

Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture

Théories et pratiques issues de la recherche et d'ouvrages didactiques



Sylvain Bilodeau et Annie Gagnon,
conseillers pédagogiques

Avec la collaboration de Simon Germain,
Alec Laporte et Mark Miller,
conseillers pédagogiques

juin 2011

Le masculin étant le genre générique en français, c'est sans discrimination qu'il est utilisé.

Ce document adopte l'orthographe rectifiée.

© Commission scolaire des Découvreurs, juin 2011

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	3
INDEX DES SCHÉMAS	4
INDEX DES EXEMPLES	4
INDEX DES TABLEAUX.....	4
INTRODUCTION	6
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES STRATÉGIES DE LECTURE	8
LÉGENDE ET UTILISATION DES PICTOGRAMMES.....	13
LES STRATÉGIES DE PRÉLECTURE (AVANT LA LECTURE).....	15
JE CONSTRUIS DU SENS.....	15
<i>Je planifie ma lecture ou prélecture</i>	15
1. Déterminer l'intention de lecture	16
2. Se prédisposer à la tâche.....	18
3. Faire des prédictions et des hypothèses	20
4. Choisir une manière de lire	23
5. Faire des liens avec ses connaissances antérieures.....	26
LES STRATÉGIES DE LECTURE (PENDANT LA LECTURE)	29
JE CONSTRUIS DU SENS.....	29
<i>Je comprends un texte</i>	29
6. Faire des liens entre le texte et les éléments non verbaux (paratexte).....	30
7. Faire des liens entre des éléments du texte et sa propre expérience du monde	31
8. Prendre des notes	32
9. Comprendre le sens des mots et des phrases.....	34
10. Reconnaître les idées principales et secondaires.....	37
11. Sélectionner les informations utiles à la tâche	39
12. Dégager des caractéristiques du texte à dominante narrative	41
13. Reconnaître des images	44
14. Dégager le fil conducteur	47
15. Reconnaître les discours direct et indirect et leur apport	49
16. Reconnaître l'insertion de séquences textuelles et son apport	50
LES STRATÉGIES DE LECTURE (PENDANT ET APRÈS LA LECTURE).....	53
JE CONSTRUIS DU SENS.....	53
<i>J'interprète un texte</i>	53
17. Associer des valeurs et des intentions aux personnages, aux acteurs et aux institutions	54
18. Déterminer le point de vue de l'énonciateur	56
LES STRATÉGIES DE LECTURE (PENDANT ET APRÈS LA LECTURE).....	59
JE CONSTRUIS DU SENS.....	59
<i>Je réagis à un texte</i>	59
19. Reconnaître et prendre en compte les effets produits sur soi.....	60
LES STRATÉGIES DE LECTURE (APRÈS LA LECTURE)	63
JE PORTE UN JUGEMENT CRITIQUE.....	63
<i>J'apprécie un texte</i>	63
20. Prendre position par rapport au texte lu	64
RÉFÉRENCES.....	65
ANNEXES	67

Index des schémas

SCHÉMA 1 - L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES STRATÉGIES DE LECTURE	11
---	----

Index des exemples

EXEMPLE 1 - LA MÉTAPHORE DE L'ÉQUIPE SPORTIVE	10
EXEMPLE 2 - L'INTENTION DE LECTURE	17
EXEMPLE 3 - LES HYPOTHÈSES DE LECTURE	22
EXEMPLE 4 - MARQUEURS DE PRÉDICTION UTILES LORS DU SURVOL	24
EXEMPLE 5 - L'APERÇU STRUCTURÉ	25
EXEMPLE 6 - LES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES	28
EXEMPLE 7 - PRENDRE DES NOTES	33
EXEMPLE 8 - LA SIGNIFICATION DES MOTS : LES HYPOTHÈSES CORRIGÉES	36
EXEMPLE 9 - AIDE-MÉMOIRE POUR TROUVER LE SENS D'UN MOT	36
EXEMPLE 10 - L'ÉQUATION DE L'IDÉE PRINCIPALE	38
EXEMPLE 11 - LES NON-DITS	40
EXEMPLE 12 - LE RÔLE SUR LE MUR	41
EXEMPLE 13 - LE GRAPHIQUE DE L'INTRIGUE	43
EXEMPLE 14 - LE SENS PROPRE ET LE SENS FIGURÉ	46
EXEMPLE 15 - LA FICHE DE CONTRÔLE DES AUTOMATISMES DE COMPRÉHENSION	48
EXEMPLE 16 - DIFFÉRENTES SÉQUENCES DANS UN MÊME TEXTE	51
EXEMPLE 17 - LES VALEURS ET LES INTENTIONS	55
EXEMPLE 18 - LE POINT DE VUE	57
EXEMPLE 19 - EXPLICITATION DE LA RÉACTION À UNE LECTURE	61
EXEMPLE 20 - LECTURE D'UN TEXTE SUSCITANT LA RÉACTION	62

Index des tableaux

TABLEAU 1 - LÉGENDE DES PICTOGRAMMES	13
TABLEAU 2 - INTENTIONS DE LECTURE FRÉQUENTES	16
TABLEAU 3 - QUESTIONS PRÉALABLES PORTANT SUR LES DISTRACTIONS	18
TABLEAU 4 - QUESTIONS PRÉALABLES PORTANT SUR L'ORGANISATION DU TEMPS	19
TABLEAU 5 - INDICES POUR LA PRÉDICTION ET LA FORMULATION D'HYPOTHÈSES	20

TABLEAU 6 - QUESTIONS UTILES À LA PRÉDICTION ET À LA FORMULATION D’HYPOTHÈSES	21
TABLEAU 7 - STRUCTURES FRÉQUENTES DES TEXTES COURANT ET LITTÉRAIRE	24
TABLEAU 8 - QUESTIONS UTILES POUR SOLLICITER SES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES.....	26
TABLEAU 9 - QUELQUES ÉLÉMENTS NON VERBAUX FRÉQUEMMENT PRÉSENTS DANS LES TEXTES	30
TABLEAU 10 - LIER CE QUI EST LU AUX EXPÉRIENCES DU LECTEUR	31
TABLEAU 11 - DIVERSES MODALITÉS POUR LA PRISE DE NOTES	32
TABLEAU 12 - CONSEILS RELATIFS À LA PRISE DE NOTES.....	33
TABLEAU 13 - LES PRATIQUES À PRIVILÉGIER POUR ENRICHIR LE VOCABULAIRE	35
TABLEAU 14 - LES NIVEAUX DE COMPRÉHENSION EN LECTURE	40
TABLEAU 15 - DÉGAGER LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE	41
TABLEAU 16 - CERTAINES FIGURES DE STYLES UTILISÉES POUR CRÉER DES IMAGES	45
TABLEAU 17 - MODÈLES D’ORGANISATION DU PROPOS	47
TABLEAU 18 - INDICES RELATIFS À LA PERTE DU FIL CONDUCTEUR.....	48
TABLEAU 19 - PRINCIPAUX BUTS DE DIFFÉRENTES SÉQUENCES	50

Introduction

Maintes fois, à propos de ses pratiques, de ses choix didactiques et pédagogiques, l'enseignant se questionne sur ses forces et ses faiblesses, sur ce qui s'avère efficace et sur ce qui l'est moins. Maintes fois réfléchit-il à sa pratique afin de rendre ses interventions plus efficaces et précieuses. Certes, les ressources dont il dispose sont nombreuses et variées, mais bon nombre ont été confrontés à des difficultés qu'ils n'ont pu vaincre. Parmi les plus récurrentes se trouve le développement de la compétence à lire des élèves, en langue première - dite d'enseignement - comme ailleurs.

Contrairement à l'écriture ou à la communication orale dont les productions des élèves laissent des traces d'une démarche que l'enseignant peut apprécier, la lecture fait appel à un processus dont les manifestations sont plus souvent peu apparentes. Soit, certains élèves réussissent les tâches en lecture avec une certaine aisance et pourront poursuivre le développement de leurs habiletés par la fréquentation régulière de textes de plus en plus consistants mais, pour bon nombre d'entre eux, un apprentissage systématique est nécessaire, d'autant qu'une absence d'accompagnement risque invariablement de creuser davantage l'écart entre les lecteurs compétents et ceux éprouvant de la difficulté. Aussi, dans le champ de la recherche en lecture, promeut-on de façon quasi unanime l'enseignement-apprentissage des stratégies de lecture.

Ressources de premier ordre pour le développement de la compétence à lire des élèves dont l'ensemble des activités scolaires peuvent bénéficier, les stratégies de lecture restent peu enseignées. Le présent document vise à faciliter l'appropriation des différentes stratégies et à rendre leur enseignement moins contraignant, mieux intégré aux activités de lecture menées en classe.

Les pages qui suivent contiennent des informations diverses sur les principales stratégies en lecture. Elles visent à les rendre intelligibles pour l'ensemble des enseignants du secondaire, toutes disciplines confondues, et à les contextualiser dans des pratiques réelles, ou à tout le moins plausibles dans un contexte de classe. Le contenu de ce document provient pour l'essentiel d'une recherche documentaire et n'est donc pas

exhaustif; devant la pluralité des stratégies et des approches, des choix ont été faits à la lumière des préoccupations des intervenants du milieu et de ce qui apparaissait incontournable.

L'enseignement-apprentissage des stratégies de lecture

« Les élèves ne savent pas lire »

Sans prétendre qu'il y a là une vérité immuable, le constat persiste depuis des décennies. Ce refrain tout droit sorti des salles d'enseignants dénote une préoccupation de tous les acteurs de l'école à l'égard de la réussite des élèves et révèle l'importance accordée à la compétence à lire dans toutes les tâches et activités scolaires. Le problème demeure néanmoins entier, les solutions parcellaires, souvent inefficaces.

Suis-je un bon lecteur? Comment ai-je appris à lire plus efficacement? Est-ce que je recours à des stratégies de lecture pour mieux comprendre, interpréter, réagir? Auxquelles?

Ces questions illustrent la complexité que représentent la compréhension du processus de lecture et, encore plus, la difficulté à reconnaître ce qui fait qu'on lit de façon compétente ou non, et on ne parle pas du défi d'en faire l'analyse chez quelqu'un d'autre que soi.

Évaluée traditionnellement par l'entremise de questionnaires suivant la lecture d'un ou de plusieurs textes et généralement négligée dans les disciplines autres que le français, la compétence à lire n'est que rarement décomposée, décortiquée, autopsiée. Conséquemment, les pratiques sont souvent limitées à des actions ou à des interventions génériques qui s'adressent à tous les lecteurs, rarement à ce lecteur-là, à ce lecteur-ci.

Comment enseigner la lecture?

Des travaux menés depuis des décennies nous offrent des connaissances éprouvées quant aux processus et aux stratégies de lecture. Celles-ci constituent en quelque sorte un ensemble d'opérations intellectuelles et méthodologiques, de moyens, auquel recourt consciemment le lecteur pour comprendre, interpréter, réagir et apprécier un texte. Elles se distinguent des « trucs » par leur complexité, parce qu'elles mobilisent un

ensemble de savoirs et de savoir-faire. L'enseignant qui rend explicite les stratégies de lecture (en se donnant en exemple de bon lecteur, en questionnant les élèves sur leurs stratégies, en les amenant à expliciter comment ils s'y sont pris pour réaliser telle tâche, en synthétisant au terme d'une plénière les actions qui doivent être accomplies pour réussir une tâche, etc.) contribue au développement de la compétence à lire et suggère une approche qui permettra à tous les lecteurs de trouver des ressources qui les aideront.

Bien lire, ce n'est pas être talentueux en lecture, c'est y mettre l'**effort** (Lecavalier et Richard); le recours aux stratégies de lecture est cognitivement coûteux et requiert patience et temps avant que les résultats ne soient prégnants. Il appert toutefois qu'une fois automatisées, elles sont plus que rentables et efficaces.

L'apprentissage des stratégies

Le seul fait de lire ne garantit en rien le développement de la compétence à lire pas plus qu'il ne fera de l'élève un lecteur stratégique. Il faut organiser les activités autour de cet objectif et prendre en compte un ensemble de facteurs externes à l'acte de lire lui-même.

L'**engagement** de l'élève à l'égard de ses apprentissages est essentiel à plus d'un niveau. Pour qu'il s'engage, il doit percevoir l'utilité de la tâche, qu'elle représente un défi réaliste pour lui et qu'il puisse évaluer le résultat de ses efforts. Pour qu'une stratégie puisse devenir opérante, l'élève doit donc en constater la pertinence et saisir l'intérêt d'y consentir des efforts. La **contextualisation** est à cet égard une approche à privilégier.

