1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

Planification :
La planification consiste à préparer les élèves à s'engager dans leur lecture, [entre autres] en stimulant leurs connaissances antérieures, en organisant celles-ci et en les reliant au texte à lire. (Inspiré de Giasson, 2003 : 177)

1.1.1 *Je me suis demandé dans quel but ou dans 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.).*

Quoi?

Amener les élèves à se donner une intention de lecture (but ou raison de la lecture).

Pourquoi?

Les élèves doivent savoir sur quoi porter leur attention lors de la lecture et déterminer plus facilement une manière de lire en fonction de leurs besoins. Se donner une intention de lecture influencera beaucoup la façon dont les élèves iront chercher l'information et ce qu'ils retireront de leur lecture; le lecteur n'est pas aussi attentif s'il lit pour se divertir que s'il lit pour recueillir de l'information en vue de produire un texte à dominante argumentative.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Pourquoi lis-tu ce texte?
- Auras-tu une tâche à accomplir à la suite de la lecture? Si oui, de quelle nature sera-t-elle?
- Est-ce que je t'ai donné une consigne avant de lire? Quelle était-elle?
- Que voit-on en classe ces jours-ci? Y a-t-il un lien entre le texte et ce que tu es en train d'apprendre? Quel est-il? (Zwiers, 2008 : 169)
- Pourquoi est-il important de se donner une intention de lecture?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Se poser les questions de réflexion à voix haute et justifier le choix de son intention avant d'entreprendre une lecture. Ensuite, l'enseignant peut demander à un élève de faire la même chose, c'est-à-dire de verbaliser cette étape de la planification et de justifier ses choix.
- Distribuer un court texte aux élèves avec comme unique consigne de le lire. À la fin de la lecture, discuter de l'effet de l'absence d'intention de lecture. S'en sont-ils donné une automatiquement? Ont-ils trouvé cela difficile? Savaient-ils sur quelle information centrer leur attention? Etc.

! Remarque
Il est à noter que « dans une situation pédagogique de lecture, c'est l'enseignant qui impose le matériel à lire et qui propose une intention aux élèves. Nous parlons dans ce cas d'une intention induite par l'enseignant, laquelle s'exprime par une consigne. » (Van Grunderbeeck, 1993 : 11) Il est ainsi souhaitable de donner de la liberté aux élèves et de les placer dans des situations où ils auront eux-mêmes à se donner une intention de lecture, dans la mesure du possible.
Travailler conjointement avec l'intitulé 1.1.3. En effet, se donner une intention de lecture aidera l'élève à déterminer sa manière de lire.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

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.).*

Quoi?

Amener les élèves à se servir d'indices textuels ou paratextuels afin de connaitre le sujet du texte ou d'en prédire le contenu.

Pourquoi?

« Travailler le paratexte, c'est familiariser les élèves avec l'objet livre, leur apprendre à créer des indices à partir des signes dont il est porteur et à mobiliser les expériences et les savoirs dont ils sont eux-mêmes détenteurs » (Langlade, 2002 : 121). Les élèves doivent donc activer leurs connaissances quant au contenu et au genre du texte et ainsi se donner les outils nécessaires pour faire des prédictions sur lesquelles ils s'interroger en cours de lecture. D'ailleurs, « les prédictions augmentent la motivation et l'engagement du lecteur, ce qui améliore sa compréhension » (Giasson, 1990 : 142).

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Sur quoi dois-tu porter ton attention lorsque tu survoles un texte? Un roman? Pourquoi? Survoles-tu un texte courant de la même façon qu'un roman?
- « Avant d'entreprendre [ta] lecture, survol[e] le texte et tent[e] de découvrir s'il s'agit d'un texte courant ou littéraire. Quels indices [te] permettent de le savoir? » (Boisvert, 2008 : 5)
- À quoi servent les intertitres? Les graphiques? Les illustrations? Etc. Quelles informations révèlent-ils sur le sujet/contenu du texte?
- D'après les éléments qui entourent le texte, de quoi celui-ci traitera-t-il?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Montrer aux élèves différentes illustrations de couverture d'un roman donné. Quelles sont leurs prédictions pour la première couverture? Changent-elles lorsqu'ils voient les couvertures suivantes? Pourquoi? Que révèlent les illustrations? Mettent-elles l'accent sur un personnage, un décor, une action quelconque? L'enseignant invite les élèves à partager leurs prédictions. Ce moment est idéal pour confronter les différentes attentes des élèves. Il veillera à exploiter « celles qui sont les plus porteuses de sens, les plus favorables à l'entrée dans l'œuvre » (Langlade, 2002 : 126). Élaborées comme telles, ces attentes de lectures doivent être mises au service d'une stratégie d'entrée dans le roman.
- Demander aux élèves de consigner et d'expliquer leurs prédictions dans un tableau à trois colonnes : une pour les prédictions, une pour les justifications et une autre pour la confirmation pendant et après la lecture (Giasson, 2003 : 229).
- Demander aux élèves de concevoir une première de couverture (roman, chapitre, texte ou autre) et de la justifier en fonction du destinataire.

! Remarques

Selon la séquence dominante d'un texte, les indices à privilégier durant le survol ne sont pas les mêmes : dans les textes à dominante narrative, les deux principaux indices sont généralement le titre et les illustrations; dans les textes courants, les intertitres et les graphiques.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

1.1.3 *À partir de mon intention de lecture, j'ai déterminé une manière de lire (survol, lecture partielle, lecture complète, prise de notes, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à déterminer la façon de lire un texte en fonction de l'intention de lecture ou de la tâche à accomplir.

Pourquoi?

Les élèves doivent choisir « la manière la plus appropriée de lire en fonction de l'intention de lecture [qu'ils se sont donné] afin d'atteindre le but visé [sic], sans perdre de temps. » (Boyer, 1993 : 147)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*
(Tremblay, 2007 :147)

- Quelle est l'intention de lecture que tu t'es donnée au départ? Comment penses-tu atteindre ton but?
- D'après toi, quelle manière de lire serait la plus appropriée?
- Feras-tu seulement un survol ou entreprendras-tu une lecture approfondie?
- Auras-tu besoin de lire quelques passages seulement ou le texte en entier?
- Auras-tu besoin de faire plusieurs lectures du texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Explication/verbalisation/explicitation/simulation des différentes manières de lire et leur effet/utilité.
- Essai méthodique de chaque manière de lire et comparaison entre chacune d'elles.

! Remarque
Souvent, la consigne donnée par l'enseignant sous-entend une manière de lire.
Travailler conjointement avec l'article 1.1.1. En effet, pour déterminer sa manière de lire, l'élève doit préalablement se donner une intention de lecture.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

1.1.4 *J'ai situé le texte dans son contexte de production :*

- *Textes courants : en identifiant l'auteur, l'époque, le support de publication.*
- *Textes littéraires : en portant attention à l'époque de production, à la maison d'édition, à la collection, aux prix remportés, etc. pour comprendre la place du texte à lire dans l'histoire de la littérature et dans la société.*

Quoi?

Amener les élèves à se poser des questions sur le contexte de production du texte à lire (époque, auteur, support de publication ou maison d'édition, etc.).

Pourquoi?

Pour comprendre et interpréter le texte, l'œuvre doit être contextualisée. Connaitre les contextes politique, idéologique et social permettra aux élèves de mieux comprendre les motivations de l'auteur, les évènements et les valeurs sociétales de l'époque d'écriture, afin de « se constituer des repères » (MELS, 2007 : 149).

Comment?

a. *Exemple de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Qui a écrit ce texte? Que sait-on de cet auteur?
- À quelle époque ce texte a-t-il été écrit? Par quels évènements est-elle marquée? Quelles sont les valeurs, idées et croyances de cette époque?
- À qui s'adresse cette revue (exemple : *Sciences et vie Junior)*? Quelles sont les caractéristiques des textes que ce destinataire lit (sujet, complexité, etc.)?
- En quoi cette maison d'édition se spécialise-t-elle (exemple : *Hachette*)? Quelles sont les caractéristiques de ces textes (sujets, genres, destinataires, etc.)?
- Qu'est-ce qui caractérise cette collection (exemple : *Les petits classiques Larousse*)? Quelles sont les caractéristiques de ces textes (sujets, genres, destinataires, etc.)?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Mener une recherche documentaire sur l'auteur et/ou sur le contexte sociohistorique du texte à lire dans le but de mieux situer l'œuvre dans son contexte. Construire un organisateur graphique qui en résume l'essence (grands évènements, groupes sociaux, valeurs, religions, vie littéraire). Cet organisateur peut être un outil pour la lecture d'autres textes et peut servir de support à l'analyse d'un texte littéraire et à la compréhension d'un texte documentaire ou journalistique.
- Visionner un extrait de film dans lequel se trouvent certains parallèles avec l'œuvre à lire (époque, thématique, personnages, etc.). Donner une intention d'écoute et une tâche à réaliser, après le visionnement, liée à l'intention (tableau comparatif d'éléments du film et de l'œuvre, analyse des caractéristiques de deux personnages antagonistes, etc.).
- Comparer des textes courants pour dégager les caractéristiques dominantes des différents médias de la presse écrite québécoise.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

1.1.5 *J'ai évalué la crédibilité du texte en considérant son auteur, le type de document, etc.*

Quoi?

Amener les élèves à juger de la crédibilité de l'auteur et de la provenance d'un texte.

Pourquoi?

« L'acceptation du contenu d'un texte par un lecteur repose sur l'opinion qu'il a de l'auteur » (Giasson, 1990 : 147), du type de document, de l'époque à laquelle il a été écrit, etc. Par exemple, certaines personnes sont plus crédibles que d'autres pour émettre un point de vue sur un sujet donné. Il faut donc donner aux élèves les outils (connaissances et habiletés intellectuelles) afin qu'ils développent l'habitude d'évaluer la crédibilité d'un texte selon son auteur et sa provenance.

Comment?

a. *Exemple de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Pourquoi est-ce important de juger la crédibilité d'un texte? Que se passe-t-il si nous ne réfléchissons pas à cette question avant de lire un texte?
- Que dois-tu regarder pour juger de la crédibilité d'un texte? À quels endroits l'auteur, le support de publication et l'année d'un texte peuvent-ils être mentionnés?
- Qui en est l'auteur? Qu'est-ce qui rend un auteur « crédible » (expertise, actualité de son propos, qualité de la langue utilisée, etc.)?
- D'où provient le texte (revue scientifique, blogue, journal, site Web collaboratif, etc.)? Qu'est-ce qui rend un média plus crédible qu'un autre ? Considérant cela, quelle crédibilité devrais-tu accorder au texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Proposer la lecture de textes sur un thème commun rédigés par des auteurs de crédibilités différentes. « Par exemple un texte sur les oies cendrées rédigé par un ornithologue sera plus crédible que celui écrit sur le même sujet par un journaliste politique. » (Giasson, 1990 : 148)
- Démontrer aux élèves que l'information donnée changera d'un auteur à l'autre, d'une époque à l'autre, etc. Par exemple, des textes sur le sida écrits en 1980 et en 2010 ne révèleront pas les mêmes informations puisque de nombreuses recherches médicales ont été faites depuis trente ans. Conséquemment, de nouvelles informations sont disponibles.
- Placer les élèves dans une démarche où ils doivent relever les caractéristiques de deux textes de médias différents sur le même sujet pour les mettre en relation afin de porter un jugement sur la crédibilité de chacun.

! Remarque

Même si les élèves comparent des sources ou des auteurs et que certains semblent plus crédibles que d'autres, « cela ne veut pas dire que les deux points de vue ne doivent pas être envisagés, mais il est nécessaire de souligner que la fiabilité de la source doit être considérée comme un élément d'information important. » (Irwin, 1991 : 102) De plus, il importe de désamorcer l'idée que toutes les idées sont valables, que « tout est une question de point de vue » : il faut amener les élèves à voir que certaines possibilités sont meilleures que d'autres. Bref, il faut les rendre critiques et désamorcer les tendances au relativisme.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :

1.1.6 *le genre du texte (conte fantastique, roman d'aventures, article de journal, article d'encyclopédie, etc.);*

1.1.7 *le sujet du texte;*

1.1.8 *l'auteur.*

Quoi?

Amener les élèves à prendre conscience de leurs connaissances sur le texte afin de les mettre à profit pendant la lecture.

Pourquoi?

Les élèves doivent réunir un maximum d'informations sur le texte (contenu, thème, structure, auteur, etc.) afin de disposer d'un cadre de référence auquel ils pourront greffer les nouvelles informations (Zwiers, 2008 : 73) ou, en d'autres mots, pour « rendre les connaissances [des élèves] immédiatement disponibles dans [leur] mémoire avant de lire un texte qui présente de nouvelles informations » (Cartier, 2007 : 24).

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel(s) autre(s) texte(s) du même genre ou du même auteur as-tu déjà lu(s)? Quelles sont les caractéristiques propres à ce(s) genre(s)?
- Ce sujet ou cet auteur est-il nouveau pour toi? Que sais-tu à propos du sujet ou de l'auteur du texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- **Technique PREP** (Giasson, 1993 : 183) : choisir d'abord un ou deux concepts clés dans le texte et exécute les trois étapes suivantes, étapes qui prennent la forme d'une discussion en groupe ou en sous-groupes : 1. Premières associations à partir du concept (« Dis-moi tout ce à quoi te fait penser ce mot. » ; 2. Réflexion sur les connaissances (« Qu'est-ce qui t'a fait penser à…? ») ; 3. Reformulation (« Veux-tu ajouter quelque chose à ta première réponse? As-tu de nouvelles idées? »).
- **Tableau S-V-A** (*Ce que je sais – Ce que je veux savoir – Ce que j'ai appris*) : Faire remplir un tableau à trois colonnes aux élèves : la première pour ce qu'ils connaissent du sujet et de l'auteur; la deuxième pour ce qu'ils veulent apprendre au cours de leur lecture; la troisième pour les nouvelles connaissances acquises. Avant la lecture, ils pourront donc faire un remue-méninge à propos de tout ce qu'ils connaissent et générer des questions sur ce qu'ils désirent connaitre. Pendant ou après la lecture (voir item 3.2), les élèves pourront répondre aux questions qu'ils s'étaient préalablement posées en remplissant la troisième colonne et y inscriront également d'autres connaissances acquises au cours de leur lecture (Ogle, 1986 : 565-567).

! Remarques

Il faut éviter de préparer les élèves de manière trop générale (concepts peu en lien avec le contenu spécifique du texte) ou trop particulière (concepts non essentiels à la compréhension du texte) (Giasson, 1993 : 175).

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

Giasson propose divers types d'intervention pédagogique selon l'état des connaissances du lecteur par rapport au texte, à l'auteur, au genre textuel, etc.

Les types d'intervention pédagogique en regard des connaissances du lecteur (Giasson, 1990 :174)

SITUATION	INTERVENTION
Les élèves possèdent les connaissances appropriées pour comprendre le texte, mais ils ne les utilisent pas au cours de leur lecture.	Stimuler les connaissances des élèves et illustrer comment ces connaissances aident à mieux comprendre le texte.
Les élèves possèdent un bon bagage de connaissances, mais ils ne possèdent pas les connaissances spécifiques requises pour comprendre un texte particulier.	Choisir des textes en fonction des connaissances des élèves; il ne s'agit pas, bien sûr, de s'en tenir aux textes renfermant uniquement des informations connues, mais plutôt de s'assurer qu'il y ait un recoupement suffisant entre les concepts du texte et ceux connus du lecteur. Concrètement, il faut qu'un lecteur possède approximativement 80 % des connaissances contenues dans un texte pour être en mesure d'en retirer le 20 % d'information qui reste.
Les élèves possèdent des connaissances erronées qui interfèrent dans leur compréhension du texte.	Compléter la lecture du texte par des stratégies de nature à obliger les élèves à comparer leurs connaissances erronées avec les informations contenues dans le texte.
Les élèves possèdent peu de connaissances générales.	Agrandir l'éventail des connaissances des élèves. Il va sans dire que le rôle d'aider les élèves à se construire des connaissances générales n'appartient pas seulement à l'école, mais il faut toujours se rappeler que prendre le temps d'élargir les connaissances des élèves constitue une bonne façon de les préparer à mieux comprendre les textes.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

Comprendre

« Le lecteur fait appel à toutes ses ressources afin d'associer entre eux les éléments constitutifs du texte, de s'en faire une représentation et de lui attribuer du sens. Peu de réponses sont possibles puisque les éléments significatifs nécessaires à la compréhension laissent place à peu de nuances. » (Boudreau : 2)

1.2.1. *J'ai identifié l'énonciateur en portant attention aux marques de modalisation (pronoms personnels, déterminants possessifs, variétés de langue, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à percevoir l'énonciateur par la modalisation.

Pourquoi?

Les élèves doivent repérer l'énonciateur par les marques de modalité présentes dans le texte afin de bien comprendre l'intention de l'auteur, son point de vue, etc.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Qui est l'énonciateur de ce texte? Peux-tu repérer des procédés qui marquent la présence de l'auteur dans le texte?
- L'énonciateur manifeste-t-il son point de vue par l'attitude qu'il a envers son destinataire ou par l'attitude qu'il a par rapport à son propos? Comment?
- Pour appuyer ses propos, l'énonciateur utilise-t-il un vocabulaire connoté, des auxiliaires de modalité, des adverbes modalisateurs, des phrases incidentes, une ponctuation expressive, des interjections, des guillemets pour exprimer sa réserve, des procédés typographiques, etc. ? (Tremblay, 2012 : 155)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves de relever tous les mots ou les groupes de mots qui désignent l'auteur. Parfois, l'auteur n'utilisera pas la première personne du singulier au sein de son texte, mais optera plutôt pour les pronoms *nous* et *on*. Ces pronoms font référence à différentes personnes, souvent de façon imprécise. Demander aux élèves de nommer des personnes, des collectifs ou des organismes auxquels font référence ces pronoms (Chartrand, 2001 : 76).
- Dans deux textes argumentatifs portant sur le même sujet, écrits par des auteurs différents, demander aux élèves de répondre aux questions suivantes : les énonciateurs se manifestent-ils de la même façon? « Quelle est leur situation de communication respective? Leurs paroles font-elles appel aux mêmes valeurs? Utilisent-ils le même type d'argumentation? » (De Castéra & De Castéra, 2001 : 83)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

1.2.2. *J'ai identifié le sujet de la controverse et je l'ai situé dans son contexte (où? quand? pourquoi?)*

Quoi?

Amener les élèves à repérer le sujet sur lequel l'auteur émet une opinion et à y reconnaitre l'année, les motifs et l'endroit de publication ou le support utilisé.

Pourquoi?

Les élèves doivent repérer le sujet du texte en identifiant « [la] question qui soulève la discussion, [le] sujet sur lequel tous ne s'entendent pas [ou la] réalité qui ne fait pas consensus. » (Tremblay, 2010 : 117) Ils doivent également la situer en contexte afin de mieux comprendre les raisons de la controverse du sujet. En effet, un texte argumentatif découle toujours d'une situation argumentative qui s'inscrit dans un contexte socioculturel donné. Par exemple, un texte sur l'augmentation des droits de scolarité n'aura pas le même effet et n'évoquera pas les mêmes arguments s'il a été écrit en 2012, en 2005 ou en 2000. « L'acquisition de ce[s] habileté[s] […] facilite la rétention de l'information et […] permet de mieux saisir ce qu'on lit. » (Boyer, 1993 : 107)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quoi parle le texte? Quel est le sujet sur lequel il y a une controverse?
- Est-ce que le titre et/ou les sous-titres te donnent un indice sur le sujet du texte? Peux-tu faire un lien avec un élément de l'introduction et le titre du texte?
- Quel est le sujet posé dans l'introduction? De quelle manière est-il mentionné dans le texte?
- D'où provient le texte? Quand a-t-il été écrit? Pourquoi l'auteur jugeait-il nécessaire d'écrire à ce propos?
- Quelles sont les marques de temporalité dans le texte?
- « Quel évènement précis du contexte a incité l'auteur à écrire [ce texte] ou, en d'autres termes, quel a été le déclencheur de ce texte? » (Chartrand, 2001 : 76)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves d'identifier le sujet et de relever des mots ou des groupes de mots qui forment le principal champ lexical du sujet (Chartrand, 2001 : 75). Par la suite, leur demander de relever des marques de temporalité, des passages justifiant les raisons pour lesquelles l'auteur écrit le texte, etc. Faire un lien entre ces éléments et le contexte.

! Remarque(s)

Comme le sujet est à l'origine de la thèse défendue dans le texte argumentatif, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.2.3.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

1.2.3 *J'ai dégagé la thèse exprimée de façon explicite ou implicite.*

Quoi?

Amener les élèves à identifier la position défendue par l'auteur, qu'elle soit mentionnée explicitement ou non.

Pourquoi?

« En face d'un texte argumentatif, la première préoccupation doit être de repérer la thèse. Encore faut-il ne pas se tromper, car toute l'intelligence ultérieure du texte en dépend. » (De Castéra & De Castéra, 2001 : 37) En effet, les élèves doivent savoir de quoi l'auteur du texte désire les convaincre. La thèse peut être plus difficile à trouver lorsqu'elle est implicite; les habituer à se questionner correctement les amènera à la dégager plus facilement.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelle opinion l'auteur soutient-il dans le texte?
- « De quoi l'auteur veut-il convaincre son destinataire? » (Chartrand, 2001 : 84)
- La thèse est-elle implicite ou explicite? Pourquoi? Où se retrouve-t-elle dans le texte?
- Quels indices peuvent t'aider à dégager la thèse d'un texte (organisateurs textuels, sujet amené, les arguments y sont tous liés, etc.) ?
- Habituellement où retrouve-t-on la thèse dans un texte argumentatif?
- Dans le cas d'une thèse implicite : « pourquoi l'auteur cache-t-il sa thèse? » (De Castéra & De Castéra, 2001 : 39) « Le locuteur peut masquer les liens entre les arguments pour deux raisons : soit pour alléger le style du texte, dans la mesure où l'évidence des relations logiques ne nécessite pas de liens explicites, soit pour donner au lecteur le sentiment qu'il lui laisse la responsabilité du raisonnement, ce qui est une manière de le manipuler. » (De Castéra & De Castéra, 2001 : 57) « Cela peut être aussi un pied de nez à la censure, ce qu'on trouve couramment au XVIIIe siècle, les condamnations étant rendues plus difficiles en l'absence d'expressions explicites. » (De Castéra & De Castéra, 2001 : 39)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves de trouver la thèse défendue par l'auteur et de la reformuler dans leurs propres mots. « Reformuler ce qui a été dit permet de vérifier le niveau de compréhension, d'aller à l'essentiel en résumant ce qui a été dit et de retenir davantage les propos. » (Lafontaine & Desaulniers, 2009 : 88) Pour les élèves, la reformulation permettra également de rendre explicite une thèse implicite.

! Remarque(s)

Comme le sujet est à l'origine de la thèse défendue dans le texte argumentatif, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.2.2.

Il serait important de mentionner aux élèves qu'une thèse peut être écrite à la forme négative. Elle n'en demeure pas moins la thèse principale. Par exemple, *fumer n'est pas bon pour la santé*. (De Castéra & De Castéra, 2001 : 40)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

1.2.4 *J'ai repéré les arguments ou contrearguments et j'ai reconnu les moyens utilisés (croyances, expériences, faits, séquences justificatives, discours rapportés, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à reconnaitre les énoncés qui soutiennent la thèse, ou ceux qui soutiennent la contrethèse et qui s'opposent à la thèse défendue, et à repérer les éléments qui les appuient.

Pourquoi?

« Le repérage des arguments et des exemples suppose d'avoir bien identifié la thèse et la problématique à laquelle elle est censée répondre. Un bon repérage nécessite souvent plusieurs lectures. C'est un travail de logique qui consiste à s'efforcer de pénétrer dans le cheminement de l'auteur, de comprendre la manière dont fonctionne son raisonnement. » (De Castéra & De Castéra, 2001 : 41) Repérer les éléments qui appuient la thèse permettra aux élèves de conférer une certaine crédibilité au texte : les arguments de l'auteur sont-ils appuyés sur des données scientifiques ou est-ce seulement une opinion personnelle? Rapporte-t-il les paroles d'une personne reconnue dans le domaine dont traite le texte?

Comment?

a. <u>*Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*</u>

- Sur quoi l'auteur se base-t-il pour soutenir sa thèse? Quels sont les principaux fondements des arguments (des faits, des valeurs, des principes logiques, etc.)?
- L'auteur se réfère-t-il à des personnes d'autorité, utilise-t-il des données scientifiques, établit-il des rapports de causes et de conséquences, présente-t-il des avantages et des inconvénients, appelle-t-il aux valeurs ou aux sentiments du lecteur, exploite-t-il des préjugés pour construire ses arguments?
- « Quel type d'argumentation utilise-t-il? A-t-il choisi de démontrer, de convaincre ou de persuader? » (De Castéra & De Castéra, 2001 : 65)
- Peux-tu identifier des stratégies argumentatives dans le texte? Les stratégies argumentatives sont utilisées par l'auteur pour défendre sa thèse; l'identification de ces stratégies permettra à l'élève de repérer plus facilement les arguments et contrearguments dans le texte.
- Peux-tu repérer des connecteurs logiques? Comment participent-ils à la progression de l'argumentation?

b. <u>*Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*</u>

- Procéder par modélisation : en lisant le texte, démontrer aux élèves que le moyen le plus simple de trouver les arguments du texte est de poser la question suivante : « Pourquoi l'auteur affirme-t-il que + *thèse*? ». Les énoncés du texte qui peuvent commencer par « parce que » sont des arguments. (Chartrand, 2001 : 91). Finalement, leur faire relever sur quoi s'appuient les arguments de l'auteur. S'agit-il d'un fait? D'une croyance? De données scientifiques?
- Demander aux élèves de « repérer les arguments et les conclusions partielles, et les reformuler en vue de les résumer ». (Rousselle, 2000 : 131) Pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'étayer ses arguments dans cet ordre précis? L'argument le plus fort est-il en premier ou en dernier? Pourquoi? Est-ce que l'ordre choisi par l'auteur a un effet sur le lecteur?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

1.2.5 J'ai reconnu une stratégie d'argumentation basée sur la réfutation :

a) en reconnaissant les arguments réfutés et ceux qui sont défendus;

b) en identifiant les moyens utilisés (procédés de réfutation, lexique de négation, marqueurs de relation d'opposition et d'hypothèse, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à reconnaitre les éléments contestés par l'auteur afin de faire adhérer les lecteurs à la thèse qu'il défend et à relever les procédés qu'il a utilisés.

