sur les erreurs, sur la qualité du travail); 2) **sur la démarche** (relation entre ce que les élèves ont fait et la qualité de leur travail, information sur les stratégies de rechange possibles); 3) **sur la gestion des apprentissages** (rétroaction sur l'autorégulation qui favorise la connaissance qu'a l'élève de ses propres capacités); 4) **sur l'élève lui-même** (« Que tu es intelligent! » Cette rétroaction n'est pas efficace, car elle n'est pas formative et elle contribue à renforcer l'idée erronée que l'intelligence est fixe, donc que les élèves n'ont pas de contrôle sur leur réussite.). Les niveaux 2 et 3 sont particulièrement importants dans le cadre d'un enseignement explicite des stratégies de lecture, car la rétroaction sur la démarche permet aux élèves « d'apprendre à apprendre » et celle sur la gestion des apprentissages leur permet d'exercer davantage de contrôle sur leur utilisation des stratégies de lecture.

En somme, pour offrir une rétroaction efficace, l'enseignant doit se rappeler les éléments suivants : la rétroaction porte sur le travail de l'élève et la démarche qu'il a utilisée; elle est basée sur des critères (ex. grilles d'évaluation formative et sommative) ou sur des travaux faits précédemment par l'élève; elle est positive, descriptive et constructive; elle est claire et spécifique; elle permet à l'élève d'apprendre, de s'améliorer et d'accroitre sa motivation et elle l'aide à prendre en main ses apprentissages et à les gérer.

f) <u>Réinvestissement</u> :

Le réinvestissement des apprentissages constitue la dernière (mais non la moindre!) étape de l'enseignement explicite. Les élèves ont désormais une connaissance plus

approfondie des stratégies à l'étude et peuvent les utiliser de façon plus autonome, mais ils doivent encore effectuer de nombreuses pratiques afin d'internaliser et d'automatiser ces apprentissages. Ces exercices doivent être faits sur des textes de types et de genres différents que ceux qui ont servi en cours d'apprentissage afin de montrer aux élèves que les stratégies de lecture peuvent être utiles dans n'importe quel texte. Par exemple, comprendre le sens de mots difficiles dans un texte descriptif ou explicatif constitue une stratégie de lecture fort importante pour comprendre le contenu de ces textes, mais cette recherche prendra un tout autre sens si on se situe dans un texte narratif ou poétique, car l'effet créé par le lexique n'est pas du tout le même. Encore faut-il que l'enseignant accompagne étroitement les élèves pour effectuer ce transfert de connaissances dans d'autres situations de lecture, car il serait faux de croire que tous peuvent y arriver seuls. En effet, l'enseignant doit mentionner explicitement qu'il effectue un réinvestissement des stratégies apprises lorsqu'il travaille avec sa classe sur un autre texte et réitérer au besoin l'une ou l'autre des étapes de l'enseignement explicite afin de s'assurer que les élèves s'approprient les apprentissages.

Pour ce faire, Gauthier *et al.* proposent comme ultime étape de l'enseignement explicite l'objectivation des apprentissages :

> Celle-ci représente un temps privilégié pour identifier formellement et extraire, parmi ce qui a été vu, entendu et réalisé dans une situation d'apprentissage, les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes qui sont essentiels à retenir et à placer en mémoire. Par la sélection et la synthèse des éléments essentiels à retenir, cette étape favorise l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. (2007, p. 4)

L'enseignant doit amener les élèves à prendre conscience de ce qu'ils ont appris, afin de favoriser le transfert et le réinvestissement des stratégies dans d'autres lectures et, éventuellement, comme le mentionne Giasson (1990), dans des lectures personnelles effectuées en dehors du cadre scolaire. Afin d'en arriver à un tel résultat, Giasson (1990, p. 30) suggère aux enseignants d'insister sur le « quand utiliser les stratégies apprises », afin que les élèves comprennent qu'elles ne s'utilisent pas sans discrimination. Ainsi, ils pourront déterminer quelles sont les stratégies pertinentes à utiliser pour un texte d'un type ou d'un genre spécifique et quel est le bon moment pour le faire.

2.1 Les caractéristiques essentielles d'un enseignement explicite des stratégies efficace

Le premier mot clé pour un enseignement explicite des stratégies efficace est la flexibilité. En effet, l'enseignant doit se montrer flexible en expliquant et réexpliquant les stratégies au besoin. Il doit revenir sur les différentes étapes de l'enseignement explicite (il s'agit d'un processus itératif et non linéaire), fournir aux élèves plusieurs occasions de

mettre en pratique les stratégies, motiver les élèves à les utiliser et à discuter de leur valeur instrumentale. Les stratégies sont enseignées au besoin, en fonction des problèmes de lecture soulevés par les différents textes à l'étude, des interactions que l'enseignant a avec ses élèves, de la manière dont ils interprètent ce qu'il dit et y répondent : *« […] explaining comprehension strategies is not like lecturing or other rigid forms of explanation. To the contrary, explanation involves subtleties not normally associated with traditionnal views of explanation where information is prensented in a one-way, teacher-dominated lecture. »* (Duffy, 2003, p. 34) Il s'agit probablement là d'une des grandes difficultés de ce type d'enseignement, le modelage et les explications fournis par l'enseignant dépendent de la compréhension émergente des élèves, des réponses fournies à chaud et de leurs besoins réels.

Pour utiliser la métacognition, les élèves doivent se constituer un répertoire de stratégies parmi lesquelles ils peuvent choisir. Pour un enseignement efficace, l'enseignent doit proposer l'étude de plus d'une stratégie à la fois en sélectionnant des textes appropriés pour l'apprentissage de telle ou telle stratégie. À l'inverse, il faut faire attention à ne pas enseigner un trop grand nombre de stratégies que les élèves ne sauraient comment et quand utiliser, ce qui aurait comme effet de diminuer leur motivation. (Duffy, 2003; Pressley, 1992b; Trabasso et Bouchard, 2002)

La motivation est d'ailleurs un élément clé de l'enseignement explicite des stratégies, car il s'agit d'un apprentissage fastidieux qui requiert d'intenses efforts de la part des élèves. Pour cette raison, ces derniers « n'investiront leur énergie que sur l'apprentissage de stratégies qu'ils estiment signifiantes, utiles et nécessaires pour améliorer leur performance en lecture » (Almasi, 2003, p. 8). L'enseignant doit donc s'assurer de la motivation des élèves, car elle aura un impact sur la manière dont ils utiliseront les stratégies (Duke et Pearson, 2002). Pour ce faire, il doit discuter avec eux de la valeur des stratégies enseignées et des raisons de les employer. Ils discutent notamment de la façon dont celles-ci améliorent leur performance et du moment de les appliquer. L'enseignant doit constamment inviter les élèves à constater la manière dont l'utilisation des stratégies améliore leur performance en lecture. En outre, il peut encourager l'usage habituel de la réflexivité et de la planification, notamment par le modelage, et fournir aux élèves un environnement où la démarche réflexive compte autant que le produit fini. Borkowski et al. (1990) proposent quelques pistes à suivre pour motiver les élèves à employer les stratégies : 1) Enseigner des stratégies appropriées pour les élèves (ni trop simples ni trop difficiles) et pertinentes en vue de la lecture à faire; 2) choisir des stratégies qui bénéficieront clairement aux élèves et les aider à percevoir leur valeur; 3) créer un environnement qui encourage la réussite des élèves et qui leur permet de vivre des expériences positives ; 4) considérer les progrès des élèves et les féliciter régulièrement pour leur progrès; 5) présenter des objectifs clairs; 6) donner des rétroactions spécifiques, détaillées et constructives (plus que correctives) et; 7) enseigner aux élèves à s'autoréguler pour assurer leur propre succès.

4. *L'autorégulation*

L'autorégulation fait partie intégrante de l'enseignement explicite des stratégies de lecture. Il s'agit d'une habileté mentale mobilisée tout au long du processus de lecture et qui dépasse largement la métacognition, car elle implique à la fois :

- la fixation d'objectifs par rapport à la tâche à réaliser;
- l'utilisation de stratégies;
- l'autoévaluation;
- la prise en charge par l'élève de la responsabilité de son apprentissage (« ce n'est pas de la faute du professeur si je ne réussis pas une tâche… »);
- l'autocontrôle;
- l'ajustement stratégique de l'élève.

En fait, sans la maitrise des stratégies et l'identification claire de buts à atteindre, la métacognition seule donne peu de résultats. C'est pourquoi nous parlons plutôt d'autorégulation, qui inclut la métacognition et la cognition. L'élève capable d'autorégulation se fixe donc des buts, identifie les stratégies qui lui permettront de les atteindre et est capable d'évaluer son utilisation des stratégies pour déterminer s'il a atteint ses objectifs. Il est en somme capable d'identifier ses manques et de chercher les outils qui lui permettront de les combler, dont l'aide de son enseignant (par la rétroaction et le questionnement, notamment) ou de ses pairs.

Le développement des capacités d'autorégulation implique davantage que la connaissance des stratégies (Quoi?); il engage toute une réflexion sur leur adéquation à la tâche et leur efficacité pour atteindre les buts identifiés (le Quand? le Comment? et le Pourquoi ?). En somme, l'autorégulation joue un rôle clé dans l'apprentissage des stratégies de lecture : elle chapeaute l'ensemble du processus de lecture, impliquant autant la maitrise des stratégies que l'évaluation de leur utilisation.