La **variété** des stratégies travaillées est tout aussi souhaitable. Le travail systématique sur une seule ou sur quelques stratégies seulement risque non seulement de rendre l'élève dépendant de l'enseignant, mais aussi de l'amener à comprendre de manière erronée ce que signifie lire, le processus étant alors réduit à certains aspects seulement. Le type de texte proposé est conséquemment important à prendre en compte. Non pas que la séquence narrative ne fasse pas appel à une panoplie de stratégies nécessaires pour en assurer la compréhension ou l'interprétation, mais bon nombre d'entre elles ne pourront être travaillées dans des contextes signifiants qu'à l'aide de textes courants. La variété des contextes d'utilisation est à privilégier, comme le sont les contextes réels de lecture.

Le **dialogue** professeur-élève constitue un autre élément clé dans l'apprentissage des stratégies de lecture. C'est par l'entremise des échanges avec l'élève que l'enseignant pourra en quelque sorte entrer dans la tête du lecteur et comprendre les manières de faire qui entravent le processus ou, au contraire, qui contribuent à le rendre plus efficace. Le temps investi sera rentable à moyen et à long terme.

L'enseignement des stratégies

Les stratégies en lecture sont généralement présentées comme des **connaissances**. Elles sont autant **déclaratives**, le simple fait de nommer la stratégie par exemple, que **procédurales** ou **conditionnelles**. Il importe de permettre une appropriation à plusieurs niveaux, d'autant plus que les stratégies ne constituent pas, de prime abord, des automatismes. L'enseignant doit non seulement se soucier du **comment** utiliser la stratégie, mais aussi du **pourquoi** et du **quand** l'utiliser.

Exemple 1 - La métaphore de l'équipe sportive

« Toute bonne équipe de football possède un répertoire de plans de jeu. L'équipe efficace sait choisir le plan qui convient le mieux au jeu du moment; elle prend en compte l'objectif de la partie, le calibre des adversaires ainsi que ses propres forces et faiblesses.

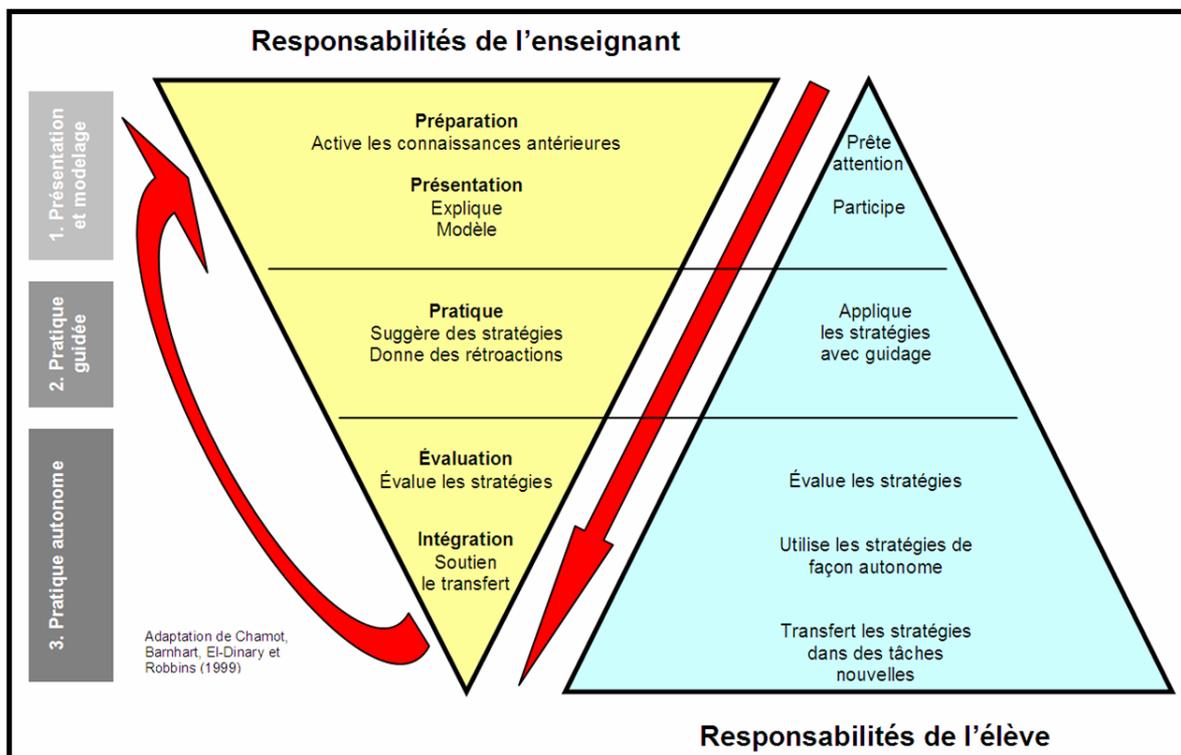
Tout au long de la partie, l'équipe continue d'évaluer jusqu'à quel point ses stratégies sont efficaces et elle en choisit de nouvelles au besoin. De la même façon, les lecteurs doivent posséder un répertoire de stratégies pour répondre à des situations de lecture variées.

Ils doivent être sensibles au but de la tâche et aux obstacles qu'ils peuvent rencontrer; ils doivent être prêts à abandonner une stratégie au profit d'une autre plus efficace s'ils n'atteignent pas le but fixé. »

Giasson : PédagoNet
<http://www.pedagonet.com/index-fr.php>

Les phases d'acquisition des stratégies de lecture varient quelque peu selon les auteurs et chercheurs dont les écrits ont été analysés. De manière générale, toutefois, ils s'entendent sur un processus de trois à cinq étapes dont les principales sont la présentation de la stratégie, le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Le schéma suivant présente les responsabilités essentielles de l'enseignant et de l'élève pour chacune des trois étapes retenues.

Schéma 1 - L'enseignement-apprentissage des stratégies de lecture



L'enseignement-apprentissage des stratégies de lecture revêt une importance certaine. Il faut néanmoins se garder de dénaturer l'acte lui-même en surexposant ou en surutilisant une stratégie; un lecteur qui passe plus de temps à prendre des notes ou à recourir explicitement à l'une ou l'autre des stratégies qu'à lire risque fort de perdre tout appétit à l'égard de la littérature ou de la lecture de manière plus générale. La planification de l'enseignement des stratégies assurera un dosage adéquat.

Légende et utilisation des pictogrammes

Les différents pictogrammes suivants seront utilisés dans les prochaines pages afin d'indiquer chaque fois quelles disciplines sont concernées par chacune des stratégies. Les exemples spécifiques à chacune des disciplines seront aussi accompagnés du pictogramme approprié afin de mieux situer le lecteur et d'éviter des redites.

Tableau 1 - Légende des pictogrammes

	Français, langue première (d'enseignement)
	Anglais, langue seconde
	Éthique et culture religieuse
	Univers social
	Science et technologie
	Mathématique

Les stratégies de prélecture (avant la lecture)

Je construis du sens

Je planifie ma lecture ou prélecture

Planifier signifie « Organiser selon un plan et établir des relations entre des objectifs, des opérations et des ressources » (Legendre, p. 997). Pour pouvoir planifier adéquatement sa lecture, l'élève doit savoir pourquoi il lit, comment il le fera, à quelles fins, dans quel contexte, dans quel environnement. C'est aussi le moment où sont interpellées les connaissances antérieures qui doivent être organisées et reliées au texte à lire.

La planification de la lecture permet à l'élève d'orienter sa lecture en fonction du but à atteindre ou de la tâche à accomplir, en d'autres mots, de déterminer son intention de lecture. Cette intention est étroitement liée à la qualité de la rétention d'information : le lecteur investira son attention en fonction de ce qu'il doit retirer de sa lecture.

Les stratégies de prélecture qui seront décrites sont les suivantes :

1. Déterminer l'intention de lecture;
2. Se prédisposer à la tâche;
3. Faire des prédictions et des hypothèses (stratégie à travailler également pendant la lecture);
4. Choisir une manière de lire;
5. Faire des liens avec ses connaissances antérieures.

1. Déterminer l'intention de lecture



Un lecteur doit toujours garder en tête son intention de lecture afin d'organiser l'information nouvelle et de la rattacher à l'objectif poursuivi tout au long de la lecture. Une intention bien définie permet au lecteur d'être davantage disposé à expliquer et à justifier la façon dont les nouveaux éléments d'information contribuent à l'atteinte de l'objectif de lecture (Kartchner, 2009).

L'élève peut lire, ou être appelé à lire, pour différentes raisons; chacune de ces raisons teintera à sa manière le choix des stratégies pour l'atteinte du but de lecture. Le tableau 2 présente des intentions de lecture possibles, génériques et spécifiques, récurrentes dans un contexte scolaire.

Tableau 2 - Intentions de lecture fréquentes

F	A	É	U	S	M
Lire pour s'informer					
Lire pour comprendre une consigne					
Lire pour fonder une appréciation critique					
Lire pour découvrir des univers littéraires					
Lire pour se construire des repères culturels					
Lire pour se préparer à une discussion					
	Lire pour interpréter des paroles d'acteurs d'une réalité				
				Lire pour trouver les variables d'une équation	

Avec une intention claire, qu'il se sera lui-même donnée ou que l'enseignant lui aura précisée, l'élève pourra choisir certaines stratégies, la prise de notes ou le résumé par exemple, qui conviendront davantage à l'atteinte du but fixé. Le lecteur ne sollicitera pas la même stratégie selon qu'il est appelé à lire pour son plaisir, pour trouver diverses informations, pour répondre à une consigne ou pour déterminer des causes ou des effets (EL BINA).

Exemple 2 - L'intention de lecture

L'INTENTION DE LECTURE

Faire lire un même texte à l'ensemble des élèves de la classe, mais avec deux intentions différentes. L'exercice permettra la prise de conscience de l'importance de l'intention de lecture.

Déroulement

1. Distribuer le même texte présentant la description d'une maison à l'ensemble des élèves, mais dont la consigne diffère :
 - pour la première moitié de la classe, la consigne invite les élèves à se mettre dans la peau d'un acheteur éventuel et à faire ressortir les caractéristiques de la maison qui la rendent intéressante;
 - pour la seconde moitié de la classe, la consigne invite les élèves à se mettre dans la peau d'un cambrioleur et à faire ressortir les caractéristiques de la maison qui la rendent intéressante.
2. Demander aux élèves de lire le texte et de répondre à la consigne.
3. Discuter en grand groupe des éléments dégagés et éclaircir les raisons qui engendrent leur disparité d'un élève à l'autre.
4. Favoriser la prise de conscience par les élèves de l'impact de la consigne sur la réalisation de la tâche et la relier à l'intention de lecture.

Adaptation de Pichert et Anderson traduit par Giasson (1990), p.22.

2. Se prédisposer à la tâche



Lire est une activité qui requiert effort et concentration, particulièrement pour des lecteurs débutants. Il est encore plus déterminant d'arriver à créer un environnement propice à la lecture dans un contexte scolaire alors que le sujet du texte est souvent obligatoire et peut conséquemment soulever un intérêt mitigé au premier abord. L'élève, pour atteindre les objectifs de la tâche, doit se préparer adéquatement à celle-ci en s'assurant de créer ou de réunir les conditions nécessaires.

Peu importe sa personnalité et son profil de lecteur, ni même ses habitudes de lecture, l'élève pourrait être amené à se poser des questions afin de prendre conscience des sources de distraction possibles et des manières d'y remédier.

Tableau 3 - Questions préalables portant sur les distractions

- Qu'est-ce qui pourra me distraire lors de ma lecture?
- Comment puis-je éviter ces sources de distraction?
- Est-ce qu'il y a des choses sur mon bureau qui ne sont pas liées à la tâche? Pourraient-elles nuire à ma concentration?
- Ai-je un crayon de graphite, un stylo, un correcteur et un surligneur à ma disposition?
- Ai-je des feuilles vierges pour ma prise de notes?
- Les outils de référence qui pourraient m'être utiles sont-ils à portée de main?

Le temps s'avère aussi une variable importante. Son organisation permet de répartir les énergies en priorisant les actions liées à l'intention de lecture et diminue le stress et l'anxiété des élèves devant la tâche. Les questions ci-après peuvent aider l'élève à déterminer la manière d'organiser sa lecture dans le temps.