Pourquoi?

Les élèves doivent être en mesure de reconnaitre les stratégies d'argumentation utilisées pour bien comprendre le texte. « La réfutation [implique que] le plaideur conteste en tout ou en partie les contrearguments de la partie adverse, c'est-à-dire l'argumentation qui soutient la contrethèse. Le plaideur tente donc de discréditer le bien-fondé de la contrethèse. » (Richard, 2001 : 127)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelle est la thèse de l'auteur? Quelle est la contrethèse?
- As-tu relevé des marques de réfutation dans l'argumentation? Qu'apporte la réfutation dans l'argumentation?
- Comment l'auteur s'y prend-il pour réfuter des arguments? Ces procédés sont-ils efficaces selon toi?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer quelques thèses ou arguments et demander aux élèves d' « énoncer le contraires de [ces] assertions » (Nysenholc, 2000 : 71) en démontrant le non-fondé ou l'impertinence de ces arguments.
- Distribuer un court texte argumentatif aux élèves dans lequel la réfutation est la principale stratégie argumentative. Leur demander de relever les arguments présentés et les contrearguments. Ils devront ensuite repérer le moyen utilisé (réfutation) pour mettre ces arguments en relation, mais surtout ils devront percevoir la stratégie de réfutation des contrearguments.
- Distribuer un texte argumentatif dans lequel plusieurs stratégies argumentatives sont utilisées et demander aux élèves de repérer la réfutation.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

1.2.6 *J'ai reconnu une stratégie d'argumentation basée sur l'explication argumentative :*

a) en identifiant chaque argument et les explications amenées en preuve;

b) en identifiant les moyens utilisés (procédés explicatifs, lexique propre à l'explication, phrase subordonnée de comparaison, de cause ou de conséquence, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à repérer les moyens utilisés pour dégager les arguments et les explications qui constituent la stratégie d'argumentation basée sur l'explication.

Pourquoi?

Les élèves doivent être en mesure de reconnaitre les stratégies d'argumentation utilisées pour bien comprendre le texte. « L'explication argumentative [implique que] le plaideur concentre son attention sur l'analyse de la situation problématique qui soulève la controverse. Cette analyse est à la base des explications qui permettent de donner à la thèse son caractère raisonnable. » (Richard, 2001 : 161)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelle est la thèse défendue? Quels en sont les principaux arguments? Comment sont amenés ces arguments? Les explications fournies sont-elles claires?
- Quels sont les contrearguments? Est-ce que le plaideur les utilise pour servir sa thèse?
- Est-ce que le plaideur se contente de rejeter la contrethèse? S'en sert-il pour expliquer sa thèse? Pour l'appuyer?
- Repères-tu certains mots de vocabulaire qui sont propres à l'explication?
- Est-ce que l'auteur explique les causes et les conséquences d'un sujet donné?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer un court texte argumentatif utilisant la stratégie d'argumentation basée sur l'explication et demander aux élèves de relever les arguments et leurs explications. Ils devront également relever les contrearguments et leurs explications afin de bien voir que « c'est après avoir pesé les avantages et les inconvénients des diverses prises de position que le plaideur adopte sa thèse. La contrethèse représente donc une autre hypothèse, mais qui est rejetée par le plaideur. » (Richard, 2001 : 161)
- Distribuer un texte argumentatif aux élèves et leur demander de relever la stratégie argumentative en identifiant les moyens utilisés dans la stratégie d'explication (lexique propre à l'explication, phrase subordonnée de comparaison, de cause ou de conséquence, etc.)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

1.2.7 J'ai dégagé une conclusion en constatant l'intérêt de la thèse défendue et des arguments apportés.

Quoi?

Amener les élèves à percevoir l'intérêt de la thèse et les arguments employés afin de dégager une conclusion au texte.

Pourquoi?

Si l'auteur désire convaincre ou persuader son lecteur sur un sujet précis, c'est que ce sujet a un intérêt. Les élèves doivent en dégager l'intérêt pour bien cerner le texte, et ce, en le contextualisant et en analysant les arguments appuyant la thèse.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelle est la situation de communication? Dans quel contexte l'auteur a-t-il écrit ce texte? Pourquoi l'a-t-il fait? Veut-il convaincre des lecteurs précis? Qui sont ses destinataires? Était-ce un sujet d'actualité au moment où le texte a été écrit? Ce sujet est-il toujours d'actualité? Pourquoi?
- Que remarques-tu dans chaque paragraphe? Y a-t-il un ou plusieurs arguments par paragraphe? Pourquoi?
- Peux-tu tirer une conclusion du texte argumentatif? Comment t'y prends-tu? Peux-tu émettre une conclusion partielle pour chaque paragraphe (chaque argument)?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer un texte argumentatif aux élèves et parler avec eux de la situation de communication dans le but de susciter leur intérêt : en quelle année ce texte a-t-il été écrit? par qui? pour qui? dans quel but? Est-ce un sujet d'actualité, touche-t-il encore les lecteurs? Après chacun des paragraphes, demander aux élèves de ressortir les points forts de l'argumentation. Comme « un texte argumentatif contient plusieurs paragraphes, chacun constituant une unité sur le plan graphique et sur le plan du sens […], chaque paragraphe du développement est construit autour d'un argument qui vient appuyer la thèse défendue dans le texte. » (Chartrand, 2001 : 136) Demander aux élèves de relever la pertinence de chacun des arguments par rapport à la thèse défendue. À partir de ces paragraphes, l'élève construit son opinion qui peut changer à chaque argument, c'est pourquoi c'est seulement à la suite de tous ces arguments que l'élève peut établir sa propre conclusion.

! Remarque(s)

Puisque l'élève doit savoir identifier la thèse et les arguments pour mettre à profit cette stratégie, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec les items 1.2.3 et 1.2.4.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

1.2.7 *J'ai fait des liens entre le texte et son organisation visuelle (titre, division en paragraphes, illustrations, schémas, typographie, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à établir des liens entre le contenu d'un texte et les éléments du paratexte susceptibles d'apparaitre dans un texte argumentatif.

Pourquoi?

Les élèves doivent se servir des éléments du paratexte comme appui à leur compréhension du texte. « De nombreux apprenants ont plus de facilité à comprendre et à retenir l'information lorsqu'elle est présentée d'une façon visuelle […]. » (Zwiers, 2008 : 20) Par exemple, le logo d'un organisme dans une lettre de sollicitation ou les images appuyant une lettre ouverte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelles informations du texte les éléments visuels viennent-ils soutenir? Quelles informations les éléments visuels de ce texte t'apportent-ils?
- Quels sont les moyens graphiques utilisés par l'auteur au sein de son texte? Quels sont les effets visés par l'utilisation de ces moyens? Peuvent-ils avoir un effet sur le lecteur?
- Comment peux-tu te servir des éléments visuels de ce texte pour mieux le comprendre?
- Quel est le lien entre le texte et l'illustration/le graphique/le schéma/l'image?
- L'encadré ajoute-t-il une dimension intéressante au texte? (CFORP, Internet : 118)
- À quoi servent les caractères gras dans ce texte? (CFORP, Internet : 118)
- Est-ce que le sens du texte serait différent sans les éléments visuels? Quelles informations supplémentaires ces éléments t'apportent-ils?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- « Un enseignement efficace en littératie passe par la modélisation des stratégies et le soutien de l'apprentissage par la lecture guidée » (Gear, 2011 : 34) : faire une lecture publique d'un texte en explicitant les liens qu'on établit entre tel élément paratextuel et telle partie du texte, par exemple. « Les élèves pourront, en effet, à travers l'enseignement explicite, acquérir cette stratégie et l'appliquer automatiquement par la suite, ce qui améliorera leur compréhension en lecture. » (Pearson & Gallagher, 1983 : 28)
- Faire produire aux élèves un tableau à deux colonnes, (éléments visuels – informations textuelles), comprenant autant de lignes que d'éléments paratextuels, et leur demander de nommer et de décrire chacun de ces éléments visuels en les associant à la partie du texte (mot, phrase, paragraphe, texte en soi) à laquelle ils réfèrent. Une telle tâche doit être répétée une ou deux fois au maximum : elle doit mener à l'automatisation du savoir-faire afin que les élèves s'habituent à toujours effectuer par eux-mêmes des liens entre les éléments paratextuels et le contenu du texte.

! Remarque(s)

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.2. En effet, les élèves peuvent vérifier leurs hypothèses de départ concernant les éléments qui entourent le texte en les confirmant (on non) à l'aide d'indices textuels.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

J'ai dégagé le fil conducteur du texte

1.2.8 *en portant attention aux reprises de l'information (des synonymes, des exemples, des pronoms de reprise : celui-ci, il, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à « établir la relation entre le référent et le terme qui le remplace » (Giasson, 1990 : 53) et, par le fait même, à retracer la continuité et les mécanismes de la progression de l'information dans les textes argumentatifs.

Pourquoi?

La continuité et la progression de l'information dans un texte reposent en partie sur la reprise de l'information : un élève qui a de la difficulté à identifier le référent d'un mot de substitution aura également de la difficulté à comprendre le texte ou des parties du texte, les liens étant mal établis entre les idées.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel est le référent de cette reprise?
- Quelle(s) information(s) cette reprise t'apporte-t-elle sur son référent? Comment cette reprise fait-elle progresser le texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- « Poser des questions qui demandent aux élèves de relier le mot de substitution à l'antécédent. Si les élèves ne peuvent répondre, précisez comment vous procédez vous-même. » (Giasson, 2003 : 240) S'assurer de varier le niveau de complexité des reprises.
- « Demandez à l'occasion aux élèves de présenter graphiquement leur texte sous forme de "sentier" en utilisant des flèches ou d'autres signes pour indiquer les liens entre les idées. Commencez par donner une démonstration, puis faites travailler les élèves en équipe pour que chacun voie comment les autres font leur "sentier". » (Giasson, 2003 : 240) Il peut également faire construire aux élèves des chaines de reprises d'un groupe de mots.

SENTIER

L'ours noir est un grimpeur habile. Les jeunes, lorsqu'ils sont effrayés, courent vers l'arbre le plus proche. Ils l'escaladent par petits bonds rapides, enserrant le tronc de leurs pattes de devant et poussant avec celles de derrière.

Ministère des Terres et Forêts, Centre d'interprétation de la nature de Duchesnay, 1976, dans [Giasson 2003 : 241])

CHAINE DE REPRISE

(Inspiré du même texte)

L'ours noir

- *Les jeunes*
  - *ils*
  - *Ils*
  - *leurs pattes*
    - *celles*

! Remarque

Il est important d'informer les élèves de l'utilité de la reprise de l'information : éviter les répétitions, « assurer l'unité du sujet » (Chartrand, 2011a : 24), la continuité et la progression de l'information.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

J'ai dégagé le fil conducteur du texte

1.2.9 *en portant attention aux organisateurs textuels (de plus, il faut aussi considérer que, etc.);*

Quoi?

Amener les élèves à voir les liens établis par les organisateurs textuels et à comprendre leur apport à la compréhension des textes.

Pourquoi?

Dans un texte argumentatif, les arguments doivent s'enchainer de façon claire et les mots qui servent à organiser le texte doivent aider les personnes qui lisent à faire des liens entre des idées complexes. Les organisateurs textuels qui indiquent des exemples permettront également aux élèves de repérer certains procédés argumentatifs et de les lier aux arguments du texte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelle(s) information(s) t'apporte cet organisateur textuel?
- Quel type de relation établit cet organisateur textuel entre les mots? Entre les groupes de mots? Entre les phrases? Entre les parties du texte? Entre les paragraphes qu'il lie?
- Est-ce que les organisateurs textuels apportent un certain ordre au texte? À quoi servent-ils?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Masquer les organisateurs textuels dans un texte et amener les élèves à discuter de l'impact de leur absence sur la compréhension du texte. Ensuite, leur demander de remplir les espaces vides et discuter de ce que la présence des marqueurs de relation et des organisateurs textuels change dans la compréhension du texte, dans sa cohérence, sa progression; bref, comparer les « deux textes ».
- Demander aux élèves de souligner les organisateurs textuels du texte et de les classer selon trois catégories : « [ceux] indiquant l'ordre ou la progression des arguments et des conclusions partielles (*d'abord, ensuite, puis, enfin; d'une part… d'autre part; il reste à démontrer que; etc.*); [ceux] marquant un argument important (*j'attire particulièrement votre attention, il est surtout important de se rappeler, il faut souligner, etc.*); [ceux] annonçant une conclusion (*alors, donc, en somme, pour conclure, bref, etc.*). » (Rousselle, 2001 : 284)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

J'ai dégagé le fil conducteur du texte

1.2.10 *en vérifiant si la thèse et les arguments se contredisent.*

Quoi?

Amener les élèves à s'assurer de la cohérence du texte en vérifiant si certaines informations ne s'opposent pas à d'autres.

Pourquoi?

Les élèves doivent vérifier si les arguments s'enchainent de façon claire et s'assurer qu'ils sont en lien avec la position défendue par l'auteur. Deux arguments qui se contredisent ou un argument qui n'est pas directement en lien avec la thèse créeraient une coupure et feraient en sorte que le texte soit moins cohérent, ce qui déstabiliserait le lecteur et l'entrainerait à remettre en question la crédibilité des arguments, voire même du texte en entier.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Est-ce que le texte est cohérent?
- Les arguments sont-ils en lien avec la thèse?
- Peux-tu identifier un argument dans le texte qui semble s'opposer à un autre?
- Est-ce que la stratégie argumentative utilisée concorde avec la position défendue par l'auteur?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves d'évaluer la cohérence des informations dans un texte au sein duquel l'auteur émet certaines contradictions, nuisant ainsi à sa recevabilité. En effet, « l'absence de contradiction dans un propos est nécessaire pour qu'un énonciateur soit considéré comme crédible. C'est particulièrement important lorsqu'il cherche à s'imposer par son savoir, son jugement ou sa vision du monde. » (MELS, 2007 : 147)
- Demander aux élèves de repérer les arguments du texte qui appuient la thèse. S'ils se contredisent, expliquer en quoi les informations ne se corroborent pas. Quel effet cela donne-t-il au texte? Et au lecteur?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.2 Sous-composante : Je comprends un texte ARGUMENTATIF

1.2.11 J'ai reconnu l'insertion d'autres types de séquences (explicatif, descriptif, justificatif, narratif) et leur apport au texte.

Quoi?

Amener les élèves à repérer l'insertion d'autres types de séquences dans un texte à dominante argumentative et comprendre leur utilité dans le texte.

Pourquoi?

Au niveau textuel, la combinaison des séquences est généralement complexe et l'homogénéité d'une seule séquence est relativement exceptionnelle (Adam, 1993). Le texte argumentatif, comme la plupart des textes, est souvent hétérogène et est fait d'une longue séquence argumentative dans laquelle d'autres séquences peuvent être intégrées. La reconnaissance d'autres types de séquence permet à l'élève de faire une analyse textuelle de façon plus approfondie. En effet, chaque séquence textuelle insérée joue un rôle précis au sein du texte (Boisvert et *al.*, 2008 : 178) Par exemple, une séquence explicative peut être insérée dans un texte de type argumentatif afin d'expliquer un problème donné ou ce qui porte controverse. Les élèves doivent donc comprendre quel est l'apport de tels types de séquence dans un texte argumentatif. Ainsi, « l'interprétation du lecteur à propos de la séquence introduite doit reposer sur la compréhension de l'intention [de l'auteur] et sur la connaissance du genre ou des apports particuliers des séquences. » (CSD, 2014)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quel type de texte s'agit-il? Y a-t-il seulement des séquences argumentatives dans ce texte? À quoi servent ces séquences textuelles?
- Est-ce que l'auteur raconte un évènement dans le texte? (séquence narrative)
- Est-ce que l'auteur décrit un élément dans le texte? (séquence descriptive)
- Est-ce que l'auteur explique un élément? Les causes ou conséquences d'une situation? (séquence explicative)
- Est-ce que l'auteur justifie son point de vue? Les raisons pour lesquelles il écrit ce texte? (séquence justificative)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Fournir aux élèves un texte argumentatif dans lequel on retrouve plusieurs types de séquences (descriptive, explicative, narrative, dialogale, etc.). Leur faire souligner les différentes séquences et leur demander de justifier leur utilisation dans le texte. Quels sont leurs apports au texte?
- Comparer un texte dans lequel on retrouve différents types de séquences avec un texte qui n'a pas d'insertion d'autres séquences textuelles.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte ARGUMENTATIF

1.3.1 J'ai mis en relation le titre, la thèse et les arguments de l'auteur pour construire du sens.

Quoi?

Amener les élèves à comprendre le sens du texte en faisant un lien entre le titre, la thèse et les arguments de l'auteur.

Pourquoi?

Le sujet du texte est à l'origine de la thèse défendue dans le texte argumentatif et est souvent annoncé, explicitement ou non, dans le titre. Évidemment, les arguments défendus par l'auteur sont en lien direct avec la thèse. Les élèves doivent repérer le sujet du texte en identifiant « [la] question qui soulève la discussion, [le] sujet sur lequel tous ne s'entendent pas [ou la] réalité qui ne fait pas consensus » (Tremblay, 2010 : 117), soit la thèse, qui est la première chose à prendre en compte dans un texte argumentatif (De Castéra & De Castéra, 2001 : 37). Ensuite, établir un parallèle entre la thèse les arguments soutenus et le titre du texte leur permettra de comprendre que le texte forme un tout.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quoi parle le texte? Quel est le sujet sur lequel il y a une controverse? « De quoi l'auteur veut-il convaincre son destinataire? » (Chartrand, 2001 : 86)
- Est-ce que le titre et/ou les sous-titres te donnent un indice sur le sujet du texte? Peux-tu faire un lien avec un élément de l'introduction (la thèse) et le titre du texte?
- Quel est le sujet posé dans l'introduction? Quel est le sujet divisé (les arguments)? Y a-t-il un lien entre le sujet posé et le sujet divisé?
- Y a-t-il un lien entre le titre et les intertitres? Et sont-ils en lien avec la thèse?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire relever, dans le texte, un nombre déterminé de mots ou de groupes de mots qui forment le principal champ lexical. (Chartrand, 2001 : 72) Les mots se retrouveront, en général, dans le titre, dans la thèse et dans les arguments de l'auteur.
- Donner un texte aux élèves dans lequel le titre et les intertitres sont enlevés, et les leur faire inventer. Vérifier si le titre, les intertitres (qui résument les arguments) et la thèse contribuent à la construction d'un sens commun.

! Remarque(s)
Comme le titre de l'article peut servir à planifier la lecture, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.3.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.3 Sous-composante : J'interprète un texte ARGUMENTATIF

1.3.2. J'ai déterminé ce qui révèle le point de vue subjectif et le ton de l'auteur (marques de modalité : vocabulaire connoté, figures de style, adverbes, pronoms, ponctuation expressive, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à déceler le point de vue, neutre ou subjectif, de l'énonciateur.

Pourquoi?

Les élèves doivent considérer les propos de l'auteur en évaluant s'il est objectif ou non dans ses propos.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- L'énonciateur a-t-il un point de vue plutôt objectif ou subjectif dans ses propos? Quel effet cela donne-t-il sur le texte? Son point de vue est-il constant tout au long du texte? Pourquoi?
- « Quel est l'implication personnel de [l'auteur]? Est-elle discrète ou centrale dans l'argumentation? Par quels éléments textuels précis cet engagement est-il souligné? » (De Castéra & De Castéra, 2001 : 83)
- Quels sont les processus langagiers qui te permettent de voir que l'auteur a un point de vue subjectif/objectif?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Attirer l'attention des élèves sur la situation de communication particulière du discours argumentatif, c'est-à-dire la présence de l'auteur dans son texte. Quels procédés linguistiques utilisés pas l'auteur font en sorte de démontrer sa présence? Les élèves seront également amenés à voir que les marques énonciatives dénotant la présence de l'auteur sont aussi des marques de modalité qui affichent son point de vue. Grâce au lexique utilisé, les élèves seront en mesure de constater la position de l'auteur et son niveau d'implication.

! Remarque(s)

« Dans un texte argumentatif, le point de vue n'est jamais totalement objectif (après tout, l'énonciateur cherche à convaincre quelqu'un de quelque chose). Toutefois, l'énonciateur peut choisir d'adopter un point de vue plutôt objectif parce qu'il estime que, dans le contexte, cela rend son propos lu convaincant. » (Tremblay, 2010 : 155)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.3 Sous-composante : J'interprète un texte ARGUMENTATIF

1.3.3. J'ai dégagé l'intention de l'auteur (convaincre un lecteur, vendre un produit, défendre une opinion politique, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur l'intention de l'auteur, c'est-à-dire à se demander pourquoi il a écrit le texte, dans quel but, et ce, en appuyant leur interprétation avec des indices textuels pertinents.

Pourquoi?

« Savoir pourquoi l'auteur a écrit un texte nous donne de bons indices sur la nature de l'information à retenir et sur la façon de l'organiser. » (Zwiers, 2008 : 34) De plus, cela permet au lecteur de recevoir le texte de manière à favoriser une meilleure compréhension. En effet, nous n'abordons pas un texte dont l'auteur avait comme intention de nous persuader de la même façon qu'un texte ayant été écrit pour nous divertir. L'idée d'intention entre dans l'interprétation parce qu'elle est construite par le lecteur, l'auteur inscrivant rarement dans son texte les intentions qu'il poursuit.

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion

- Quel effet ce texte a-t-il eu sur toi? Quels éléments textuels l'ont provoqué? Crois-tu que l'auteur avait comme but de provoquer cet effet? Alors, selon toi, quelle était son intention en écrivant le texte?
- Selon toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit le texte? Comment le sais-tu? Quels éléments textuels t'ont donné des indices? Le genre du texte? Les caractéristiques du genre? Le vocabulaire utilisé? Les traces de l'auteur? Le ton utilisé?
- Quelle est la séquence dominante dans le texte? Quel est le genre du texte? Ces éléments peuvent-ils te fournir des indices sur l'intention de l'auteur? Lesquels?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

Comprendre

« Le lecteur fait appel à toutes ses ressources afin d'associer entre eux les éléments constitutifs du texte, de s'en faire une représentation et de lui attribuer du sens. Peu de réponses sont possibles puisque les éléments significatifs nécessaires à la compréhension laissent place à peu de nuances. » (Boudreau : 2)

1.2.1. *J'ai distingué le narrateur de l'auteur (narrateur omniscient, personnage principal ou témoin).*

Quoi?

Amener les élèves à faire la différence entre le narrateur et l'auteur.

Pourquoi?

Afin de favoriser la compréhension du récit, les élèves doivent être en mesure de distinguer qui raconte l'histoire et de quel point de vue il se place. En effet, « le narrateur participe ou pas à l'histoire qu'il raconte; dans le premier cas, il est dit interne, dans le second, externe. » (Chartrand, 2011a : 53)

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion

-Qui est le narrateur? « Si c'est un personnage du récit (narrateur interne), quel rôle joue-t-il? S'il est extérieur au récit, intervient-il pour poser des jugements? S'adresse-t-il à des personnages du récit ou au(x) lecteur(s)? » (Dufays, 2005 : 329)

-Est-ce que le narrateur est l'auteur? Pourquoi? Quelle est la différence entre les deux?

-Le narrateur est-il capable de lire les pensées des autres personnages? De faire des prédictions, de savoir ce qui arrivera prochainement? En sait-il plus que les personnages du récit?

b. Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire

-Distribuer quelques extraits de récit et demander aux élèves de repérer les narrateurs et de définir de quel type ils sont (omniscients, témoins, participants, etc.)

-Puisque « [l]e narrateur ne doit pas être confondu avec l'auteur » (Tremblay, 2010 : 64), demander aux élèves de nommer l'auteur, le narrateur, le personnage principal et le narrataire. (Rivard, 1992 : 20)

-Comme la distinction entre l'auteur et le narrateur est plus difficile dans le récit à la première personne, distribuer des extraits dans lesquels les élèves seront appelés à les distinguer correctement. « C'est le moment de rappeler qu'une des caractéristiques du texte littéraire est son aptitude à construire sa propre scène énonciative; le « je » du texte romanesque renvoie et participe à cette création énonciative. » (Langlade, 2002 : 91) Faire lire aux élèves un texte dans lequel le narrateur meurt pourrait les pousser à réfléchir et ainsi à distinguer clairement l'auteur du narrateur (par exemple, *Le dernier jour d'un condamné*, de Victor Hugo).

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

1.2.2. *J'ai cerné les personnages en tenant compte de l'intrigue et du genre (rôles, relations avec les autres personnages, description et actions des personnages, dialogues, commentaires du narrateur, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à tenir compte des rôles des personnages, de leurs relations entre eux, de leurs actions et dialogues ainsi que des commentaires du narrateur, et ce, afin de saisir l'intrigue et le genre du récit.

Pourquoi?

« Le personnage est le pivot du récit. […] Comprendre les personnages demeure donc le moyen fondamental de comprendre l'histoire comme un tout […]; [les] connaître […] permet au lecteur d'établir des liens de cause à effet et de faire des prédictions sur le comportement futur du personnage. » (Giasson, 2000 : 95) « Les personnages se construisent, au sein d'une œuvre, en participant à un véritable système de relations. » (Langlade, 2002 : 89) « Les informations relatives à un personnage proviennent notamment des passages descriptifs, des actions accomplies ou subies par le personnage, des commentaires du narrateur, des propos des autres personnages, des dialogues, des monologues intérieurs. » (Tremblay, 2010 : 17)

Comment?

a. <u>Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion</u>

- Quelles relations les personnages entretiennent-ils entre eux? Appartiennent-ils à un ou des groupe(s) (groupes d'amis, famille, collègues, classes sociales, groupes ethniques)? (Dufays, 2005 : 328)
- Quels personnages fait le plus avancer le récit, l'intrigue? Quel rôle joue tel ou tel personnage dans l'avancement du récit, de l'intrigue? Quelles actions des personnages font progresser l'histoire? « Jouent-ils le rôle du héros, de l'adjuvant, de l'opposant, du donateur, du personnage recherché? » (Dufays, 2005 : 328)
- Est-ce que les dialogues des personnages jouent un rôle important dans la progression du récit ou est-ce plutôt le narrateur?
- Quelles sont les caractéristiques des personnages qui t'aident à reconnaitre le genre? Par exemple, un feu-follet pour les contes ou un personnage avec une description psychologique détaillée pour une nouvelle.

b. <u>Exemple de tâche ou de moyen pour développer la stratégie ou le savoir-faire</u>

- Pendant ou après la lecture, demander aux élèves de comparer deux personnages, l'un étant le personnage principal et l'autre étant un personnage secondaire. Qu'apportent-ils au récit? Pourquoi l'un est-il plus important que l'autre? Qu'est-ce qui fait en sorte que ces personnages participent à la progression de l'intrigue?
- Soumettre des descriptions de personnages typiques aux élèves et leur demander de définir à quel genre de récit ils peuvent appartenir et pourquoi.