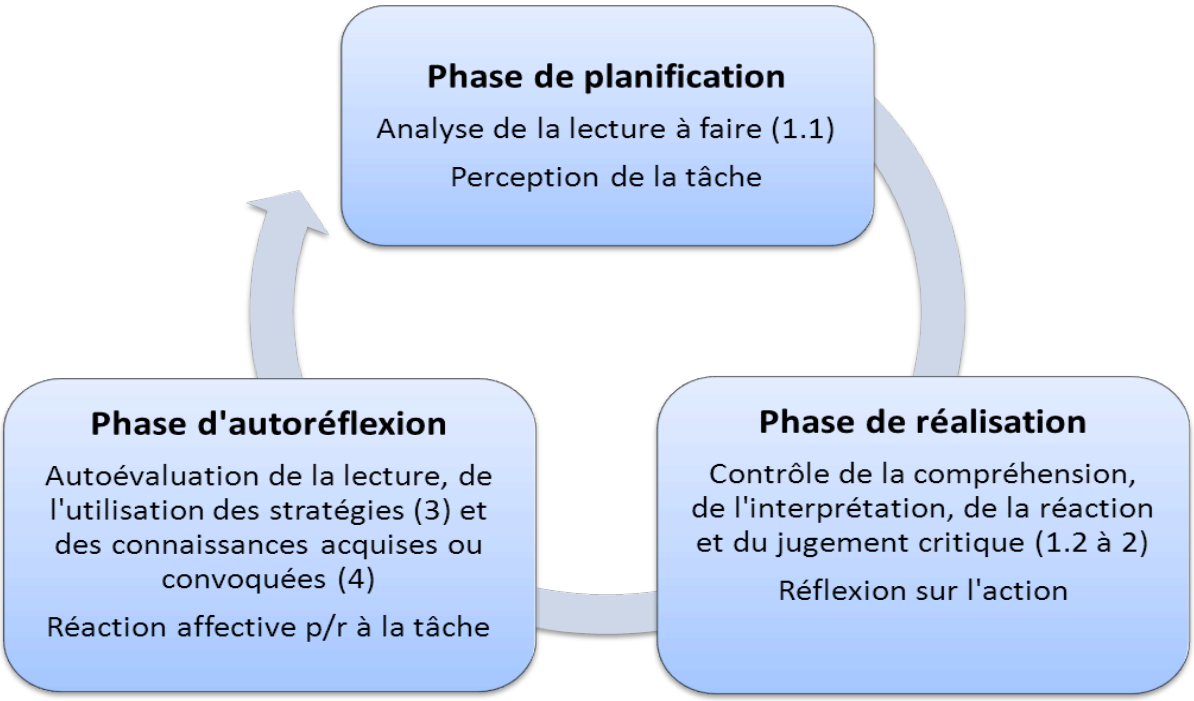
Zimmerman (2002) décrit plusieurs manifestations de l'autorégulation qui impliquent chacune des actions concrètes :

- identifier des buts concrets et collés à la tâche à réaliser;
- choisir les stratégies les plus efficaces pour atteindre ce but;
- évaluer sa performance en fonction des progrès réalisés et de la performance atteinte;
- organiser le temps de façon efficace;
- identifier les causes des résultats obtenus;
- adapter les méthodes à utiliser pour d'autres tâches.

Pour découper le travail d'autorégulation plus clairement, Zimmerman (2002, p. 64-70) propose trois étapes que nous avons fondues à celles du processus de lecture (planification, réalisation, autoréflexion), parce que nous concevons l'autorégulation dans le cadre d'une tâche complète, qui implique toutes les composantes du processus.

La flèche circulaire indique que chaque phase peut être reprise à tout moment. Par exemple, un lecteur peut avoir à réévaluer en cours de lecture les buts qu'il avait identifiés dans la phase de planification, parce que certaines informations auront modifié ses intentions de lecture. Les stratégies associées à la phase de planification interviennent alors dans la phase de réalisation, pendant le travail de compréhension. Ces trois phases du travail d'autorégulation ne sont donc pas à concevoir une stratégie donnée, mais bien pour une tâche complexe de lecture.

Chacune des trois étapes comporte des stratégies de lecture (qui relèvent de la « compétence ») et des attitudes envers la lecture (qui relèvent de la « motivation »). Nous présentons la liste des stratégies que Zimmerman range sous chacune des étapes en opérant une distinction entre les stratégies liées à la compétence et celles liées à la motivation.



Phase de planification :

- Analyse de la tâche (compétence) :
  - Identification des objectifs de lecture
  - Planification de l'utilisation de stratégies
  - Anticipation du contenu du texte
  - Activation de connaissances pertinentes sur le genre, le sujet…
  - Gestion du temps et de l'environnement
- Perception de la tâche (motivation) :
  - Sentiment d'efficacité (*self-efficacy*), soit le degré auquel un élève s'estime capable d'accomplir une tâche avec succès.
  - Attentes en terme d'apprentissage

- Valeur accordée à la tâche
- Évaluation de la motivation intrinsèque

Phase de réalisation :

- Contrôle de la compréhension, de l'interprétation, de la réaction et du jugement critique (compétence) :
  - Utilisation des stratégies de compréhension en fonction de la tâche à réaliser, des difficultés rencontrées, du type et du genre de texte lu
  - Utilisation des stratégies d'interprétation en s'appuyant sur des indices présents dans le texte
  - Utilisation des stratégies de réaction en en se référant autant au texte qu'aux effets qu'il produit sur soi
  - Construction d'un jugement critique en se référant à des critères clairs et à des éléments tirés du texte lu
  - Recherche d'aide au besoin
- Réflexion sur l'action (motivation) :
  - Autoquestionnement pour évaluer l'utilisation des stratégies et l'avancement de la lecture
  - Appréciation de l'efficacité des méthodes de travail adoptées

Phase d'autoréflexion :

- Autoévaluation de la performance (*self-evaluation*) (compétence) :
  - Observation systématique de sa performance en fonction des objectifs déterminés avant ou pendant la lecture (*self-monitoring*)
  - Appréciation de sa performance en fonction des stratégies employées
  - Identification des connaissances nécessaires ou acquises au cours de la lecture
  - Identification des causes de la réussite ou de l'échec, internes ou externes
- Réactions affectives et correctives (motivation) :
  - Appréciation de sa satisfaction par rapport à l'efficacité des stratégies employées
  - Adoption de comportements d'ajustement ou d'évitement pour les lectures à venir

Développons un exemple autour de la planification de la lecture. Dans le cas du texte *Adolescents, publicité et surconsommation*[4], dans quel but les élèves se lancent-ils dans cette lecture?

- *parce que leur enseignant le leur demande?*
- *pour faire un exposé devant leurs pairs?*
- *pour donner un point de vue sur cette question?*
- *pour savoir à quel point ce problème est répandu?*

Ce sont là des propositions vraisemblables de buts que les élèves pourraient se fixer. L'autorégulation intervient alors dans la phase de planification, à travers l'identification de buts concrets (goal setting). L'élève identifie ensuite des stratégies qui lui permettront de planifier sa lecture : convoquer ses connaissances sur le sujet, porter attention au paratexte pour prédire le contenu, etc. On peut alors l'amener à s'autoréguler dans l'utilisation de ses stratégies de planification. Ce questionnement déborde de la phase de planification, car il s'étend aux phases de réalisation et de retour sur la lecture :

- *Quelles stratégies as-tu utilisées pour planifier ta lecture? Pourquoi ces stratégies?*
- *Se sont-elles avérées pertinentes?*
- *Ton intention de lecture a-t-elle été satisfaite? Pourquoi selon toi?*
- *Qu'as-tu appris dans ce texte par rapport à ce que tu savais déjà?*
- *Comment as-tu dégagé cette information?*

Ce type de questions ne vise pas seulement à vérifier si l'élève connait ses stratégies; elles l'entrainent à se questionner sur son utilisation des stratégies, afin qu'il développe sa capacité à évaluer la qualité de son travail de lecture, afin qu'il s'autorégule. D'autres questions pourraient par exemple l'amener à s'autoréguler dans son activité de jugement critique[5], au-delà de la détermination des critères :

- *Les critères que tu as choisis pour critiquer ce texte t'apparaissent-ils les plus pertinents en fonction du genre, du sujet, du point de vue de l'auteur, etc. ?*
- *Les preuves que tu avances pour soutenir ton point de vue peuvent-elles convaincre ton lecteur? Comment sais-tu que ce sont les meilleures?*
- *D'autres critères auraient-ils pu mieux servir ton argumentation? de quelle façon?*
- *Ton argumentation reste-t-elle fidèle au propos du texte?*

Ces questions sont facilement transposables à la réaction et à l'interprétation, toutes deux reposant sur l'explicitation de justifications.

En somme, développer les capacités d'autorégulation des élèves les amène à **s'approprier un questionnement qui porte sur leur utilisation des stratégies** et sur les moyens qu'ils prennent pour atteindre leurs buts : À quoi sert cette stratégie?

---

[4] Le texte se trouve en annexe (5) de ce document.

[5] Il s'agit là de composantes de la compétence à Lire et apprécier des textes variés au secondaire québécois. (cf. notre grille d'évaluation formative qui présente toutes les composantes de la compétence : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1006)

Comment l'ai-je appliquée? En quoi m'a-t-elle été utile? Qu'aurais-je pu faire différemment pour mieux réussir la tâche?

Conclusion

Le programme de formation professionnelle que nous proposons aux enseignants vise à favoriser l'enseignement explicite des stratégies de lecture et à développer des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui prennent en compte toutes les composantes de la compétence à lire et apprécier des textes variés au secondaire. Dans ce cadre, les stratégies de lecture, l'enseignement explicite, l'autoévaluation et l'autorégulation sont des notions étroitement liées et forment un tout cohérent.

L'exemple développé autour des stratégies de planification en lecture nous semble illustrer de manière éloquente la façon dont sont imbriquées toutes les notions abordées dans ce document. On y voit comment sont mises en œuvre les étapes de l'enseignement explicite et comment sont intégrés les moments de questionnement associés à l'autorégulation.