Tableau 4 - Questions préalables portant sur l'organisation du temps

- Quelles sont les différentes étapes de la tâche à réaliser?
- Quel est le but à atteindre?
- Quel résultat est attendu, à quelle fin dois-je arriver?
- Combien de temps ai-je pour accomplir la tâche?
- Puis-je prévoir combien de temps je dois consacrer à chaque partie du travail?
- Quelles parties devrais-je prioriser si le temps venait à me manquer?

Ces questions générales conduisent invariablement à des questions plus spécifiques. Il importe que l'enseignant fasse fréquemment allusion à celles-ci, particulièrement lors des premières lectures de l'année, afin d'en automatiser le recours et de développer l'autonomie des élèves dans la planification du temps. De plus, l'enseignant pourra modeler plusieurs fois devant les élèves sa propre façon de se prédisposer à la tâche, ses habitudes pour organiser son espace de travail, éviter les distractions et organiser son temps.

3. Faire des prédictions et des hypothèses



Prédire, c'est anticiper le sens, c'est envisager une signification et vérifier au fil de la lecture si le choix est fondé. Prédire, ce n'est donc pas tenter de deviner, mais plutôt utiliser les indices du texte pour anticiper la suite. L'élève doit développer sa capacité à se projeter dans le texte, à se rendre réceptif et attentif à tout ce qu'il pourra y découvrir. L'hypothèse, pour sa part, peut être décrite comme une réponse provisoire de l'élève à un questionnement portant sur le sens.

En prédisant, en formulant des hypothèses, l'élève se sent concerné par ce qui sera lu avant même qu'il ne débute la lecture. Il a des attentes et tentera tout au long de la tâche de confirmer ou d'infirmer ses prédictions et ses hypothèses.

À partir de l'observation des indices présentés dans le tableau 5, l'enseignant peut animer une discussion sur ce que les élèves s'attendent à découvrir. Il pourra noter ce qui ressort de la discussion et il sera utile de demander aux élèves de justifier leurs prédictions ou d'y revenir après le début de la lecture.

Tableau 5 - Indices pour la prédiction et la formulation d'hypothèses

The letters F and A are each inside a circle, which are then inside a larger square frame.	À l'aide de la première de couverture, du titre, de l'image, du nom de l'auteur, de la maison d'édition, de la dédicace, de la quatrième de couverture, du résumé, de la présentation de l'auteur, d'une phrase choisie au hasard dans le texte ou d'un extrait.
The letter É is inside a circle, which is inside a larger square frame.	À l'aide des illustrations, des tableaux, du contexte, des titres, des sous-titres, des intertitres, des symboles et des cartes.
The letter U is inside a circle, which is inside a larger square frame.	À l'aide du contexte, des illustrations, des tableaux et schémas, des cartes, des titres et sous-titres.
The letter S is inside a circle, which is inside a larger square frame.	À l'aide des illustrations, des schémas et des graphiques, à l'aide du chapeau d'un article, à l'aide des tableaux, de leur intitulé, des symboles.
The letter M is inside a circle, which is inside a larger square frame.	À l'aide des titres et sous-titres, des schémas et graphiques, à l'aide des tableaux, du langage mathématique.

De façon générale, les élèves ont peu développé la capacité à questionner le texte, à formuler des questions et des hypothèses pertinentes. Tous n'ont pas pris conscience de l'apport du questionnement dans la compréhension et la création de liens entre les principaux éléments du texte, ceux qui apparaissent de façon plus évidente, et leur expérience personnelle.

Cette stratégie requiert un modelage intensif et les élèves doivent l'avoir mis en pratique à maintes reprises avant d'être efficace. Le questionnement avant la lecture et au fur et à mesure de celle-ci constitue un filon essentiel à exploiter pour permettre le lien entre le premier contact et la compréhension du texte lu.

Tableau 6 - Questions utiles à la prédiction et à la formulation d'hypothèses

	<p>Le lecteur actif et efficace aborde des textes courants en se posant des questions telles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Que m'apprend ce sous-titre? <input type="checkbox"/> Où se situera l'information la plus importante dans le texte? <input type="checkbox"/> Que signifie ce graphique? <p>Il continue à se poser des questions et à y répondre en lisant. Son questionnement actif l'amène à l'extrait suivant, à l'information suivante. Avec le questionnement, l'apprentissage devient un processus continu.</p>
	<p>Le lecteur actif et efficace aborde les textes littéraires en se posant des questions telles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui va se passer dans cette histoire? <input type="checkbox"/> Quel genre de personnage sera le personnage principal? <input type="checkbox"/> Quelle sera la quête?

Cette stratégie est associée à la prélecture puisque l'élève y recourt chaque fois avant d'avoir lu le texte ou la partie du texte concerné. Toutefois, elle est sollicitée à plusieurs moments dans la lecture. L'élève stratégique effectue de fréquents retours sur ses prédictions qu'il reformule au gré de ses découvertes.

Exemple 3 - Les hypothèses de lecture

HYPOTHÈSES DE LECTURE

Avant la lecture du texte, formulez des hypothèses sur ce qu'il vous permettra d'apprendre ou sur les différents éléments du récit (personnages, actions, réactions, etc.) qui vous seront présentés et inscrivez-les dans la colonne de gauche.

Indiquez au fur et à mesure si votre lecture confirme ou infirme vos hypothèses dans la colonne du centre, puis ce qui vous a permis de l'indiquer dans la colonne de droite.

Hypothèses Ce que je vais apprendre ou ce qui sera narré, raconté	Confirmation des hypothèses	Explications
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>OUI NON</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>OUI NON</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>OUI NON</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>OUI NON</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Adaptation de Karthchner Clark, 2009.

4. Choisir une manière de lire



L'intention de lecture, le but de la tâche, orientera invariablement la manière dont le texte sera abordé. Le lecteur peut juger suffisant de faire une lecture partielle ou nécessaire de faire une lecture complète. Le survol s'avère quant à lui incontournable. La recherche documentaire par exemple fera appel à différentes manières de lire, certaines références pouvant être rejetées après un survol alors que d'autres nécessiteront une lecture partielle ou complète.

Faire un survol du texte permet de déterminer, d'établir, certains points de repère. Avant même de commencer la lecture, le lecteur peut dégager la manière dont le texte est construit et, ainsi, mieux comprendre l'idée générale. Le survol est essentiel à la formulation d'hypothèses de lecture.

Avant de commencer une lecture individuelle, l'enseignant peut guider les élèves dans un survol du texte afin de recueillir de l'information préalable par exemple en :

- lisant les phrases d'introduction;
- lisant les titres et les sous-titres;
- lisant les mots en caractère gras ou en italique;
- observant les légendes.

Ce travail préalable aide les élèves à comprendre que les informations ne sont pas réparties au hasard dans un texte, mais répondent plutôt à une organisation logique, à un ordre choisi par l'auteur. D'ailleurs sera-t-il intéressant de faire découvrir aux élèves les différentes manières dont se structurent différents types de textes et les indices qui permettent de les découvrir.

Tableau 7 - Structures fréquentes des textes courant et littéraire

Texte courant	
	Titre (et chapeau)
	Introduction (présentation du sujet, questionnement, mise en contexte, problématisation, thèse, position, etc.)
	Développement <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1^{er} élément (explication, argument, description, etc.) <input type="checkbox"/> 2^e élément (explication, argument, description, etc.) <input type="checkbox"/> 3^e élément (explication, argument, description, etc.)
	Conclusion (résumé, ouverture, pistes de solution, etc.)
Texte littéraire	
	Situation initiale (situation au début, situation d'équilibre)
	Élément déclencheur (ce qui bouleverse la situation d'équilibre)
	Péripéties / Déroulement (ce qu'entraîne l'élément déclencheur, chacune des tentatives de rétablissement de la situation d'équilibre, chaque périπέtie en entraînant une autre)
	Dénouement (dernière périπέtie permettant le retour à une situation d'équilibre)
	Situation finale (situation à la fin, équilibre relatif)

Exemple 4 - Marqueurs de prédiction utiles lors du survol

Si le texte contient...	Nous trouverons possiblement...
une question	une réponse
un entête	de l'information détaillée
<i>par conséquent</i>	une conclusion ou un résultat de ce qui précède
<i>par exemple</i> <i>comme</i> <i>en fait</i> <i>en guise d'illustration</i>	un ou plusieurs exemples illustrant l'idée principale du paragraphe ou du texte
<i>en d'autres mots</i> <i>c'est-à-dire</i> <i>consiste à</i> <i>signifie que</i>	une définition ou une explication simplifiée
<i>cependant</i> <i>mais</i> <i>alors que</i> <i>en revanche</i> <i>à l'opposé</i> <i>néanmoins</i> <i>pourtant</i>	une différence ou un résultat inattendu
<i>tout comme</i> <i>de même</i> <i>aussi</i> <i>à l'instar de</i> <i>ainsi que</i> <i>pareillement</i> <i>de plus</i> <i>en outre</i>	la poursuite d'un propos ou une comparaison présentant des points communs

Adaptation de Zwiers, 2008, p. 101.

Exemple 5 - L'aperçu structuré

L'APERÇU STRUCTURÉ

Survolez le texte afin de déterminer les éléments suivants :

Le sujet du texte

Le texte est un texte courant ou littéraire

Indices visuels ou caractéristiques textuelles	Informations révélées
Titres et sous-titres	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Mots en caractère gras ou en italique	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Illustrations, photographies, légendes	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Tableaux, graphiques, diagrammes	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Adaptation de Kartchner Clark, 2009, p.79.

Prédictions sur ce que je vais apprendre

5. Faire des liens avec ses connaissances antérieures



Le recours à cette stratégie permet notamment de diminuer l'anxiété ou d'augmenter la motivation, de donner un sens à la tâche de lecture, puisqu'on la rattache ainsi à quelque chose de connu. La lecture du texte sera facilitée si le lecteur est capable d'en rattacher le sujet ou le contenu à une expérience vécue; la rétention de l'information sera améliorée.

Avant que les élèves n'amorcent la lecture, l'enseignant suscite chez eux un questionnement en lien avec le sujet. Une discussion précède l'organisation des différentes réponses proposées qui deviennent alors des références dans l'activation des connaissances. Le tableau qui suit présente quelques questions qu'il est propice de se poser avant de lire un texte.

Tableau 8 - Questions utiles pour solliciter ses connaissances antérieures

	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> À quoi le titre me fait-il penser? <input type="checkbox"/> Qu'est-ce que je connais à propos de ce sujet? <input type="checkbox"/> D'où les informations sont-elles tirées?
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ai-je déjà lu un texte de cet auteur? <input type="checkbox"/> Est-ce que je connais cette collection? <input type="checkbox"/> Ai-je vécu une situation semblable? <input type="checkbox"/> Quelle est la structure d'un texte de ce type? <input type="checkbox"/> Comment ce genre de texte est-il habituellement organisé? <input type="checkbox"/> Ai-je déjà connu un personnage type comme celui présenté dans le texte?
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ai-je vu une situation semblable? <input type="checkbox"/> Avons-nous déjà dialogué sur un sujet similaire? <input type="checkbox"/> Quels liens puis-je établir entre le sujet et un sujet mieux connu?
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ai-je déjà lu un texte de cet auteur? <input type="checkbox"/> Qu'est-ce que je connais de cette période historique? <input type="checkbox"/> Quels évènements sont contemporains à ceux présentés dans ce texte? <input type="checkbox"/> Quelle était alors l'organisation politique dans la colonie?
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Est-ce que je reconnais des unités? <input type="checkbox"/> Qu'évoquent les schémas, les graphiques? <input type="checkbox"/> À quel phénomène le sujet du texte peut-il être relié?
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Est-ce que je reconnais des symboles mathématiques? <input type="checkbox"/> Qu'évoquent les graphiques, les tableaux? <input type="checkbox"/> Puis-je comparer ce problème à un autre?

La présentation dynamique du texte par l'enseignant permettra de susciter en partie l'enthousiasme des élèves, d'éveiller leur intérêt et de lier les éléments de la discussion notés précédemment à ce que présente le texte.

Le lecteur active ses connaissances antérieures sur le sujet et le genre textuel avant de lire, mais il poursuit l'activation au fur et à mesure qu'il progresse au regard du vocabulaire rencontré, de la reconnaissance de mots nouveaux, le rappel de l'intention, etc.

Après la lecture il est propice de revenir sur les notes prises avant la lecture et de reformuler les connaissances selon ce que les nouvelles informations leur auront apporté. Une réflexion sur l'apport des nouveaux apprentissages devient dès lors possible.