! Remarque(s)

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.2.5. En effet, l'identification des personnages aidera les élèves à identifier ceux qui aident à la réalisation de la quête.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

1.2.3. *Dans le récit lu, j'ai identifié les lieux en observant leur effet sur les personnages (un effet psychologique – par exemple, un lieu qui fait peur –, une façon de s'exprimer dans un endroit donné, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à comprendre que les comportements adoptés par les personnages peuvent être générés par les lieux dans lesquels ils se trouvent.

Pourquoi?

Les élèves doivent arriver à se représenter l'atmosphère et le lieu dans lesquels se déroule l'histoire et ainsi s'assurer une meilleure compréhension du récit. « [L'univers narratif] suppose qu'on caractérise l'époque, les lieux, les divers aspects de l'univers dans lequel évoluent les personnages, qu'on exploite des thèmes, que tout cela soit mis au service du développement des personnages. En lecture, un univers narratif bien construit donne au lecteur l'impression d'être là et aide à cerner les personnages. » (Tremblay, 2010 : 7)

Comment?

a. <u>Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion</u>

- Quels sont les lieux évoqués par les personnages/le narrateur? « Où se passe l'action, en général (pays, région, ville) et en particulier (maison, pièce…)? » (Dufays, 2005 : 328) Quels effets ont-ils sur les personnages?
- Pourquoi, à cet endroit, le personnage agit-il différemment de ce qu'on a pu voir ailleurs dans le récit? Pourquoi son comportement change-t-il?
- Est-ce qu'un lieu peut faire changer un personnage du tout au tout?

b. <u>Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire</u>

- Distribuer deux extraits (très différents/significatifs) de textes qui concernent un même personnage et demander aux élèves de définir le comportement de celui-ci selon le lieu où il se trouve. Les élèves doivent reconnaitre l'impact du lieu sur les personnages.
- Distribuer deux extraits de textes qui concernent un même lieu et différents personnages et demander aux élèves de définir ce qui les pousse à changer de comportement (dentiste, maison hantée, cimetière, cirque, etc.).

! Remarque

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.2.4. En effet, l'identification de l'époque et du lieu dans lesquels se déroule l'histoire vont de pairs à une meilleure compréhension de l'atmosphère du récit.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

1.2.4. *Dans le récit lu, j'ai identifié l'époque dans laquelle se déroule l'histoire et son effet sur l'intrigue (par exemple, il n'y a pas d'électricité au Moyen Âge).*

Quoi?

Amener l'élève à déterminer le temps de l'histoire selon l'influence de l'époque sur l'intrigue.

Pourquoi?

Les élèves doivent arriver à se représenter le contexte de l'histoire puisque la compréhension ou l'interprétation d'un texte peut dépendre du temps de l'histoire. Par exemple, un élève n'ayant pas saisi que l'histoire se déroule au 19e siècle aura de la difficulté à comprendre pourquoi les secours ne viennent pas rapidement auprès d'une personne malade faute de transport.

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion

- « Quelle est la situation historique du récit et comment est-elle précisée? Par des dates précises, des allusions? » (Dufays, 2005 : 328)
- L'époque durant laquelle se déroule le récit influence-t-elle l'attitude, les habitudes, les actions des personnages? Pourquoi?
- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi de raconter son histoire à cette époque plutôt qu'une autre? Le temps de l'histoire influence-t-il l'intrigue? Comment?

b. Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire

- Demander aux élèves de « [déterminer], avec le plus de précision possible, l'époque où se situent les évènements relatés dans l'œuvre » (Rivard, 1992 : 68) en repérant les indices temporels présents dans le récit.
- Distribuer aux élèves deux extraits de textes d'époques différentes qui présentent l'avancement d'une intrigue. Ensuite, leur demander de repérer les indices temporels et ce qui fait en sorte qu'ils influent le déroulement de ces intrigues.

! Remarque(s)

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.2.3. En effet, l'identification de l'époque et du lieu dans lesquels se déroule l'histoire vont de pairs à une meilleure compréhension de l'atmosphère du récit.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

1.2.5. *Dans le récit lu, j'ai cerné l'intrigue (liens entre la quête du personnage et ses relations avec d'autres personnages, les lieux de l'histoire, le temps, etc.)*

Quoi?

Amener les élèves à reconnaitre le schéma actanciel du personnage en observant les lieux et le temps de l'histoire.

Pourquoi?

Pour aider à la compréhension du texte, les élèves doivent saisir que chaque personnage comporte un « ensemble des actes qu'il pose et qui ont des incidences sur les évènements et sur les autres personnages. Ces actes et ces incidences créent un réseau de relations entre les personnages (ou actants) appelé *schéma actanciel*. » (Rivard, 1992 : 32) Les élèves doivent comprendre que plusieurs facteurs influencent la quête, notamment les personnages, les lieux, l'époque, etc.

Comment?

a. <u>Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion</u>

- Qui est le personnage principal? Quels sont les personnages secondaires?
- Quelles sont les relations que le personnage principal entretient avec les personnages secondaires? Quels sont les personnages aidants et nuisibles (adjuvants/opposants)? En quoi cela affecte-t-il la quête du personnage principal? Est-ce que les personnages secondaires influencent directement la réalisation de la quête du personnage principal?
- Est-ce que les lieux et l'époque de l'histoire influencent la quête du personnage? Comment?

b. <u>Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire</u>

- Repérer les personnages qui aident le personnage principal dans la réalisation de sa quête et ceux qui s'y opposent. Comment le font-ils? S'agit-il d'un personnage qui en aide un autre (adjuvant) ou qui lui est nuisible (opposant)?
- Distribuer des extraits de texte dans lesquels les lieux jouent un grand rôle dans la réalisation de la quête et demander aux élèves de repérer ce qui profite et ce qui nuit au personnage (l'époque, les lieux, les technologies manquantes, etc.).
- Distribuer des extraits de textes d'époques différentes dans lesquels celles-ci influencent grandement la réalisation de la quête. Demander aux élèves de repérer ce qui fait progresser ou non la quête selon l'époque dans laquelle se déroule le récit.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

1.2.6. *Dans le récit lu, j'ai observé le respect ou non de l'ordre habituel de la séquence narrative (évènements présentés en ordre chronologique, retours en arrière, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à faire la différence entre l'ordre chronologique et l'ordre anachronique du récit.

Pourquoi?

Les élèves doivent distinguer « l'histoire et le récit qu'on en fait. En effet, une même histoire (une série d'évènements, de faits, d'actions) peut être racontée de diverses manières (ce sont les différents récits qu'on peut en faire). » (Tremblay, 2010 : 87) « L'enchainement des actions et des évènements peut se faire selon une chronologie soit linéaire, soit ponctuée de retours en arrière ou d'anticipations. » (Chartrand, 2011a : 52) Les élèves doivent donc reconnaitre l'ordre chronologique et anachronique afin de bien saisir la séquence narrative.

Comment?

a. <u>Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion</u>

- Est-ce qu'il y a des retours en arrière ou des projections dans le futur au sein du récit? « La chronologie est-elle toujours respectée? […] Quelles sont les principales anticipations/rétrospections et quelles en sont leurs fonctions? » (Dufays, 2005 : 328)
- Est-ce que la séquence narrative nous permet habituellement de briser l'ordre chronologique?
- Est-ce que les anticipations et les retours en arrière peuvent se retrouver à l'intérieur d'un même récit? Pourquoi? À quoi servent-ils?

b. <u>Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire</u>

- Tout au long du récit, demander aux élèves de faire une ligne du temps dans laquelle ils inscriront les actions importantes de l'histoire. Est-ce que le récit est raconté de façon chronologique ou narrative? Les actions se déroulent-elles les unes à la suite des autres ou le narrateur fait-il référence à des actions qui se sont passées antérieurement (retour en arrière) ou ultérieurement (anticipation)?
- Distribuer un court extrait d'une suite d'évènements aux élèves en ordre anachronique et leur demander de rétablir la chronologie. En comparant les deux textes, ils prendront conscience que parfois l'ordre anachronique est nécessaire pour comprendre le récit ou pour le rendre plus intéressant. (Rivard, 1992 : 56)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

1.2.7. *J'ai fait des liens entre le texte et son organisation visuelle (titre, intitulés de chapitre, page couverture, division en paragraphes, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à établir des liens entre le contenu d'un texte et les éléments du paratexte.

Pourquoi?

Les élèves doivent se servir des éléments du paratexte comme appui à leur compréhension du texte. « Travailler le paratexte, c'est familiariser les élèves avec l'objet livre, leur apprendre à créer des indices à partir des signes dont il est porteur et à mobiliser les expériences et les savoirs dont ils sont eux-mêmes détenteurs » (Langlade, 2002 : 121). Par exemple, les intitulés de chapitre peuvent aider les élèves à faire des prédictions et à se représenter la suite du récit.

Comment?

a. <u>Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion</u>

- Quelle information du texte les éléments visuels viennent-ils soutenir? Quelles informations les éléments visuels de ce texte t'apportent-ils?
- Quels sont les moyens graphiques utilisés par l'auteur au sein de son texte? Quels sont les effets visés par l'utilisation de ces moyens? Peuvent-ils avoir un effet sur le lecteur?
- Comment peux-tu te servir des éléments graphiques de ce texte pour mieux le comprendre? Quel est le lien entre le texte et l'illustration/le graphique/le schéma/l'image? L'encadré ajoute-t-il une dimension intéressante au texte? (CFORP : 118)
- À quoi servent les caractères gras dans ce texte? (CFORP : 118)
- Est-ce que le sens du texte serait différent sans les éléments visuels? Quelles informations supplémentaires ces éléments t'apportent-ils?

b. <u>Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire</u>

- « Un enseignement efficace en littératie passe par la modélisation des stratégies et le soutien de l'apprentissage par la lecture guidée » (Gear, 2011 : 34) : faire une lecture publique d'un texte en explicitant les liens qu'on établit entre tel élément paratextuel et telle partie du texte, par exemple. « Les élèves pourront, en effet, à travers l'enseignement explicite, acquérir cette stratégie et l'appliquer automatiquement par la suite, ce qui améliorera leur compréhension en lecture. » (Pearson & Gallagher, 1983 : 28)
- Faire produire aux élèves un tableau à deux colonnes (éléments visuels – informations textuelles) et à autant de lignes que d'éléments paratextuels et leur demander de nommer et de décrire chacun de ces derniers en les associant à la partie du texte (mot, phrase, paragraphe, texte en soi) à laquelle ils réfèrent. Une telle tâche doit être répétée une ou deux fois au maximum : elle doit mener à l'automatisation du savoir-faire afin que l'élève s'habitue à toujours effectuer par lui-même des liens entre les éléments paratextuels et le contenu du texte en soi.
- Inviter les élèves à observer l'illustration du roman sur lequel ils travaillent et à émettre des hypothèses sur le contenu de l'œuvre. Après que les élèves aient confronté leurs idées et afin de pousser plus loin leurs idées, l'enseignant peut projeter une seconde couverture du même roman, et une troisième. Après chaque projection, les élèves auront à faire des hypothèses et se rendront ainsi compte que l'illustration peut les aider à mieux comprendre le texte.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

! Remarque(s)

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.3. En effet, les élèves peuvent vérifier leurs hypothèses de départ concernant les éléments qui entourent le texte en les confirmant (on non) à l'aide d'indices textuels.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

J'ai dégagé le fil conducteur du texte en portant attention :

1.2.8. *aux formes de reprise de l'information (des synonymes, des exemples, des pronoms de reprise : celui-ci, il, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à « établir la relation entre le référent et le terme qui le remplace » (Giasson, 1990 : 53) et, par le fait même, à retracer la continuité et les mécanismes de la progression de l'information dans les textes narratifs.

Pourquoi?

Les élèves doivent comprendre que la continuité et la progression de l'information dans un texte reposent en partie sur la reprise de l'information : un élève qui a de la difficulté à identifier le référent d'un mot de substitution aura également de la difficulté à comprendre le texte ou des parties du texte, les liens étant mal établis entre les idées.

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion
   - Quel est le référent de cette reprise?
   - Quelle(s) information(s) cette reprise t'apporte-t-elle sur son référent? Comment cette reprise fait-elle progresser le texte?

b. Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire
   - « Poser des questions qui demandent aux élèves de relier le mot de substitution à l'antécédent. Si les élèves ne peuvent répondre, précisez comment vous procédez vous-même. » (Giasson, 2003 : 240) S'assurer de varier le niveau de complexité des reprises.
   - « Demandez à l'occasion aux élèves de présenter graphiquement leur texte sous forme de "sentier" en utilisant des flèches ou d'autres signes pour indiquer les liens entre les idées. Commencez par donner une démonstration, puis faites travailler les élèves en équipe pour que chacun voie comment les autres font leur "sentier". » (Giasson, 2003 : 240) Il peut également faire construire aux élèves des chaines de reprises d'un groupe de mots.

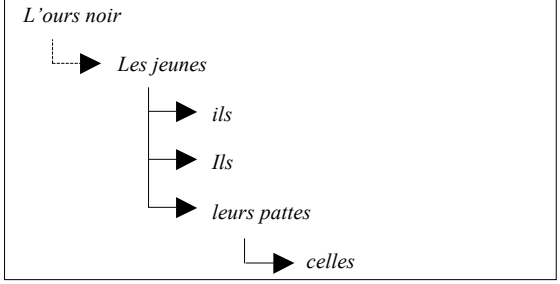
SENTIER

L'ours noir est un grimpeur habile. Les jeunes, lorsqu'ils sont effrayés, courent vers l'arbre le plus proche. Ils l'escaladent par petits bonds rapides, enserrant le tronc de leurs pattes de devant et poussant avec celles de derrière.

Ministère des Terres et Forêts, Centre d'interprétation de la nature de Duchesnay, 1976, dans [Giasson 2003 : 241])

CHAINE DE REPRISE

(Inspiré du même texte)



! Remarque

Il est important d'informer les élèves de l'utilité de la reprise de l'information : éviter les répétitions, « assurer l'unité du sujet » (Chartrand, 2011a : 24), la continuité et la progression de l'information.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

J'ai dégagé le fil conducteur du texte en portant attention :

1.2.9. *à la cohérence entre les caractéristiques des personnages et leur façon de s'exprimer.*

Quoi?

Amener les élèves à considérer les caractéristiques des personnages et leur façon de s'exprimer pour conférer de la cohérence du texte.

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre en compte les caractéristiques des personnages et ils doivent faire des liens avec la façon de s'exprimer des protagonistes. Par exemple, un bourgeois qui parle en joual est peu cohérent.

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion

- Les descriptions des personnages correspondent-elles au registre de langue qu'ils emploient?
- Comment décrirais-tu un personnage qui parle en joual? Qui parle avec un langage recherché? Quelles seraient ses caractéristiques physiques et psychologiques? Quel métier occuperait-il? Etc.
- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi ce registre pour ce personnage?

b. Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire

- Faire lire un récit dans lequel on retrouve des personnages s'exprimant différemment et questionner les élèves sur le registre de langue qu'a choisi l'auteur pour les faire parler. Pourquoi ce registre? Qu'apporte-t-il aux personnages? Afin de favoriser un va-et-vient dialectique, l'enseignant invite les élèves à inventer une biographie sur les personnages. Qui sont-ils? Pourquoi parlent-ils ainsi? D'où viennent-ils? L'enseignant profitera des idées soumises par les élèves pour permettre « un véritable dialogue au sein du groupe-classe, c'est-à-dire un échange dans lequel chacun s'implique en tant que sujet porteur de valeurs culturelles, morales et esthétiques particulières » (Langlade, 2004 : 9).

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte NARRATIF

1.2.10. J'ai reconnu l'insertion d'autres types de séquences (descriptif, explicatif, argumentatif, dialogal) et leur apport au texte.

Quoi?

Amener les élèves à distinguer les différents types de séquences imbriqués dans les séquences narratives et à comprendre leur rôle dans la progression de l'histoire.

Pourquoi?

« [D]ans la plupart des textes, on trouve, en plus de la séquence dominante, une ou plusieurs séquences secondaires qui organisent une partie du texte seulement » (Chartrand, 2011a : 51). Les élèves doivent donc comprendre le rôle qu'elles occupent dans l'histoire et ce qui fait en sorte qu'elles permettent à l'intrigue de progresser.

Comment?

a. <u>Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion</u>

- Pourquoi l'auteur juge-t-il nécessaire que le personnage ou le narrateur explique, argumente, décrive? En quoi cela fait-il progresser l'histoire?
- Séquence descriptive : Pourquoi le personnage/le narrateur prend-il soin de décrire des lieux, des objets, des personnages, des contextes ou des situations? A-t-il voulu créer un effet particulier? (effet de réel, de fantastique, de comique, didactique, de suspense, etc.).
- Séquence explicative : Pourquoi le personnage/le narrateur nous explique-t-il les comportements que deux personnages ont entre eux? La raison d'un geste commis? Un fait, un phénomène? Qu'essaient-ils de faire comprendre et pourquoi? Pourquoi rappelle-t-il les causes d'un phénomène présenté dans l'histoire (un roman historique, par exemple)?
- Séquence argumentative : Pourquoi le personnage/le narrateur juge-t-il nécessaire de justifier son comportement, celui d'un autre personnage, une décision, un geste? De « faire le procès d'un personnage, d'une idée, d'une société? » (Tremblay : 2010, 46) Pourquoi essaie-t-il « d'influencer les idées, les croyances, les attitudes, les actions [d'un personnage], voire de le convaincre de penser ou d'agir autrement »? (Chartrand, 2011a : 59)

b. <u>Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire</u>

- Distribuer trois courts extraits d'un récit aux élèves dans lesquels on retrouve les trois types de séquence et demander aux élèves de les repérer, de les distinguer et de justifier en quoi ils font progresser l'intrigue. Par la suite, leur demander de repérer au moins une séquence secondaire dans le récit lu/à lire et de spécifier leur apport au texte.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte NARRATIF

Interpréter
Le travail d'interprétation amène le lecteur à créer des significations qui ne sont pas dans le texte, mais qui s'en inspirent. Le lecteur qui interprète puise dans ses connaissances sur les textes, sur la langue et sur la culture pour explorer une des significations possibles du texte lu, une signification dont l'auteur lui-même peut ne pas être conscient, mais qui respecte les mots du texte.
« Plusieurs interprétations peuvent s'exclure mutuellement sans que l'une soit nécessairement meilleure que les autres. [...] [L'interprétation] est le terrain du jeu libre de l'intelligence et de la subjectivité, [contrairement à] la compréhension, [qui] se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier. Dans la plupart des cas, l'interprétation permet de déboucher sur une compréhension plus large, plus éclairée (du moins, subjectivement), d'une donnée particulière. […] » (Vandendorpe, 1992 : 160)

1.3.1. J'ai reconnu l'attitude du narrateur par rapport aux personnages (ironie, critique, empathie, etc.) et au destinataire.

Quoi?

Amener les élèves à interpréter l'attitude du narrateur en lien avec les personnages.

Pourquoi?

Les élèves doivent bien voir l'attitude du narrateur à l'égard des personnages pour bien interpréter et déceler le ton employé par celui-ci. Comme « [le narrateur] peut raconter son histoire sans porter de jugements sur les pensées et les actions des personnages, sur les situations qu'il décrit, en s'effaçant, en se plaçant en retrait; il peut aussi, au contraire, s'impliquer dans son histoire, prendre parti pour ou contre ses personnages, émettre des opinions personnelles, bref, influencer la perception de l'histoire qu'a le lecteur ou la lectrice. » (Richard, 2001 : 84)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Le narrateur est-il ironique? Critique? Empathique? Comment perçoit-on le ton du narrateur envers les personnages? De quelle façon s'y prend-il?
- « Pour quelles raisons certains [personnages] semblent-ils vivants alors que d'autres apparaissent sans relief? » (Giasson, 2000 : 119)
- Est-ce que vous percevez toujours les personnages tels que décrits par le narrateur? Physiquement? Psychologiquement? Pourquoi?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer un extrait de récit où le narrateur parle de deux personnages. Ensuite, demander aux élèves comment le narrateur perçoit ou veut faire percevoir ces deux personnages. Comment s'y prend-il?
- Distribuer un extrait de description d'un personnage et demander aux élèves de « reconnaitre les connotations positives, négatives ou neutres dans la présentation des personnages que fait le narrateur. » (Richard, 2001 : 14)
- Demander aux élèves de « [faire] une analyse des personnages tels qu'ils sont présentés par l[e] narrat[eur] » (Richard, 2001 : 17) dans le récit lu.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte NARRATIF

1.3.2. J'ai dégagé la vision du monde du narrateur, ainsi que ses prises de position (critiquer les acteurs d'un évènement historique, critiquer des valeurs sociales, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à comprendre la façon dont l'auteur voit le monde et la société dans laquelle il vit, en plus de dégager ses prises de position.

Pourquoi?

La vision du monde du narrateur influe directement sur la compréhension d'une œuvre, c'est pourquoi les élèves doivent être en mesure de déceler cette vision et de l'interpréter selon « les différents procédés d'implication du narrateur [qui] donnent une orientation générale à l'ensemble de l'univers fictif, qui est souvent un reflet de l'univers réel. On dira alors qu'il se dégage de l'univers fictif du romancier ou de la romancière une vision de la réalité qui peut être, notamment, optimiste, pessimiste, réaliste, fantaisiste, idéaliste ou romantique. Il s'agit d'une sorte d'impression globale qui est ressentie par le lecteur ou la lectrice à la lecture d'une œuvre ou d'un extrait d'une œuvre. » (Richard, 2001 : 86)

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion

- L'auteur est-il critique par rapport à la société?
- L'auteur se moque-t-il de valeurs, de personnages, d'évènements? Les approuve-t-il? Reste-t-il neutre?
- Quelle perception le narrateur a-t-il du monde dans lequel il vit?
- « Quelle vision globale le narrateur a-t-il de l'univers fictif dans lequel vivent ses personnages? » (Richard, 2001 : 89)

b. Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire

- Distribuer un extrait de texte dans lequel le narrateur émet des opinions sur le monde dans lequel il vit. Demander aux élèves de repérer ces opinions ou critiques et de les interpréter de façon à mieux comprendre la vision du monde du narrateur.
- Dans un récit ou un extrait lu, demander aux élèves de « relever le point de vue du narrateur [en indiquant] sur qui ou sur quoi [il] porte un jugement ou fait un commentaire ». (Rousselle, 2009 : 230) Les élèves doivent ensuite interpréter ces jugements ou commentaires de façon à mieux comprendre le texte selon les prises de position du narrateur.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte NARRATIF

1.3.3. J'ai reconnu les effets créés par les choix narratifs, la manière de raconter (présentation d'un personnage provoquant le rire, récit au présent de l'indicatif créant une impression d'actualité, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à prendre en considération la façon dont l'auteur a choisi de raconter son récit créant ainsi des effets en cours de lecture.

Pourquoi?

Les élèves doivent interpréter les divers outils de la langue utilisés dans une œuvre afin de bien saisir les subtilités concernant la narration et la manière de raconter l'histoire. « Pour développer cette attitude, l'auteur ou l'auteure, par l'intermédiaire de son narrateur, utilise toutes les ressources de la langue : vocabulaire dénotatif ou connotatif, insertion de commentaires généraux, degré de complexité du vocabulaire ou de la structure des phrases, marqueurs de modalité, registres de langue, etc. » (Richard, 2000 : 58) et c'est ce que l'élève doit déceler et interpréter afin de bien comprendre l'œuvre.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Est-ce que la façon de raconter l'histoire t'a plu? Déplu? Est-ce qu'un élément de la narration t'a marqué? L'œuvre a-t-elle su capter ton attention? Comment?
- À quel temps les évènements sont-ils racontés? Quelles sont les incidences sur le texte?
- Quel registre de langue est utilisé? Qu'est-ce que cela apporte au texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves d'identifier ce qui leur plait ou non dans la façon de raconter du narrateur?
- Demander aux élèves de repérer et d'analyser l'effet des temps verbaux dans de courts extraits ciblés dans l'œuvre à lire. Ils pourront ainsi voir l'impact des temps verbaux utilisés quant à la perception qu'ils ont eue des évènements racontés.
- Demander aux élèves de repérer le changement de registre, s'il y a lieu. Où s'opère ce changement (dialogues, journal intime, etc.)? Qu'apporte-t-il au texte?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte NARRATIF

1.3.4. J'ai dégagé les thèmes et les sous-thèmes en les reliant au sens général de l'œuvre (par exemple, lier les thèmes de la pauvreté et de l'alcoolisme aux luttes du personnage principal).

Quoi?

Amener les élèves à « distinguer les thèmes importants des thèmes secondaires, ce qui permet de découvrir l'unité thématique du roman » (Richard, 2001 : 78), et à les relier à l'œuvre en général.

Pourquoi?

Les élèves doivent effectuer les liens entre les thèmes et les sous-thèmes et ainsi interpréter l'œuvre en lui conférant un sens général. « Le thème est l'idée centrale qui relie l'intrigue et les personnages dans un tout significatif. » (Giasson, 2003 : 306)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quels sont les thèmes et les sous-thèmes du récit? Sont-ils liés? Quels liens peux-tu faire entre eux?
- Quel est le thème dominant du récit? Est-ce que les thèmes secondaires s'y rattachent?
- Outre le texte, où peux-tu retrouver les différents thèmes abordés dans le récit? (Richard, 2001 : 77) (notices biographique, résumé du roman, encadrés qui accompagnent l'extrait ou textes critiques sur le roman)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Dans un récit lu, demander aux élèves de repérer les différents thèmes présents dans le texte et ensuite de les hiérarchiser afin de trouver le sens global de l'œuvre.
- Demander aux élèves de « relever les thèmes [de l'œuvre] en consultant les sources de renseignements [suivantes :] la notice biographique, le résumé du roman [et] les encadrés. » (Richard, 2001 : 79)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte NARRATIF

1.3.5 J'ai mis en relation le titre, le thème et l'univers du récit pour construire du sens

Quoi?