L'enseignement explicite constitue un moyen pour montrer aux élèves comment utiliser les stratégies de lecture, et les grilles d'évaluation formative élaborées par notre équipe de recherche permettent aux élèves d'autoévaluer leur utilisation des stratégies. En outre, l'autorégulation vient chapeauter tout ce dispositif didactique, car elle implique à la fois l'utilisation des stratégies ainsi qu'un questionnement continu qui permet aux élèves d'évaluer leur utilisation des stratégies et de mesurer la qualité de leur travail en lecture.

Bibliographie

Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. Dans C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instructions: Research-based best practices*. New York : Guilford Press, 96-111.

Almasi, J. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York :Guilford Press.

Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thingking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, *2*(2), 131-156.

Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, *150*(150), 87-141.

Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. Dans B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thingking and coognitive instruction*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 53-92.

Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage.* Montréal : Chenelière-éducation.

Duffy, G. G., Roehler, L. R., Herrmann, B. A., & Roehler, R. (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher*, *41*(8), 762-767.

Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. Dans C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instructions: Research-based best practices*. New York : Guilford Press, 28-41.

Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching Concepts, Skills and Strategies*. New York : Guilford Press.

Duke, N. K., Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for developing reading Comprehension. Dans S. Farstrup, A. E., Samuels (Ed.), *What Research Has to Say About Reading Comprehension*. Newark, Del : Internatio, 205-242.

Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2007). L' enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner*. Paris : PUF, 107-116.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine & M. Lebrun (Eds.), *La lecture et l'écriture: enseignement et apprentissage: actes du Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*. Montréal : Éditions Logiques, 219-239.

Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique.* Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Nokes, J. D., Dole, J. A. (2004). Helping Adolescent Readers trough Explicit Strategy Instruction. Dans J. A. Jetton & T. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice*. New York : Guilford Press, 162-182.

Paris, S. G., Lipson. M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, *8*(3), 293-316.

Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Research*, *76*, 1239-1252.

Pearson, P. D., Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *Elementary School Journal*, *88*, 151-165.

Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1991). Developping expertise in reading comprehension. Dans J. S. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Comprehension*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 145-199.

Pierre, R. (1994). Savoir-lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, & P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, 275-317.

Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992a). But good strategy instructors are constructivist! *Educational Psychology Review*, *4*(1), 1-32.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992b). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, *92*(5), 513-555.

Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J. L., Hite, S., El-Dinary, P. B., & Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland SAIL program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *10*, 5-19.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? Dans M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 546-561.

Pressley, M. (2002). Comprehension strategy instruction : A turn-of-the-century status report. Dans M. Block, C. C., Pressley (Ed.), *Comprehension instructions : Research-based best practices*. New York : Guilford Press, 11-27.

Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handboof of Educational Psychology*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 265-286.

Roehler, Laura R., Cantlon, D. (1997). Scaffolding: A Powerful Tool in social Constructivist Classrooms. Dans M. Hogan, K., Pressley (Ed.), *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Massachusets :Brookline, 6-42.

Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend texts strategically. Dans C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instructions: Research-based best practices*. New York : Guilford Press, 176-200.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64-70.

Annexe 1

Raisons pour développer les connaissances déclaratives procédurales et conditionnelles associées aux stratégies de compréhension en lecture (Traduction libre de Almasi, 2003, p. 108-111)

Stratégies de compréhension en lecture	Connaissances déclaratives associées	Connaissances procédurales associées	Connaissances conditionnelles associées
Survoler le texte	Les lecteurs doivent **savoir que :** ➢ Avant de lire un texte, il est utile de le survoler. ➢ Survoler un texte implique de porter attention au titre, aux sous-titres, aux images, à la table des matières ou à tout autre élément qui permet de se faire une idée de ce dont il est question dans le texte.	**Comment** survoler un texte : ➢ Regarder la page couverture. ➢ Examiner le titre et les images. ➢ Réfléchir à propos des indices fournis pour déterminer le sujet du texte. Pour recueillir plus d'indices sur le sujet du texte il faut entrer dans le texte pour: ➢ examiner la table des matières et les titres des chapitres; ➢ survoler l'ensemble du texte pour entrevoir les images, les tableaux, les figures et les graphiques ; ➢ lire la quatrième de couverture ou l'introduction.	**Où** est-ce utile de survoler le texte? ➢ Dans n'importe quel type de texte. **Quand** est-ce utile de survoler le texte? ➢ Survoler le texte est utile *avant* la lecture. ➢ Survoler le texte est souvent utile *pendant l'identification des objectifs* de lecture. ➢ Survoler le texte est souvent utile *pendant la phase de prédictions*. **Pourquoi** est-ce utile de survoler le texte? ➢ Cela permet de se préparer à la lecture. ➢ Cela favorise l'anticipation du sujet et du contenu du texte ce qui permet d'activer des connaissances antérieures pertinentes, d'identifier des objectifs de lecture et de faire des prédictions durant la lecture.
Activer des connaissances antérieures	Les lecteurs doivent **savoir que :** ➢ Activer des connaissances antérieures signifie de réfléchir à ce qui est su sur le sujet du texte. ➢ Les connaissances sur le monde peuvent aider à comprendre ce qui est lu. ➢ Durant la lecture, il faut continuellement tenter de faire des liens entre ce qui est connu et les nouvelles idées présentées dans le texte.	**Comment** activer des connaissances antérieures : ➢ Examiner les titres, les sous-titres et les images pour se faire une idée du sujet du texte. ➢ Réfléchir à ce qui est déjà su sur le sujet du texte. ➢ Parfois, il peut être utile d'écrire ce qui est déjà connu sur le sujet du texte. ➢ Durant la lecture, il faut tenter de faire des liens entre ce qui est connu et les nouvelles idées présentées dans le texte.	**Où** est-ce utile d'activer des connaissances antérieures? ➢ Dans n'importe quel type de texte. **Quand** est-ce utile d'activer des connaissances antérieures? ➢ *Avant* la lecture, cela permet d'anticiper le sujet du texte. ➢ Anticiper le sujet du texte permet d'identifier des objectifs de lecture et de faire des prédictions. ➢ *Pendant* la lecture, cela permet de vérifier et de modifier au besoin les prédictions. ➢ *Après* la lecture, cela permet d'évaluer et de contrôler le degré de compréhension du texte. **Pourquoi** est-ce utile d'activer des connaissances antérieures? ➢ Cela permet de se préparer à la lecture. ➢ Cela permet de centrer l'attention

			du lecteur durant la lecture.
Identifier des objectifs de lecture	Les lecteurs doivent **savoir que :** ➢ Il existe différentes raisons de lire un texte. ➢ Les objectifs de lecture permettent de déterminer sur quoi centrer son attention durant la lecture. ➢ Identifier des objectifs de lecture permet de guider le processus de lecture. ➢ Des objectifs de lectures différents déterminent une lecture différente. ➢ On identifie des objectifs de lecture pour : apprendre de nouvelles informations, confirmer/infirmer des prédictions, identifier la structure d'un texte ou effectuer une tâche.	**Comment** identifier ses objectifs de lecture : ➢ Examiner les titres, les sous-titres et les images pour se faire une idée du sujet du texte. ➢ Réfléchir à ce qui est déjà su sur le sujet du texte. ➢ Réfléchir à ce qu'on voudrait connaître sur le sujet du texte ou sur l'histoire. ➢ Parfois, il peut être utile d'écrire les objectifs de lecture. ➢ Durant la lecture, déterminer si les informations contenues dans le texte permettent de répondre aux objectifs identifiés. ➢ Réviser et modifier au besoin les objectifs de lecture en fonction des informations contenues dans le texte.	**Où** est-ce utile d'identifier ses objectifs de lecture? ➢ Dans n'importe quel type de texte. **Quand** est-ce utile d'identifier ses objectifs de lecture? ➢ Identifier des objectifs *avant* la lecture permet de centrer son attention sur des éléments pertinents pendant la lecture. ➢ Identifier des objectifs *pendant* la lecture permet de guider la lecture. **Pourquoi** est-ce utile d'identifier ses objectifs de lecture? ➢ Cela permet de se préparer à la lecture. ➢ Cela permet de centrer l'attention du lecteur durant la lecture.
Générer, vérifier et modifier des prédictions	Les lecteurs doivent **savoir que :** ➢ Les prédictions sont des hypothèses sur ce qui arrivera dans le texte. ➢ Les prédictions pertinentes sont fondées sur les connaissances antérieures et sur des indices prélevés dans le texte. ➢ Faire des prédictions guide la lecture permet de centrer l'attention sur des éléments pertinents du texte.	**Comment** faire des prédictions : ➢ Examiner les titres, les sous-titres et les images pour se faire une idée du sujet du texte. ➢ Réfléchir à ce qui est déjà connu sur le sujet du texte. ➢ Réfléchir aux indices fournis par le texte et faire des liens avec ce qui est déjà connu à propos du sujet du texte. ➢ En se basant sur les indices et sur les connaissances antérieures, émettre une hypothèse sur la suite du texte. Durant la lecture, chercher des informations qui permettront de déterminer si les hypothèses générées sont exactes, quasi exactes ou	**Où** est-ce utile de faire des prédictions ? ➢ Dans n'importe quel type de texte. **Quand** est-ce utile de faire des prédictions ? ➢ Faire des prédictions *avant* la lecture permet de centrer l'attention durant la lecture. ➢ Faire des prédictions *pendant* la lecture permet de guider la lecture. **Pourquoi** est-ce utile de faire des prédictions? ➢ Cela permet de se préparer à la lecture. ➢ Cela permet de centrer l'attention du lecteur durant la lecture.