Exemple 6 - Les connaissances antérieures

UN SURVOL DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

Faites un survol du texte. Notez dans la colonne de gauche les indices que vous permettent de dégager l'analyse des éléments du texte (titres, sous-titres, etc.). Indiquez ensuite, dans la colonne de droite, ce que vous savez déjà sur les indices retenus et inscrits dans la première colonne.

Indices visuels ou caractéristiques textuelles	Ce que je sais déjà
Sous-titres :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Intertitres :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Mots en gras ou en italique :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Illustrations, photographies, schémas, tableaux :	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Adaptation de Kartchner Clark, 2009, p. 79.

Après la lecture, répondez aux deux questions suivantes.

Qu'ai-je appris?

Comment ces nouvelles connaissances complètent-elles celles que j'avais déjà?

Les stratégies de lecture (pendant la lecture)

Je construis du sens

Je comprends un texte

La compréhension du texte exige le déploiement d'habiletés et le recours à des stratégies nombreuses et variées. Celles-ci visent essentiellement à dégager les caractéristiques, la structure et le sens du texte. Le lecteur stratégique est conscient des facteurs affectifs dont il considère les effets, mais sait s'attarder essentiellement au contenu.

Le contexte et la nature de la tâche de lecture, l'intention, joueront un rôle sur le choix des stratégies à déployer. La compréhension fera aussi appel aux connaissances linguistiques et culturelles du lecteur qui devra par ailleurs faire des liens entre les éléments du texte et ceux d'autres textes.

Les stratégies de lecture qui seront décrites sont les suivantes :

6. Faire des liens entre le texte et les éléments non verbaux;
7. Faire des liens entre des éléments du texte et sa propre expérience du monde;
8. Prendre des notes;
9. Comprendre les mots et les passages difficiles;
10. Reconnaître les idées principales et secondaires;
11. Sélectionner les informations utiles à la tâche;
12. Dégager les caractéristiques du texte;
13. Reconnaître les images;
14. Dégager le fil conducteur;
15. Reconnaître les discours direct et indirect et leur apport;
16. Reconnaître l'insertion de séquences textuelles et son apport.

6. Faire des liens entre le texte et les éléments non verbaux (paratexte)



Un texte est un tout; lire un texte signifie donc s'attarder également aux éléments non verbaux qui l'entourent. Nombre de lecteurs bénéficient grandement d'un support visuel qui complète ou présente l'information. Au nombre des utilités du paratexte, notons la construction d'images mentales ou la représentation graphique d'une explication.

Le lecteur stratégique se questionne chaque fois sur les éléments du paratexte :

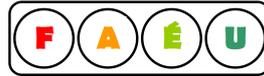
- Quelles informations m'apportent-ils?
- Comment complètent-ils le texte?
- À quelle partie du texte puis-je les rattacher?
- Comment pourront-ils m'être utiles?
- Pourquoi l'auteur a-t-il eu recours à cet élément?

Tableau 9 - Quelques éléments non verbaux fréquemment présents dans les textes

	<input type="checkbox"/> Illustrations <input type="checkbox"/> Tableaux <input type="checkbox"/> Schémas <input type="checkbox"/> Etc.
	<input type="checkbox"/> Graphiques <input type="checkbox"/> Tableaux chiffrés <input type="checkbox"/> Prismes <input type="checkbox"/> Diagrammes
	<input type="checkbox"/> Cartes <input type="checkbox"/> Lignes du temps <input type="checkbox"/> Icônes <input type="checkbox"/> Documents écrits analysés non pour leur contenu mais le matériau ou l'écriture <input type="checkbox"/> Tableaux à entrées multiples

Un exercice simple à réaliser avec les élèves est d'associer les éléments du paratexte à des éléments du texte et de dégager ainsi leur fonction; l'image servant à illustrer un mécanisme par exemple.

7. Faire des liens entre des éléments du texte et sa propre expérience du monde



En plus d'inciter l'élève à aller puiser dans ses connaissances antérieures, lire un texte nécessite le recours à ses repères culturels qui seront redéfinis chaque fois qu'ils seront sollicités. Le lecteur peut alors cerner un peu mieux chaque fois ses goûts, ses habitudes, orienter ses explorations et prendre en compte ses habitudes de lecteur.

L'élève prendra conscience que les textes qu'il lit :

- s'inscrivent et s'intègrent à ce qu'il est;
- dépassent la classe et la réalisation de la tâche demandée;
- resteront en mémoire et enrichiront son bagage personnel et ses connaissances;
- lui seront peut-être utiles dans un autre contexte.

Le recours à cette stratégie permet d'établir des liens et des repères avec les lectures d'autres disciplines, de décroquer la lecture et de lui redonner son utilité et son rôle universel. Le répertoire personnalisé¹ de l'élève revêt dans ce contexte une importance certaine.

Tableau 10 - Lier ce qui est lu aux expériences du lecteur

The logo consists of four circles arranged horizontally, each containing a letter: 'F' (red), 'A' (orange), 'É' (green), and 'U' (blue).	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Quel souvenir ai-je en lien avec ce sujet?<input type="checkbox"/> Ai-je déjà vu une émission de télévision ou un film qui abordait ce sujet?<input type="checkbox"/> Quelqu'un de mon entourage a-t-il déjà été confronté à pareille situation?<input type="checkbox"/> Quels sentiments éprouve-je à l'égard de ce sujet?<input type="checkbox"/> Est-ce qu'il s'agit d'une situation probable dans un pays tel le Canada?<input type="checkbox"/> Est-ce que la conduite du personnage serait tolérée en société?
--	--

¹ Ensemble des œuvres littéraires et textes courants, des expériences culturelles de l'élève qui constituent son bagage culturel.

8. Prendre des notes



La prise de notes comporte deux composantes essentielles : la sélection de l'information et l'acte de noter lui-même.

Pour qu'une prise de notes soit efficace, l'élève doit avoir appris à sélectionner l'information en fonction de l'intention poursuivie, à la synthétiser et à l'organiser. L'élève doit avoir en tête que sa prise de notes lui sera utile à un moment postérieur à la lecture et qu'elle doit en ce sens être suffisamment explicite pour lui permettre d'accéder rapidement et efficacement au contenu.

Tableau 11 - Diverses modalités pour la prise de notes

Le résumé ou la paraphrase <input type="checkbox"/> Après la lecture d'une partie du texte ou d'un paragraphe, l'élève résume par une phrase ou quelques mots l'essentiel de ce qui a été lu.	
Le titre et le sous-titre <input type="checkbox"/> Après la lecture d'une partie du texte ou d'un paragraphe, l'élève donne un titre ou un sous-titre ou reformule ceux déjà donnés par l'auteur.	
« Je parle au texte » <input type="checkbox"/> Les élèves posent leurs questions et réagissent au fur et à mesure de leur lecture soit directement dans la marge du texte, soit dans un tableau.	
La prise de notes <input type="checkbox"/> Sur une feuille séparée du texte ou sur le texte, l'élève note les éléments qu'il considère pertinents et dont il souhaite conserver la trace.	
Le schéma ou le tableau <input type="checkbox"/> L'élève organise spatialement l'information recueillie selon des catégories ou des sous-catégories ou des liens faits entre certains éléments.	
Le surlignement <input type="checkbox"/> Bien qu'il ne s'agisse pas à proprement parler d'une prise de notes, le surlignement permet de dégager rapidement les éléments retenus. Des mots liens peuvent toutefois s'avérer utiles afin de démontrer la liaison des éléments surlignés.	

Tableau 12 - Conseils relatifs à la prise de notes

- Noter les informations d'un seul côté de la page afin de faciliter la relecture;
- Toujours noter les références lorsqu'un passage est retranscrit;
- Convenir d'un code (abréviations ou surlignement par exemple) qui sera le même tout au long de la lecture;
- Être attentif aux premières phrases suivant les titres qui résument souvent l'essentiel;
- Incrire en marge les mots-clés;
- Porter une attention particulière aux connecteurs, marqueurs de relation et organisateurs textuels;
- Revenir sur ses notes une fois le texte lu en entier pour éliminer ce qui est superflu ou de moindre importance.

Il faut se garder de noter ou de surligner à outrance puisqu'alors la stratégie s'avèrerait inefficace; l'interruption trop fréquente de la lecture pour des considérations autres que l'acte de lire lui-même serait dommageable à plusieurs égards, particulièrement pour une lecture littéraire.

Exemple 7 - Prendre des notes

NOTER LES ÉLÉMENTS ESSENTIELS

Inscrivez dans la colonne de gauche les idées principales du texte et, dans la colonne de droite, les idées secondaires se rattachant à chacune d'elles.

Idées principales - thèmes - aspects	Idées secondaires - explications - exemples

9. Comprendre le sens des mots et des phrases



Savoir lire, c'est être capable de faire des liens entre les mots, les phrases, les idées, les séquences. L'importance de comprendre le sens des mots et des phrases pour la compréhension générale du texte est indéniable, mais il est aussi possible que le sens de certains mots ou phrases échappent au lecteur sans que la compréhension ne soit pour autant moins bonne.

Il faut se garder d'associer la lecture à une activité étagée qui la réduirait à lire les mots, à les comprendre, à faire de même avec les phrases, puis les idées (Cèbe et al.). Nombre d'actions ou de processus sous-jacents sont à prendre en compte pour parler de compréhension.

Les textes recèlent maints indices qui peuvent aider à leur compréhension. Les expériences antérieures du lecteur, les connaissances acquises, favorisent la liaison de ces indices et conséquemment la détermination du sens.

Au nombre des éléments fournissant des indices relatifs à la détermination du sens des mots ou des phrases se trouvent (Zwiers, 2010) :

- le **contexte** : explorer le voisinage du mot ou de la phrase;
- les autres **mots** ou **signes** choisis par les auteurs (marqueurs de relation et signes de ponctuation) qui précèdent, annoncent ou signalent :
 - l'explication ou la description (*est, sont, signifie, etc.*);
 - la synonymie ou la reformulation (*tout autant, ou, de la même façon, autrement dit, etc.*);
 - l'antonymie ou l'opposition (*par contre, pourtant, mais, etc.*);
 - la relation de causalité (*donc, ainsi, par conséquent, etc.*);
 - l'illustration du mot ou l'explication par l'exemple (*notamment, par exemple, ainsi, etc.*).

- les **icônes** : certaines illustrations ont pour fonction d'expliquer un mot ou une phrase, un concept;
- le **contexte syntaxique** : cherche-t-on le sens d'un verbe, d'un adjectif, d'un adverbe, etc.?

La polysémie de plusieurs mots couramment utilisés en français représente un des obstacles auxquels peut se heurter un lecteur. L'établissement du sens premier du mot concerné devrait précéder la création de liens entre ce sens et le nouveau contexte d'utilisation. L'abstraction nécessaire à une tâche de cet ordre peut nécessiter le modelage, l'accompagnement de l'enseignant et la mise à profit des pairs.