Amener les élèves à comprendre le sens du texte en faisant un lien entre le titre, le thème et l'univers de l'histoire.

Pourquoi?

Dans un texte narratif, « l'auteur explore le monde de l'imaginaire, partage sa vision du monde et joue avec les mots. » (Alberta Learning, 2000 : 310) Ainsi, le thème du texte peut être très explicite comme il peut être difficile à saisir vu la multiplicité des thèmes abordés dans le récit. « Quand on parle de thème à propos d'un texte narratif, et qu'on entend par là des notions telles que l'amour, la mort, la condition féminine ou la soif de l'absolu, on envisage le thème comme l'outil d'une activité d'ordre interprétatif. » (Ryan, 1988 : 23) Ainsi, il est important d'outiller les élèves afin de les amener à identifier le thème du récit et à établir un parallèle avec son univers et son titre, et ainsi voir le texte comme un tout.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Qu'est-ce que l'histoire raconte? De quoi parle le récit?
- Est-ce que le titre te donne un indice sur le thème ou sur l'univers du texte?
- Peux-tu faire un lien entre l'univers du texte et les images qui l'entourent?
- Est-ce que ce récit a un thème principal? A-t-il plusieurs thèmes? Quels indices t'ont permis de le savoir?
- Y a-t-il un thème pour chacune des parties du récit, pour chaque chapitre?
- Qu'est-ce qui est mis en valeur par le narrateur, par l'auteur?
- Est-ce que les enjeux de l'histoire sont en lien avec le thème du récit, avec son titre?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire relever, dans le texte, un nombre déterminé de mots ou de groupes de mots qui forment le principal champ lexical. (Chartrand, 2001 : 72) Les mots seront généralement liés au thème du texte, à son univers, et un lien pourra être fait avec le titre. « Les thèmes narratifs seront ici conçus comme les éléments d'un lexique où le récit va chercher ses ingrédients. » (Ryan, 1988 : 24)
- Faire lire différents textes narratifs aux élèves : certains textes ayant un thème facilement identifiable, d'autres demandant plus de réflexion (par exemple, parce que plusieurs thèmes sont présents dans le texte) et privilégiant ainsi une forme d'interaction entre les élèves afin d'identifier le thème du récit. « [L]'enseignant, fort de son pouvoir institutionnel, impose le type d'interaction : il s'agit d'un débat autour d'un [récit] lu en commun. Il introduit par la même occasion un certain nombre de thèmes qui lui semblent pertinents eu égard au texte. […] Les élèves parlent le plus souvent, le plus longuement, leurs arguments sont accueillis avec bienveillance et acceptés s'ils sont plausibles. Et surtout, c'est au groupe que l'enseignant laisse la responsabilité de discuter, d'évaluer les contributions de chacun. Plutôt que d'imposer de façon autoritaire un contenu propositionnel donné,

il préfère favoriser une attitude d'examen critique des raisons de chacun » (Weisser, 2006 : 47) et du thème prédominant selon ses élèves. Lors de cette discussion, il sera intéressant de faire des liens avec l'univers du récit, ainsi qu'avec le titre. Une telle discussion en classe permettra aux élèves « de parler librement sans attendre le questionnement du maitre et sans craindre sa censure, de rebondir sur la remarque d'un camarade, de l'interroger, de l'aider à formuler son opinion, de régler entre pairs la conversation pour avancer ensemble vers plus de clarté » (Tauveron, 1999 : 33)

! Remarque(s)

Comme le titre du récit peut servir à planifier la lecture, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.3.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte NARRATIF

1.3.6. J'ai dégagé l'intention de l'auteur (émouvoir, divertir, faire découvrir un pays, une époque, défendre une opinion politique, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur l'intention de l'auteur, c'est-à-dire à se demander pourquoi il a écrit le texte, dans quel but, et ce, en appuyant leur interprétation avec des indices textuels pertinents.

Pourquoi?

« Savoir pourquoi l'auteur a écrit un texte nous donne de bons indices sur la nature de l'information à retenir et sur la façon de l'organiser. » (Zwiers, 2008 : 34) De plus, cela permet au lecteur de recevoir le texte de manière à favoriser une meilleure compréhension. En effet, nous n'abordons pas un texte dont l'auteur avait comme intention de nous persuader de la même façon qu'un texte ayant été écrit pour nous divertir. L'idée d'intention entre dans l'interprétation parce qu'elle est construite par le lecteur, l'auteur inscrivant rarement dans son texte les intentions qu'il poursuit.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Pourquoi l'auteur a-t-il écrit le texte (émouvoir, divertir, faire découvrir un pays, une époque, défendre une opinion politique, etc.)?
- Quelle est la séquence dominante dans le texte? Quel est le genre du texte? Ces éléments peuvent-ils te fournir des indices sur l'intention de l'auteur? Lesquels?
- Quel effet ce texte a-t-il eu sur toi? Quels éléments textuels l'ont provoqué? Crois-tu que l'auteur avait comme but de provoquer cet effet? Alors, selon toi, quelle était son intention en écrivant le texte?
- Selon toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit le texte? Comment le sais-tu? Quels éléments textuels t'ont donné des indices? Le genre du texte? Les caractéristiques du genre? Le vocabulaire utilisé? Les traces de l'auteur? Le ton utilisé? Etc.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

Comprendre

« Le lecteur fait appel à toutes ses ressources afin d'associer entre eux les éléments constitutifs du texte, de s'en faire une représentation et de lui attribuer du sens. Peu de réponses sont possibles puisque les éléments significatifs nécessaires à la compréhension laissent place à peu de nuances. » (Boudreau : 2)

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.).*

Quoi?

Amener les élèves à reconnaitre le sujet du texte mentionné dans l'introduction.

Pourquoi?

Définir le sujet du texte orientera les élèves dans leur lecture et leur permettra d'identifier plus facilement les idées principales et secondaires dans le texte. « Habituellement, le sujet peut être résumé par un mot ou une expression. » (Giasson, 1990 : 76) Les élèves ayant appris à identifier le sujet d'un texte au 1er cycle avec les textes descriptifs (MELS, 2011 : 9) ont une difficulté supplémentaire au 2e cycle puisque le sujet est présenté de différentes manières.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Qu'est-ce que l'auteur veut expliquer dans ce texte? « De quoi traite cet article? » (Giasson, 1990 : 76)
- L'auteur pose-t-il des questions dans l'introduction ou justifie-t-il l'écriture de ce texte?
- Quel est le sujet posé dans l'introduction? De quelle manière est-il mentionné dans le texte?
- Peux-tu faire un lien avec un élément de l'introduction et le titre du texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer un texte explicatif aux élèves afin qu'ils en fassent la lecture. Par la suite, leur demander d'identifier l'endroit où le sujet est présenté pour la première fois dans le texte et de l'écrire sous forme de question commençant par *Pourquoi?* « La formulation explicite, en début de texte ou en titre, du problème à traiter peut favoriser la compréhension des enjeux de l'explication par le lecteur. » (Garcia-Debanc, 1988 : 134)
- Élaborer un corpus de textes explicatifs dans lequel les sujets des textes sont présentés de différentes manières. Demander aux élèves d'identifier le sujet de chacun des textes, de justifier leur réponse et de mentionner comment l'auteur s'y est pris pour le faire.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

1.2.2. *J'ai reconnu les éléments de l'explication en identifiant les causes du phénomène et leurs conséquences.*

Quoi?

Amener les élèves à trouver les explications données par l'auteur au sujet du problème donné et à « identifier une relation causale entre les idées. Une idée est l'antécédent ou la cause et l'autre, la conséquence ou l'effet. » (Giasson, 1990 : 123)

Pourquoi?

Les élèves doivent mettre en relief la relation qui existe entre la cause et la conséquence qu'elle entraine et utiliser cette structure (causes-conséquences) pour mieux comprendre le texte explicatif. Ils se rendront ainsi compte que « les idées principales et secondaires sont organisées pour indiquer les effets de certaines causes, révélant par le fait même un lien logique de cause à effet ([par exemple], la cause en premier suivie des effets ou, au contraire, les effets suivis de la cause). » (Hurtubise, 2005 : 28)

Comment?

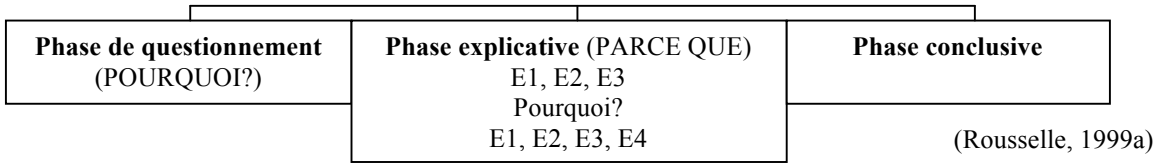
a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel processus, quel évènement ou quel sujet explique-t-on? Quelles en sont les causes? Quelles en sont les conséquences? Quel est le résultat final ou le produit final? (Hurtubise, 2005 : 28) Quelles sont les explications données par l'auteur à propos du phénomène? Quelles sont les étapes du processus expliqué (dans le cas d'un plan de succession de causes-conséquences)?
- Poser la question du texte de façon explicite : « pourquoi peut-on être somnambule? » L'enseignant leur montre ainsi que les explications peuvent être considérées comme des réponses à un *pourquoi* et qu'elles « pourraient toujours commencer par la locution "parce que" » (Chartrand, 1995 : 27).

b. *Exemple de tâche ou de moyen pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Enseigner la structure de texte causes-conséquences en utilisant une représentation visuelle permet aux élèves de pouvoir prendre en note les causes et les effets (Armbruster *et al.,* 1989 : 131). « Globalement, cette technique s'inspire du modèle de l'enseignement explicite, c'est-à-dire qu'elle sous-entend que l'enseignant définit la stratégie à enseigner, illustre concrètement son fonctionnement, interagit avec les élèves pour les guider dans la maitrise et l'utilisation autonome de cette stratégie. » (Giasson, 1990 : 134)

Schéma de la séquence explicative



(Rousselle, 1999a)

! Remarque(s)

Il est important de faire la distinction entre un plan de succession de causes-conséquences (a→b→c→d) et un plan par addition de causes avec une conséquence (a1+a2+a3=b) (MELS, 2011 : 15). Pour les distinguer, il suffit de vérifier si les causes sont dépendantes les unes des autres et si on peut en changer l'ordre.

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.2.3. En effet, les moyens linguistiques exprimant la cause et la conséquence aideront les élèves à identifier les éléments de l'explication.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

1.2.3. *J'ai reconnu les moyens linguistiques exprimant la cause et la conséquence (le lexique, les phrases coordonnées, les phrases subordonnées, la ponctuation, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à répertorier quelques moyens linguistiques pour exprimer les rapports de cause et de conséquence entre deux énoncés.

Pourquoi?

Les élèves doivent repérer et distinguer avec plus de facilité les moyens utilisés pour reconnaitre les causes et les conséquences dans un texte explicatif. « La compréhension des [moyens linguistiques] aide à saisir le lien entre deux idées ou entre deux phrases. » (Boyer, 1993 : 54)

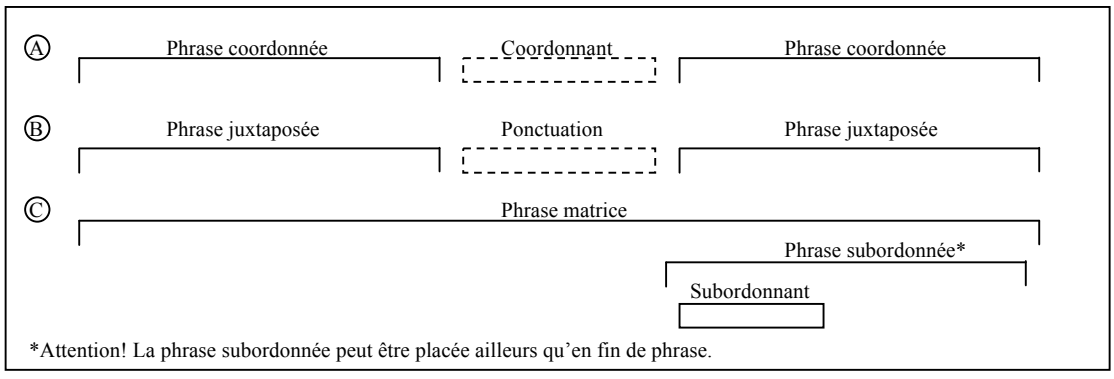
Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quels moyens peux-tu utiliser pour lier des phrases entre elles? De quelle façon les causes et les conséquences sont-elles liées? (Hurtubise, 2005 : 28)
- Quelle est la fonction du deux-points?
- Quels sont les mots ou expressions qui expriment des causes et des conséquences?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire travailler des extraits d'un texte dans lesquels les élèves devront « releve[r] l'élément linguistique qui établit un rapport entre les éléments de l'explication, [en] indique[r] la nature (subordonnant, coordonnant, préposition, ponctuation, etc.), puis précise[r] le rapport établi (cause ou conséquence). » (Bourdeau, 1999 : 95) Pour ce faire, ils peuvent s'aider d'une grammaire ou d'un tableau récapitulatif dans lequel les moyens linguistiques qui expriment la cause et la conséquence seront regroupés. Les élèves devront toutefois en venir à repérer les moyens utilisés et à faire ce travail de façon autonome.
- Fournir aux élèves des schémas illustrant trois façons de joindre les phrases entre elles et leur demander de relever les phrases du texte qui pourraient être associées à chacun des schémas (Rousselle, 1999a : 94).



(Rousselle, 1999a : 94)

! Remarque

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.2.2. En effet, les moyens linguistiques exprimant la cause et la conséquence aideront les élèves à identifier les éléments de l'explication.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

1.2.4 J'ai reconnu les procédés d'explication (définition, énumération, illustration, comparaison, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à reconnaitre les différents procédés d'explication dans un texte explicatif.

Pourquoi?

Les procédés d'explication sont des outils servant à enrichir les textes et à en faciliter la compréhension en y ajoutant des explications supplémentaires. Ils servent à détailler une idée secondaire et à faire un lien avec l'idée principale. L'élève doit reconnaitre ces procédés explicatifs et comprendre leur apport au texte. Reconnaitre les procédés d'explication amènera l'élève à comprendre que ceux-ci sont des éléments nécessaires à la structure des textes explicatifs et, ainsi, cela leur permettra de mieux comprendre et retenir l'information qui y est présentée (Giasson, 1996 : 121).

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*
- À quels procédés explicatifs l'auteur a-t-il eu recours pour répondre à la question sur laquelle porte le texte?
- Pourquoi l'auteur a-t-il utilisé tel procédé explicatif à tel endroit dans le texte? Pourquoi ce procédé est-il nécessaire/plus important à cet endroit précis? Son utilisation est-elle justifiable? (utilisation appropriée des procédés explicatifs)
- Les procédés explicatifs utilisés par l'auteur sont-ils efficaces? Pourquoi?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*
- Fournir aux élèves un texte explicatif et leur demander de relever un exemple pour chaque procédé explicatif et d'expliquer ce que chacun apporte.
- En dyade, faire analyser les procédés explicatifs utilisés dans un texte. Faire un retour en sous-groupe afin de comparer la justification de l'utilisation de chaque procédé explicatif.

Utiliser les indices de signalement spécifiques à chaque procédé explicatif pour aider les élèves à les extraire (Giasson, 1996 : 132). Par exemple, la définition est entre virgules ou entre parenthèses; la reformulation utilise souvent les expressions « c'est-à-dire », « en d'autres mots », « autrement dit »; la comparaison « tout comme », « de la même façon », « aussi », « un peu comme »; etc. Avant de ce faire, l'enseignant pourrait faire observer différents types de procédés et faire ressortir les caractéristiques communes à chacun des procédés. Ainsi, les élèves construiraient eux-mêmes leur registre des indices de signalement pour chacun des procédés explicatifs.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

1.2.5. *J'ai fait des liens entre le texte et son organisation visuelle (illustrations, photographies, graphiques, schémas, typographie, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à établir des liens entre le contenu d'un texte et les éléments du paratexte.

Pourquoi?

Les élèves doivent se servir des éléments du paratexte comme appui à leur compréhension du texte. « De nombreux apprenants ont plus de facilité à comprendre et à retenir l'information lorsqu'elle est présentée d'une façon visuelle […]. » (Zwiers, 2008 : 20) Par exemple, les images qui accompagnent un récit peuvent aider ceux qui ont de la difficulté à se construire des images mentales.

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion

- Quelle information du texte l'organisation visuelle vient-elle soutenir? Quelles informations t'apporte-t-elle?
- Quels sont les moyens graphiques utilisés par l'auteur? Quels sont les effets visés par l'utilisation de ces moyens? Ont-ils un effet sur le lecteur? Si oui, quel est-il?
- Comment peux-tu te servir de l'organisation visuelle de ce texte pour mieux le comprendre?
- Quel est le lien entre le texte et l'illustration/le graphique/le schéma/l'image?
- Qu'est-ce que l'encadré ajoute au texte? (CFORP : 118)
- À quoi servent les caractères gras dans ce texte? (CFORP : 118)
- Est-ce que le sens du texte serait différent sans les éléments visuels? Quelles informations supplémentaires ces éléments t'apportent-ils?

b. Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire

- « Un enseignement efficace en littératie passe par la modélisation des stratégies et le soutien de l'apprentissage par la lecture guidée » (Gear, 2011 : 34) : faire une lecture publique d'un texte en explicitant les liens qu'on établit entre tel élément paratextuel et telle partie du texte, par exemple. « Les élèves pourront, en effet, à travers l'enseignement explicite, acquérir cette stratégie et l'appliquer automatiquement par la suite, ce qui améliorera leur compréhension en lecture. » (Pearson & Gallagher, 1983 : 28)
- Faire produire aux élèves un tableau à deux colonnes (éléments visuels et informations textuelles) dont le nombre de lignes correspond au nombre d'éléments paratextuels. Demander aux élèves de nommer et de décrire chacun en les associant à la partie du texte (mot, phrase, paragraphe, texte en soi) à laquelle ils réfèrent. Une telle tâche doit être répétée une ou deux fois au maximum : elle doit mener à l'automatisation du savoir-faire afin que l'élève s'habitue à toujours effectuer par lui-même des liens entre les éléments paratextuels et le contenu du texte en lui-même.

! Remarque(s)

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.2. En effet, les élèves peuvent vérifier leurs hypothèses de départ concernant les éléments qui entourent le texte en les confirmant ou non à l'aide d'indices textuels.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

J'ai dégagé le fil conducteur du texte

1.2.6. *en portant attention aux reprises de l'information (des synonymes, des exemples, des pronoms de reprises : celui-ci, il, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à « établir la relation entre le référent et le terme qui le remplace » (Giasson, 1990 : 53) et, par le fait même, à retracer la continuité et les mécanismes de la progression de l'information dans les textes explicatifs.

Pourquoi?

Les élèves doivent comprendre que la continuité et la progression de l'information dans un texte reposent en partie sur la reprise de l'information : un élève qui a de la difficulté à identifier le référent d'un mot de substitution aura également de la difficulté à comprendre le texte ou des parties du texte, les liens étant mal établis entre les idées.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel est le référent de cette reprise?
- Quelle(s) information(s) cette reprise t'apporte-t-elle sur son référent? Comment cette reprise fait-elle progresser le texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- « Poser des questions qui demandent aux élèves de relier le mot de substitution à l'antécédent. Si les élèves ne peuvent répondre, précisez comment vous procédez vous-même. » (Giasson, 2003 : 240) S'assurer de varier le niveau de complexité des reprises.
- « Demandez à l'occasion aux élèves de présenter graphiquement leur texte sous forme de "sentier" en utilisant des flèches ou d'autres signes pour indiquer les liens entre les idées. Commencez par donner une démonstration, puis faites travailler les élèves en équipe pour que chacun voie comment les autres font leur "sentier". » (Giasson, 2003 : 240) Il peut également faire construire aux élèves des chaines de reprises d'un groupe de mots.

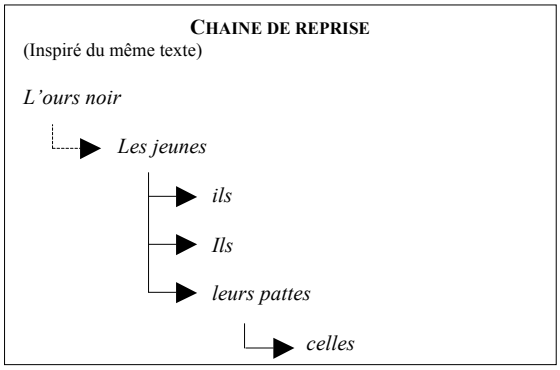
SENTIER

L'ours noir est un grimpeur habile. Les jeunes, lorsqu'ils sont effrayés, courent vers l'arbre le plus proche. Ils l'escaladent par petits bonds rapides, enserrant le tronc de leurs pattes de devant et poussant avec celles de derrière.

Ministère des Terres et Forêts, Centre d'interprétation de la nature de Duchesnay, 1976, dans [Giasson 2003 : 241])

CHAINE DE REPRISE

(Inspiré du même texte)



! Remarque

Il est important d'informer les élèves de l'utilité de la reprise de l'information : éviter les répétitions, « assurer l'unité du sujet » (Chartrand, 2011a : 24), la continuité et la progression de l'information.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

J'ai dégagé le fil conducteur du texte

1.2.7. *en portant attention aux organisateurs textuels qui indiquent l'ordre (d'abord, ensuite), des exemples (comme, prenons le cas de), des informations nouvelles (en outre, à ce sujet) ou la conclusion (en résumé, bref, finalement).*

Quoi?

Amener les élèves à voir les liens établis par les organisateurs textuels et à comprendre leur apport à la compréhension des textes.

Pourquoi?

« Dans un texte explicatif, les explications doivent s'enchainer de façon claire et les mots qui servent à organiser le texte doivent aider les personnes qui lisent à faire des liens entre des renseignements complexes. » (Rousselle, 1999a : 56) Les organisateurs textuels qui indiquent des exemples permettront également aux élèves de repérer certains procédés explicatifs et de les lier aux explications du texte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelle(s) information(s) t'apporte cet organisateur textuel?
- Quel type de relation établit-il entre les mots? entre les groupes de mots? entre les phrases? entre les parties du texte? entre les paragraphes qu'il lie?
- Est-ce que les organisateurs textuels apportent un certain ordre au texte? À quoi servent-ils?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Masquer les organisateurs textuels dans un texte et amener les élèves à discuter l'impact de leur absence sur leur compréhension du texte. Ensuite, leur demander de remplir les espaces vides laissés par les organisateurs enlevés et discuter du rôle des organisateurs textuels dans la compréhension du texte, dans sa cohérence, sa progression; bref, comparer les « deux textes ».
- Demander aux élèves de ressortir les organisateurs textuels d'un texte, d'en préciser le sens et d'en décrire le rôle (Rousselle, 1999a : 61). « Ajoutons que la compréhension des [organisateurs textuels] repose sur des facteurs comme le vocabulaire et le contexte autant que sur la connaissance des [organisateurs textuels] eux-mêmes. » (Giasson, 2003 : 238) Afin de prouver qu'ils en ont compris le sens, demander aux élèves de les remplacer par un nouvel organisateur textuel ou de rédiger de nouvelles phrases contenant l'organisateur en question.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

J'ai dégagé le fil conducteur du texte

1.2.8. *en vérifiant si les éléments de l'explication se contredisent.*

Quoi?

Amener les élèves à s'assurer de la cohérence du texte en vérifiant si certaines informations ne s'opposent pas à d'autres.

Pourquoi?

Les élèves doivent vérifier si les explications s'enchainent de façon claire et s'assurer que le texte est continu. Deux explications qui se contredisent créeraient une coupure et feraient en sorte que le texte soit moins cohérent, ce qui déstabiliserait le lecteur et l'entrainerait à remettre en question la crédibilité du texte en entier.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Est-ce que le texte est cohérent? Est-ce que les informations transmises par le texte se complètent les unes les autres?
- Peux-tu identifier une information dans le texte qui semble s'opposer à une autre?
- Est-ce que les graphiques ou les diagrammes sont fidèles à ce qui est écrit dans le texte?
- Est-ce que les procédés explicatifs utilisés concordent avec les explications données? Par exemple, les exemples donnés par l'auteur appuient-ils bien l'explication (ne la contredisent pas)?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves d'évaluer la cohérence des informations dans un texte au sein duquel l'auteur émet certaines contradictions, nuisant ainsi à sa recevabilité. En effet, « l'absence de contradiction dans un propos est nécessaire pour qu'un énonciateur soit considéré comme crédible. C'est particulièrement important lorsqu'il cherche à s'imposer par son savoir, son jugement ou sa vision du monde. » (MELS, 2007 : 147)
- Demander aux élèves de repérer les explications du texte qui appuient les informations émises pas les graphiques/les diagrammes. Si elles se contredisent, expliquer en quoi.

! Remarque(s)

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 2.2. En effet, si les éléments de l'explication se contredisent, cela nuira à la crédibilité de l'information.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.2 Sous-composante : Je comprends un texte EXPLICATIF

1.2.9 J'ai reconnu l'insertion d'autres types de séquences (argumentatif, justificatif, narratif, descriptif) et leur apport au texte.

Quoi?

Amener les élèves à repérer l'insertion d'autres types de séquences dans un texte à dominante explicative et comprendre leur utilité dans le texte.

Pourquoi?