		complètement fausses. ➢ Durant la lecture, il est possible d'ajuster/modifier des prédictions et d'en faire de nouvelles en fonction des informations trouvées dans le texte. ➢ Faire des prédictions permet parfois de d'identifier des objectifs de lecture.	
Identifier la structure du texte	Les lecteurs doivent **savoir que :** ➢ Il existe différentes manières pour les auteurs d'organiser leur écriture. ➢ Chaque texte peut être rattaché à un genre qui s'inscrit dans une histoire et un contexte social : tragédie, roman policier, éditorial, article de vulgarisation scientifique, lettre d'opinion, etc. ➢ Les types de texte sont des modèles théoriques qui permettent de dégager des invariants dans la construction des textes et dans leur intention de communication : descriptif, narratif, explicatif, argumentatif, dialogal. ➢ Chaque texte peut être associé à un type dominant et comporter des séquences d'autres types, par exemple, des séquences dialogales et argumentatives dans une fable à dominante narrative. ➢ La disposition visuelle du texte peut révéler	**Comment** identifier la structure du texte : ➢ Examiner le titre, les sous-titres, les images ou tout autre élément qui permet de se faire une idée de de la manière dont est organisé le texte. ➢ Parcourir le texte. ➢ Repérer le vocabulaire ou les procédés discursifs qui permettent d'identifier des types de séquences textuelles. ➢ Identifier le type de texte. ➢ Repérer des caractéristiques discursives qui permettent de rattacher le texte à un genre.	**Où** est-ce utile d'identifier la structure du texte? ➢ Dans n'importe quel type de texte. **Quand** est-ce utile d'identifier la structure du texte? ➢ Identifier la structure du texte *avant* la lecture donne une idée de la manière dont le texte est organisé et permet d'anticiper les types d'information contenue dans le texte. ➢ Identifier la structure du texte *pendant* la lecture permet de centrer l'attention, d'améliorer la compréhension et la capacité à résumé le texte. **Pourquoi** est-ce utile d'identifier la structure du texte? ➢ Cela permet de se préparer à la lecture. ➢ Cela permet de centrer l'attention du lecteur sur les composantes principales du texte. ➢ Cela permet de maintenir l'attention du lecteur durant la lecture.

	son appartenance à un genre (ex. les didascalies et la dialogues dans un texte théâtral). ➢ Les auteurs emploient des mots spécifiques qui marquent la structure du texte : organisateurs textuels, marqueurs de relation, reprise de l'information .		
Imager/ visualiser	Les lecteurs doivent **savoir que :** ➢ Les auteurs emploient un langage très descriptif lorsqu'ils écrivent. ➢ Créer une image mentale du texte durant la lecture favorise la compréhension.	**Comment** créer des images mentales : ➢ Durant la lecture, réfléchir sur les mots employés par l'auteur. ➢ Réfléchir à ce qui est déjà connu sur le sujet du texte. ➢ Utiliser ses cinq sens pour dessiner mentalement une image des mots employés par l'auteur. ➢ Modifier l'image mentale au fur et à mesure que le texte change.	**Où** est-ce utile de générer des images? ➢ Dans n'importe quel type de texte. **Quand** est-ce utile de générer des images? ➢ Créer des images mentales est utile *pendant* la lecture. **Pourquoi** est-ce utile de générer des images? ➢ Cela favorise la compréhension du texte et permet de mieux se souvenir du texte lu. ➢ Cela permet de maintenir l'attention durant la lecture.
Contrôler la compréhension	Les lecteurs doivent **savoir que :** ➢ Parfois, il est possible de ne pas comprendre le sens du texte pendant la lecture. ➢ Il est nécessaire d'interrompre régulièrement la lecture pour s'assurer de comprendre.	**Comment** contrôler la compréhension : ➢ Interrompre fréquemment la lecture. ➢ Auto-questionnement pour assurer la compréhension. ➢ Si la compréhension est bonne, poursuivre la lecture. ➢ Si la compréhension est mauvaise, utiliser des stratégies de remédiation (relire le passage problématique, continuer la lecture pour trouver des informations manquantes, demander de l'aide) pour mieux comprendre le texte.	**Où** est-ce utile de contrôler la compréhension ? ➢ Dans n'importe quel type de texte. **Quand** est-ce utile de contrôler la compréhension ? ➢ Continuellement *pendant* la lecture. **Pourquoi** est-ce utile de contrôler la compréhension ? ➢ Cela permet de maintenir l'attention durant la lecture. ➢ Cela permet de savoir quand il est nécessaire d'utiliser des stratégies pour améliorer la compréhension du texte.

Annexe 2

Exemple d'enseignement explicite de stratégies de planification à partir du texte *Des romans qu'on chantait…* (Exemple inspiré de Almasi et Duffy)

	Apprentissages visés : Connaitre le sujet du texte en examinant les éléments du paratexte. Activer ses connaissances antérieures pour prédire le contenu du texte et identifier des objectifs de lecture. **Stratégies enseignées et abordées :** 1.1.3 Pour connaitre le sujet du texte ou en prédire le contenu, j'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (première et quatrième de couverture, titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas, encadrés, légendes, etc.). 1.1.1 Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte (pour m'informer, pour en faire le résumé, pour le comparer, pour le plaisir, pour découvrir un univers littéraire, etc.) 1.1.5-1.1.6 J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur : le genre du texte; le sujet du texte, l'auteur. **Niveau :** Premier cycle du secondaire, mais peut être adapté à tous les niveaux. **Objectifs de la leçon :** Les élèves apprendront à survoler le texte en examinant le paratexte afin de favoriser l'activation des connaissances antérieures. Ils pourront s'y référer pour prédire le contenu du texte et identifier des objectifs de lecture. **Matériel :** -Texte *Des romans qu'on chantait…* tiré de Rousselle, J. (1998), *Pour lire et pour écrire. Anthologie, français deuxième secondaire,* Anjou : LesÉditions CEC, p. 3-4. -Tableau S-V-A **Description de l'instruction :**
Définir la stratégie (1.1.3) Connaissances déclaratives (Quoi?) Connaissances conditionnelles (Pourquoi?) Connaissances conditionnelles (Quand?)	« Aujourd'hui, nous allons lire le texte *Des romans qu'on chantait…* de Pascal Pelletier. Avant de commencer la lecture d'un texte, il est important de le survoler pour tenter de connaitre son sujet et pour prédire son contenu. Pour ce faire, vous devez observer tous les éléments du texte qui vous fournissent des indices sur le sujet du texte et sur son contenu : le titre, les sous-titres, les illustrations, les schémas, les légendes, etc. Ces éléments se nomment le paratexte. Cette stratégie vous permettra de déterminer le sujet du texte et de tenter de prédire son contenu pour mieux comprendre le texte. Vous pourrez donc vous référer à ce que vous connaissez déjà sur le sujet du texte (activation des connaissances antérieures) afin de mieux comprendre ce dont il sera question et de déterminer des objectifs de lecture qui sont liés à ce que vous désirez apprendre en lisant ce texte. Il est important de faire ce survol avant la lecture de n'importe quel texte qui présente des titres, des

	sous-titres, des illustrations, des tableaux ou tout autre élément pertinents.
Modelage de la stratégie 1.1.3 Connaissances procédurales (Comment?)[6]	« Je vais d'abord commencer par vous montrer comment je fais pour survoler le texte et interpréter les informations fournies par le titre, les sous-titres et les illustrations pour m'aider à cerner le sujet du texte et à prédire son contenu. Je commence par examiner le titre du texte *Des romans qu'on chantait…* Je réfléchis à ce que je connais à propos des romans; il s'agit d'un récit qu'on trouve généralement sous forme écrite. Cependant on parle ici de romans chantés, alors il doit s'agir de récits transmis oralement par la chanson. Je connais plusieurs récits qui correspondent à cette description : des récits d'autrefois chantés par le groupe québécois *Mes Aïeux*, par exemple. Peut-être que le texte parle de ces récits. Je continue ensuite le survol du texte en examinant les sous-titres. Le premier est *Un roman moderne, il y a…3000 ans.* Je ne crois pas que je connais de roman aussi vieux, mais je me dis que le texte ne porte sûrement pas sur les chansons du groupe *Mes Aïeux* qui évoquent des récits beaucoup plus récents. Dans le sous-titre, on qualifie le roman de moderne même s'il date de 3000 ans, alors je crois qu'il doit s'agir d'une œuvre très connue pour qu'on en parle encore. L'autre sous-titre est *La quête des chevaliers*. Je sais que les chevaliers vivaient au Moyen-Âge, on récitait alors peut-être leurs exploits sous forme de chansons. Je connais certaines histoires relatives aux chevaliers de la Table ronde, peut-être que leurs exploits étaient narrés sous forme de chansons et que le texte en parle. »
Pratique guidée Verbalisation + Modelage par les pairs (en grand groupe)	« Maintenant que je vous ai montré comment faire pour interpréter le titre et les sous-titres pour cerner le sujet du texte et prédire son contenu, j'aimerais que vous vous exerciez à faire de même avec les illustrations présentes dans le texte. Pouvez-vous me dire à quoi vous fait penser la première illustration? Commencez par vous demander si vous reconnaissez les personnages ou la scène représentés. La légende accompagnant l'illustration vous permet-t-elle de déduire de qui ou de quoi il est question? On vous dit qu'il s'agit d'une représentation d'Ulysse avec les sirènes. Pouvez-vous relier les indices trouvés à des éléments que vous connaissez déjà? Par exemple, vous savez sûrement ce qu'est une sirène, un personnage mi-femme mi-poisson d'une grande beauté. Quels sont leurs liens avec Ulysse, connaissez-vous ce personnage? Pouvez-vous, en tissant des liens entre l'image, la légende et vos connaissances sur ce sujet, faire des prédictions sur le contenu du texte? » L'enseignant doit guider les réponses des élèves et les amener à verbaliser comment ils font pour interpréter les indices fournis par le paratexte et les lier à ce qu'ils connaissent déjà pour émettre des