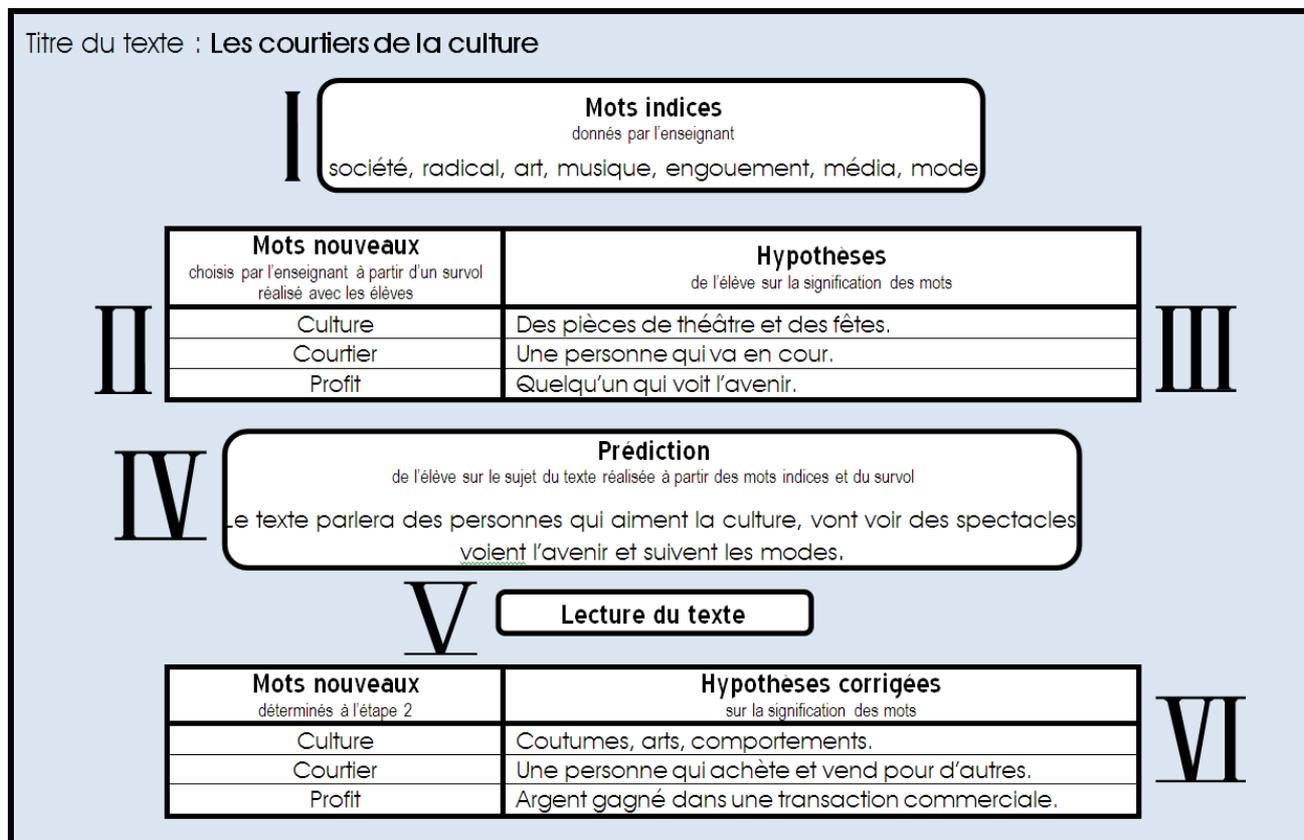
Notons enfin que la décomposition des mots par préfixation ou suffixation de même que celle des phrases par phrases syntaxiques ainsi que l'analyse des origines des mots ou des ressemblances entre eux peuvent s'avérer utiles dans plusieurs contextes afin de favoriser la compréhension du lecteur.

Tableau 13 - Les pratiques à privilégier pour enrichir le vocabulaire

	<ul style="list-style-type: none"> □ enseigner le vocabulaire en contexte; □ modeler les stratégies de décodage; □ lier les mots ou les phrases au contexte d'apprentissage.
	<ul style="list-style-type: none"> □ varier les genres et les types de texte; □ permettre aux élèves de discuter du sens des mots et des phrases; □ enseigner les préfixes, les suffixes et les racines des mots; □ s'assurer que le choix des textes correspond au niveau de lecture des élèves.
	<ul style="list-style-type: none"> □ créer un répertoire de mots récurrents; □ travailler la reconnaissance des mots relatifs à la description mathématique ou scientifique.

Zwiers, 2008

Exemple 8 - La signification des mots : les hypothèses corrigées



Adaptation de Zwiers, 2008, p. 133

Exemple 9 - Aide-mémoire pour trouver le sens d'un mot

Importance	<ul style="list-style-type: none"> Le mot est-il assez important pour que je m'y arrête? Ai-je besoin de le comprendre pour comprendre le texte?
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> Quels indices la phrase, le paragraphe et les illustrations me fournissent-ils sur la signification du mot? Est-ce que je connais un mot ou une expression qui pourrait le remplacer? Si oui, est-ce que ce mot substitut a du sens sur le plan grammatical? Correspond-t-il au sens général du texte?
Parties du mot	<ul style="list-style-type: none"> Puis-je reconnaître dans certaines parties du mot une signification que je connais? Est-ce que je connais un autre mot qui ressemble à celui-ci ou qui a des parties semblables?
Hypothèse	<ul style="list-style-type: none"> En combinant les deux étapes précédentes, quel est le sens le plus clair à retenir pour l'instant? Comment puis-je mémoriser la signification du mot?

Adaptation de Zwiers, 2008, p. 197

10. Reconnaître les idées principales et secondaires



Quel est le sujet? De quoi est-il question? À quoi ce texte sert-il? (Zwiers, 2008, p. 33).
Telles sont les trois questions essentielles que doit se poser un lecteur lorsque vient le temps de dégager l'idée principale d'un texte.

Le sujet décrit le contenu du texte. Il peut être déterminé provisoirement à partir du titre, mais doit nécessairement être clarifié à l'aide des autres indices du texte, qu'ils soient visuels ou écrits (tableau, illustration, schéma, mots en gras, etc.). La récurrence des idées permettra de cerner plus efficacement ce dont on parle.

La description, de quoi il est question, concerne le traitement particulier du sujet dans le texte lu alors que l'objectif se rapporte à l'intention. Il s'avère nécessaire de se soucier de l'intention de l'auteur (*Pourquoi avoir écrit ce texte?*), de celle de l'enseignant (*Pourquoi me faire lire ce texte?*) et de celle du lecteur même (*Que tirerai-je de cette lecture?*) puisque chacune peut influencer sur la manière d'aborder le texte donc sur l'idée principale qui sera dégagée.

Les idées secondaires sont parfois clairement énoncées par les sous-titres, mais il est généralement nécessaire de se rabattre sur les divisions en paragraphes pour arriver à mieux les cerner. Le paragraphe étant une unité linguistique mais aussi sémantique, le lecteur déterminera si les éléments d'information qu'il contient méritent d'être retenus ou au contraire peuvent être lus sans qu'il n'y ait de mise en mémoire. La détermination des idées secondaires contribuera invariablement à établir avec plus de précision l'idée principale.

Exemple 10 - L'équation de l'idée principale

Sujet	+	Ce qu'en dit le texte	+	Intention	=	Idée principale
La consommation de boissons énergisantes chez les jeunes.		Plusieurs études démontrent le danger que revêt la consommation de certains produits utilisés dans la mixture des boissons énergisantes.		Amener les lecteurs à prendre conscience des possibles répercussions d'une consommation abusive de boissons énergisantes.		Des études démontrent les effets néfastes de la consommation de boissons énergisantes. Cela devrait nous amener à reconsidérer leur consommation par des jeunes.

Inspiré de Zwiers, 2008, p. 47.

11. Sélectionner les informations utiles à la tâche



Lorsque l'élève est appelé à lire, il ne le fait pas toujours pour les mêmes raisons. Lire pour résoudre un problème, lire pour se forger une opinion et lire pour trouver des faits dans le but d'écrire un texte documentaire sont trois intentions de lecture qui feront appel à des stratégies différentes et pour lesquelles il devra invariablement adapter la sélection des informations.

Avant même de lire, le lecteur doit comprendre la tâche, la consigne, et en faire ressortir les mots-clés de manière à cibler précisément ce qui est recherché. Tout au long de sa lecture, il devra prélever les informations nécessaires ou utiles à sa compréhension, celles qui correspondent à « ce pourquoi je lis ce texte ».

Le résumé demeure un outil de premier ordre pour dégager les informations utiles puisqu'il nécessite l'identification et la synthèse des éléments essentiels du texte lu. Un retour sur la consigne permettra d'en établir la pertinence à l'égard de la tâche.

La distinction des niveaux de compréhension permet d'illustrer en partie ce que doit réaliser l'élève pour sélectionner les informations utiles à la tâche. Quatre différents niveaux de compréhension peuvent être distingués en lecture, chacun des niveaux ne pouvant chaque fois être atteint en raison de l'incidence des capacités du lecteur et du niveau de difficulté des textes sur le processus.

Tableau 14 - Les niveaux de compréhension en lecture

<p>1. Compréhension littérale du texte</p>	<p>Il s'agit de relever les indices explicites qui permettent la construction du sens. C'est faire le tri dans tous les indices explicites et ne mémoriser que ceux qui sont utiles à cette construction. Cette compréhension est la plus simple, la première sollicitée dans la majorité des lectures.</p>
<p>2. Relations entre les éléments du texte</p>	<p>Le second niveau est de relever des informations éparses dans le texte, de les mettre en relation afin d'en déduire de nouveaux éléments.</p>
<p>3. Relations entre les éléments du texte et ses repères culturels</p>	<p>Le lecteur met en relation des informations contenues dans le texte avec ses propres connaissances, sa culture personnelle afin d'en établir le sens.</p>
<p>4. Compréhension fine</p>	<p>Le lecteur est alors capable de « lire entre les lignes », c'est-à-dire de percevoir l'implicite du texte.</p>

Selon le site Internet du Centre de ressources de Dunkerque - <http://netia59a.ac-lille.fr/circ-dunkerque-centre/spip.php?article18>

Exemple 11 - Les non-dits

LES NON-DITS

Lire les deux textes suivants et dégager l'information implicite.

Texte 1

Et avant que j'aie pu répondre quoi que ce soit, il m'a envoyé son poing gauche en pleine figure. J'ai vu des étoiles, mais je ne suis pas tombé dans les pommes. Mon nez s'est mis à saigner. Rapidement, Claude m'a amené à l'infirmierie. Madame Marcoux m'a enfoncé un paquet de coton dans la narine en me demandant ce que j'avais fait pour mériter ça.

Le non-dit : madame Marcoux est l'infirmière du collègue.

Texte 2

Pour un peu, j'aurais sauté au cou de Milou, mais je n'ai rien d'un champion de saut en hauteur.

Le non-dit : soit le personnage principal est petit, soit le personnage de Milou est très grand.

Selon le site Internet du Centre de ressources de Dunkerque - <http://netia59a.ac-lille.fr/circ-dunkerque-centre/spip.php?article18>

12. Dégager des caractéristiques du texte à dominante narrative



Les premiers jalons de la compréhension d'un texte essentiellement narratif reposent bien souvent sur la détermination des caractéristiques et de la structure du texte.

Un ensemble de questions peut guider l'élève dans l'établissement des caractéristiques du texte que ses réponses permettront de clarifier.

Tableau 15 - Dégager les caractéristiques du texte

Qui?	Les personnages et leurs caractéristiques physiques et psychologiques
Quand?	L'époque, le moment
Où?	Lieux importants permettant de définir le contexte et l'atmosphère du récit
Quoi?	L'intrigue, la mission, le but, la quête. Que veut le personnage principal? Quel est son objectif dans l'histoire?
Est-ce vraisemblable ou non?	Cette histoire pourrait-elle se dérouler dans la réalité? Pourquoi?
Qui narre?	Qui est le narrateur? Qui raconte l'histoire et quels en sont les indices ou les preuves? Quels en sont les impacts sur la façon dont l'histoire est racontée?

Le **Qui** est souvent déterminant dans la compréhension de l'intrigue. L'exemple suivant peut faciliter l'établissement des caractéristiques des personnages.

Exemple 12 - Le rôle sur le mur

LE RÔLE SUR LE MUR

Pour aider les élèves à dégager les caractéristiques du personnage principal, dessiner la silhouette d'un personnage sur une grande feuille au mur. À l'extérieur de la silhouette, demander aux élèves de venir écrire les caractéristiques physiques mentionnées dans le texte et, à l'intérieur de la silhouette, d'écrire les caractéristiques psychologiques. On peut aussi ajouter autour de la silhouette les perceptions, les commentaires des autres personnages à propos du personnage principal.

La structure du texte, elle, repose essentiellement sur ces cinq parties :

1. Situation initiale
2. Élément déclencheur
3. Péripéties (déroulement)
4. Dénouement
5. Situation finale

Chaque texte narratif peut présenter des variantes. Il ne s'agit pas d'un modèle figé, tous les textes lus ne correspondent pas toujours parfaitement à cette structure. Celle-ci constitue néanmoins un guide qui permet d'assurer un minimum de cohérence, les idées sont organisées et cohésives, et d'éviter en partie la confusion, la liaison vague, désorganisée, voire inexistante des idées.

Il peut être très utile de dégager la structure d'un texte pour aider le lecteur à en comprendre l'organisation et le sens, et prendre conscience que les informations ne sont pas dispersées au hasard dans un texte, mais liées entre elles pour mener à un dénouement, une situation finale. Toutefois, les chercheurs s'entendent sur le fait que le schéma narratif demeure un outil et ne constitue pas une fin en soi. Il semble peu utile d'évaluer la capacité d'un élève à construire le schéma narratif d'un texte; sa capacité à classer les événements dans chacune des parties du schéma et de les lier ensemble tout en expliquant les raisons de ces liaisons est beaucoup plus représentative de sa compréhension réelle.