Au niveau textuel, la combinaison des séquences est généralement complexe et l'homogénéité d'une seule séquence est relativement exceptionnelle (Adam, 1993). Le texte explicatif, comme la plupart des textes, est souvent hétérogène et est fait d'une longue séquence explicative dans laquelle d'autres séquences peuvent être intégrées. La reconnaissance d'autres types de séquence permet à l'élève de faire une analyse textuelle de façon plus approfondie. En effet, chaque séquence textuelle insérée joue un rôle précis au sein du texte (Boisvert et *al.*, 2008 : 178). Par exemple, une séquence justificative peut être insérée dans un texte de type explicatif afin de rendre acceptable une affirmation. Les élèves doivent donc comprendre quel est l'apport de tel type de séquence dans un texte explicatif. Ainsi, « l'interprétation du lecteur à propos de la séquence introduite doit reposer sur la compréhension de l'intention [de l'auteur] et sur la connaissance du genre ou des apports particuliers des séquences. » (CSD, 2014)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quel type de texte s'agit-il? Y a-t-il seulement des séquences explicatives dans ce texte? À quoi servent ces séquences textuelles?
- Est-ce que l'auteur raconte un évènement dans le texte? (séquence narrative)
- Est-ce que l'auteur tente de convaincre le lecteur de quelque chose? Étale-t-il des arguments quelconques? (séquence argumentative)
- Est-ce que l'auteur décrit un élément dans le texte? (séquence descriptive)
- Est-ce que l'auteur justifie son point de vue? Les raisons pour lesquelles il écrit ce texte? (séquence justificative)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Fournir aux élèves un texte dans lequel on retrouve tous les types de séquences. Leur faire souligner les différentes séquences et leur demander de justifier leur utilisation dans le texte. Quels sont leurs apports au texte?

Comparer un texte dans lequel on retrouve différents types de séquences avec un texte qui n'a pas d'insertion d'autres séquences textuelles.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte EXPLICATIF

Interpréter
Le travail d'interprétation amène le lecteur à créer des significations qui ne sont pas dans le texte mais qui s'en inspirent. Le lecteur qui interprète puise dans ses connaissances sur les textes, sur la langue et sur la culture pour explorer une des significations possibles du texte lu, une signification dont l'auteur lui-même peut ne pas être conscient, mais qui respecte les mots du texte.
« Plusieurs interprétations peuvent s'exclure mutuellement sans que l'une soit nécessairement meilleure que les autres. [...] [L'interprétation] est le terrain du jeu libre de l'intelligence et de la subjectivité, [contrairement à] la compréhension, [qui] se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier. Dans la plupart des cas, l'interprétation permet de déboucher sur une compréhension plus large, plus éclairée (du moins, subjectivement), d'une donnée particulière. […] » (Vandendorpe, 1992 : 160)

1.3.1 J'ai déterminé si le point de vue de l'énonciateur est neutre ou subjectif (marques de modalités : vocabulaire connoté, figures de style, adverbes, pronoms, ponctuation expressive, etc.).

Quoi?
Amener les élèves à définir le degré d'implication affective d'un auteur dans un texte.

Pourquoi?
Les élèves doivent développer leur esprit critique et s'outiller pour pouvoir apprendre à discerner des marques de subjectivité dans un texte, dans les procédés langagiers et dans les idées exprimées. Savoir repérer les marques subjectives permet entre autres aux élèves de remettre en question la neutralité de l'auteur dans un texte explicatif.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

i. Les textes explicatifs devraient-ils être à dominante subjective ou à dominante objective?
ii. Quels indices peuvent nous aider à voir que le texte lu est subjectif?
iii. Quel effet l'auteur a-t-il voulu créer en insérant telle ou telle marque de modalité dans le texte? Par exemple, des points de suspension ou un point d'exclamation peuvent créer un effet d'ironie.

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

iv. Comparer deux textes portant sur le même sujet : un texte objectif ne comportant pas ou presque pas de marques de subjectivité avec un autre texte qui en contient beaucoup. Quel effet cela donne-t-il au lecteur? Aux propos émis par l'auteur?
v. Faire relever les marques de subjectivité dans un texte ou en faire ajouter par les élèves. Quel effet ces marques créent-elles pour le lecteur?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte EXPLICATIF

1.3.2 J'ai mis en relation le titre, le sujet et les aspects abordés pour construire le sens.

Quoi?

Amener les élèves à comprendre le sens du texte en faisant un lien entre le titre, le sujet et les aspects abordés par l'auteur.

Pourquoi?

Le sujet du texte est à l'origine du questionnement dans le texte explicatif et est souvent annoncé, explicitement ou non, dans le titre. Évidemment, les aspects traités par l'auteur sont en lien direct avec le sujet du texte. Les élèves doivent repérer le sujet du texte en identifiant « [la] question qui soulève la discussion » (Tremblay, 2010 : 117). Établir un parallèle entre le titre du texte, le sujet et les aspects leur permettra de comprendre que le texte forme un tout.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quoi parle le texte? Quel est le sujet sur lequel il y a un questionnement? À quelle question l'auteur veut-il répondre?
- Est-ce que le titre et/ou les intertitres te donnent un indice sur le sujet du texte? Peux-tu faire un lien avec un élément de l'introduction et le titre du texte?
- Quel est le sujet posé dans l'introduction? Quel est le sujet divisé (les aspects)? Sont-ils en lien?
- Le titre et les intertitres sont-ils en lien? Et sont-ils en lien avec le sujet, le questionnement?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire relever, dans le texte, un nombre déterminé de mots ou de groupes de mots qui forment le principal champ lexical. (Chartrand, 2001 : 72) Les mots se retrouveront, en général, dans le titre, dans le sujet et dans les aspects du texte.
- Donner un texte aux élèves dans lequel le titre et les intertitres sont enlevés, et les leur faire inventer. Vérifier si le titre, les intertitres (qui résument les aspects) et le sujet construisent du sens entre eux.

! Remarque(s)
Comme le titre de l'article peut servir à planifier la lecture, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.3.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte EXPLICATIF

1.3.3 J'ai dégagé l'intention de l'auteur (donner de la crédibilité à un argument, faire comprendre un phénomène, expliquer les causes d'un comportement ou d'une situation, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur l'intention de l'auteur, c'est-à-dire à se demander pourquoi il a écrit le texte, dans quel but, et ce, en appuyant leur interprétation sur des indices textuels pertinents.

Pourquoi?

« Savoir pourquoi l'auteur a écrit un texte nous donne de bons indices sur la nature de l'information à retenir et sur la façon de l'organiser. » (Zwiers, 2008 : 34) De plus, cela permet au lecteur de recevoir le texte de manière à favoriser une meilleure compréhension. En effet, nous n'abordons pas un texte dont l'auteur avait comme intention de nous persuader de la même façon qu'un texte ayant été écrit pour nous divertir. L'idée d'intention entre dans l'interprétation parce qu'elle est construite par le lecteur, l'auteur inscrivant rarement explicitement ses intentions d'écriture dans ses écrits.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel effet ce texte a-t-il eu sur toi? Quels éléments textuels l'ont provoqué? Crois-tu que l'auteur avait comme but de provoquer cet effet? Alors, selon toi, quelle était son intention en écrivant le texte?
- Selon toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit le texte? Comment le sais-tu? Quels éléments textuels t'ont donné des indices? Le genre du texte? Le vocabulaire utilisé? Les traces de l'auteur? Le ton utilisé? Etc.
- Quelle est la séquence dominante dans le texte? Quel est le genre du texte? Ces éléments peuvent-ils te fournir des indices sur l'intention de l'auteur? Lesquels?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

vi. Faire travailler les élèves sur des textes très contrastés. Leur demander de déceler l'intention de l'auteur et les indices du texte qui leur permettent de l'affirmer. Il est important de travailler par opposition entre deux textes; ainsi, les différences et les régularités sont plus faciles à percevoir.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DESCRIPTIF

Comprendre

« Le lecteur fait appel à toutes ses ressources afin d'associer entre eux les éléments constitutifs du texte, de s'en faire une représentation et de lui attribuer du sens. Peu de réponses sont possibles puisque les éléments significatifs nécessaires à la compréhension laissent place à peu de nuances. » (Boudreau : 2)

1.2.1 J'ai identifié le sujet de la description.

Quoi?

Amener les élèves à identifier le sujet principal qui est décrit tout au long du texte.

Pourquoi?

« L'organisation de la description proposée est celle d'une équivalence entre le thème-titre (l'objet décrit) et une expansion (les aspects de l'objet décrit et les relations dans lesquelles on peut l'inscrire). » (Reuter, 2000 : 18) Les manifestations de ce thème-titre se font à différents endroits dans le texte (Schneuwly, 1992 : 513) et c'est ce qui pose problème aux élèves. « Le thème-titre peut être signalé au début de la séquence (ancrage), repris (et éventuellement modifié) au cours de la séquence (reformulations), signalé – lorsqu'il est absent au début – en fin de séquence (affectation). » (Reuter, 2000 : 19) Un texte descriptif s'occupe de décrire un sujet et c'est ce qu'on doit prioritairement mettre en évidence pour bien comprendre le texte. Cet enseignement aidera ou vise à aider l'élève à identifier le sujet de la description, et ce, à partir de plusieurs indices du texte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- À quoi servent les éléments paratextuels? Peuvent-ils t'aider à identifier le sujet du texte?
- Regarder le titre, les images et leur légende, ainsi que les intertitres, t'aide-t-il à prévoir de quoi parle le texte? En quoi?
- D'après les éléments qui entourent le texte, de quoi celui-ci traitera-t-il?
- Quels éléments du schéma descriptif pourraient t'aider à identifier le sujet du texte? Où irais-tu voir dans le texte?
- De quoi parle-t-on dans l'introduction? Et dans la conclusion?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves de relever le thème central du texte descriptif en un mot ou en un syntagme, c'est-à-dire d'identifier le sujet et de le formuler de façon précise, en ne nommant que l'essentiel. Par exemple, « les sports extrêmes » ou « la première femme scientifique en Amérique ».
- Demander aux élèves de lire l'introduction et la conclusion de textes descriptifs et de trouver le sujet sans même avoir à lire le corps du texte. Généralement, ils pourront identifier le sujet dans le sujet posé de l'introduction et le rappel de la conclusion.

! Remarque(s)

Comme une des stratégies lors de la planification de la lecture est de faire des prédictions sur le sujet du texte, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.3.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DESCRIPTIF

1.2.2 J'ai dégagé les aspects et les sous-aspects (en créant au besoin un organisateur graphique).

Quoi?

Amener les élèves à identifier les aspects et les sous-aspects du texte descriptif.

Pourquoi?

« L'organisation de la description proposée est celle d'une équivalence entre le thème-titre (l'objet décrit) et une expansion (les aspects de l'objet décrit et les relations dans lesquelles on peut l'inscrire). » (Reuter, 2000 : 18) Un texte descriptif « partage avec les autres [textes descriptifs] un certain nombre de caractéristiques linguistiques d'ensemble, un air de famille qui incite le lecteur interprétant à les identifier comme [des textes descriptifs] plus ou moins typiques, plus ou moins canoniques. » (Adam, 1993) « Définir le texte comme une structure séquentielle permet d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle en termes hiérarchiques » (Adam, 1993), c'est pourquoi l'utilisation d'un organisateur graphique sera avantageuse pour dégager les aspects et les sous-aspects du texte descriptif. L'ordre de présentation des aspects se faisant de façon logique pour assurer la progression des informations, l'organisateur permettra de voir les aspects et sous-aspects du texte comme un tout.

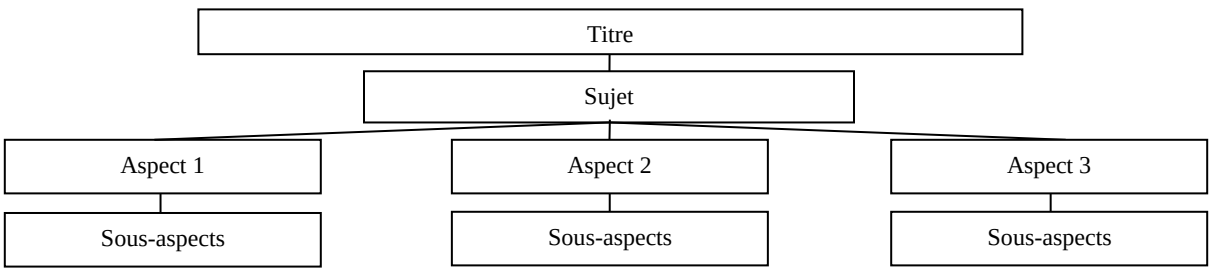
Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quoi parle le texte? Quel est le sujet du texte? Que dit-on à propos de ce sujet?
- Quel est le sujet divisé du texte? Qu'est-ce que l'auteur mentionne à propos de chaque élément du sujet divisé?
- Combien de paragraphes y a-t-il dans le développement de ce texte? Cela peut-il te donner un indice quant au nombre d'aspects abordés par l'auteur?
- Que mentionne l'auteur à propos de chaque aspect? Quel contenu aborde-t-il pour développer chaque idée? Quelles sont les informations connexes à l'idée principale du paragraphe?
- Quelle est l'idée principale pour chacun des paragraphes? Quelles sont les idées secondaires?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Donner un texte aux élèves dans lequel les intertitres sont enlevés, et les leur faire inventer. Vérifier si les intertitres résument bien les aspects de chaque paragraphe du développement. Par la suite, leur demander de surligner d'une couleur différente chaque information du paragraphe liée à l'intertitre inventé. Ils relèveront ainsi les aspects et les sous-aspects de façon claire.
- Demander aux élèves de remplir un organisateur graphique :



1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DESCRIPTIF

1.2.3 J'ai fait des liens entre le texte et son organisation visuelle (illustrations, photographies, graphiques, schémas, typographie, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à établir des liens entre le contenu d'un texte et les éléments du paratexte.

Pourquoi?

Les élèves doivent se servir des éléments du paratexte comme appui à leur compréhension du texte. « De nombreux apprenants ont plus de facilité à comprendre et à retenir l'information lorsqu'elle est présentée d'une façon visuelle […]. » (Zwiers, 2008 : 20) Par exemple, les images qui accompagnent un récit peuvent aider ceux qui ont de la difficulté à se construire des images mentales.

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion

- Quelle information du texte l'organisation visuelle vient-elle soutenir? Quelles informations t'apporte-t-elle?
- Quels sont les moyens graphiques utilisés par l'auteur dans son texte? Quels sont les effets visés par l'utilisation de ces moyens? Ont-ils un effet sur le lecteur? Si oui, quel est-il?
- Comment peux-tu te servir de l'organisation visuelle de ce texte pour mieux le comprendre?
- Quel est le lien entre le texte et l'illustration/le graphique/le schéma/l'image?
- Qu'est-ce que l'encadré ajoute au texte? (CFORP : 118)
- À quoi servent les caractères gras dans ce texte? (CFORP : 118)
- Est-ce que le sens du texte serait différent sans les éléments visuels? Quelles informations supplémentaires ces éléments t'apportent-ils?

b. Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire

- « Un enseignement efficace en littératie passe par la modélisation des stratégies et le soutien de l'apprentissage par la lecture guidée » (Gear, 2011 : 34) : faire une lecture publique d'un texte en explicitant les liens qu'on établit entre tel élément paratextuel et telle partie du texte, par exemple. « Les élèves pourront, en effet, à travers l'enseignement explicite, acquérir cette stratégie et l'appliquer automatiquement par la suite, ce qui améliorera leur compréhension en lecture. » (Pearson & Gallagher, 1983 : 28)
- Faire produire aux élèves un tableau à deux colonnes (éléments visuels et informations textuelles) et à autant de lignes que d'éléments paratextuels et leur demander de nommer et de décrire chacun de ces derniers en les associant à la partie du texte (mot, phrase, paragraphe, texte en soi) à laquelle ils réfèrent. Une telle tâche doit être répétée une ou deux fois au maximum : elle doit mener à l'automatisation du savoir-faire afin que l'élève s'habitue à toujours effectuer par lui-même des liens entre les éléments paratextuels et le contenu du texte en soi.

! Remarque(s)

L'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.2. En effet, les élèves peuvent vérifier leurs hypothèses de départ concernant les éléments qui entourent le texte en les confirmant ou non à l'aide d'indices textuels.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DESCRIPTIF

1.2.4 J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide des reprises de l'information (des synonymes, des exemples, des pronoms de reprises : celui-ci, il*, etc.).*

Quoi?

Amener les élèves à « établir la relation entre le référent et le terme qui le remplace » (Giasson, 1990 : 53) et, par le fait même, à retracer la continuité et les mécanismes de la progression de l'information dans les textes descriptifs.

Pourquoi?

Les élèves doivent comprendre que la continuité et la progression de l'information dans un texte reposent en partie sur la reprise de l'information : un élève qui a de la difficulté à identifier le référent d'un mot de substitution aura également de la difficulté à comprendre le texte ou des parties du texte, les liens étant mal établis entre les idées.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel est le référent de cette reprise?
- Quelle(s) information(s) cette reprise t'apporte-t-elle sur son référent? Comment cette reprise fait-elle progresser le texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

« Poser des questions qui demandent aux élèves de relier le mot de substitution à l'antécédent. Si les élèves ne peuvent répondre, précisez comment vous procédez vous-même. » (Giasson, 2003 : 240) S'assurer de varier le niveau de complexité des reprises. « Demandez à l'occasion aux élèves de présenter graphiquement leur texte sous forme de "sentier" en utilisant des flèches ou d'autres signes pour indiquer les liens entre les idées. Commencez par donner une démonstration, puis faites travailler les élèves en équipe pour que chacun voie comment les autres font leur "sentier". » (Giasson, 2003 : 240) Il peut également faire construire aux élèves des chaines de reprises d'un groupe de mots.

SENTIER

L'ours noir est un grimpeur habile. Les jeunes, lorsqu'ils sont effrayés, courent vers l'arbre le plus proche. Ils l'escaladent par petits bonds rapides, enserrant le tronc de leurs pattes de devant et poussant avec celles de derrière.

Ministère des Terres et Forêts, Centre d'interprétation de la nature de Duchesnay, 1976, dans [Giasson 2003 : 241])

CHAINE DE REPRISE

(inspiré du même texte)

L'ours noir

- *Les jeunes*
  - *ils*
  - *Ils*
  - *leurs pattes*
    - *celles*

! Remarque

Il est important d'informer les élèves de l'utilité de la reprise de l'information : éviter les répétitions, « assurer l'unité du sujet » (Chartrand, 2011a : 24), la continuité et la progression de l'information.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DESCRIPTIF

1.2.5 J'ai reconnu l'insertion d'autres types de séquences (explicatif, argumentatif, justificatif, narratif) et leur apport au texte.

Quoi?

Amener les élèves à repérer l'insertion d'autres types de séquences dans un texte à dominante descriptive et comprendre leur utilité dans le texte.

Pourquoi?

Au niveau textuel, la combinaison des séquences est généralement complexe et l'homogénéité d'une seule séquence est relativement exceptionnelle (Adam, 1993). Le texte descriptif, comme la plupart des textes, est souvent hétérogène et est fait d'une longue séquence descriptive dans laquelle d'autres séquences peuvent être intégrées. La reconnaissance d'autres types de séquence permet à l'élève de faire une analyse textuelle de façon plus approfondie. En effet, chaque séquence textuelle insérée joue un rôle précis au sein du texte (Boisvert et *al.*, 2008 : 178). Par exemple, une séquence explicative peut être insérée dans un texte de type descriptif afin d'informer le lecteur sur les causes du phénomène décrit. Les élèves doivent donc comprendre quel est l'apport de tel type de séquence dans un texte descriptif. Ainsi, « l'interprétation du lecteur à propos de la séquence introduite doit reposer sur la compréhension de l'intention [de l'auteur] et sur la connaissance du genre ou des apports particuliers des séquences. » (CSD, 2014)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quel type de texte s'agit-il? Y a-t-il seulement des séquences descriptives dans ce texte? À quoi servent ces séquences textuelles?
- Est-ce que l'auteur raconte un évènement dans le texte? (séquence narrative)
- Est-ce que l'auteur tente de convaincre le lecteur de quelque chose? Étale-t-il des arguments quelconques? (séquence argumentative)
- Est-ce que l'auteur explique un élément? Les causes ou conséquences d'une situation? (séquence explicative)
- Est-ce que l'auteur justifie son point de vue? Les raisons pour lesquelles il écrit ce texte? (séquence justificative)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Fournir aux élèves un texte descriptif dans lequel on retrouve plusieurs types de séquences (argumentatives, explicatives, narratives, dialogales, etc.). Leur faire souligner les différentes séquences et leur demander de justifier leur utilisation dans le texte. Quels sont leurs apports au texte?

Comparer un texte dans lequel on retrouve différents types de séquences avec un texte qui n'a pas d'insertion d'autres séquences textuelles.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte DESCRIPTIF

Interpréter
Le travail d'interprétation amène le lecteur à créer des significations qui ne sont pas dans le texte, mais qui s'en inspirent. Le lecteur qui interprète puise dans ses connaissances sur les textes, sur la langue et sur la culture pour explorer une des significations possibles du texte lu, une signification dont l'auteur lui-même peut ne pas être conscient, mais qui respecte les mots du texte.
« Plusieurs interprétations peuvent s'exclure mutuellement sans que l'une soit nécessairement meilleure que les autres. [...] [L'interprétation] est le terrain du jeu libre de l'intelligence et de la subjectivité, [contrairement à] la compréhension, [qui] se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier. Dans la plupart des cas, l'interprétation permet de déboucher sur une compréhension plus large, plus éclairée (du moins, subjectivement), d'une donnée particulière. […] » (Vandendorpe, 1992 : 160)

1.3.1 J'ai déterminé si le point de vue de l'énonciateur est neutre ou subjectif (marques de modalités : vocabulaire connoté, figures de style, adverbes, pronoms, ponctuation expressive, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à définir le degré d'implication affective d'un auteur dans un texte.

Pourquoi?

Les élèves doivent développer leur esprit critique et s'outiller pour pouvoir apprendre à discerner les marques de subjectivité dans un texte, dans les procédés langagiers comme dans les idées exprimées. Savoir repérer les marques subjectives permet entre autres aux élèves de remettre en question la position de l'auteur dans un texte descriptif.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

i. Les textes descriptifs devraient-ils être à dominante subjective ou à dominante objective?
ii. Quels indices peuvent nous aider à voir qu'un texte est subjectif?
iii. Quel effet l'auteur a-t-il voulu créer en insérant telle ou telle marque de modalité dans le texte? Par exemple, des points de suspension ou un point d'exclamation peuvent créer un effet d'ironie.

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

iv. Comparer deux textes portant sur le même sujet : un texte objectif ne comportant pas ou presque pas de marques de subjectivité avec un autre texte qui en contient plusieurs. Quel effet cela donne-t-il au lecteur? Aux propos émis par l'auteur?
v. Faire relever les marques de subjectivité dans un texte ou en faire ajouter par les élèves. Quel effet ces marques créent-elles pour le lecteur?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte DESCRIPTIF

1.3.2 J'ai mis en relation le titre, le sujet et les aspects traités pour construire du sens.

Quoi?

Amener les élèves à comprendre le sens du texte en faisant un lien entre le titre, le sujet et les aspects traités dans le texte.

Pourquoi?

Le sujet du texte est le point central du texte descriptif et est souvent annoncé, explicitement ou non, dans le titre. Les aspects traités sont en lien direct avec le thème-titre. Les élèves doivent repérer le sujet du texte en identifiant ce que l'auteur désire décrire et, ensuite, établir un parallèle avec les aspects traités et le titre du texte afin de comprendre que le texte forme un tout.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel est le but du texte? (Informer le lecteur sur…)
- De quoi/sur qui l'auteur veut-il informer le lecteur?
- Est-ce que le titre te donne un indice sur le sujet du texte? Peux-tu faire un lien avec un élément de l'introduction (le sujet posé) et le titre du texte?
- Les intertitres résument-ils chaque aspect du texte? Sont-ils en lien avec le sujet divisé? Et avec le titre?
- De quoi parle-t-on dans la conclusion? (le sujet et les aspects sont rappelés)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire relever, dans le texte, un nombre déterminé de mots ou de groupes de mots qui forment le principal champ lexical. (Chartrand, 2001 : 72) Les mots se retrouveront, en général, dans le titre, dans le sujet et dans les aspects du texte.
- Donner un texte aux élèves dans lequel le titre, le sujet posé et les intertitres sont enlevés, et les leur faire inventer. Vérifier si le titre, les intertitres (qui résument les aspects) et le sujet posé contribuent à la construction d'un sens commun..

! Remarque(s)
Comme le titre de l'article peut servir à planifier la lecture, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.3.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte DESCRIPTIF

1.3.3 J'ai dégagé l'intention de l'auteur (faire connaitre, inciter à agir, faire comprendre, créer les éléments d'un univers, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur l'intention de l'auteur, c'est-à-dire à se demander pourquoi il a écrit le texte, dans quel but, et ce, en appuyant leur interprétation à l'aide d'indices textuels pertinents.

Pourquoi?

« Savoir pourquoi l'auteur a écrit un texte nous donne de bons indices sur la nature de l'information à retenir et sur la façon de l'organiser. » (Zwiers, 2008 : 34) De plus, cela permet au lecteur de recevoir le texte de manière à favoriser une meilleure compréhension. En effet, nous n'abordons pas un texte dont l'auteur avait comme intention de nous persuader de la même façon qu'un texte ayant été écrit pour nous divertir. L'idée d'intention entre dans l'interprétation parce qu'elle est construite par le lecteur, l'auteur inscrivant rarement explicitement ses intentions d'écriture dans ses écrits.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel effet ce texte a-t-il eu sur toi? Quels éléments textuels l'ont provoqué? Crois-tu que l'auteur avait comme but de provoquer cet effet? Alors, selon toi, quelle était son intention en écrivant le texte?
- Selon toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit le texte? Comment le sais-tu? Quels éléments textuels t'ont donné des indices? Le genre du texte? Le vocabulaire utilisé? Les traces de l'auteur? Le ton utilisé? Etc.
- Quelle est la séquence dominante dans le texte? Quel est le genre du texte? Ces éléments peuvent-ils te fournir des indices sur l'intention de l'auteur? Lesquels?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

i. Faire travailler les élèves sur des textes très contrastés. Leur demander de déceler l'intention de l'auteur et les indices du texte qui leur permettent de l'affirmer. Il est important de travailler par opposition entre deux textes; ainsi, les différences et les régularités sont plus faciles à percevoir.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte JUSTIFICATIF

Comprendre

« Le lecteur fait appel à toutes ses ressources afin d'associer entre eux les éléments constitutifs du texte, de s'en faire une représentation et de lui attribuer du sens. Peu de réponses sont possibles puisque les éléments significatifs nécessaires à la compréhension laissent place à peu de nuances. » (Boudreau : 2)

1.2.1. *J'ai reconnu le propos de la justification et les raisons données par l'auteur pour l'appuyer.*

Quoi?

Amener les élèves à délimiter la partie justificative d'une critique de film et à en reconnaitre les composantes.

Pourquoi?