[6] L'enseignant ne modalise pas les étapes du processus en ne faisant que les nommer (examiner les éléments du paratexte pour identifier le sujet du texte; réfléchir à ce qu'on connait déjà sur le sujet; s'appuyer sur ces connaissances antérieures pour effectuer des prédictions et établir des objectifs de lecture), mais bien en explicitant ce qui se passe dans sa tête pendant qu'il effectue ces étapes. Il s'agit de rendre transparents pour les élèves les processus cognitifs utilisés par un lecteur expert.

	prédictions sur le sujet du texte. À ce stade, il faut amener les élèves à comprendre que la première partie du texte portera sur la littérature orale, notamment sur l'œuvre *L'Odyssée* d'Homère qui est un modèle du genre.
Aide réduite par rapport à la première illustration	« Je vous invite maintenant à répéter le même exercice avec la seconde image. Quelles questions devez-vous vous poser pour interpréter l'illustration? (Qui sont les personnages sur l'illustration? Y-a-t-il une légende qui pourrait m'aider à comprendre ce qui est illustré? Comment puis-je relier les indices fournis à mes connaissances sur le sujet? Comment puis-je me servir des indices fournis par l'illustration et de mes connaissances pour émettre des hypothèses sur le sujet du texte?) »
Rétroaction et questionnement	L'enseignant continue de guider les élèves, mais prend de moins en moins de place au sein de la discussion en grand groupe. Il s'assure néanmoins d'amener les élèves à verbaliser leurs questionnements et la manière dont ils s'y prennent pour y répondre. L'enseignant relance la discussion, invite les élèves à approfondir les réponses les plus porteuses de sens, répond aux questions des élèves en cas de besoin, les félicite et les encourage. L'enseignant doit considérer les réponses erronées des élèves pour les amener à comprendre leurs erreurs. La rétroaction ne doit pas concerner que les bonnes réponses.
Définir la stratégie (1.1.3, 1.1.5, 1.1.6) Connaissances conditionnelles (pourquoi?) Modelage	« À l'aide des indices fournis par le texte, c'est-à-dire des éléments du paratexte, nous avons pu déterminer que celui-ci porte sur la littérature orale et, notamment, celle issue de l'Antiquité grecque comme *L'Odyssée* d'Homère et celle issue du Moyen Âge comme *Tristan et Iseult*. En survolant le texte pour examiner le paratexte, nous avons pu déterminer le sujet du texte, réfléchir à ce qu'on connait déjà sur ce sujet et utiliser cette connaissance pour émettre des prédictions sur le contenu du texte. Comme nous avons pu le constater, il est important, lorsqu'on survole un texte, de réfléchir à ce qu'on connait déjà sur le sujet du texte, cela nous permettra de lier ce qu'on apprend à ce qu'on connait déjà, d'organiser nos connaissances, de mieux comprendre le texte, mais aussi, éventuellement, d'identifier des objectifs de lecture. Pour continuer de pratiquer la stratégie que nous venons de voir ensemble, je vous propose de remplir la première colonne de votre tableau SVA, c'est-à-dire la colonne **S** (ce que je **S**ais). Par exemple, dans la première colonne de mon tableau, j'ai inscrit les informations que je connais sur *L'Odyssée* : il s'agit du récit des aventures du héros Ulysse qui revient de la guerre de Troie; c'est une œuvre ancienne qui provient de l'Antiquité grecque, mais qui est encore très populaire de nos jours. Concernant les chevaliers et le roman *Tristan et Iseult*, je sais que les chevaliers vivaient au Moyen Âge; ce sont des êtres courageux qui accomplissent beaucoup d'exploits; l'histoire de *Tristan et Iseult* est une histoire d'amour. »
Pratique autonome	« J'aimerais maintenant que vous tentiez individuellement de remplir la première colonne de votre tableau SVA. Pour vous aider, rappelez-vous ce à quoi vous ont fait penser les éléments du paratexte et inscrivez ce que vous connaissez sur le sujet du texte. »

Pratique guidée Modelage par les pairs (en équipe) Rétroactions et questionnement	« Maintenant, réunissez-vous en équipe de deux ou trois élèves et partagez ce que vous connaissez sur le sujet du texte. Vous pouvez réunir toutes les informations que vous aurez trouvées en un seul tableau. » L'enseignant effectue un retour en grand groupe et demande aux élèves quels éléments ils ont inscrits dans la colonne **S** de leur tableau. Les élèves doivent verbaliser la manière dont ils ont fait des liens pour déterminer ce qu'ils connaissent sur le sujet et donner leurs réponses.
Définir la stratégie (1.1.1) Connaissances déclaratives et conditionnelles (Quoi? Quand? Pourquoi?)	« Quand on lit un texte, on ne le fait pas pour rien, on doit avoir des raisons pour le faire avant de débuter la lecture**.** Déterminer ses raisons pour lire un texte signifie identifier ses objectifs de lecture. Se donner des objectifs de lecture permet de guider sa lecture, de déterminer sa manière de lire le texte (survol, lecture approfondie avec prise de notes, etc.), de centrer son attention sur la quête d'informations pertinentes pour répondre aux objectifs identifiés. Se donner des objectifs permet également de retenir plus facilement les informations trouvées dans le texte. »
Modelage	« Dans la colonne **S** de mon tableau SVA, j'ai inscrit que je sais que *L'Odyssée* est le récit des aventures du héros Ulysse qui revient de la guerre de Troie, que c'est une œuvre ancienne qui provient de l'Antiquité grecque et qu'elle est encore très populaire de nos jours. Comme c'est une œuvre si ancienne, je me demande bien comment elle s'est transmise jusqu'à nous. J'inscris donc cette question dans la colonne V de mon tableau : Comment le récit de *L'Odyssée* s'est-il transmis jusqu'à aujourd'hui? Même si c'est une œuvre qui date de plusieurs millénaires, *L'Odyssée* continue d'être lue de nos jours et on qualifie même l'œuvre de « moderne » dans le premier sous-titre. Je me demande bien ce qui rend cette œuvre si populaire. J'inscris donc également dans la colonne **V** de mon tableau la question suivante : Pourquoi *L'Odyssée* est-elle encore une œuvre populaire et moderne? »
Pratique guidée Verbalisation + modelage par les pairs	« Je vous invite à vous réunir avec votre équipe de l'exercice précédent pour remplir la colonne **V** de votre tableau SVA. Vous devez réfléchir ensemble à ce que vous aimeriez apprendre en lisant le texte. Pour ce faire, j'aimerais que vous expliquiez à vos coéquipiers comment vous faites pour identifier vos objectifs. Cela vous permettra de voir comment d'autres accomplissent la même tâche que vous, peut-être en employant une procédure différente. »
Modelage Complétion du tableau SVA	« Je crois que nous sommes prêts à commencer la lecture du texte. N'oubliez pas que vous devez garder à l'esprit vos objectifs pendant la lecture pour pouvoir concentrer votre attention sur les informations pertinentes. » L'enseignant commence la lecture de la première moitié du texte en grand groupe et l'interrompt lorsqu'une information vient confirmer ses connaissances antérieures, lorsque des objectifs en terme de connaissances sont atteints ou lorsque de nouvelles informations sont apprises.

	« Ok, on va arrêter un petit peu la lecture, parce que je viens de réaliser que le texte parle de ce que j'ai inscrit dans la colonne S de mon tableau. On dit ici que le sujet de *L'Odyssée* est le retour du roi d'Ithaque, Ulysse, après la guerre de Troie. Comme je suis en mesure de comprendre cette information, je vais mettre un crochet dans mon tableau. De cette manière je vais me rappeler que ce qui est dit dans le texte est similaire à ce que je sais. » L'enseignant interrompt la lecture à quelques reprises pour verbaliser brièvement sa pensée et inscrire les informations pertinentes dans la colonne **A** (ce que j'ai **A**ppris) du tableau. « J'arrête encore une fois la lecture, car je me rends compte que le texte réponds à des objectifs que j'ai inscrit dans la colonne **V** de mon tableau. Je me demandais pourquoi *L'Odyssée* est encore une œuvre populaire et moderne et ici on me dit qu'elle est moderne à cause de sa forme (retours en arrières, mélange de comique et de tragique, présence du surnaturel) et de la richesse du récit (on y parle de la vie des dieux et des peuples de l'Antiquité et de la géographie de la Méditerranée). Je vais donc inscrire ces informations dans la colonne **A** (ce que j'ai **A**ppris) de mon tableau qui correspond à ce que j'ai appris dans le texte. » Il est à noter que parfois de nouveaux objectifs peuvent émerger en cours de lecture, il faut alors les inscrire dans la colonne V du tableau et modeler pour les élèves comment générer et intégrer ces nouveaux objectifs au fur et à mesure qu'ils émergent. L'information apprise qui n'est pas liée à un objectif particulier devra être inscrite dans la colonne **A** du tableau.
Pratique autonome	« Maintenant que nous avons rempli ensemble le tableau pour la première moitié du texte, je vous invite à faire la lecture de la seconde page du texte et à remplir individuellement le reste du tableau. »
Rétroactions et questionnements (par les pairs et par l'enseignant)	Après avoir rempli individuellement le reste du tableau, les élèves peuvent se réunir en équipe pour discuter de leurs réponses, de la manière dont les informations trouvées dans le texte font écho à leurs connaissances antérieures qu'ils ont inscrites dans la colonne **S** du tableau, des objectifs atteints inscrits dans la colonne **V** et des nouvelles informations apprises inscrites dans la colonne **A**. Pendant la pratique autonome et le travail d'équipe, l'enseignant peut circuler dans la classe pour fournir aux élèves des commentaires et des rétroactions et questionner au besoin les élèves sur leur utilisation de la stratégie.
	Conclusion
Réinvestissement	« Toutes les stratégies de planifications que nous avons étudiées aujourd'hui - examiner les éléments du paratexte, déterminer le sujet du texte, réfléchir à ce qu'on connait déjà sur le sujet du texte, effectuer des prédiction sur le contenu du texte et identifier des objectifs de lecture -, peuvent être utilisées dans tous les genres et dans tous les types de texte. Nous allons retravailler ces stratégies au cours des prochaines leçons, notamment pour la lecture du texte *De la guerre de Troie à la fondation de Rome.* »