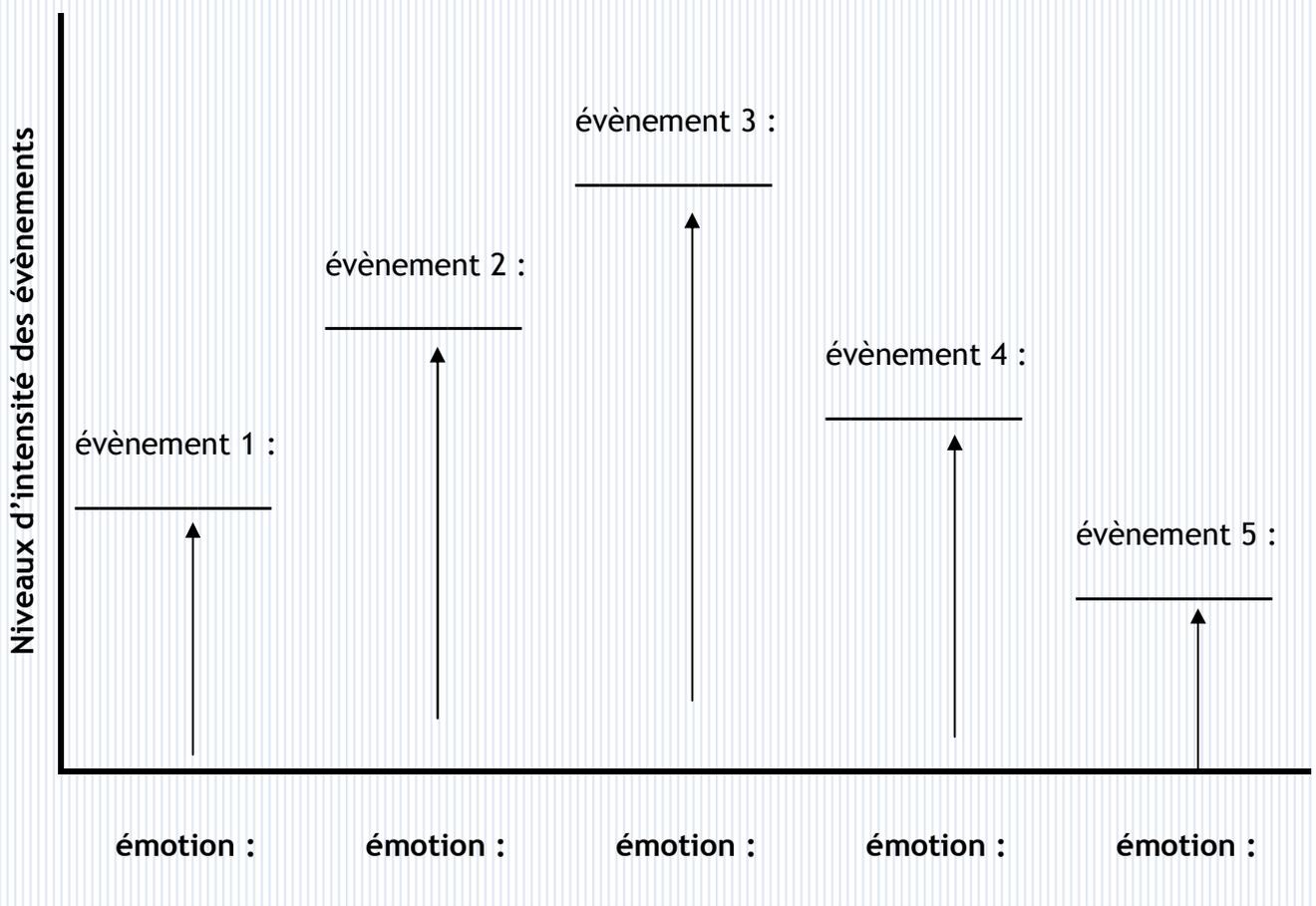
Exemple 13 - Le graphique de l'intrigue

GRAPHIQUE DE L'INTRIGUE

Afin d'établir comment est construite l'intrigue, identifiez les niveaux d'émotion, de suspense, engendrés par chacun des événements, chapitres, paragraphes, etc. en élaborant le graphique de l'intrigue.

Exemple (graphique à modifier selon le texte)

Titre : _____



Adaptation de Zwiers, 2008.

13. Reconnaître des images



Plusieurs mots utilisés en français peuvent avoir plus d'un sens. Le mot « peine » peut par exemple signifier, selon les contextes où il est utilisé :

- une sanction (purger sa peine);
- un chagrin (faire de la peine);
- un effort (se donner de la peine);
- une gêne (avoir de la peine à parler);
- presque pas (avoir à peine de quoi vivre);
- depuis très peu de temps (avoir à peine commencé).

Certains mots peuvent également désigner une réalité et son contraire comme le mot *amateur* qui signifie une personne avertie ou ignorante, selon le sens choisi. La mise en relation de certains mots ou groupes de mots contribuera également à en faire varier le sens.

Reconnaître des images suggérées par des procédés langagiers et des figures de style peut constituer un réel défi pour un lecteur qui doit d'abord assurer sa compréhension du sens propre des mots, pour ensuite se préoccuper des mots qui pourraient avoir un sens figuré dans le contexte où ils sont employés.

Le sens figuré est essentiel à la compréhension globale du texte. Il permet à celui qui écrit d'interpeler l'imaginaire du lecteur et ainsi de transmettre une sensation, une émotion, une idée, ce qui ne serait peut-être pas possible avec l'unique emploi de mots au sens propre. Il faut aussi composer avec le sens connoté de certains mots; le lecteur devra faire appel à ses connaissances et à ses expériences antérieures de lecteur pour y arriver. Par exemple, la couleur rouge peut avoir plusieurs sens connotés selon le contexte : l'interdiction, la colère, la révolution, le sang ou la passion.

Le lecteur ne peut donc se fier uniquement au contexte ou au décodage pour comprendre un mot. L'avenue la plus courante pour les élèves est évidemment de miser sur la

consultation de dictionnaires comme moyen principal pour trouver la signification des mots. S'attarder aux différentes entrées pour un mot, donc aux différentes significations proposées, constituera une des clés de leur compréhension.

Le travail des élèves sur la manière d'utiliser au sens figuré des mots dont ils ont déjà intégré le sens propre est un exercice qui leur permettra de se familiariser aux procédés langagiers et aux figures de style. Les questions ci-après sont présentées à titre d'exemples pour susciter la réflexion sur la signification des mots.

- *Quel est le sens propre de ce mot?*
- *A-t-il un sens figuré?*
- *Qu'apporte-t-il de plus?*
- *Qu'est-ce que l'auteur a voulu dire en utilisant ces mots ou ces expressions?*
- *Quel effet cherche-t-il à produire?*

La fréquentation régulière de textes présentant diverses figures de style s'avère essentielle dans le développement de l'acuité à les reconnaître, puis à en saisir le sens.

Tableau 16 - Certaines figures de styles utilisées pour créer des images

Figures de style	Exemples
Comparaison □ Rapprochement entre deux termes ou deux idées à l'aide d'un terme comparatif.	<i>Cette montagne, telle une grande dame parmi le peuple, s'élevait au-dessus des champs et des forêts.</i>
Hyperbole □ Emploi d'un vocabulaire excessif pour créer un effet d'exagération.	<i>Mes jambes me lâchent.</i>
Métaphore □ Rapprochement entre deux termes ou deux idées sans marque explicite.	<i>Un écho sourd dans le bateau sans aviron qu'est le gouvernement.</i>
Métonymie □ Remplacement d'un terme par un autre qui lui est lié de manière logique.	<i>On a besoin de têtes. (têtes pour personnes qui réfléchissent)</i>
Assonance □ Répétition d'une ou de plusieurs voyelles dans plusieurs mots rapprochés dans la phrase.	<i>Les rires se firent encore pires, soulevant les ives des sbires cherchant à fuir.</i>
Allitération □ Répétition d'une ou de plusieurs consonnes dans plusieurs mots rapprochés dans la phrase.	<i>Les serpents sifflèrent sans cesse dans leurs sinueux glissements.</i>

Adaptation de FORTIER et al. (2007), p. 245-246.

Exemple 14 - Le sens propre et le sens figuré

SENS PROPRE, SENS FIGURÉ

Lisez chacune des phrases suivantes :

- Si la phrase contient un mot au sens figuré, récrivez-la dans la colonne de **droite** du tableau;
- Si la phrase **ne contient pas** de mot au sens figuré, récrivez-la dans la colonne de **gauche** du tableau;
- Complétez le tableau en récrivant chacune des phrases dans la colonne opposée en modifiant le sens figuré pour un sens propre ou le contraire selon le cas.

Arrêtons-nous au pied de la colline pour manger. / J'ai peur de lui, il a le bras long.
/ Je ne peux encaisser ce chèque, car il est en bois. / Cet homme ne sourit jamais, il est bien sombre. / Pour la soirée de samedi, je porterai mon manteau blanc. / Ce garçon est un âne. / Demain, nous aurons des nouvelles fraîches. / Victor est une poule mouillée. / Il ne voit jamais plus loin que le bout de son nez.

Sens propre	Sens figuré

14. Dégager le fil conducteur



Le fil conducteur d'un texte est relatif à l'organisation du propos qui permet d'assurer la cohérence nécessaire à sa compréhension. Qu'ils soient littéraires ou courants, les textes répondent à une structure reposant sur les principales parties admises pour un texte de tel ou tel genre, mais aussi à la manière dont sont organisés les idées, les informations, le contenu.

La plupart des ensembles didactiques présentent cinq modèles de structuration ou d'organisation du propos².

Tableau 17 - Modèles d'organisation du propos

Modèles d'organisation	Exemples
Ordre chronologique	Un texte utilisé dans un cours d'univers social présentant le déroulement d'une bataille.
Comparaisons - contrastes	Un texte utilisé en mathématique qui compare ou met en contraste différentes façons de résoudre un problème.
Causes - effets	Un texte dans un cours de science présentant le phénomène physique du déplacement des plaques tectoniques et ses effets possibles comme les tremblements de terre et la création de chaînes de montagnes.
Problème - solution	Un texte de type argumentatif en français proposant le nettoyage d'un terrain communautaire et les arguments justifiant cette action.
Progression d'idées ou description - détails	Un texte d'éthique et culture religieuse présentant les différentes caractéristiques d'une religion. Chaque caractéristique fait l'objet d'un paragraphe et est suivie de détails révélés par les sous-titres et les intertitres.

Les connecteurs, organisateurs textuels et marqueurs de relation, de même que les différentes reprises d'information apportent des informations sur le modèle d'organisation choisi par l'auteur.

² Plusieurs auteurs parlent de modèles structuraux. Nous avons préféré l'expression « modèles de structuration ou d'organisation du propos » pour éviter la confusion avec la structure du texte qui fait ici référence à ses composantes essentielles, à ses parties.

Qui dit fil, dit continuité. Il y a perte de compréhension lorsque le lecteur rompt cette continuité. Certains signes peuvent indiquer la perte du fil conducteur au moment de la lecture d'un texte.

Tableau 18 - Indices relatifs à la perte du fil conducteur

Le lecteur n'arrive plus à former des images dans sa tête ou n'arrive plus à faire évoluer l'image au gré des informations nouvelles.
Le lecteur ne trouve pas de réponses à ses questions ou n'arrive pas à confirmer ses inférences.
Le lecteur lit, mais pense à autre chose.
La page ou le paragraphe lu n'a aucun rapport avec l'idée principale ou l'intention de l'auteur.
Le lecteur n'arrive pas à résumer.
Le lecteur n'arrive plus à se rappeler qui est qui ou qui dit quoi.

Les élèves doivent apprendre à contrôler leur perte de compréhension et à se questionner sur ce qui peut permettre de reprendre le fil, de replonger dans le propos. Le retour à l'intention de l'auteur de même qu'aux idées principales et secondaires est sans doute le premier rempart du lecteur stratégique.