Les élèves doivent juger de la recevabilité de la critique de film, et ce, en s'appuyant sur les différentes justifications émises par l'auteur. En effet, « la justification vise à ce que le destinataire juge le propos recevable parce que les raisons données sont acceptables, même s'il ne les partage pas. » (Chartrand, 2011b : 1)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- À quel endroit du texte l'appréciation du critique est-elle formulée? L'auteur recommande-t-il le film? L'a-t-il apprécié?
- Qu'est-ce qui fait en sorte que l'auteur a aimé/détesté le film? Quels sont les propos qui appuient son appréciation?
- Quelles raisons l'auteur évoque-t-il pour justifier son appréciation? Sur quels éléments du film s'appuie-t-il pour l'illustrer?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves de dégager l'appréciation du critique du film ainsi que les propos qui fondent son appréciation, puis de les reformuler sous forme de question : quelles raisons l'auteur évoque-t-il pour justifier que [propos 1]? Ils devront ensuite trouver les raisons qui justifient chacun des propos. Cette question leur permettra de dégager les propos de l'auteur. Afin de les engager activement dans la tâche, cette activité pourrait prendre la forme d'un graphique qu'ils construisent. En effet, « pour effectuer un graphique, l'élève doit identifier dans un texte les idées importantes et les idées secondaires, […] regrouper certaines idées et montrer les relations qui existent entre elles. » (Giasson, 1990 : 125)
- Faire lire deux critiques portant d'un film dont les auteurs n'ont pas la même appréciation. Faire ressortir les éléments de justification et évaluer la recevabilité de chacun. Est-ce qu'une critique est plus crédible qu'une autre? Pourquoi? Montrer aux élèves que le fait d'aimer un film ou de le détester ne nuit pas à la crédibilité de l'auteur, pour autant que son appréciation soit bien justifiée.

! Remarque(s)

La critique de film fait suite à l'appréciation critique d'une œuvre littéraire, genre vu en 2e secondaire.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte JUSTIFICATIF

1.2.2. *J'ai dégagé la conclusion en observant si la position de l'auteur est reformulée.*

Quoi?

Amener les élèves à reconnaitre la conclusion d'un article critique et à vérifier si l'auteur a reformulé son appréciation.

Pourquoi?

Les élèves doivent distinguer la conclusion des séquences justificative et descriptive de l'article critique et s'assurer que le passage final ne contredise pas l'appréciation que l'auteur a faite tout au long de sa critique.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Avant de lire la conclusion... Qu'est-ce qui caractérise la conclusion? Qu'y retrouve-t-on habituellement? Quelle est la position de l'auteur par rapport au film? Semble-t-il le recommander ou non?
- Après la lecture de la conclusion... L'auteur maintient-il son point de vue? Fait-il référence à ce qui a été dit plus tôt dans l'article? Quels sont les propos reformulés dans la conclusion? Quelle expression l'auteur utilise-t-il pour reformuler sa position? Utilise-t-il les mêmes mots dans sa conclusion que dans son développement?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire lire la conclusion de plusieurs critiques de film aux élèves et leur demander de relever l'appréciation de chacune. Ensuite, vérifier la cohérence entre la réponse des élèves et la conclusion.
- Au cours de la lecture d'une critique de film, faire ressortir au surligneur les marques de modalités grâce auxquelles il est possible de dégager la position de l'auteur et les justifications qui appuient ses propos. Lire la conclusion et s'assurer d'y retrouver des éléments qui vont dans le même sens ou qui rappellent les propos précédemment tenus par l'auteur.

! Remarque(s)

Il est important de prendre note « [qu'] il existe différentes manières de clore un article critique. On peut, par exemple, formuler ou reformuler son opinion; donner une information qui confirme la valeur de l'œuvre; inviter les lecteurs à [voir le film], ou à ne pas le faire; apporter un dernier argument qui corrobore l'opinion; réagir par un dernier commentaire qui corrobore l'opinion. » (Trudeau, 2007 : 108)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte JUSTIFICATIF

1.2.3 J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide des organisateurs textuels qui marquent l'ajout d'information (or, de plus).

Quoi?

Amener les élèves à voir les liens établis par les organisateurs textuels et à comprendre leur apport à la compréhension des textes.

Pourquoi?

« Dans un texte explicatif, les explications doivent s'enchainer de façon claire et les mots qui servent à organiser le texte doivent aider les personnes qui lisent à faire des liens entre des renseignements complexes. » (Rousselle, 1999a : 56) Les organisateurs textuels qui indiquent des exemples permettront également aux élèves de repérer certains procédés explicatifs et de les lier aux explications du texte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelle(s) information(s) t'apporte cet organisateur textuel?
- Quel type de relation établit-il entre les mots? Entre les groupes de mots? Entre les phrases? Entre les parties du texte? Entre les paragraphes qu'il lie?
- Est-ce que les organisateurs textuels apportent un certain ordre au texte? À quoi servent-ils?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Masquer les organisateurs textuels dans un texte et amener les élèves à discuter l'impact de leur absence sur leur compréhension du texte. Ensuite, leur demander de remplir les espaces vides laissés par les organisateurs enlevés et discuter du rôle des organisateurs textuels dans la compréhension du texte, dans sa cohérence, sa progression; bref, comparer les « deux textes ».
- Demander aux élèves de ressortir les organisateurs textuels d'un texte, d'en préciser le sens et d'en décrire le rôle (Rousselle, 1999a : 61). « Ajoutons que la compréhension des [organisateurs textuels] repose sur des facteurs comme le vocabulaire et le contexte autant que sur la connaissance des [organisateurs textuels] eux-mêmes. » (Giasson, 2003 : 238) Afin de prouver qu'ils en ont compris le sens, demander aux élèves de les remplacer par un nouvel organisateur textuel ou de rédiger de nouvelles phrases contenant l'organisateur en question.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.2 Sous-composante : Je comprends un texte JUSTIFICATIF

1.2.4 J'ai reconnu l'insertion d'autres types de séquences (explicatif, descriptif) et leur apport au texte.

Quoi?

Amener les élèves à repérer l'insertion d'autres types de séquences dans un texte à dominante justificative et comprendre leur utilité dans le texte.

Pourquoi?

Au niveau textuel, la combinaison des séquences est généralement complexe et l'homogénéité d'une seule séquence est relativement exceptionnelle (Adam, 1993). Le texte justificatif, comme la plupart des textes, est souvent hétérogène et est fait d'une longue séquence justificative dans laquelle d'autres séquences peuvent être intégrées. La reconnaissance d'autres types de séquence permet à l'élève de faire une analyse textuelle de façon plus approfondie. En effet, chaque séquence textuelle insérée joue un rôle précis au sein du texte (Boisvert et *al.*, 2008 : 178). Les élèves doivent donc comprendre quel est l'apport de tel type de séquence dans un texte justificatif.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quel type de texte s'agit-il? Y a-t-il seulement des séquences justificatives dans ce texte? À quoi servent ces séquences textuelles?
- Est-ce que l'auteur décrit un élément dans le texte? (séquence descriptive)
- Est-ce que l'auteur explique un élément? Les causes ou conséquences d'une situation? (séquence explicative)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Fournir aux élèves un texte dans lequel on retrouve tous les types de séquences. Leur faire souligner les différentes séquences et leur demander de justifier leur utilisation dans le texte. Quels sont leurs apports au texte?

Comparer un texte dans lequel on retrouve différents types de séquences avec un texte qui n'a pas d'insertion d'autres séquences textuelles.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte JUSTIFICATIF

Interpréter
Le travail d'interprétation amène le lecteur à créer des significations qui ne sont pas dans le texte, mais qui s'en inspirent. Le lecteur qui interprète puise dans ses connaissances sur les textes, sur la langue et sur la culture pour explorer une des significations possibles du texte lu, une signification dont l'auteur lui-même peut ne pas être conscient, mais qui respecte les mots du texte.
« Plusieurs interprétations peuvent s'exclure mutuellement sans que l'une soit nécessairement meilleure que les autres. [...] [L'interprétation] est le terrain du jeu libre de l'intelligence et de la subjectivité, [contrairement à] la compréhension, [qui] se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier. Dans la plupart des cas, l'interprétation permet de déboucher sur une compréhension plus large, plus éclairée (du moins, subjectivement), d'une donnée particulière. […] » (Vandendorpe, 1992 : 160)

1.3.1 J'ai déterminé si le point de vue de l'énonciateur est neutre ou subjectif (marques de modalités : vocabulaire connoté, figures de style, adverbes, pronoms, ponctuation expressive, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à définir le degré d'implication affective d'un auteur dans un texte.

Pourquoi?

Les élèves doivent développer leur esprit critique et s'outiller pour pouvoir apprendre à discerner les marques de subjectivité dans un texte, dans les procédés langagiers comme dans les idées exprimées. Savoir repérer les marques subjectives permet entre autres aux élèves de remettre en question la position de l'auteur dans un texte descriptif.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Les textes descriptifs devraient-ils être à dominante subjective ou à dominante objective?
- Quels indices peuvent nous aider à voir qu'un texte est subjectif?
- Quel effet l'auteur a-t-il voulu créer en insérant telle ou telle marque de modalité dans le texte? Par exemple, des points de suspension ou un point d'exclamation peuvent créer un effet d'ironie.

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Comparer deux textes portant sur le même sujet : un texte objectif ne comportant pas ou presque pas de marques de subjectivité avec un autre texte qui en contient plusieurs. Quel effet cela donne-t-il au lecteur? Aux propos émis par l'auteur?
- Faire relever les marques de subjectivité dans un texte ou en faire ajouter par les élèves. Quel effet ces marques créent-elles pour le lecteur?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte JUSTIFICATIF

1.3.3 J'ai mis en relation le titre et le propos de l'auteur pour construire du sens.

Quoi?

Amener les élèves à comprendre le sens du texte en faisant un lien entre le titre et les propos de l'auteur.

Pourquoi?

Les propos abordés par l'auteur sont souvent annoncés, explicitement ou non, dans le titre. « La justification est une conduite métadiscursive, car elle porte sur le dire; justifier ses paroles, c'est commenter son propre discours ou, plus précisément, dire pourquoi on affirme telle ou telle chose. » (Chartrand, 2013 : 08) L'élève doit ainsi mettre en lien les propos justifiés et le titre afin de comprendre que le texte forme un tout.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quoi parle le texte?
- Est-ce que le titre et/ou les intertitres te donnent un indice sur le sujet du texte?
- Quel est le sujet posé dans l'introduction? Quel est le sujet divisé (les aspects justificatifs)? Sont-ils en lien?
- Quel type de propos suscite une justification? Est-ce « des propos qui font intervenir des valeurs, des jugements, des connaissances, des émotions, etc. – par exemple, l'appréciation d'une œuvre d'art ou d'un fait, d'un phénomène ou d'une question historique, politique ou éthique lorsque ces sujets ne sont pas d'emblée l'objet d'une controverse sociale; [ou] des propos relevant d'un domaine du savoir – par exemple, dans la sphère scolaire, la solution à un problème de mathématique, de physique ou de grammaire, ou encore, la réponse à une question en sciences humaines ou sociales »? (Chartrand, 2013 : 08) Ces propos sont-ils en lien avec le titre?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire relever, dans le texte, un nombre déterminé de mots ou de groupes de mots qui forment le principal champ lexical. (Chartrand, 2001 : 72) Les mots se retrouveront, en général, dans le titre et dans les propos de l'auteur.
- Donner un texte aux élèves dans lequel le titre a été enlevé, et le leur faire inventer. S'assurer que le titre et les propos sont liés entre eux.

! Remarque(s)
Comme le titre de l'article peut servir à planifier la lecture, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.3.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte JUSTIFICATIF

1.3.2 J'ai établi des liens entre le commentaire d'un auteur et certains aspects de l'œuvre (thème, intrigue, façon de décrire les personnages).

Quoi?

Amener les élèves à lier les commentaires faits par l'auteur à des éléments tirés de l'œuvre.

Pourquoi?

« La justification vise à ce que le destinataire juge le propos recevable parce que les raisons données sont acceptables, même s'il ne les partage pas. » (Chartrand, 2011 : 1) Pour ce faire, l'auteur du texte doit baser son appréciation sur des faits facilement vérifiables, puisque ces justifications sont jugées en fonction de la pertinence des informations présentées.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- À quel endroit l'appréciation de l'auteur est-elle formulée?
- Son appréciation est-elle positive ou négative, en général? (reconnaitre la modalisation comme un phénomène textuel relevant de la stratégie de l'auteur)
- Quelles raisons l'auteur évoque-t-il pour justifier son appréciation?
- Juges-tu que les raisons données par l'auteur sont acceptables?
- Quels aspects de l'œuvre sont abordés par l'auteur? Donne-t-il des exemples pour chacun de ces aspects? À quoi ces exemples servent-ils?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Dans une appréciation quelconque (critique de film, 4e secondaire, PDA), demander aux élèves de délimiter par des couleurs différentes l'appréciation critique (l'auteur a-t-il apprécié ou non l'œuvre en général?), les raisons qui appuient les commentaires de l'auteur (les aspects de l'œuvre traités), ainsi que leur illustration (des exemples provenant de l'œuvre venant appuyer les aspects précédemment commentés). L'élève sera en mesure de constater que, pour chacun des commentaires émis par l'auteur, une justification est faite afin de rendre ses propos recevables.

L'enseignant donne aux élèves un corpus de critiques portant sur le même film, mais dans lequel les critiques sont écrites par différents auteurs. Même si les auteurs n'ont pas la même appréciation du film, les élèves doivent vérifier si leurs points de vue sont recevables. Ils se rendront compte que les commentaires des auteurs sont toujours liés à un aspect de l'œuvre (thème, intrigue, personnage, effets visuels, etc.), et ce, que leur appréciation soit positive ou négative.équences textuelles.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte JUSTIFICATIF

1.3.4 J'ai dégagé l'intention de l'auteur (partager son point de vue, faire valoir les qualités de l'œuvre, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur l'intention de l'auteur, c'est-à-dire à se demander pourquoi il a écrit le texte, dans quel but, et ce, en appuyant leur interprétation sur des indices textuels pertinents.

Pourquoi?

« Savoir pourquoi l'auteur a écrit un texte nous donne de bons indices sur la nature de l'information à retenir et sur la façon de l'organiser. » (Zwiers, 2008 : 34) De plus, cela permet au lecteur de recevoir le texte de manière à favoriser une meilleure compréhension. En effet, nous n'abordons par un texte dont l'auteur avait comme intention de nous persuader de la même façon qu'un texte ayant été écrit pour nous divertir. L'idée d'intention entre dans l'interprétation parce qu'elle est construite par le lecteur, l'auteur inscrivant rarement dans son texte les intentions qu'il poursuit.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel effet ce texte a-t-il eu sur toi? Quels éléments textuels l'ont provoqué? Crois-tu que l'auteur avait comme but de provoquer cet effet? Alors, selon toi, quelle était son intention en écrivant le texte?
- Selon toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit le texte? Comment le sais-tu? Quels éléments textuels t'ont donné des indices? Le genre du texte? Les caractéristiques du genre? Le vocabulaire utilisé? Les marques de présence de l'auteur (modalisation)? Le ton utilisé?
- Quelle est la séquence dominante dans le texte? Quel est le genre du texte? Ces éléments peuvent-ils te fournir des indices sur l'intention de l'auteur? Lesquels?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

Après que les élèves aient fait la lecture du texte, leur demander quelle est l'intention de l'auteur. Selon leur réponse (partager son point de vue, faire valoir les qualités de l'œuvre, faire valoir les défauts de l'œuvre, etc.), ils devront repérer et souligner, dans le texte, les indices qui appuieront leur propos (marques de modalisation, vocabulaires connotatifs, etc.).

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte POÉTIQUE

Interpréter
Le travail d'interprétation amène le lecteur à créer des significations qui ne sont pas dans le texte, mais qui s'en inspirent. Le lecteur qui interprète puise dans ses connaissances sur les textes, sur la langue et sur la culture pour explorer une des significations possibles du texte lu, une signification dont l'auteur lui-même peut ne pas être conscient, mais qui respecte les mots du texte.
« Plusieurs interprétations peuvent s'exclure mutuellement sans que l'une soit nécessairement meilleure que les autres. [...] [L'interprétation] est le terrain du jeu libre de l'intelligence et de la subjectivité, [contrairement à] la compréhension, [qui] se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier. Dans la plupart des cas, l'interprétation permet de déboucher sur une compréhension plus large, plus éclairée (du moins, subjectivement), d'une donnée particulière. […] » (Vandendorpe, 1992 : 160)

1.3.1. J'ai mis en relation des éléments du poème (lieux, personnes, sentiments, atmosphères, etc.) avec la langue employée (champs lexicaux, titre, métaphores, répétitions, etc.), pour construire un sens.

Quoi?

Amener les élèves à faire le lien entre les lieux, les personnes, les sentiments, l'atmosphère et les outils de la langue employés.

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre conscience que la langue employée par l'auteur crée des effets autant stylistiques qu'imagés. Aussi doivent-ils faire le lien entre les éléments du poème et les effets de langue afin d'interpréter le poème et de lui conférer un sens.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quels sont les éléments du poème (lieux, personnes, sentiments, atmosphères, etc.)?
- Quels sont les éléments de la langue employée (champs lexicaux, titre, métaphores, répétitions, etc.)?
- Peux-tu établir un lien entre ces éléments? Quel est-il? À quoi peut-il te servir?
- Avec les éléments du poème et les éléments de la langue, crois-tu être en mesure de construire un sens au poème que tu liras?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer des poèmes de registres de langues différents (par exemple, Jean Narrache [pseudonyme d'Émile Coderre] et Baudelaire) et demander aux élèves de les comparer. Pour ce faire, ils devront repérer les divers éléments de la langue (champs lexicaux, titre, figures de style, etc.) et regarder leur effet sur les éléments du poème.
- Distribuer un poème aux élèves et leur demander de repérer les éléments de la langue et les éléments du poème. Ensuite, ils devront tenter de construire un sens selon les divers éléments qu'ils auront ressortis du poème.

1.3.2 J'ai mis en relation le titre, le thème et l'univers du poème pour en dégager la cohérence.

Quoi?

Amener les élèves à comprendre le sens du texte en faisant un lien entre le titre, le thème et l'univers du poème.

Pourquoi?

Dans un poème, l'auteur explore les sentiments et partage sa vision du monde tout en jouant avec les mots. Les sentiments que tente d'évoquer l'auteur dans un texte sont souvent liés à la fois au titre, au thème – explicite ou non, multiples ou non – et à l'univers du poème. Il est important d'outiller les élèves afin de bien interpréter un poème, de relever le ou les thèmes abordés, l'univers poétique et, ainsi, faire un lien avec le titre du texte qui, à première vue, peut souvent amener plusieurs questionnements; bref de voir le texte comme un tout.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Qu'est-ce que le poème raconte? De quoi est-il question?
- Est-ce que le titre te donne un indice sur le thème ou sur l'univers du poème?
- Est-ce que ce poème a un thème principal? A-t-il plusieurs thèmes? Quels indices t'ont permis de le savoir?
- Y a-t-il un thème pour chacune des strophes du poème?
- Qu'est-ce qui est mis en valeur par le narrateur, par l'auteur?
- Est-ce que ce poème fait partie d'un recueil de poèmes thématique?
- Est-ce que les enjeux du poème sont en lien avec son thème, avec son titre?
- Les sentiments que t'évoque ce poème sont-ils en relation avec l'univers qui s'y dégage?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire relever, dans le texte, un nombre déterminé de mots ou de groupes de mots qui forment le principal champ lexical (Chartrand, 2001 : 72) et relever les champs lexicaux secondaires. Quelle est l'importance de ces champs lexicaux dans le poème? Quelle est leur place dans le poème? Se situent-ils à des endroits stratégiques (début, milieu, fin) ou se répandent-ils sur tout le poème? Y a-t-il une évolution au sein des champs lexicaux? Y a-t-il une relation entre les champs lexicaux (opposition, complémentarité)? Les mots relevés seront généralement liés au thème du texte, à son univers, et un lien pourra être fait avec le titre
- Faire lire différents textes poétiques aux élèves : certains ayant un thème facilement identifiable, d'autres demandant plus de réflexion puisque plusieurs thèmes sont présents, par exemple, où l'interaction des élèves sera priorisée pour identifier le thème du récit. « [L]'enseignant, fort de son pouvoir institutionnel, impose le type d'interaction : il s'agit d'un débat autour d'un [poème] lu en commun. Il introduit par la même occasion un certain nombre de thèmes qui lui semblent pertinents eu

> égard au texte. […] Les élèves parlent le plus souvent, le plus longuement, leurs arguments sont accueillis avec bienveillance et acceptés s'ils sont plausibles. Et surtout, c'est au groupe que l'enseignant laisse la responsabilité de discuter, d'évaluer les contributions de chacun. Plutôt que d'imposer de façon autoritaire un contenu propositionnel donné, il préfère favoriser une attitude d'examen critique des raisons de chacun » (Weisser, 2006 : 47) et du thème prédominant selon ses élèves. Lors de cette discussion, il sera intéressant de faire des liens avec l'univers du poème, ainsi qu'avec le titre. Une telle discussion en classe permettra aux élèves « de parler librement sans attendre le questionnement du maitre et sans craindre sa censure, de rebondir sur la remarque d'un camarade, de l'interroger, de l'aider à formuler son opinion, de régler entre pairs la conversation pour avancer ensemble vers plus de clarté » (Tauveron, 1999 : 33)

! Remarque(s)

Comme le titre du récit peut servir à planifier la lecture, l'enseignant peut développer ce savoir-faire conjointement avec l'item 1.1.3.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte POÉTIQUE

1.3.3. J'ai dégagé les éléments du poème (lieux, personnes, sentiments, atmosphères, etc.) qui traduisent une prise de position (critiquer, défendre une cause).

Quoi?

Amener les élèves à repérer les éléments du poème qui évoquent les lieux, les personnes impliquées, l'atmosphère, les sentiments, etc. et à les interpréter de façon à percevoir la prise de position du poète sur les différents sujets évoqués.

Pourquoi?

Les élèves doivent repérer « [l]'engagement d'un ou d'une poète dans une cause politique ou sociale [qui] est perceptible dans les différents aspects de son point de vue : la voix, le ton et les valeurs. Ainsi, le ou la poète emploie souvent une voix lyrique pour exprimer des sentiments personnels en prenant le plus souvent un ton intimiste […]. » (Richard, 2000 : 305) Reconnaitre ces éléments dans le poème permet aux élèves de comprendre la prise de position et ainsi de l'analyser.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Peux-tu déceler une cause défendue ou critiquée dans le poème lu? Sous quelle forme?
- Peux-tu déceler les lieux? L'atmosphère? Les sentiments? Qu'apportent ces éléments au poème? Peuvent-ils traduire une opinion? Une prise de position?
- Quels éléments peuvent servir à critiquer ou à défendre une cause dans un poème?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Dans le poème lu, demander aux élèves de repérer les éléments qui laissent transparaitre une prise de position. Est-ce des sentiments, des lieux, des personnes, une atmosphère, etc.?
- Demander aux élèves de repérer la prise de position dans le poème lu et ensuite d'analyser les éléments afin de saisir ce qui est défendu ou critiqué.
- Distribuer deux poèmes avec une thèse inverse et demander aux élèves de repérer les éléments qui traduisent ces thèses et de les analyser. Les élèves devront voir par eux-mêmes que les thèses sont contraires et la façon dont elles sont présentées.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte POÉTIQUE

1.3.4. J'ai comparé le sens que j'ai construit avec ceux d'autres lecteurs pour découvrir la différence des lectures possibles.

Quoi?

Amener les élèves à comprendre que leur interprétation d'un poème peut s'avérer différente de l'interprétation d'un de ses camarades ou d'une autre personne et, ainsi, leur faire prendre conscience de la pluralité des lectures possibles.

Pourquoi?

« Il semble essentiel d'ailleurs de faire comprendre aux élèves que nous sommes largement les responsables non de ce que nous voyons, mais de la manière dont nous le voyons. » (Simard, 2010 : 348) Les élèves doivent comprendre, en comparant leurs impressions/interprétations de lecture avec les autres élèves, que chaque lecture/lecteur est différent.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel sens donnes-tu au poème que tu viens de lire? Qu'y as-tu compris?
- Penses-tu que les autres élèves autour de toi ont tous compris la même chose? Pourquoi?
- Comprends-tu toujours les mêmes choses que l'enseignant qui corrige? Que tes camarades qui donnent leur interprétation en discussion ou en correction?
- Parfois, comprends-tu mieux un poème après que d'autres aient donné leur interprétation?
- Comment peux-tu expliquer qu'il y ait autant de lectures possibles qu'il y a de lecteurs? Est-ce en raison du bagage culturel de chacun? Des expériences de vie de chacun? Des connaissances de chacun du sujet principal? de certains thèmes? d'éléments historiques? de l'auteur?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer un poème aux élèves. Après la lecture, placer les élèves en équipe de deux et leur demander de discuter du sens qu'ils ont dégagé du poème.
- Distribuer un même poème aux élèves et leur demander d'écrire en une phrase ce qu'ils ont perçu de ce poème. L'enseignant fera une lecture rapide des différentes perceptions afin que les élèves réalisent que l'interprétation en poésie peut être propre à chacun. (Brasseur & Canvat, 2003 : 183)
- Placer les élèves en petits groupes afin de favoriser la discussion sur les poèmes qu'ils viennent de lire. Inviter les élèves à échanger sur les textes lus tout en les commentant. Ils pourront ainsi comparer leurs visions des textes avec leurs coéquipiers. (Giasson, 2003 : 87)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte POÉTIQUE

1.3.5. J'ai dégagé la vision du monde du poète (émotions qui l'habitent, regard qu'il porte sur ce qu'il décrit, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à repérer et à interpréter les éléments qui permettent d'établir la vision du monde du poète.

Pourquoi?