Réinvestissement des apprentissages et pratique des stratégies apprises dans un autre texte : *De la guerre de Troie à la fondation de Rome*

	Apprentissages visés : Connaitre le sujet du texte en examinant les éléments du paratexte. Activer ses connaissances antérieures pour prédire le contenu du texte et identifier des objectifs de lecture. **Stratégies enseignées et abordées :** 1.1.3 Pour connaitre le sujet du texte ou en prédire le contenu, j'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (première et quatrième de couverture, titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas, encadrés, légendes, etc.). 1.1.1 Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte (pour m'informer, pour en faire le résumé, pour le comparer, pour le plaisir, pour découvrir un univers littéraire, etc.) 1.1.5-1.1.6 J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur : le genre du texte; le sujet du texte, l'auteur. **Niveau :** Premier cycle du secondaire, mais peut être adapté à tous les niveaux. **Objectifs de la leçon :** Les élèves apprendront à survoler le texte en examinant le paratexte afin de favoriser l'activation des connaissances antérieures. Ils pourront ensuite s'y référer pour prédire le contenu du texte et identifier des objectifs de lecture. **Matériel :** -Extrait du texte *De la guerre de Troie à la fondation de Rome*, [En ligne], http://medias.hachette-education.com/media/contenuNumerique/029/3855052145.pdf [Site consulté le 8 décembre 2011]. -Tableau S-V-A **Description de l'instruction**
Définir la stratégie (1.1.3) Connaissances déclaratives (Quoi?) et conditionnelles (Quand? Pourquoi?)	« Nous allons maintenant appliquer les stratégies apprises lors de la dernière leçon à un nouveau texte. Le texte que nous allons lire s'intitule *De la guerre de Troie à la fondation de Rome*. Nous avons vu qu'avant de lire un texte, il faut utiliser certaines stratégies pour nous aider à mieux comprendre le texte durant la lecture. Quelle stratégie croyez-vous devoir employer en premier pour vous aider à cerner le sujet du texte (survoler le texte pour observer les éléments du paratexte ou regarder le titre, les sous-titres, les illustrations, les légendes, etc.) ? »
Pratique guidée	« Est-ce que vous remarquez des éléments du paratexte qui pourraient

	être utiles pour déterminer le sujet du texte? Pouvez-vous me dire ce que vous connaissez sur ce sujet? Pouvez-vous émettre certaines hypothèses sur le contenu du texte? » L'enseignant récupère les réponses des élèves, relance la discussion en fonction des réponses obtenues pour amener le plus de précision possible. Si les élèves semblent démunis par rapport aux questions de l'enseignant ou s'ils en expriment le besoin, il peut refaire un modelage de la stratégie. Ce dernier est facultatif, il appartient à l'enseignant de déterminer si ses élèves en ont besoin. Voici un exemple de ce qui pourrait être fait.
Modelage	« Pour vous aider à vous rappeler la manière dont on observe les éléments du paratexte, je vais à nouveau vous montrer comment je fais pour interpréter les informations fournies par le titre et certains sous-titres du texte pour m'aider à cerner son sujet, à activer mes connaissances sur ce sujet et à émettre quelques hypothèses sur son contenu. Je commence par regarder le titre du texte *De la guerre de Troie à la fondation de Rome* et je réfléchis à ce que je connais sur ce sujet. J'ai déjà vu cette guerre mentionnée dans l'autre texte que nous avons lu ensemble[7]. Je me souviens qu'on disait que *L'Odyssée* est l'histoire d'Ulysse qui revient de la guerre de Troie. Les sujets des deux textes sont donc liés. Probablement qu'on parle de cette guerre dans le texte qu'on va lire et qu'elle date de la même époque qu'Ulysse et *L'Odyssée.* On va probablement aussi nous parler de la fondation de la ville de Rome. Je continue mon survol je lis les prochains sous-titres *La légende et son contexte historique, Les origines historiques, La légende.* Je crois que dans la prochaine section il sera question des origines historiques de la guerre de Troie et aussi de la légende qui l'entoure. Je connais bien quelques légendes que mon père me racontait près du feu en camping pour me faire peur. Je crois que les légendes sont des histoires inventées qui comportent des éléments merveilleux. Peut-être que le texte nous parle d'un récit qui a été inventé à propos de la guerre de Troie.» L'enseignant peut également orienter les élèves vers des pistes qu'ils n'exploreront peut-être pas par eux-mêmes et qui amènent des connaissances nécessaires pour mieux comprendre le texte.
Pratique guidée	« Regardez l'illustration de la page deux, cette scène vous est-elle familière? Quel événement représente-t-elle? Sur quel indice vous êtes-vous appuyés pour répondre (la légende mentionne le titre de l'œuvre *La prise de Troie*)? Connaissez-vous le cheval de Troie? Pouvez-vous trouvez à quel élément de l'illustration ce nom est lié? Connaissez-vous la légende à laquelle ce cheval est lié? Voici une autre illustration de

[7] Il est important de fournir aux élèves plusieurs occasions de pratiquer les stratégies enseignées, notamment en sélectionnant des textes d'une difficulté appropriée, ni trop simples ni trop difficiles. Dans ce cas-ci, la compréhension du texte sera facilitée, parce que le sujet du texte est en partie familier pour les élèves. L'enseignant peut favoriser le transfert des connaissances apprises dans l'autre texte en modalisant la manière dont il s'y prend pour lier ces connaissances à la lecture du nouveau texte.

	l'épisode du cheval de Troie, est-ce que vous pouvez déduire de nouvelles informations à partir de cette image[8] (on y voit des soldats cachés à l'intérieur du cheval)? Par le questionnement, les élèves devraient être en mesure d'identifier plusieurs éléments pertinents qui leur permettront de comprendre l'épisode et la légende qui y est liée. Ils pourront ainsi situer le texte par rapport à l'ensemble de la guerre de Troie; l'épisode du cheval marque sa fin, alors que le texte en relate les origines d'un point de vue historique, légendaire et mythique. L'enseignant complète les informations manquantes et conclut l'activité. Il peut même effectuer un lien entre le texte à lire et celui qu'ils ont lu précédemment. « L'épisode du cheval de Troie marque la fin de la guerre; cette ruse permet aux Grecs de s'emparer de la ville. Vous vous souvenez du héros Ulysse que nous avons rencontré dans l'autre texte, c'est lui qui a eu l'idée de la ruse du cheval pour prendre la ville de Troie. Cet épisode n'est pas relaté dans *L'Odyssée*, mais dans l'autre épopée qu'a écrite Homère. Elle se nomme *L'Iliade.* Dans le texte que nous allons lire, les sous-titres nous laissent entendre qu'il sera davantage question des origines de la guerre de Troie. »
Pratique autonome	« Maintenant, j'aimerais que vous pratiquiez la stratégie en survolant et en analysant individuellement le paratexte de la troisième page du texte. Inscrivez sur une feuille les indices que vous trouvez pertinents, les interprétations que vous en faites et les prédictions que ces dernières vous permettent de faire sur le contenu du texte. N'oubliez pas de vous demander ce que vous connaissez sur le sujet du texte afin de vous appuyer sur ces connaissances pour prédire le contenu du texte. Nous ferons ensuite un retour en plénière pour vérifier vos réponses. »
Rétroactions et questionnements	« Y a-t-il des indices dans le texte (intertitres, illustrations) qui vous ont aidés à trouver des informations? Comment les avez-vous utilisées? Si vous ne les avez pas utilisées, dans votre lecture, regardons-les ensemble… Qu'est-ce qu'elles nous apprennent? En quoi facilitent-elles notre lecture? » Pendant le retour en plénière, lorsque les élèves nomment des éléments pertinents, l'enseignant les invite à compléter la colonne **S** (ce que je **S**ais) de leur tableau SVA. L'enseignant peut utiliser les réponses des élèves les plus forts pour guider les plus faibles. Durant l'étape de rétroactions et de questionnements, l'enseignant pose des questions qui entrainent forcément un travail d'autorégulation; on ne s'intéresse pas qu'à la réponse, mais au processus, car c'est lui qui est transférable.[9]
Pratique	« Je vous invite à compléter individuellement les deux premières

[8] Voir en annexe.
[9] Ce qui différencie la pratique guidée de la pratique autonome réside justement dans le moment du questionnement : durant la pratique guidée, le questionnement de l'enseignant s'effectue en cours d'utilisation de la stratégie, alors qu'il s'effectue après la phase de pratique autonome.

autonome	colonnes de votre tableau SVA pour l'ensemble du texte. Je vous rappelle que vous devez inscrire dans la colonne **S** (ce que je **S**ais) ce que vous savez sur le sujet du texte et dans la colonne **V** (ce que je **V**eux savoir) ce que vous voulez savoir. Par la suite, vous lirez le texte en gardant en tête les objectifs que vous vous êtes fixés. Pendant la lecture du texte, vous cocherez dans la colonne **S** de votre tableau les informations du texte qui correspondent à ce que vous connaissez déjà sur le sujet du texte et vous noterez dans la colonne **A** (ce que j'ai **A**ppris) les informations qui répondent à vos questions de la colonne **V** ou celles que vous ne connaissiez pas. Nous effectuerons ensuite un retour en grand groupe.»
Rétroactions et questionnements	L'enseignant pose des questions qui permettent à la fois l'autorégulation des élèves et la vérification des réponses. « Comment avez-vous fait pour identifier vos objectifs de lecture? Est-ce que l'emploi de cette stratégie vous a été utile pendant la lecture, pourquoi? À quelles questions la lecture du texte vous a-t-elle permis de répondre? Qu'avez-vous appris? » **Conclusion** « La leçon d'aujourd'hui vous a permis de constater que les différentes stratégies de planification que nous avons apprises - examiner les éléments du paratexte, déterminer le sujet du texte, réfléchir à ce qu'on connait déjà sur le sujet du texte, effectuer des prédiction sur le contenu du texte et identifier des objectifs de lecture - peuvent être utilisées avant la lecture de plusieurs textes. Vous devez continuer à les utiliser à chaque fois que vous lirez un nouveau texte. Il n'est pas nécessaire de remplir un tableau SVA à chaque fois, mais vous devez quand même vous assurer d'utiliser adéquatement les stratégies de planification de lecture, car elles vous permettent de mieux comprendre le texte que vous lirez. »

Références consultées :

Almasi, J. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York : Guilford Press.

Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : Les Éditions CEC.

Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching Concepts, Skills and Strategies*. New York : Guilford Press.

Pelletier, P. (1998). Des romans qu'on chantait... Dans J. Rousselle (Ed.), *Pour lire et pour écrire. Anthologie, français deuxième secondaire*. Anjou : Les Éditions CEC, 3-4.

Source : Raoul Le Fèvre, *Recueil des histoires de Troie*. Flandre, 1495
Parchemin, 293 f. (38,5 x 26,5 cm)
BnF, Manuscrits, français 22552 fol. 277v
http://expositions.bnf.fr/homere/grand/056.htm

Annexe 3

Des romans qu'on chantait…[10]

par Pascal Pelletier

Avant l'invention de l'imprimerie (attribuée à l'Allemand Johannes Gutenberg en 1434), de nombreux textes provenaient de la littérature orale, c'est-à-dire d'une époque antérieure à une autre invention capitale, l'écriture. Très souvent, les textes étaient chantés. C'est pourquoi, à ses débuts, la littérature est très liée à la musique et au spectacle : on tient compte du rythme, de la rime et des auditeurs qui sont souvent interpellés dans les textes. Chez les Amérindiens, on pouvait scander la récitation des légendes par des danses.

Si la littérature orale faisait l'objet de véritables représentations qui pouvaient comprendre, comme au Moyen Âge, d'autres « numéros » (jongleries, démonstrations d'animaux savants, etc.), elle visait à instruire. Il s'agissait notamment d'enseigner la vie des dieux (mythes) et des héros, vrais ou légendaires (épopées), parce que ces récits devaient inspirer la conduite de la vie.

Le récitant-chanteur était généralement un professionnel. Ainsi, les aèdes (Grèce antique) ou, au Moyen Âge, les trouvères (France du Nord), les troubadours (France du Sud), les Minnesänger (Allemagne) et les scaldes (Islande et Norvège) se promenaient de ville en cour seigneuriale pour chanter les aventures des héros.

Encore aujourd'hui, on retrouve des conteurs professionnels en Afrique noire, des poètes traditionnels en Polynésie, des chanteurs d'épopée au Tibet et au Kurdistan. Et sans doute qu'au Québec, lors de certaines veillées traditionnelles, de vieux « raconteux » récitent toujours *La Chasse-galerie* et nos autres contes et légendes.

Un roman moderne, il y a… 3000 ans

Depuis toujours, *L'Odyssée* a été un modèle. Cette œuvre aurait été écrite par un aède aveugle, Homère, au IXe siècle avant Jésus-Christ. Son sujet est le retour du roi d'Ithaque, Ulysse, après la guerre de Troie. C'est un retour de plus de dix ans, plein d'embûches, sur la mer Méditerranée. Ainsi, le héros doit affronter des anthropophages (mangeurs de chair humaine), des magiciennes, des monstres, des sirènes – en plus de descendre aux enfers. De retour à Ithaque, Ulysse doit chasser les prétendants qui voulaient prendre sa place.

Ulysse
http://www.kulturica.com/img/lettres/ulysse.jpg

[10] Ce texte est tiré de : James ROUSSELLE, *Pour lire et pour écrire. Anthologie, français deuxième secondaire,* Les Éditions CEC, Anjou, 1998, p. 3-4.

Lue aujourd'hui, *L'Odyssée* est encore une œuvre majeure et moderne. D'une part, à cause de sa forme. Ainsi, le procédé des retours en arrière est utilisé; le comique vient se mêler au tragique, et le surnaturel intervient à tout moment dans le monde réel. D'autre part, le contenu du récit est d'une incroyable richesse : notamment en ce qui concerne la vie des dieux et des peuples de l'Antiquité, ainsi que la géographie de la Méditerranée. De plus, la femme, toujours au centre de l'œuvre, est présentée sous des aspects extrêmement variés : l'amoureuse Calypso, la magicienne Circé, la fidèle Pénélope (l'épouse d'Ulysse) et plusieurs autres. Toutes ces femmes déterminent les aventures du héros.

Évidemment, Ulysse triomphant de toutes les difficultés a un côté très « superman ». En fait, sa ruse et son courage exceptionnels peuvent faire penser à…James Bond. Mais l'humanité a toujours aimé les héros forts.

La quête des chevaliers

Les seigneurs du Moyen Âge aimaient se faire chanter des gestes, c'est-à-dire des exploits de chevaliers courageux, dont les chevaliers de la Table ronde.

Comme dans *L'Odyssée*, les monstres et les magiciens apparaissent fréquemment dans la vie quotidienne. L'aventure chevaleresque est une quête continue dont l'objet peut varier : une dame, la vérité ou le *graal* (récipient qui aurait recueilli le sang du Christ). L'aventure est nécessaire au chevalier, car il n'y a pas de valeur sans risque, pas d'initiation sans épreuve.

Aussi, le code sévère de l'*amour courtois*, élevé à la hauteur d'une religion, oblige le chevalier amoureux à vivre de dangereuses aventures pour gagner le cœur de sa belle qui est la maîtresse de son destin. Ce « féminisme » des nobles dames du Moyen Âge serait d'une sévérité impensable aujourd'hui!

L'originalité du très beau roman *Tristan et Iseult* tient entre autres au fait que le couple d'amoureux ne peut obéir au code. Le chevalier Tristan, qui est allé chercher la fiancée du roi Marc, Iseult la blonde, en tombe amoureux après avoir bu avec elle, par erreur, un invincible philtre d'amour. Ils vivront un amour interdit qui ne trouvera une fin heureuse que dans la mort.

Amour, aventure, magie – voilà ce qui constituait l'essentiel des romans qu'on chantait avant l'avènement de l'imprimerie. Des histoires comme *L'Odyssée* et *Tristan et Iseult* ont, de tout temps, inspiré écrivains, musiciens, peintres et cinéastes. Et, comme nous le disent nos jeunes lecteurs, ces vieux romans plaisent encore.

Tristan et Iseult
http://www.mml.cam.ac.uk/aspects/assets/amw56/Fr3/Images/tristan.jpg

Annexe 4 *De la guerre de Troie à la fondation de Rome*

Dossier 6 Arts & mythes

De la guerre de Troie à la fondation de Rome

- *Lire des textes documentaires*
- *Découvrir des mythes dans l'Iliade, l'Énéide*
- *Écrire des textes d'inspiration mythologique*

La légende et son contexte historique > p. 132
Aux sources du mythe > p. 134
Achille, le héros de l'*Iliade* > p. 136
Raconter un combat épique > p. 139
Le cheval de Troie > p. 140
Écrire un texte publicitaire > p. 141
Du Troyen Énée à la fondation de Rome > p. 142
Imaginer un mythe de fondation de ville > p. 145

Reconstitution archéologique de la cité homérique de Troie en Turquie.
© Collection Dagli Orti/Collection privée/Giani Dagli Orti.

La légende et son contexte historique

QUESTIONS

1. Situez Troie et la Grèce sur la carte.
2. Quelle fut la cause de la guerre de Troie selon les historiens ?
3. a. À quelle époque la guerre de Troie eut-elle lieu ? b. Comment les Grecs se nommaient-ils à cette époque ?

Les origines historiques

La guerre de Troie mit aux prises[1] les anciennes tribus grecques (les Achéens), apparues en Grèce au deuxième millénaire avant J.-C., et les Troyens. Ces tribus guerrières pratiquaient sur mer et le long des côtes la piraterie ; la dernière de leurs expéditions fut l'attaque de la ville de Troie, en Asie Mineure, puissante cité qui, placée non loin du détroit des Dardanelles, s'était enrichie en prélevant des droits[2] sur les marchands qui gagnaient la mer Noire par voie de terre. Les fouilles effectuées par l'Allemand Schliemann au XIXe siècle à Troie ont démontré la richesse de cette ville. L'époque à laquelle (la guerre) s'est déroulée reste encore incertaine (sans doute entre 1190 et 1180).

Le Musée vivant de l'Antiquité
http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/anti/troie/troie0.htm

1. mit aux prises : opposer. 2. prélevant des droits : prélevant de l'argent.