Exemple 15 - La fiche de contrôle des automatismes de compréhension

Automatismes de compréhension	✓
Chercher dans son bagage de connaissances	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Faire des liens avec d'autres parties du texte ou d'autres textes ✓ Relever une contradiction avec ses connaissances 	
Résumer l'information pour mieux la retenir	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rattacher les résumés à l'idée principale ou à l'intention de l'auteur ✓ Dessiner les caractéristiques d'un texte narratif 	
Faire des inférences logiques à partir de nos connaissances et sur des éléments du texte	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Confirmer ou infirmer les inférences et les prédictions 	
Formuler de bonnes questions qui aident à mieux comprendre	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formuler des hypothèses, chercher et trouver des réponses en lisant 	
Utiliser les indices fournis par le contexte pour déduire le sens des mots	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se servir de notre connaissance de certaines parties du mot pour en déduire le sens 	
Formuler des énoncés ou des questions pour signaler notre confusion	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Recourir à des stratégies correctrices (relire, lire plus loin, etc.) ✓ Examiner la structure du texte 	

15. Reconnaître les discours direct et indirect et leur apport



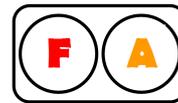
Les discours direct ou indirect sont des propos qui proviennent d'un autre texte que celui dans lequel ils sont rapportés. S'ils sont repris intégralement, on parlera d'un discours direct, s'ils sont reformulés, il s'agira d'un discours indirect (Chartrand et al.).

La reconnaissance du discours direct est, pour la majorité des lecteurs, une tâche peu complexe grâce à la présence des signes de ponctuation comme les guillemets («») ou le tiret de dialogue (-). Le discours indirect, lui, est plus difficile à reconnaître puisqu'aucune marque de ponctuation ne lui est attachée.

L'analyse du discours rapporté indirect prend toute sa valeur lorsque son apport au texte est considéré. Le lecteur doit alors différencier ce qui appartient à l'auteur du texte et ce qu'il emprunte à d'autres auteurs, à des intervenants ou à des experts par exemple; l'auteur choisit inévitablement les passages rapportés en fonction de ce qu'il souhaite faire valoir comme opinion ou comme point de vue. Le jugement critique à l'égard des sources est essentiel pour s'assurer de la rigueur de l'auteur dans l'interprétation des textes sources.

Le discours direct permet généralement de mesurer la teneur de ce qui est dit, car il rend compte du ton employé par la personne dont les paroles sont rapportées. Le discours indirect contribue pour sa part à orienter subtilement la pensée du lecteur qui optera souvent pour un point de vue positif ou négatif à l'égard des propos.

16. Reconnaître l'insertion de séquences textuelles et son apport



Le genre d'un texte est établi selon ses traits caractéristiques essentiels qui peuvent être d'ordre pragmatique (situation de communication), thématique (sujet abordé), structurel (séquence dominante) et matériel (support) (PFÉQ, 2008, p. 118). Parmi les genres fréquemment travaillés dans les classes du secondaire se trouvent l'article de revue, l'article scientifique, la lettre ouverte, le message publicitaire, la chanson, la biographie, la nouvelle, etc.

Plusieurs genres textuels sont hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils peuvent être constitués de plus d'une séquence, les séquences pouvant être argumentative, descriptive, explicative, justificative ou narrative. La séquence dominante d'un texte en détermine le type. On peut donc se retrouver, par exemple, face à un texte du genre de l'article scientifique de type explicatif (séquence dominante) et dans lequel on retrouve une séquence narrative et une séquence justificative.

L'insertion de séquences dans un texte peut généralement être justifiée par l'intention de l'auteur ou la prise en compte du destinataire. Si le souhait de l'auteur est de faire connaître plus en détail un élément relatif à l'explication, il aura recours à la description.

L'interprétation du lecteur à propos de la séquence introduite doit reposer sur la compréhension de l'intention et sur la connaissance du genre ou des apports particuliers des séquences.

Tableau 19 - Principaux buts de différentes séquences

Séquences	Buts
Explicative	<input type="checkbox"/> Informer sur les causes et les conséquences d'un phénomène <input type="checkbox"/> Agir sur les connaissances du destinataire
Argumentative	<input type="checkbox"/> Présenter différents arguments sur un sujet <input type="checkbox"/> Contribuer à la constitution du point de vue du destinataire <input type="checkbox"/> Influencer <input type="checkbox"/> Convaincre <input type="checkbox"/> Persuader

Justificative	<input type="checkbox"/> Présenter le raisonnement fondant une affirmation <input type="checkbox"/> Rendre acceptable une affirmation
Narrative	<input type="checkbox"/> Raconter un évènement <input type="checkbox"/> Exemplifier en racontant
Descriptive	<input type="checkbox"/> Décrire comment faire <input type="checkbox"/> Décrire comment c'est fait <input type="checkbox"/> Décrire comment ça se passe

Une incompréhension relative à l'insertion d'une séquence se manifeste généralement par la difficulté de l'élève à établir l'organisation du texte et voile parfois le sujet principal de ce dernier.

Un exercice simple à faire avec les élèves est de leur demander d'utiliser un surligneur différent pour identifier chacune des séquences composant le texte.

Exemple 16 - Différentes séquences dans un même texte

Le Nautilus

Vingt mille lieues sous les mers, Jules Verne

Séquence narrative

Séquence descriptive

Séquence explicative

Le capitaine Nemo se leva. Je le suivis. Une double porte, ménagée à l'arrière de la salle, s'ouvrit, et j'entrai dans une chambre de dimension égale à celle que je venais de quitter.

C'était une bibliothèque. De hauts meubles en palissandre noir, incrustés de cuivre, supportaient sur leurs larges rayons un grand nombre de livres uniformément reliés. Ils suivaient le contour de la salle et se terminaient à leur partie inférieure par de vastes divans, capitonnés de cuir marron, qui offraient les courbes les plus confortables. De légers pupitres mobiles, en s'écartant ou se rapprochant à volonté, permettaient d'y poser le livre en lecture. Au centre se dressait une vaste table, couverte de brochures, entre lesquelles apparaissaient quelques journaux déjà vieux. La lumière électrique inondait tout cet harmonieux ensemble, et tombait de quatre globes dépolis à demi engagés dans les volutes du plafond. Je regardais avec une admiration réelle cette salle si ingénieusement aménagée, et je ne pouvais en croire mes yeux.

« Capitaine Nemo, dis-je à mon hôte, qui venait de s'étendre sur un divan, voilà une bibliothèque qui ferait honneur à plus d'un palais des continents, et je suis vraiment émerveillé, quand je songe qu'elle peut vous suivre au plus profond des mers.

- Où trouverait-on plus de solitude, plus de silence, monsieur le professeur? répondit le capitaine Nemo. Votre cabinet du Muséum vous offre-t-il un repos aussi complet?

- Non, monsieur, et je dois ajouter qu'il est bien pauvre auprès du vôtre. Vous possédez là six ou sept mille volumes...

- Douze mille, monsieur Aronnax. Ce sont les seuls liens qui me rattachent à la terre. Mais le monde a fini pour moi le jour où mon Nautilus s'est plongé pour la première fois sous les eaux. Ce jour-là, j'ai acheté mes derniers volumes, mes dernières brochures, mes derniers journaux, et depuis lors, je veux croire que l'humanité n'a plus ni pensé, ni écrit. Ces livres, monsieur le professeur, sont d'ailleurs à votre disposition, et vous pourrez en user librement. »

Je remerciai le capitaine Nemo, et je m'approchai des rayons de la bibliothèque. Livres de science, de morale et de littérature, écrits en toute langue, y abondaient; mais je ne vis pas un seul ouvrage d'économie politique; ils semblaient être sévèrement proscrits à bord. Détail curieux, tous ces livres étaient indistinctement classés, en quelque langue qu'ils fussent écrits, et ce mélange prouvait que le capitaine du Nautilus devait lire couramment les volumes que sa main prenait au hasard.

Parmi ces ouvrages, je remarquai les chefs-d'œuvre des maîtres anciens et modernes, c'est-à-dire tout ce que l'humanité a produit de plus beau dans l'histoire, la poésie, le roman et la science, depuis Homère jusqu'à Victor Hugo, depuis Xénophon jusqu'à Michelet, depuis Rabelais jusqu'à madame Sand. Mais la science, plus particulièrement, faisait les frais de cette bibliothèque; les livres de mécanique, de balistique, d'hydrographie, de météorologie, de géographie, de géologie, etc., y tenaient une place non moins importante que les ouvrages d'histoire naturelle, et je compris qu'ils formaient la principale étude du capitaine. Je vis là tout le Humboldt, tout l'Arago, les travaux de Foucault, d'Henry Sainte-Claire Deville, de Chasles, de Milne-Edwards, de Quatrefages, de Tyndall, de Faraday, de Berthelot, de l'abbé Secchi, de Petermann, du commandant Maury, d'Agassis etc. Les mémoires de l'Académie des sciences, les bulletins des diverses sociétés de géographie, etc., et, en bon rang, les deux volumes qui m'avaient peut-être valu cet accueil relativement charitable du capitaine Nemo. Parmi les œuvres de Joseph Bertrand, son livre intitulé les Fondateurs de l'Astronomie me donna même une date certaine; et comme je savais qu'il avait paru dans le courant de 1865, je pus en conclure que l'installation du Nautilus ne remontait pas à une époque postérieure. Ainsi donc, depuis trois ans, au plus, le capitaine Nemo avait commencé son existence sous-marine.

J'espérai, d'ailleurs, que des ouvrages plus récents encore me permettraient de fixer exactement cette époque; mais j'avais le temps de faire cette recherche, et je ne voulus pas retarder davantage notre promenade à travers les merveilles du Nautilus.

Les stratégies de lecture (pendant et après la lecture)

Je construis du sens

J'interprète un texte

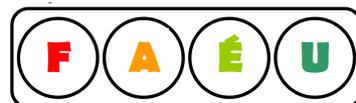
L'interprétation est le sens donné à un texte selon la perception justifiée de ses éléments constitutifs, explicites ou implicites, mis en parallèle entre eux et avec des éléments hors contexte. La justification de la perception repose sur le recours à des éléments du texte.

Partie prenante de la compréhension, l'interprétation se situe à un autre niveau puisqu'elle fait appel à des caractéristiques plus personnelles du lecteur, notamment à l'égard de ses repères culturels. Un même texte peut mener à plusieurs interprétations, mais toutes ne sont pas valables; le lecteur doit se garder des inférences outrancières non soutenues.

Les stratégies de lecture qui seront décrites dans cette section sont les suivantes :

17. Associer des valeurs et des intentions aux personnages, aux acteurs et aux institutions;
18. Déterminer le point de vue de l'énonciateur.

17. Associer des valeurs et des intentions aux personnages, aux acteurs et aux institutions



L'association de valeurs ou d'intentions aux personnages, acteurs sociaux ou institutions nécessite de la part de l'élève une mise en parallèle de plusieurs éléments du texte qui ne sont pas tous présentés de manière explicite. Les indices permettant de caractériser par exemple un personnage au point de vue moral, de déterminer les objectifs poursuivis par des acteurs sociaux ou les valeurs des institutions démocratiques sont souvent nombreux, mais tout aussi souvent dispersés au fil du texte.

Au nombre des éléments qui peuvent être utilisés pour déterminer les valeurs et les intentions :

- le ton du personnage, de l'acteur social;
- le ton du narrateur;
- les choix de l'énonciateur;
- les propos des autres personnages ou acteurs sociaux;
- les rapports avec les autres personnages ou acteurs sociaux;
- les dialogues ou les monologues intérieurs;
- la teneur des décisions prises et défendues au sein d'une institution.

Chaque fois, le contexte doit être pris en compte afin d'éviter des généralisations abusives ou une catégorisation trop hâtive; les comportements et attitudes peuvent varier et parfois être conditionnés par le contexte plus que par la personnalité ou les valeurs.

Exemple 17 - Les valeurs et les intentions

Personnage	Ce qu'il dit Ce qu'il fait			
Acteur social	Ce qu'il dit Ce qu'il fait	Intentions sous-jacentes	Valeurs sous-jacentes	Indices considérés
Institution	Ce qu'on en dit Sa raison d'être			
<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

18. Déterminer le point de vue de l'énonciateur



Le point de vue de l'énonciateur dans un texte concerne les manifestations des rapports établis entre l'énonciateur et son destinataire de même qu'entre lui et son propos (PFÉQ). L'intérêt pour le lecteur de dégager le point de vue réside dans la mise à distance du propos pour permettre une meilleure interprétation; on comprend mieux ce qui est dit quand on comprend qui le dit et pourquoi il le dit. La détermination du point de vue de l'énonciateur est primordiale à la compréhension du texte puisqu'il est partie prenante du propos.

Le point de vue dans un texte littéraire revêt un caractère quelque peu différent de celui d'un texte courant. Dans le premier cas, il servira généralement à supporter l'atmosphère du récit et la description des personnages ou la relation des événements, bien que l'énonciateur puisse aussi choisir de se servir du récit pour dénoncer par exemple; dans le second, il peut être directement associé à la nature du propos et à l'intention de l'énonciateur.