« Dans un poème, le ou la poète ne s'exprime pas directement : il ou elle le fait à l'aide d'une voix. Cette voix énonce le texte, exprime la vision du monde du ou de la poète et véhicule, implicitement ou explicitement, des valeurs » (Richard, 2001 : 257) ou des jugements que les élèves peuvent repérer.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Est-il possible de dégager la vision qu'a le poète du monde dans lequel il vit? Comment?
- Quels éléments te permettent de voir la présence du poète? Sa vision du monde?
- Comment se traduisent ces éléments? par un emploi de mots précis? Par les émotions présentes dans le poème? Par le regard sur le monde? Un jugement? Une critique?
- Est-ce que la vision du monde du poète est la même que celle de tous les poètes? De tous les lecteurs? Pourquoi?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer un poème aux élèves et leur demander de repérer ce qui traduit la vision du monde du poète. Quels sont ces éléments? Comment sont-ils amenés?
- Distribuer un poème aux élèves et leur demander de porter une attention particulière à la façon dont sont décrits les lieux, les personnes, l'ambiance, etc. et leur demander de traduire la vision du monde du poète au travers de ces éléments.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DRAMATIQUE

Comprendre

« Le lecteur fait appel à toutes ses ressources afin d'associer entre eux les éléments constitutifs du texte, de s'en faire une représentation et de lui attribuer du sens. Peu de réponses sont possibles puisque les éléments significatifs nécessaires à la compréhension laissent place à peu de nuances. » (Boudreau : 2)

1.2.1. *J'ai distingué les didascalies des dialogues et observé les changements d'interlocuteurs.*

Quoi?

Amener les élèves à reconnaitre ce qui différencie un texte de théâtre d'autres textes (roman, poésie, etc.) et à distinguer les didascalies et les dialogues.

Pourquoi?

Les élèves doivent comprendre que le texte dramatique est destiné à être interprété. Donc, il ne se présente pas comme les autres textes. Il faut donc amener les élèves à comprendre la nécessité des didascalies et ce qu'elles apportent au texte. Pour ce faire, ils doivent savoir distinguer les didascalies des dialogues afin de mieux comprendre le texte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- « Le texte comporte-t-il des didascalies? Sont-elles abondantes? Quelle est leur fonction (effet de réel, intentions de jeu…)? » (Dufays, 2005 : 332)
- De quelle façon les didascalies se distinguent-elles des dialogues de la pièce de théâtre?
- Pour qui les didascalies sont-elles écrites? Est-ce seulement pour le lecteur?
- « Le texte est-il pris en charge par une ou plusieurs voix? » (Dufays, 2005 : 332) Qu'est-ce qui t'informe qu'il y a un changement de personnage? Comment différencies-tu le nom des personnages du texte qu'ils ont à dire?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Observer une pièce comportant des didascalies et demander aux élèves ce qu'elles apportent au lecteur (désignent les personnages, donnent des indications sur le ton, sur le lieu de l'action, sur les gestes et les déplacements des personnages, etc.). Par la suite, fournir une pièce de théâtre dans laquelle toutes les didascalies ont été effacées. Est-ce que ces suppressions nuisent à la compréhension? À la reconnaissance du type de texte? Pourquoi?
- Souvent, les didascalies sont marquées par un changement de typographie (caractère, italique, grosseur, etc.). Fournir aux élèves une pièce de théâtre dans laquelle les didascalies auront la même typographie que les dialogues et leur demander de les relever. Comment s'y sont-ils pris? Qu'est-ce qui distingue les didascalies des dialogues? Sans la distinction de typographie, est-ce que le texte est plus difficile à lire, à comprendre? Pourquoi?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DRAMATIQUE

1.2.2 J'ai reconnu les marques d'organisation du texte (découpage en actes, scènes, tableaux).

Quoi?

Amener les élèves à reconnaitre les marques d'organisation d'un texte théâtral.

Pourquoi?

Les pièces de théâtre sont, le plus souvent, composées d'actes et de scènes et, depuis peu, de tableaux. Lorsqu'ils lisent un texte théâtral, les élèves doivent comprendre ce que sont les actes, les tableaux et les scènes pour mieux cerner les différents moments de l'action de la pièce. En fait, ils doivent comprendre que ces éléments du texte dramatique servent, en quelque sorte, à délimiter un certain schéma narratif.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Que se passe-t-il dans les actes? Peux-tu faire un lien avec le schéma narratif?
- Quel est l'acte le plus long? Pourquoi?
- Les personnages changent-ils systématiquement tous d'une scène à l'autre? Que remarques-tu à ce sujet?
- Quelles sont les scènes qui réunissent le plus grand nombre de personnages? Pourquoi?
- À quel moment les décors changent-ils?
- Est-ce que les scènes se suivent chronologiquement dans le temps?
- Qu'est-ce qui délimite les scènes du premier et du deuxième acte? Les décors sont-ils les mêmes? Le temps est-il le même?
- Est-ce que les tableaux se succèdent dans l'ordre chronologique?
- Est-ce que des techniques multimédias sont utilisés pour découper la pièce (projections de vidéos, séquences de films, éclairage, musique, etc.)? (Boisvert & *al.*, 2008 : 412)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Fournir aux élèves des extraits de différents actes d'une même pièce de théâtre et leur demander dans quel environnement se déroulent les actions. Ils se rendront compte que, généralement, les décors changent d'un acte à l'autre. C'est le cas, par exemple, dans *Le mariage de Figaro,* de Beaumarchais, une pièce en cinq actes : une chambre dénudée, une chambre magnifique, une salle du trône, une galerie, un parc.
- Fournir un acte d'une pièce de théâtre aux élèves et leur demander d'observer les scènes. Que se passe-t-il d'une scène à une autre? Des pièces fort différentes pourraient être comparées. Par exemple, une pièce de théâtre avec deux personnages interprétés par le même acteur, comme *La face cachée de la lune*, de Robert Lepage, et une autre avec plusieurs personnages, comme *Les belles-sœurs*, de Michel Tremblay. Les élèves se rendront compte qu'il y a changement de scène lorsqu'il y a changement de personne ou lorsqu'il y a entrée d'un ou de nouveaux personnages. Ainsi, le metteur en scène peut utiliser différentes techniques pour marquer le changement de scène, selon qu'il y ait un ou plusieurs personnages.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DRAMATIQUE

Comparer des pièces de théâtre classiques et des pièces de théâtre contemporaines afin de comparer l'organisation du texte. Par exemple, *Le Cid*, de Corneille, et *Le ventre*, de Steve Gagnon (des tableaux se trouvent dans la deuxième pièce, tandis qu'il n'y en a pas dans la première). Les élèves verront que la pièce de théâtre, comme toutes formes d'art, a évolué au fil des décennies et des siècles. Ainsi, les tableaux se retrouvent le plus souvent dans des pièces modernes, et plus précisément, lorsque les mises en scène n'exigent pas d'importants changements de décor ou lorsque la scénographie est plus aisément modulable. De plus, les tableaux peuvent plus facilement répondre à une certaine forme de déchronologie, contrairement aux actes, déchronologie qu'on retrouve davantage dans les pièces modernes.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DRAMATIQUE

1.2.3 Dans le texte dramatique, j'ai cerné les personnages, leurs caractéristiques physiques et socioculturelles (bourgeois, ouvrier, étudiant, etc.), ainsi que les relations entre les personnages, en ayant recours aux dialogues et aux didascalies (gestes, ton, attitude, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à utiliser les didascalies et les dialogues pour relever les personnages, reconnaitre la relation qui les unit et leur attribuer des caractéristiques physiques et socioculturelles qui leur sont propres.

Pourquoi?

« Le personnage est le pivot du récit. […] Comprendre les personnages demeure donc le moyen fondamental de comprendre l'histoire comme un tout. En effet, [leurs] motivations, [leurs] désirs, [leurs] pensées et [leurs] émotions […] forment le ciment de l'histoire; [les] connaître […] permet au lecteur d'établir des liens de cause à effet et de faire des prédictions sur le comportement futur du personnage. » (Giasson, 2000 : 95)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Qui sont les personnages principaux et secondaires de la pièce? À quel endroit sont-ils indiqués? Pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'identifier les personnages dans cet ordre précis? (ordre d'apparition, importance dans l'histoire, ordre alphabétique, etc.).
- Quelles sont les caractéristiques des personnages? Quelles sont leurs particularités physiques, psychologiques et morales? « Sont-ils nettement individualisés (nom, fonction, détails physiques, costumes, vraisemblance psychologique), caricaturaux (réduits à un trait sommaire, grossi, qui n'évolue pas au fil de la pièce), déshumanisés? » (Dufays, 2005 : 333)
- « Quelles relations les personnages entretiennent-ils entre eux? Qui prend l'initiative des échanges (cf. notamment le jeu des pronoms), qui change le sujet de la conversation, en d'autres mots, les dialogues vont-ils dans le sens d'une coopération entre les personnages, d'esquives ou d'attaques? La succession des répliques change-t-elle la posture des personnages les uns par rapport aux autres? » (Dufays, 2005 : 334) À qui s'opposent-ils et comment? Appartiennent-ils à un ou des groupe(s) (groupes d'amis, famille, collègues, classes sociales, groupes ethniques)? (Dufays, 2005 : 328)

b. *Exemple de tâche ou de moyen pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Selon la lecture qu'ils ont faite de la pièce de théâtre, demander aux élèves de faire la carte d'identité de chacun des personnages et d'y inscrire leurs caractéristiques physiques et socioculturelles, ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec les différents personnages de la pièce. Ils devront justifier leurs propos à l'aide d'extraits.
- « À partir de la liste des personnages d'une pièce de théâtre, faire deviner l'importance des personnages, le jeu de leurs relations, voire certains éléments d'intrigue, afin de familiariser les élèves avec la pièce » (Langlade : 2002, 135). Au cours de leur lecture, les élèves pourront rectifier leurs hypothèses et y ajouter des informations.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DRAMATIQUE

1.2.4 Dans le texte dramatique, j'ai identifié les lieux et le temps dans lesquels se déroulent les évènements au moyen des didascalies (repère géographiques, et historiques, indications de décor et d'accessoires, mention du temps écoulé entre deux actes, etc.).

Quoi?

Amener les élèves, à l'aide des didascalies, à cerner le temps de l'action et de la représentation et les lieux dans lesquels l'histoire se déroule.

Pourquoi?

Les élèves doivent se représenter l'atmosphère et le contexte de l'histoire. La compréhension ou l'interprétation d'un texte peut dépendre du temps et des lieux de l'histoire. Par exemple, un élève n'ayant pas saisi que l'histoire se déroule au 17e siècle aura de la difficulté à comprendre que deux personnages doivent s'affronter en duel pour obtenir la main de leur bien-aimée.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- « Peut-on établir le schéma du décor? Dispose-t-on d'indications suffisantes? » (Dufays, 2005 : 332) Qu'est-ce qui t'aide à te créer cette représentation du décor?
- « Quel(s) est (sont) le(s) lieu(x) montré(s) sur scène, évoqués hors scènes ou imaginés? » (Dufays, 2005 : 333)
- À quelle époque se déroule l'histoire? De quels indices t'es-tu servi pour arriver à cette réponse?
- Selon toi, quelle serait la durée de la représentation de cette pièce de théâtre? La durée de la représentation équivaut-elle à la durée de l'histoire? Comment le sais-tu? Quels sont les indices qui t'ont aidé à en venir à cette conclusion?
- La pièce de théâtre a-t-elle recourt à des ellipses, des bons dans le temps ou des arrêts du temps? Qu'est-ce que cela amène à l'histoire?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves de créer une ligne du temps de la pièce de théâtre avec tous les moments importants qui marquent l'histoire. La ligne du temps peut se faire de façon chronologique ou narrative. Les élèves pourront justifier entre eux les raisons pourquoi ils ont retenu tel ou tel évènement et en arriver à un consensus.
- Après chaque acte lu, demander aux élèves d'inscrire le décor dans lequel se déroulaient les actions. L'enseignant pourrait également leur demander de faire un lien avec le décor de la pièce de théâtre et celui d'une œuvre qu'ils ont déjà lu ou vu. Les inviter par la suite à justifier leur choix et à présenter le parallèle qu'ils ont établi à leurs camarades.
- Transposer la pièce de théâtre dans une autre époque. Par exemple, demander aux élèves ce que serait l'histoire de *Le Cid* si elle devait se dérouler en 2010. Quelles seraient les modifications à apporter? Ils prendront ainsi compte de l'importance d'identifier l'époque dans laquelle se déroule l'histoire, celle-ci influençant grandement les actions des personnages.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DRAMATIQUE

1.2.5 Dans le texte dramatique, j'ai cerné l'intrigue (les moments clés de l'histoire) et les moyens qui la font progresser (conflit, quiproquo, coup de théâtre).

Quoi?

Amener les élèves à comprendre l'intrigue, c'est-à-dire à constater « l'enchainement des actions en vue de l'aboutissement d'un récit, [enchainement] qui peut se traduire par une quête, une mission, un objectif du héros » (Rousselle, 1999 : 24), et à identifier ce qui la fait progresser.

Pourquoi?

Le personnage principal et les actions qu'il pose en vue d'atteindre son but (intrigue) sont au centre de l'histoire, comme le schéma actanciel en témoigne; il est donc primordial que les élèves saisissent l'intrigue pour comprendre l'histoire en tant que telle.

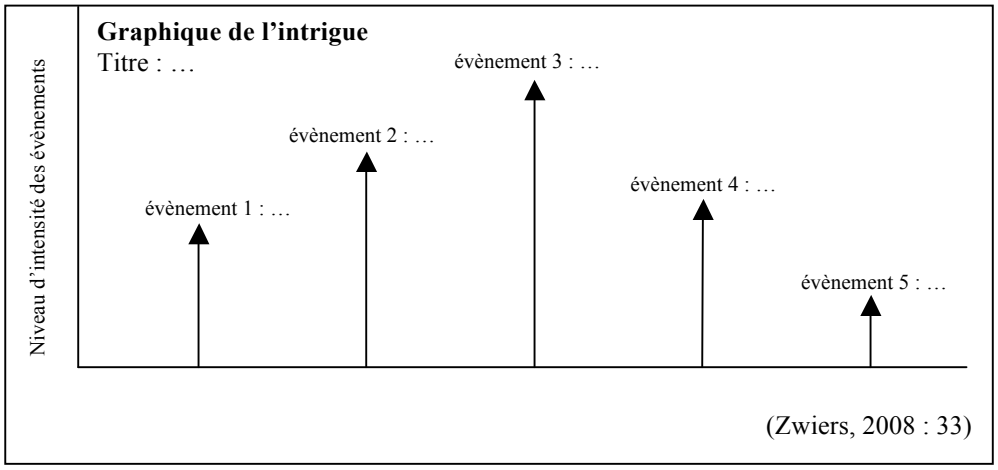
Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Que doit/veut faire le personnage principal dans l'histoire? Quel est son but, son objectif, l'objet de sa quête? Que fait le personnage principal pour atteindre ce but/cet objectif?
- De quelle façon l'action de la pièce de théâtre progresse-t-elle? « La progression de l'action se caractérise-t-elle par une succession de coups de théâtre? » (Dufays, 2005 : 333) de conflits? de quiproquos?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire construire les schémas narratif et actanciel de l'histoire. En effet, « nous pouvons étudier les personnages principaux et les personnages secondaires exactement comme dans les textes narratifs et nous pouvons établir le modèle actanciel d'une pièce de théâtre qui ne se distinguera en rien de celui d'une nouvelle ou d'un roman. » (Kibedi Varga, 1988 dans Adam, 2001 : 170)
- Faire construire un graphique de l'intrigue : « Avec un pair, l'élève résume le texte [ou le passage textuel décrivant un évènement] oralement. Ensuite, il prépare un graphique de l'intrigue. Sous chaque évènement important qu'il a noté, il écrit l'émotion qu'éprouve le personnage. Quand ils ont terminé, les élèves comparent leur graphique et justifient leurs choix. » Cela « permet de visualiser l'enchainement des évènements importants d'une histoire ». (Zwiers, 2008 : 33)



(Zwiers, 2008 : 33)

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DRAMATIQUE

1.2.6 Dans le texte dramatique, j'ai analysé le rôle des séquences secondaires (narrative, justificative, argumentative) dans la progression de l'intrigue (personnage qui résume un épisode, qui veut en convaincre un autre d'agir de telle façon).

Quoi?

Amener les élèves à distinguer les différents types de séquences imbriqués dans les séquences dialogales et à comprendre leur rôle dans la progression de l'histoire.

Pourquoi?

« [D]ans la plupart des textes, on trouve, en plus de la séquence dominante, une ou plusieurs séquences secondaires qui organisent une partie du texte seulement » (Chartrand, 2011a : 51). Les élèves doivent comprendre le rôle qu'elles occupent dans l'histoire et ce qui fait en sorte qu'elles permettent à l'intrigue de progresser.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Pourquoi l'auteur juge-t-il nécessaire que le personnage ou le narrateur explique, argumente, raconte? En quoi cela fait-il progresser l'histoire?
- Séquence narrative : Pourquoi le personnage raconte-t-il une action passée? Pourquoi résume-t-il une situation, une décision, un changement important?
- Séquence explicative : Pourquoi le personnage/le narrateur nous explique-t-il les comportements que deux personnages ont entre eux? La raison d'un geste commis? Un fait, un phénomène? Qu'essaient-ils de faire comprendre et pourquoi? Pourquoi rappelle-t-il les causes d'un phénomène présenté dans l'histoire (une pièce à caractère historique, par exemple)?
- Séquence argumentative : Pourquoi le personnage/le narrateur juge-t-il nécessaire de justifier son comportement, celui d'un autre personnage, une décision, un geste? De « faire le procès d'un personnage, d'une idée, d'une société? » (Tremblay : 2010, 46) Pourquoi essaie-t-il « d'influencer les idées, les croyances, les attitudes, les actions [d'un personnage], voire de le convaincre de penser ou d'agir autrement »? (Chartrand, 2011a : 59)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer trois courts extraits d'une pièce de théâtre aux élèves dans lesquels on retrouve chacun des trois types de séquence et demander aux élèves de les repérer, de les distinguer et de justifier en quoi ils font progresser l'intrigue. Par la suite, leur demander de repérer au moins une séquence secondaire dans la pièce de théâtre lue/à lire et de spécifier son apport au texte.

! Remarque(s)

La *Progression des apprentissages* (MELS, 2011 : 36) considère que les élèves maitrisent déjà la séquence descriptive, c'est pour cette raison qu'elle n'a pas été considérée au sein de cet intitulé.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.2 Sous-composante : Je comprends un texte DRAMATIQUE

1.2.7 J'ai reconnu l'insertion d'autres types de séquences (explicatif, argumentatif, justificatif, narratif, descriptif) et leur apport au texte.

Quoi?

Amener les élèves à repérer l'insertion d'autres types de séquences dans un texte à dominante dramatique et comprendre leur utilité dans le texte.

Pourquoi?

Au niveau textuel, la combinaison des séquences est généralement complexe et l'homogénéité d'une seule séquence est relativement exceptionnelle (Adam, 1993). Le texte dramatique, comme la plupart des textes, est souvent hétérogène et est fait d'une longue séquence dialogale dans laquelle d'autres séquences peuvent être intégrées. La reconnaissance d'autres types de séquence permet à l'élève de faire une analyse textuelle de façon plus approfondie. En effet, chaque séquence textuelle insérée joue un rôle précis au sein du texte (Boisvert et *al.*, 2008 : 178). Par exemple, une séquence justificative peut être insérée dans un texte de type dramatique afin d'informer le lecteur sur la raison des agissements d'un personnage lors d'un aparté. Les élèves doivent donc comprendre quel est l'apport de tel type de séquence dans un texte dramatique. Ainsi, « l'interprétation du lecteur à propos de la séquence introduite doit reposer sur la compréhension de l'intention [de l'auteur] et sur la connaissance du genre ou des apports particuliers des séquences. » (CSD, 2014)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quel type de texte s'agit-il? Y a-t-il seulement des séquences dialogales dans ce texte? À quoi servent ces séquences textuelles?
- Est-ce que l'auteur raconte un évènement dans le texte? (séquence narrative)
- Est-ce que l'auteur tente de convaincre le lecteur de quelque chose? Étale-t-il des arguments quelconques? (séquence argumentative)
- Est-ce que l'auteur explique un élément? Les causes ou conséquences d'une situation? (séquence explicative)
- Est-ce que l'auteur décrit un élément dans le texte? (séquence descriptive)
- Est-ce que l'auteur justifie son point de vue? Les raisons pour lesquelles il écrit ce texte? (séquence justificative)

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Fournir aux élèves un texte dramatique dans lequel on retrouve plusieurs types de séquences (argumentatives, explicatives, narratives, descriptives, etc.). Leur faire souligner les différentes séquences et leur demander de justifier leur utilisation dans le texte. Quels sont leurs apports au texte?

Comparer un texte dans lequel on retrouve différents types de séquences avec un texte qui n'a pas d'insertion d'autres séquences textuelles.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte DRAMATIQUE

Interpréter

Le travail d'interprétation amène le lecteur à créer des significations qui ne sont pas dans le texte, mais qui s'en inspirent. Le lecteur qui interprète puise dans ses connaissances sur les textes, sur la langue et sur la culture pour explorer une des significations possibles du texte lu, une signification dont l'auteur lui-même peut ne pas être conscient, mais qui respecte les mots du texte.

« Plusieurs interprétations peuvent s'exclure mutuellement sans que l'une soit nécessairement meilleure que les autres. [...] [L'interprétation] est le terrain du jeu libre de l'intelligence et de la subjectivité, [contrairement à] la compréhension, [qui] se présente comme un impératif univoque, qui s'utilise normalement au singulier. Dans la plupart des cas, l'interprétation permet de déboucher sur une compréhension plus large, plus éclairée (du moins, subjectivement), d'une donnée particulière. [...] » (Vandendorpe, 1992 : 160)

1.3.1 J'ai dégagé les thèmes, les valeurs, la vision du monde de l'auteur, ainsi que ses prises de position (critiquer les acteurs d'un évènement historique, critiquer des valeurs sociales, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à repérer les thèmes, les valeurs, la vision du monde de l'auteur, les prises de position, etc.

Pourquoi?

Pour interpréter une pièce de théâtre, les élèves doivent être en mesure de repérer les divers éléments du texte dramatique : les thèmes, les valeurs, la vision du monde de l'auteur, ainsi que ses prises de position (critiquer les acteurs d'un évènement historique, critiquer les valeurs sociales, etc.).

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel est le thème principal de la pièce de théâtre? Les thèmes secondaires?
- Quelles valeurs retrouve-t-on dans cette pièce? Sont-ce des valeurs universelles?
- Peux-tu déceler la vision du monde de l'auteur? Comment? Par quels éléments?
- Peux-tu repérer la ou les prises de position de l'auteur? Comment?
- Est-ce que l'auteur critique des lieux, des personnes, des évènements?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer un texte dramatique aux élèves et leur demander de trouver le thème dominant, les thèmes secondaires et les valeurs évoquées.
- Distribuer un texte dramatique aux élèves et leur demander de repérer les éléments qui traduisent la vision du monde du poète. Quels sont ces éléments? Que te permettent-ils d'interpréter?
- Distribuer un texte dramatique aux élèves et leur demander d'abord de repérer et ensuite d'analyser les critiques ou les prises de position de l'auteur.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte DRAMATIQUE

1.3.2 J'ai mis en relation le titre, le thème et l'univers de la pièce pour construire le sens.

Quoi?

Amener les élèves à faire un lien entre le titre de la pièce, son thème ainsi que l'univers qui s'en dégage.

Pourquoi?

Comme le texte narratif, le texte dramatique met en scène un univers. Ce dernier est créé grâce à différents éléments comme les lieux où se déroulent les évènements, l'époque qui leur sert de cadre, l'interaction des personnages, l'intrigue en général, mais aussi les éléments scéniques tels que l'espace, les corps, les costumes et accessoire, la lumière et la musique. L'univers d'un texte dramatique peut être comique, dramatique ou tragique. (Boisvert *& al.*, 2008 : 413) Parfois, la pièce mélangera deux univers, comme le fait Corneille avec ses fameuses tragicomédies. Pour bien comprendre la pièce de théâtre et en construire le sens, les élèves devront mettre en relation cet univers avec le titre de la pièce et son thème.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel est le thème de la pièce de théâtre? Comment as-tu fait pour le trouver? Quels éléments t'ont aidé à dégager ce thème?
- Le thème est-il en lien avec le titre du texte dramatique? Le lien est-il explicite ou implicite? S'il est implicite, comment t'y es-tu pris pour faire un lien?
- Est-ce une pièce de théâtre comique, dramatique ou tragique? Est-ce un mélange de plusieurs univers? Si oui, lesquels?
- Est-ce que les éléments scéniques t'aident à mieux interpréter la pièce? Pourquoi?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire lire un extrait de pièce de théâtre et demander aux élèves quel est l'univers de la pièce. Ensuite, faire jouer ce même extrait à l'aide d'un enregistrement vidéo. L'univers qui s'en dégage est-il celui que les élèves avaient appréhendé au départ? Pourquoi? Quels éléments font en sorte de changer la perception de l'univers ou de la valider? L'interprétation qui découle de la lecture d'une pièce de théâtre ou de sa réception lorsqu'elle est jouée peut différer pour une même personne, notamment lorsqu'il s'agit de théâtre expérimental, où les pièces, difficilement classifiables, ne suivent pas les procédés habituellement rencontrés et qui relèvent plus d'expériences avant-gardistes.
- Faire comparer une même pièce de théâtre dans laquelle la mise en scène et la scénographie ont été assurées par des personnes différentes. Est-ce que la perception et la vision de la pièce de théâtre sont les mêmes? L'interprète-t-on de la même façon?

Faire regarder une pièce de théâtre aux élèves et leur demander de faire ressortir les éléments scéniques qui mettent en lien le thème et l'univers de la pièce.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.3 Sous-composante : J'interprète un texte DRAMATIQUE

1.3.3 J'ai dégagé l'intention de l'auteur (fournir de l'information, créer une atmosphère dans un récit, présenter un personnage, un lieu, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur l'intention de l'auteur, c'est-à-dire à se demander pourquoi il a écrit le texte, dans quel but, et ce, en appuyant leur interprétation avec des indices textuels pertinents.

Pourquoi?

« Savoir pourquoi l'auteur a écrit un texte nous donne de bons indices sur la nature de l'information à retenir et sur la façon de l'organiser. » (Zwiers, 2008 : 34) De plus, cela permet au lecteur de recevoir le texte de manière à favoriser une meilleure compréhension. En effet, nous n'abordons pas un texte dont l'auteur avait comme intention de nous persuader de la même façon qu'un texte ayant été écrit pour nous divertir. L'idée d'intention fait partie de l'interprétation puisqu'elle est construite par le lecteur, l'auteur inscrivant rarement dans son texte les intentions qu'il poursuit.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quel effet ce texte a-t-il eu sur toi? Quels éléments textuels l'ont provoqué? Crois-tu que l'auteur avait comme but de provoquer cet effet? Alors, selon toi, quelle était son intention en écrivant le texte?
- Selon toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit le texte? Comment le sais-tu? Quels éléments textuels t'ont donné des indices? Le genre du texte? Les caractéristiques du genre? Le vocabulaire utilisé? Les traces de l'auteur? Le ton utilisé? Etc.
- Quelle est la séquence dominante dans le texte? Quel est le genre du texte? Ces éléments peuvent-ils te fournir des indices sur l'intention de l'auteur? Lesquels?