132

Jean Maublanc (1582-1628), *La prise de Troie,* Besançon, musée des Beaux-Arts. © Photo Josse/Leemage

La légende

Les raisons de la guerre ont, en fait, été économiques, mais les poètes ont imaginé des raisons héroïques : Pâris, un des fils du roi Priam, auquel Aphrodite[1] avait promis de donner la plus belle femme du monde, séduit et enlève Hélène, femme du roi de Sparte Ménélas ; il l'emmène à Troie. Pour venger l'honneur de Ménélas, les chefs grecs, sous la conduite d'Agamemnon (roi d'Argos et de Mycène), frère de Ménélas, entreprennent une expédition contre Troie. […] Le siège de la ville dura dix ans, avec des alternances de succès et de revers des deux côtés.

Le Musée vivant de l'Antiquité (http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/anti/troie/troie0.htm)

1. Aphrodite était la déesse de la Beauté et de l'Amour.

QUESTIONS

1. Selon la légende, quel personnage a provoqué la guerre de Troie ? Pour quelle raison ?
2. Selon la légende, quels sont les deux peuples qui se sont affrontés dans la guerre de Troie ? Quelle couleur est associée à chacun d'eux dans le texte ?
3. Quelle déesse a joué un rôle dans le déclenchement de cette guerre ?
4. Observez la maquette et le tableau ci-dessus : celui-ci vous semble-t-il être une représentation fidèle de la Troie reproduite sur la maquette ? Justifiez.

Dossier Arts & mythes

Aux sources du mythe

LE JUGEMENT DE PÂRIS

Trois déesses, Athéna, Aphrodite et Héra, se disputèrent une pomme d'or qui devait revenir à la plus belle, et le beau Pâris fut choisi par Zeus pour les départager. Chacune promit au jeune homme un cadeau s'il la choisissait : Héra, épouse du plus puissant des dieux, lui offrit le pouvoir sur la terre entière, Athéna, la déesse guerrière, la victoire dans tous les combats, et Aphrodite, la déesse de l'amour, la plus belle femme du monde. C'est cette dernière promesse, faite par la plus belle des Immortelles, qui l'emporta ; Pâris donna la pomme à Aphrodite qui lui assura sa protection et fit tout pour qu'il parte à Sparte où vivait la belle Hélène ; Pâris obtint de son père d'être envoyé comme ambassadeur auprès du roi Ménélas. […] Dès qu'elle vit Pâris revêtu de ses somptueux vêtements à la mode orientale, Hélène fut séduite. Or, il se trouva que le roi fut obligé de se rendre en Crète. […] À peine avait-il quitté Sparte, qu'Hélène tombait dans les bras de Pâris et, abandonnant sa fille Hermione, âgée de neuf ans, s'enfuyait avec lui. Quand Pâris rentra à Troie avec Hélène, sa famille accepta la présence de la jeune femme.

Odile Gandon, *Dieux et Héros de l'Antiquité,* © Le Livre de Poche Jeunesse, 2004.

Girolamo di Benvenuto (1470-1524), *Le Jugement de Pâris,* huile sur bois, Musée du Louvre, Paris. © RMN/Gérard Blot

QUESTIONS

1. Qu'appelle-t-on le « jugement de Pâris » ?

2. Pourquoi ce jugement déclencha-t-il la guerre de Troie ?

VOCABULAIRE

Une pomme de discorde désigne un sujet de conflit ou de querelle.

1. Expliquez l'origine de cette expression.

2. Citez une situation qui peut être une pomme de discorde.

HISTOIRE DES ARTS

3. Pourquoi dans l'*Iliade*, Athéna et Héra soutiennent-elles les Grecs ?

4. De quand le tableau date-t-il ? Est-il contemporain du récit de l'*Iliade* ?

5. Quels détails du tableau le situent dans l'époque où il a été peint ?

6. En 1864, le compositeur Jacques Offenbach fait jouer un opéra bouffe intitulé *La Belle Hélène*. Selon vous, dans quelle ville de Grèce l'histoire est-elle située ?

Annexe 5

Adolescents, publicité et Surconsommation

Texte : Marie-Pierre Gazaille

Omniprésente dans notre quotidien, la publicité informe, suggère et, de plus en plus, dicte ce qui est « in » ou « out ». Magazines, affiches, pauses publicitaires, elle s'affirme un peu plus chaque jour et nous suit où que l'on aille. Mais comment réagir lorsque ce sont nos ados qui y sont confrontés et qui doivent composer avec ces « dictats » et cette influence constante?

Période d'exploration identitaire

Période de transition et de développement par excellence, l'adolescence représente un passage entre deux âges où la recherche d'identité est primordiale. Besoin d'appartenance à un groupe d'amis, identification à ses vedettes favorites, dissociation des parents par divers moyens, tout un lot d'actions posées dans le but de se découvrir et de se diriger lentement mais sûrement vers l'âge adulte et de se découvrir soi-même, de se définir en tant qu'individu à part entière. Pas étonnant donc que la publicité sous différentes formes soit considérée comme une référence sûre par les ados. En effet, à l'instant précis où ils sont à la recherche de leurs valeurs et où leurs goûts changent, la publicité leur présente des produits et des services branchés qui, selon le message véhiculé, leur sont non seulement essentiels, mais les rendront également heureux. Une hésitation à propos d'un produit à acheter? Hop… on ne se pose plus de questions puisque, selon la publicité du moment, celui-ci est plus branché! Les publicitaires ont depuis longtemps saisi que les adolescents constituent, en raison de cette recherche d'identité individuelle et de leur besoin d'appartenance et d'acceptation, un groupe plus vulnérable et, par le fait même, une cible de choix. C'est d'ailleurs dans cette optique que l'on retrouve de plus en plus de publicités faisant appel à des personnalités publiques (parfois d'un goût douteux) particulièrement adulées des ados pour faire la promotion d'une marque… et en faire mousser les ventes.

Consommateurs depuis le berceau…

Si, bien sûr, on s'étonne et on s'inquiète de l'influence de la publicité sur les jeunes ados, il semblerait que les enfants soient réceptifs à ce phénomène dès leur plus jeune âge. Très jeunes, les enfants deviennent donc pour les publicitaires des cibles de choix puisqu'ils exercent une influence directe sur les achats de leurs parents. Des études effectuées auprès de jeunes enfants confirment que les enfants peuvent développer des images mentales en lien avec les logos ou mascottes de certaines lignes de produits dès l'âge

de… 6 mois! Pas étonnant donc que la fidélité à une marque puisse être observée chez des enfants de 2 ans. Car si la législation empêche (ou du moins tente de le faire) les compagnies de s'adresser directement à leur jeune public, les publicités mises sur pied à l'intention des parents mettent tout de même en scène une multitude de personnages mignons et colorés qui attirent l'attention des tout-petits. Ainsi programmés pour consommer depuis le berceau, les enfants seront déjà acclimatés à cette publicité constante et seront donc un excellent public dans quelques années, lorsqu'ils seront devenus des consommateurs indépendants… avec un pouvoir d'achat individuel entier! Comme l'affirmait la directrice du marketing de l'une des compagnies internationales les plus lucratives au monde « viser les jeunes, c'est assurer l'avenir de la marque ».

Phénomène invasif

Présente partout et inévitable, là où la publicité inquiète davantage, c'est lorsqu'elle est introduite en certains lieux ou événements réservés exclusivement aux jeunes. À titre d'exemple, le placement média de publicités télévisées vantant les mérites de produits pour enfants (théoriquement destinées aux parents!) durant les pauses d'émissions pour enfants. Sachant que les enfants, jusqu'à l'âge de 5 ans, ne savent pas distinguer le contenu d'une émission des pauses publicitaires, il n'y a rien d'étonnant à constater qu'une fois adolescents, les jeunes sont déjà habitués à apprécier la pub sous toutes ses formes.

Dans le même ordre d'idées, certaines commissions scolaires (lieu auparavant étanche à la publicité et aux divers messages incitant à la consommation) ont récemment ouvert leurs portes à diverses marques ou entreprises, en échange de fournitures scolaires, d'ordinateurs ou tout simplement… d'argent! Même phénomène observé dans les cafétérias scolaires, où l'on retrouve nombre de machines distributrices à l'effigie de marques connues… qui ont, bien sûr, des ententes exclusives avec ces établissements scolaires.

Des promesses pas toujours tenues…

Nouveau cellulaire branché comprenant appareil-photo, messagerie texte, lecteur mp3… vraiment indispensable! Représenté sans faute par un jeune tout ce qu'il y a de plus branché-cool-populaire-et-souriant. Cet appareil promet beaucoup plus que ne le laisse supposer ses nombreuses options technologiques. Mais le sourire et la joie affichés par le porte-parole de la marque sont-ils inclus dans le prix? Plus que le produit lui-même, c'est une vie meilleure, du bonheur à profusion et des heures de plaisir que promet ce type de gadget. Le résultat, néanmoins, se montre rarement à la hauteur des attentes et des promesses des annonceurs. Quelques jours après l'acquisition dudit produit, le jeune (celui-là même qui une semaine auparavant ne pouvait s'en passer…) s'en lasse rapidement et est déjà à l'affût des nouveautés, lesquelles, une fois de plus, lui proposeront la perspective d'un bonheur nouveau. Cumulés, ces achats à long terme

décevants peuvent avoir des effets néfastes sur les jeunes… De là l'importance de minimiser les conséquences de la surconsommation en conscientisant nos enfants.

Comment intervenir… ou prévenir?

En tant que parent, quelques trucs pratiques pourront nous permettre de limiter l'influence de la publicité sur nos jeunes enfants et nos ados. Vu l'importance et l'omniprésence du marketing, il va sans dire qu'il sera difficile de restreindre l'accès à la publicité. La prévention passera donc par une conscientisation, une explication du phénomène en soi.

PARENTS ADOS, vol. 3, no 3, octobre 2002, p. 5 et 6

Source de l'illustration : http// :www.hotelmorgana.com/image/shopping_rome.jpg