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.4. Sous-composante : Je réagis à un texte

Réagir
« Porter un jugement affectif sur les textes lus ou entendus et prendre position à l'égard des valeurs et des idées véhiculées dans le texte en les confrontant à ses expériences, à ses comportements, à ses habitudes et à ses valeurs. » (Bilodeau et Gagnon, 2010 : 42)

J'ai reconnu les effets que le texte provoque chez moi en étant attentif :
1.4.1 aux idées et prises de position de l'auteur;
1.4.2 aux procédés d'écriture, au lexique et à la variété de langue.

Quoi?

Amener les élèves à prendre en compte leur réaction face aux propos défendus par l'auteur et à la manière dont celui-ci s'y prend pour le faire (procédés d'écriture, lexique, variété de langue).

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre conscience qu'ils réagissent tout au long de la lecture et qu'ils fondent leurs réactions sur les idées émises par l'auteur et ses prises de position. Ils doivent également prendre compte que ces réactions sont également provoquées par la façon dont l'auteur s'y est pris pour écrire son texte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*
- Es-tu en accord ou en désaccord avec la position de l'auteur (ou avec les propos tenus dans un discours rapporté)? Si tu es en désaccord, qu'est-ce qui entre en conflit avec ton opinion ou tes valeurs? Si tu es en accord, pourquoi ses propos te rejoignent-ils?
- Avant de lire ce texte, tu avais probablement une opinion sur le sujet. Quelle était-elle? S'est-elle modifiée? Pourquoi?
- Quels sentiments as-tu éprouvés en lisant ce texte? Est-ce que le lexique utilisé, la musicalité, les métaphores ou le registre de la langue t'ont touché?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*
- Entreprendre un journal dialogué ou un carnet de lecture.
- Mener une discussion dirigée (feuille avec pistes de discussion) en petits groupes.
- À l'aide de textes poétiques ou narratifs, demander aux élèves de choisir celui qui les touche le plus et de justifier leur réponse en se référant aux procédés d'écriture utilisés par l'auteur.
- À l'aide de deux textes argumentatifs, demander aux élèves de choisir celui auquel ils adhèrent le plus et de relever les arguments qu'ils trouvent les plus convaincants.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.4. Sous-composante : Je réagis à un texte

J'ai expliqué et justifié mes réactions :

1.4.3. en établissant des ressemblances ou des différences entre la vision du monde proposée dans le texte et ma vision personnelle du monde;

1.4.4 en me référant à mes gouts, à mes champs d'intérêt et à mes connaissances, et en effectuant des liens avec le texte.

Quoi?

Amener les élèves à réagir au texte lu en faisant un lien avec leurs gouts, leurs champs d'intérêt et leurs connaissances.

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre conscience qu'ils réagissent tout au long de la lecture et qu'ils fondent leurs réactions sur des éléments personnels pertinents.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Lors de ta lecture, as-tu remarqué des passages qui t'ont étonné ou qui ont suscité ton intérêt? Qu'as-tu pensé à ce moment-là?
- Lequel de ces textes as-tu préféré? Explique ton choix en fonction des thèmes traités dans les textes et de tes intérêts personnels.
- Dans un texte, qu'est-ce qui peut te faire réagir?
- Considères-tu que le sujet abordé dans ce texte est encore d'actualité? Pourquoi?
- À la suite de la lecture, comment te sens-tu interpelé par la réalité décrite dans le texte? (Boudreau, 2009)
- Quels rapprochements peux-tu établir entre un personnage, un évènement ou un lieu et ta propre vie ou un fait d'actualité? (Boudreau, 2009) Auquel des personnages de l'histoire t'es-tu identifié le plus? Pour quelles raisons?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Si les élèves ont plusieurs courts textes à lire (nouvelles, poèmes, fables, lettres ouvertes, etc.), leur demander de les lire, d'en choisir deux qui leur plaisent davantage et d'expliquer les raisons de leur choix en se basant sur l'intérêt des thèmes abordés, le style de l'auteur et sa vision du monde, les émotions ressenties lors de la lecture ou l'originalité, par exemple.
- Montrer aux élèves des exemples (et un ou des contrexemples) de ce qu'est une réaction bien appuyée sur le texte lu et demander aux élèves de mettre leurs réactions par écrit.
- Inclure des questions qui demanderont aux élèves de réagir au texte et de justifier leur réaction dans les activités de lecture formatives et sommatives.
- Demander aux élèves d'utiliser leurs connaissances sur un sujet ou sur un personnage donné pour expliquer un passage précis du texte lu.

! Remarque

Selon Jocelyne Giasson, « si la réponse affective est appropriée à la lecture d'un roman, par exemple, elle ne l'est cependant pas pour tous les types textes. En effet, le lecteur devrait être vigilant dans le cas d'un texte où l'auteur joue justement avec les sentiments de son auditoire pour le persuader. À ce moment, le lecteur doit éviter de tomber dans le piège de la réponse affective et doit plutôt évaluer le texte à partir de ses processus de raisonnement. Bref, il faut encourager chez les élèves des réactions émotives pertinentes lors d'une lecture, mais en même temps, les sensibiliser au fait qu'une réaction émotive n'est pas appropriée à toutes les lectures. » (Giasson, 1990 : 145)

2. COMPOSANTE : JE PORTE UN JUGEMENT CRITIQUE

Juger

Poser un regard distancié sur un texte afin d'en apprécier les caractéristiques en fondant son observation sur des critères choisis en fonction de l'intention poursuivie et [permettant] d'en établir la qualité. (Bilodeau et Gagnon, 2010 : 42)

J'ai fait ressortir les ressemblances ou la différence entre des textes en me donnant des critères. Par exemple :

2.1 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.);

2.2 les caractéristiques des personnages (les valeurs, le réalisme, l'originalité, la crédibilité, etc.);

2.3 l'intérêt de l'histoire (le thème, les rebondissements, le réalisme, la cohérence tout au long du récit, etc.);

2.4 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.);

2.5 la présentation visuelle (la mise en page du texte, les illustrations, la couverture, la qualité de l'ouvrage ou du site Internet, etc.);

2.6 le message transmis (l'intérêt de la position défendue ou de la morale, la pertinence du message dans la société, etc.).

Quoi?

Amener les élèves à comparer deux textes, et ce, à l'aide de critères pertinents.

Pourquoi?

Les élèves doivent arriver à se distancier de leurs lectures, et ce, en se dotant de critères de qualité, de pertinence, d'originalité, etc. pour différents textes, et à les réinvestir pour juger chacune de leurs futures lectures (développement d'un regard critique).

Comment?

a. Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion

- Globalement, quel texte préfères-tu? Sur quels critères te bases-tu? Pour chacun des textes, que penses-tu de l'écriture des auteurs? Des caractéristiques des personnages? De l'histoire? Des informations que contient le texte? De la crédibilité de l'auteur? Des sources utilisées? De la présentation visuelle? Du message transmis? Pourquoi?
- Quel texte conseillerais-tu de lire? Qu'est-ce qui t'a plu ou qui t'a déplu dans celui que tu as choisi et dans ceux que tu as laissés de côté? Tes amis seraient-ils en accord avec toi?

b. Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire

- Amener les élèves à mettre des mots sur ce qu'ils ont ressenti en lisant un texte, et ce, en se basant sur des critères pertinents. Faire des mises en réseaux des lectures est un moyen à privilégier puisque des textes ayant un point commun sont plus facilement comparables entre eux. « Plusieurs types de réseaux sont envisageables : autour des genres littéraires, de personnages (stéréo) typés, des mythes et légendes, d'un auteur, d'une adaptation ou d'une réécriture, de l'intertexte, etc. » (Sorin, 2012 : 3)

! Remarques

Selon le PFEQ, la fréquence de la mise en relation de plusieurs textes est essentielle pour arriver développer l'habileté à prendre position.

2. COMPOSANTE : JE PORTE UN JUGEMENT CRITIQUE

2.7 J'ai jugé la précision des informations en portant attention aux moyens utilisés (vocabulaire technique ou scientifique, discours rapportés dont l'exactitude a été vérifiée, etc.)

Quoi?

Amener les élèves à vérifier si les informations du texte sont transmises de façon juste et exacte par l'auteur.

Pourquoi?

Les élèves doivent s'assurer de la véracité des propos émis par l'auteur et ainsi attester une certaine légitimité au texte. Que ce soit dans les textes justificatifs, descriptifs, explicatifs ou argumentatifs dans lesquels l'auteur tente de faire comprendre un phénomène ou de convaincre le lecteur, ou encore dans les textes narratifs, dramatiques et poétiques dans lesquels l'auteur peut faire référence à des évènements historiques, par exemple, qui aideront à la compréhension de l'histoire.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quelle façon l'auteur transmet-il les informations au lecteur? Vulgarise-t-il ses propos ou utilise-t-il un vocabulaire technique? S'il vulgarise ses propos, est-ce que ce qu'il dit est assez précis pour permettre aux lecteurs de comprendre? Est-ce assez détaillé?
- Comment s'assurer que les énonciateurs auxquels l'auteur fait appel dans son texte sont authentiques et que leurs propos n'ont pas été modifiés?
- Est-ce que les discours rapportés sont justifiés, clairs, exacts? Peux-tu le vérifier?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves de juger des informations d'un texte. Sont-elles exactes, vérifiables, précises? Après chaque texte lu, rappeler aux élèves de vérifier/juger les informations contenues dans ce texte afin qu'ils en prennent l'habitude. Ils doivent se questionner sur ces informations et juger des moyens utilisés pour les mentionner.

2. COMPOSANTE : JE PORTE UN JUGEMENT CRITIQUE

2.8 J'ai évalué la crédibilité des sources et de l'information en m'appuyant sur des éléments tirés du texte.

Quoi?

Amener les élèves à juger de la fiabilité et de la pertinence des sources et des informations d'un texte en se basant sur des éléments du texte.

Pourquoi?

Les élèves doivent savoir comment s'y prendre pour évaluer la crédibilité d'une source ou d'une information au sein d'un texte donné. Ils doivent savoir expliquer en quoi les sources ou les informations sont fiables et appropriées au contexte dans lequel elles se trouvent afin de juger de la pertinence d'un texte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Selon toi, quels éléments seraient à évaluer pour juger de la crédibilité de l'information ou d'une source?
- Pourquoi l'auteur a-t-il utilisé cette source pour appuyer ses propos (un magazine scientifique, un énonciateur quelconque dans un discours rapporté, etc.)? Pourquoi l'a-t-il jugé plus crédible que d'autres?
- À propos de l'énonciateur du texte ou d'un discours rapporté… Quelle est l'expertise de cette personne sur le sujet? S'agit-il d'un expert dans le domaine?
- Quelle est la différence entre un fait et une opinion? Lequel est le plus crédible?
- Est-ce qu'un texte écrit et publié est nécessairement crédible? Les informations recueillies sur Internet sont-elles toutes vérifiées et crédibles (par exemple, Wikipédia, blogues, etc.)?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Distribuer deux extraits de texte aux élèves dans lesquels on retrouve des sources dont la crédibilité est différente (fait/opinion, expert/témoin, par exemple). Demander aux élèves de repérer ces sources, de relever les formes (fait, opinion, exemple, témoignage, etc.) sous lesquelles elles se présentent et d'en établir la crédibilité.

2. COMPOSANTE : JE PORTE UN JUGEMENT CRITIQUE

2.9 J'ai confronté mes appréciations avec celles de mes pairs ou du professeur.

Quoi?

Amener les élèves à faire part de leurs appréciations et à prendre en considération celles de leurs camarades et de leur enseignant.

Pourquoi?

C'est en fournissant aux élèves des occasions variées de confronter leurs points de vue qu'ils pourront se pratiquer à raffiner leur argumentation, à rechercher les convergences possibles et à prendre en considération les divergences de points de vue et les respecter. En effet, « en confrontant leurs appréciations avec celles de leurs pairs et en prenant connaissance de commentaires de spécialistes ou de critiques, ils en arrivent à relativiser leurs jugements et à les formuler de façon nuancée. » (MELS, 2007 : 22)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelle est ton appréciation? Celle de tes pairs?
- Pourquoi crois-tu que toi et tes camarades n'avez pas les mêmes appréciations?
- Est-ce qu'une appréciation se doit absolument d'être positive? Pourquoi?
- Sur quels critères peux-tu baser ton appréciation?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Créer une communauté interprétative au sein de la classe. En effet, « pour qu'il y ait lecture littéraire, donc lecture plurielle, le lecteur doit se joindre à une communauté interprétative. La classe vécue comme une communauté interprétative permet à chaque élève de partager sa réception des textes avec ses pairs et l'enseignant. […]. Adopter une posture critique n'est donc pas la seule affaire du lecteur-élève : elle prend tout son sens dans un contexte communicationnel entre lecteurs-pairs, mais aussi entre lecteurs-élèves et enseignant. » (D'Amours, 2008 : 82) L'enseignant doit donc amener les élèves à partager leurs points de vue, à confronter leurs idées et à justifier leurs appréciations.
- Demander aux élèves d'écrire brièvement leurs appréciations d'un texte sur un papier et les ramasser. Lire à voix haute des appréciations qui diffèrent et amener les auteurs respectifs à justifier leurs propos devant la classe. Les élèves pourraient également poser des questions afin que les auteurs justifient de façon précise leurs appréciations, en se référant directement au texte.

! Remarques

Il est important que l'enseignant démontre aux élèves que l'appréciation qu'ils font d'un texte, qu'elle soit positive ou négative, est acceptable pour autant qu'elle soit justifiée correctement et qu'elle s'appuie sur des éléments du texte.

La réflexion… la métacognition

« La métacognition se définit comme la capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée. En lecture, la métacognition se traduira par des comportements comme être conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs. »
(Presley, 2002, dans Giasson, 2003 : 222)

*3.1. Quelles stratégies ai-je utilisées pour **planifier** ma lecture et comment m'ont-elles aidé?*

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur les stratégies de lecture qu'ils utilisent et à évaluer l'efficacité de celles-ci dans la planification.

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre conscience des processus qu'ils enclenchent dans différents contextes [avant la lecture] et en venir à modifier ou à éliminer de leurs habitudes les stratégies inefficaces et à réutiliser celles qui fonctionnent, et ce, selon le contexte. En effet, si les élèves constatent l'efficacité de certaines de leurs stratégies, ils sont plus portés à les apprendre et à les utiliser. (Lavoie, 2008 : 134)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Que fais-tu avant de lire? Est-ce que ta façon de planifier ta lecture t'aide à mieux comprendre le texte?
- Vois-tu une différence lorsque tu n'utilises pas telle ou telle stratégie?
- Quelles stratégies t'ont le plus aidé? Comment?
- As-tu éprouvé des difficultés lors de l'application d'une des stratégies que tu utilisées? Quelles étaient-elles? Que pourrais-tu changer à ta stratégie pour remédier à ce problème?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Avant de commencer la lecture, demander aux élèves de porter attention aux stratégies qu'ils utilisent et de garder des traces de la façon dont ils les ont utilisées (note qu'ils se sont attribué ou réponses écrites à des questions).
- Expliciter son propre processus de lecture à voix haute en mettant en évidence les stratégies utilisées (possiblement avec des lacunes pour illustrer des stratégies inefficaces) et en les évaluant. Il est aussi intéressant de demander à quelques élèves d'expliciter leur propre processus de lecture afin d'avoir un exemple concret pour la classe.
- Demander aux élèves de faire l'inventaire des stratégies utilisées avant la lecture, de coter leur utilité de 1 à 5 et de justifier cette cote.

*3.2. Quelles stratégies ai-je utilisées pour **comprendre** ma lecture et comment m'ont-elles m'ont aidé?*

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur les stratégies de lecture qu'ils utilisent et à évaluer l'efficacité de celles-ci dans la compréhension.

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre conscience des processus qu'ils enclenchent dans différents contextes lorsqu'ils lisent et en venir à modifier ou à éliminer de leurs habitudes les stratégies inefficaces et à réutiliser celles qui fonctionnent, et ce, selon le contexte. En effet, si les élèves constatent l'efficacité de certaines de leurs stratégies, ils sont plus portés à les apprendre et à les utiliser. (Lavoie, 2008 : 134)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelles stratégies as-tu utilisées? Pourquoi? En quoi t'ont-elles aidé à mieux comprendre le texte?
- Qu'as-tu compris des textes lus? Par quels moyens en es-tu arrivé à cette compréhension?
- Au cours de ta lecture, as-tu réajusté ta démarche et tes stratégies? Pourquoi? Comment?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Pendant la lecture, demander aux élèves d'inscrire à la suite de chaque paragraphe ce qu'ils comprennent du texte (un mot ou un petit résumé de quelques mots). Leur demander de repérer les stratégies (reformulation, exemple supplémentaire, documentation, citation, référence culturelle, etc.) qu'ils utilisent, celles qui leur réussissent le mieux, celles qui fonctionnent moins bien.
- **Tableau S-V-A** (*Ce que je sais – Ce que je veux savoir – Ce que j'ai appris*) : Faire remplir un tableau à trois colonnes aux élèves : la première pour ce qu'ils connaissent du sujet ou de l'auteur; la deuxième pour ce qu'ils veulent apprendre au cours de leur lecture; la troisième pour les nouvelles connaissances acquises. Avant la lecture (voir items 1.1.6 à 1.1.8), ils pourront donc faire un remue-méninge à propos de tout ce qu'ils connaissent et générer des questions sur ce qu'ils désirent connaitre. Pendant ou après la lecture, les élèves pourront répondre aux questions qu'ils s'étaient préalablement posées en remplissant la troisième colonne et y inscriront également d'autres connaissances acquises au cours de leur lecture (Ogle, 1986 : 565-567).

*3.3. Quelles stratégies ai-je utilisées pour **interpréter** ma lecture et comment m'ont-elles aidé?*

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur les stratégies de lecture qu'ils utilisent et à évaluer l'efficacité de celles-ci dans l'interprétation.

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre conscience des processus qu'ils enclenchent dans différents contextes lorsqu'ils lisent et en venir à modifier ou à éliminer de leurs habitudes les stratégies inefficaces et à réutiliser celles qui fonctionnent, et ce, selon le contexte. En effet, si les élèves constatent l'efficacité de certaines de leurs stratégies, ils sont plus portés à les apprendre et à les utiliser. (Lavoie, 2008 : 134)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Comment t'y es-tu pris pour interpréter le texte lu? Quelles stratégies as-tu utilisées?
- As-tu construit des liens qui ne sont pas du tout apparents dans le texte? Comment sais-tu que les liens construits sont pertinents?
- Quelles informations extérieures au texte t'ont aidé à interpréter?
- Qu'est-ce que l'interprétation apporte à ta lecture? Ton interprétation est-elle la seule possible? Penses-tu que les autres élèves autour de toi ont tous compris la même chose? Pourquoi? Parfois, comprends-tu mieux un texte après que d'autres aient donné leur interprétation?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Demander aux élèves d'établir des liens entre le texte lu et une lecture qu'ils ont faite précédemment. Comment ces deux textes peuvent-ils être liés? As-tu besoin d'informations extérieures au texte pour mieux le comprendre? Comment cette information t'aide-t-elle? Par exemple, les élèves pourraient faire un lien avec certains éléments de la *Bible* pour mieux comprendre un roman tel que *Le Petit Prince*.
- Amener les élèves à faire des liens entre des éléments du texte qui ne semblent pas être liés en apparence. Par exemple, l'enseignant peut pointer deux éléments d'un récit. Y a-t-il un lien à faire entre ces deux éléments? Lequel? Qu'est-ce qui fait en sorte que ce lien puisse être fait? Est-ce que l'auteur avait précédemment pensé à ce lien possible? Ton interprétation est-elle celle faite par l'auteur? Est-ce que d'autres liens peuvent être établis dans le texte? Comment ces liens t'aident-ils à mieux comprendre le texte?
- Demander aux élèves de verbaliser les étapes de leur interprétation. Pour ce faire, distribuer un court extrait de texte (explication, argumentation, récit, etc.) ou un poème. Demander aux élèves d'interpréter le texte (on peut, au besoin, leur fournir des pistes) en commentant les stratégies utilisées. Ainsi, l'élève prend conscience de ce qu'il fait pour interpréter, il rend son processus et ses stratégies transparents et il voit la pluralité des interprétations.

*3.4. Quelles stratégies ai-je utilisées pour **réagir** à ma lecture et comment m'ont-elles aidé?*

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur les stratégies de lecture qu'ils utilisent et à évaluer l'efficacité de celles-ci dans la réaction au texte.

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre conscience des processus qu'ils enclenchent dans différents contextes lorsqu'ils lisent et en venir à modifier ou à éliminer de leurs habitudes les stratégies inefficaces et à réutiliser celles qui fonctionnent, et ce, selon le contexte. En effet, si les élèves constatent l'efficacité de certaines de leurs stratégies, ils sont plus portés à les apprendre et à les utiliser. (Lavoie, 2008 : 134)

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- Quelles réactions as-tu eues après ta lecture? Pourquoi? Quelles stratégies as-tu utilisées pour nommer et justifier tes réactions?
- Est-il normal de réagir à un texte? Est-ce que tout le monde réagit de la même façon? Est-ce que réagir à un texte aide à mieux l'apprécier?
- Comment t'y es-tu pris pour déterminer quel texte et quel personnage t'a plu plus que les autres? Sur quels critères te bases-tu pour réagir à ces éléments? À ces textes?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- L'enseignant modélise les stratégies qu'il utilise pour réagir au texte qu'il lit à voix haute avec ses élèves.
- Distribuer deux courts extraits de textes aux élèves et leur demander d'expliquer à la classe lequel ils ont préféré et pourquoi. L'enseignant doit les amener à verbaliser leurs critères pour qu'ils prennent conscience de leur utilité. De cette façon, les élèves prendront conscience des critères sur lesquels ils basent leur appréciation et des stratégies qu'ils utilisent pour commenter le texte, pour y réagir.

3.5. Les critères choisis pour porter un jugement critique et les preuves apportées sont-ils pertinents?

Quoi?

Amener les élèves à s'interroger sur la pertinence des critères qu'ils ont choisis et sur les preuves apportées pour émettre un jugement critique sur leur lecture.

Pourquoi?

Les élèves doivent pouvoir évaluer la pertinence des critères utilisés et des preuves avancées afin de vérifier si leur jugement critique est acceptable au regard de ce que dit le texte.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- As-tu porté un jugement critique sur les textes lus?
- Sur quoi t'es-tu basé pour émettre ce jugement? Quels critères as-tu définis? Comment as-tu choisi ces critères?
- Comment peux-tu déterminer si ces critères sont pertinents?
- En cours de route, as-tu changé, modifié, ajouté ou supprimé des critères?
- Quelles preuves as-tu trouvées? Est-ce que tes preuves respectent ce que dit le texte?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Ces questions peuvent être débattues en groupe afin que les élèves voient comment leurs pairs se donnent des critères et les évaluent.

4. COMPOSANTE : JE METS À PROFIT ET J'ACQUIERS DES CONNAISSANCES SUR LA LANGUE, LES TEXTES ET LA CULTURE

*4.1 a) Quelles **connaissances sur la langue** m'ont été nécessaires pour lire ce texte?*
*4.1 b) Quelles **connaissances sur la langue** ai-je acquises en lisant ce texte?*
*4.2 a) Quelles **connaissances sur les textes** m'ont été nécessaires pour lire ce texte?*
*4.2 b) Quelles **connaissances sur les textes** ai-je acquises en lisant ce texte?*
*4.3 a) Quelles **connaissances culturelles** m'ont été nécessaires pour lire ce texte?*
*4.3 b) Quelles **connaissances culturelles** ai-je acquises en lisant ce texte?*

Quoi?

Amener les élèves à nommer les connaissances dont ils se sont servis pour lire un texte et celles qu'ils ont acquises à la lecture de ce même texte, puis à les organiser.

Pourquoi?

Les élèves doivent prendre conscience du fait que, lorsqu'ils lisent, ils utilisent nécessairement leurs connaissances antérieures sur le sujet et que c'est à partir de ces connaissances qu'ils font de nouveaux apprentissages, qu'ils accroissent leur bagage personnel. De plus, l'organisation des connaissances facilite leur réutilisation.

Comment?

a. *Exemples de questions à poser aux élèves pour stimuler la réflexion*

- De quelles connaissances t'es-tu servi pour mieux lire le texte? Quelles connaissances étaient nécessaires à ta compréhension?

- Qu'as-tu appris à la lecture de ce texte? Quelles connaissances as-tu acquises?

- En lisant, fais-tu la différence entre les diverses connaissances que tu utilises? Les connaissances sur la langue, sur le texte et les connaissances culturelles?

- Est-ce que certaines de tes connaissances ont été modifiées après avoir lu le texte? Des conceptions que tu avais à propos d'un sujet donné se sont-elles avérées fausses?

b. *Exemples de tâches ou de moyens pour développer la stratégie ou le savoir-faire*

- Faire un résumé du texte à partir des éléments appris.

- Faire un tableau/un schéma pour illustrer les connaissances utilisées et les connaissances acquises : une première colonne/un premier ensemble pour les connaissances présentes avant la lecture (pour ce qui a été nommé aux items 1.5 à 1.7), une deuxième colonne/un deuxième ensemble sur les connaissances antérieures utilisées à la lecture du texte (ou simplement faire un « x » vis-à-vis des éléments de la première colonne qui ont été utilisés) et une dernière colonne/un dernier ensemble sur les connaissances acquises, ce qui schématise bien les apprentissages liés à la lecture effectuée. (Cameron, 2005 : 11)

- Demander aux élèves, en plénière, de nommer les connaissances sur la langue, sur le texte ou les connaissances culturelles dont ils ont eu besoin pour comprendre le texte, mais aussi celles qu'ils ont acquises pendant leur lecture. Ce faisant, les élèves prennent conscience de leurs progrès et ils peuvent mieux se servir de leurs connaissances en les ayant verbalisées.