Les indices permettant de dégager le point de vue de l'énonciateur sont variés et nombreux :

- l'emploi de la première personne du singulier;
- présence marquée du destinataire (*Monsieur, vous, nous*);
- présentation des propos comme des évidences, notamment par le recours aux présentatifs ou aux tournures impersonnelles (*C'est ainsi; Il est vrai que*);
- le ton de l'énonciateur (comique, didactique, neutre, engagé, sarcastique, etc.);
- les allégeances ou le bagage de l'énonciateur, son rapport au sujet du texte;
- le vocabulaire connoté;
- les effets stylistiques;
- les adverbes;
- etc.

Découvrir des marques de modalité est à la portée de la majorité des lecteurs. Il s'avère toutefois plus ardu de saisir la portée de chacune des marques et de déterminer pour l'ensemble du texte ce que révèlent ces marques sur le point de vue exprimé. Des exercices portant sur de courts textes permettront de développer les habiletés des élèves à cet égard.

Exemple 18 - Le point de vue

LES PARTIS PRIS

Les journalistes qui écrivent objectivement donnent aux lecteurs des faits plutôt que des opinions. Toutefois, la plupart des journaux ont un parti pris et il n'est pas rare qu'ils présentent la nouvelle en outrepassant les faits ou en sélectionnant l'information qu'ils auront eux-mêmes jugée pertinente.

La subjectivité de la presse est manifeste dans certains cas, subtiles dans d'autres. Il s'avère néanmoins intéressant de réfléchir aux raisons qui sous-tendent les choix éditoriaux.

Les partis pris dans ces deux extraits sont manifestes. Réfléchissez aux choix et aux procédés permettant aux journalistes de faire valoir leur point de vue.

Texte 1

LE CANADA

Montréal, samedi le 11 mars 1916

Les femmes ont failli être admises au Barreau

Par un vote de 22 à 21, la législature a rejeté, hier soir, le projet de loi de M. Cannon. Ce bill a provoqué un intéressant débat.

Québec, 10 – Le bill Cannon relatif à l'admission des femmes au barreau a été rejeté par la Chambre ce soir, par un vote de 22 à 21. La discussion a été très intéressante.

M. Cannon a déclaré qu'il voulait faire revivre le bill pour permettre aux députés d'exprimer en Chambre leur opinion sur le principe très important qui leur a été soumis. De plus, le promoteur a cru qu'il serait intéressant de faire connaître à la Chambre les raisons qui ont été données au comité de législation en faveur du bill.

À l'objection que la femme doit rester à la maison et se borner à son rôle de mère de famille, Mme Gérin-Lajoie a répondu au comité que ce ne sont pas les femmes qui ont un foyer, qui voudront exercer la profession d'avocat, celles-là ne négligeront pas surement leurs devoirs d'épouses ni leurs obligations de mère de famille, pour étudier le droit. Il s'agit d'ouvrir une nouvelle carrière aux femmes qui sont obligées de gagner leur vie. La question se pose d'autant plus gravement qu'après la guerre des milliers de femmes se trouveront sans soutien et forcées de travailler pour leur subsistance.

On a prétendu, dit M. Cannon, que ce serait contraire à la dignité de la femme de porter la toge et de plaider devant les tribunaux.

Mais on permet bien aux femmes de travailler dans les bureaux, d'être marchandes, d'exercer divers métiers. Pourquoi alors l'exercice de la profession d'avocat serait-il plus dérogoire à la dignité de son sexe?

Ce n'est pas généralement contre le principe du bill qu'on a des objections. La lutte vient de ce que l'on est imbu de préjugés. M. Cannon cite plusieurs faits historiques démontrant que pour réaliser de grandes réformes il a fallu lutter longtemps contre les préjugés.

En terminant, le promoteur fait un appel chaleureux à ses collègues pour les engager à mettre les préjugés de côté et à voter en faveur du bill. [...]

Texte 2

LE BIEN PUBLIC

Trois-Rivières, jeudi 11 janvier 1917

La femme-avocat

Un électeur du comté de Champlain signalait l'autre jour le vote sentimental de son député le Dr Bordeleau en faveur de l'admission des femmes au barreau. Ce bill a été rejeté.

Pour l'information des lecteurs du *Bien Public* rappelons quelques-unes des raisons qui s'opposent à ce projet de loi et qui furent invoquées lors de sa discussion en Chambre.

Admettre les femmes au barreau, c'est donner dans le féminisme qui suppose l'égalité sociale de l'homme et de la femme; cette doctrine remarque *L'Action catholique* conduit coute que coute à l'égalité des classes, celle-ci à son tour mène infailliblement au socialisme.

C'est contribuer à la ruine du foyer dont la femme doit-être la gardienne et l'ange tutélaire. Quelle femme-avocat lancée dans les procédures et les questions judiciaires ambitionnera le titre de mère et ses multiples devoirs? Quelle femme-avocat désirera les foyers populeux? Quelle femme avocat aimera la vie familiale et ses agréments?

Avec la femme avocat, nous aurons la femme éligible et l'on verra ce que les journaux américains rapportaient dernièrement : qu'une femme se faisait élire maire d'une ville d'Oregon contre son mari. Le député de Lotbinière concluait ce fait : « comment la paix peut-elle exister dans l'intimité du ménage quand la guerre existe hors du foyer, sur les tréteaux publics? »

Aux Etats-Unis, rapporte *Le Devoir*, des économistes sérieux assurent que le féminisme porté ainsi à tous ses aboutissements a favorisé considérablement le divorce, à Paris, il a augmenté le nombre des déclassés et des ratés. [...]

Inspiré de Kartchner Clark, 2009.

Les stratégies de lecture (pendant et après la lecture)

Je construis du sens

Je réagis à un texte

Le jugement affectif porté sur les textes lus qui engendre un positionnement du lecteur sur les valeurs et les idées véhiculées se nomme la réaction. Le lecteur se voit inévitablement confronté à ses expériences personnelles, à ses comportements, à ses habiletés et à ses attitudes à un moment ou à un autre dans telle lecture ou dans telle autre et c'est la manière dont il gèrera cette confrontation qui lui permettra de fonder ou non sa réaction.

Tout comme l'interprétation, la réaction contribue à la construction de sens. Mise en perspective, elle donne notamment un éclairage particulier au texte et au propos, aux actions des personnages et à leurs réactions.

La stratégie de lecture qui sera décrite dans la présente section est la suivante :

19. Reconnaître et prendre en compte les effets produits sur soi.

19. Reconnaître et prendre en compte les effets produits sur soi



Il peut paraître anodin de réfléchir à la réaction d'un lecteur à l'égard d'un texte mais, pour qu'elle s'avère fondée, celle-ci doit nécessairement faire l'objet d'apprentissage et être sollicitée le plus souvent possible.

En développant des mécanismes lui permettant de réagir à une lecture, l'élève apprend à se connaître davantage comme lecteur et en vient à mieux se prédisposer avant d'entreprendre une lecture contribuant ainsi à rendre la planification de la lecture plus efficace.

La réaction doit être sollicitée après la lecture, mais aussi tout au long de celle-ci. L'élève stratégique notera chaque fois les éléments qui le font réagir de manière à pouvoir, après avoir pris la distance nécessaire, fonder sa réaction sur des éléments du texte.

Un exercice tel que celui de la page suivante sur un texte comme celui de l'exemple 20 permettra à l'élève d'explicitier sa réaction tout au long de sa lecture.

Exemple 19 - Explication de la réaction à une lecture

RÉAGIR À UNE LECTURE

J'ai été impressionné par...	<hr/> <hr/> <hr/>
Je comprends maintenant pourquoi...	<hr/> <hr/> <hr/>
J'ai remarqué que...	<hr/> <hr/> <hr/>
Je me demande si...	<hr/> <hr/> <hr/>
J'ai été surpris par...	<hr/> <hr/> <hr/>
Je ne comprends pas...	<hr/> <hr/> <hr/>
Je n'avais jamais pensé que...	<hr/> <hr/> <hr/>

Exemple 20 - Lecture d'un texte suscitant la réaction

RÉAGIR À UN TEXTE

Lire l'extrait de texte suivant et en discuter en groupe des réactions suscitées.

Le bout d'jouet

c'est important les sous
très énormément important
les sous
moi j'en a jamais vu
mais ça c'est pas ma faute
y en avait pas chez nous
mes parents ils étaient pas riches les pôvres
ils étaient comiquement faibles
je peux dire que j'ai grandi entre parenthèses
et il faisait froid chez nous
il faisait froid je m'en souviens
passeque quand la substance sociale
elle venait à la maison
elle nous disait toujours
c'est passeque vous mangez pas assez
vous avez besoin de calorifères
alors là un jour
mon père s'a décidé
on les a tous mangés
ouille c'est dur
quand y a des petits bouts droits ça va
mais quand ça serpentouille
ça passe pas

Extrait de Sol *Les œufs limpides* de Marc Favreau, Éditions internationales Alain Stanké, 1979.

Les stratégies de lecture (après la lecture)

Je porte un jugement critique

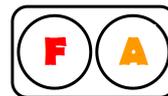
J'apprécie un texte

Le jugement critique est sollicité chaque fois que le lecteur est appelé à poser un regard critique sur un texte afin d'en apprécier les caractéristiques. Son jugement doit reposer sur une observation à partir de critères formels déterminés en fonction de l'intention poursuivie. Le lecteur en vient ainsi à établir la valeur du texte.

La stratégie de lecture qui sera décrite dans cette section est la suivante :

20. Prendre position par rapport au texte lu.

20. Prendre position par rapport au texte lu



Le jugement de gout étant réservé à la réaction, le jugement critique appelle un jugement plus objectif. Un élève stratégique qui apprécie un texte a une bonne compréhension de ce dernier. Il utilise son bagage de lecteur pour mettre en parallèle diverses productions afin d'établir des ressemblances et des différences d'où émergeront des caractéristiques dont il sera plus à même d'évaluer l'intérêt dans le texte apprécié.

Les critères utilisés pour critiquer un texte peuvent être variés. Ils peuvent entre autres concerner des éléments syntaxiques, prosodiques ou lexicaux. Tous les critères ne peuvent convenir à tous les textes et le lecteur fera des gains de temps et d'effort appréciables s'il s'attarde à des éléments plus caractéristiques au texte ou au genre du texte qu'à des critères plus généraux.

Tel que précisé dans le *Programme de formation de l'école québécoise de Français langue d'enseignement*, le jugement critique permet ou nécessite :

- l'évaluation de la crédibilité des sources et de la véracité de l'information;
- la mise en contexte de l'œuvre, du propos ou de la problématique;
- de se situer par rapport au traitement thématique, aux procédés textuels et linguistiques ainsi qu'à l'utilisation du support médiatique;
- de faire ressortir la différence, la ressemblance, la nouveauté, l'intérêt ou la complémentarité d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres;
- l'étayage et la nuance de l'expression du jugement.

Le jugement critique est sollicité après la lecture, mais se construit tout au long de celle-ci.

Références

Articles :

BILODEAU, Sylvain, GAGNON, Annie (2010). Évaluer la compétence à lire au secondaire : Pourquoi pas une approche analytique? *Québec français*, numéro 158, p. 42 à 43.

CROISETIÈRE, Catherine (2010). Former des lecteurs stratégiques au primaire. *Québec français*, numéro 157, p. 54-55.

GIASSON, Jocelyne. Les stratégies de lecture. PédagoNET.
<http://www.pedagonet.com/other/franciweb.htm>

GRANGER, Nancy, DEBEURME, Godelieve (2010). Des stratégies de lecture dans toutes les disciplines. *Québec français*, numéro 157, p. 56-57.

TURCOTTE, Catherine, GIGUÈRE, Marie-Hélène (2009). Des outils pour développer la compréhension. *Québec français*, numéro 155, p. 75-76.

Ouvrages et publications spécialisés :

CÈBE, Sylvie, GOIGNOUX, Roland, THOMAZET, Serge. Enseigner la compréhension.
http://media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf

EL BINA, Abdelkébir. Stratégies de lecture en classe d'accueil.
<http://www2.csdm.qc.ca/iona/lienseducatifs/telechargements/documentspdf/strategielect.pdf>

FALARDEAU, Érick, GUAY, Frédéric, VALOIS, Pierre (2010). Guide d'accompagnement. Projet de recherche *Lire et apprécier des textes variés au secondaire*. Université Laval.
http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/rechercher/recherche.php?materiel=2&compo=fce&act=rech&ordre=date_ajout

GIASSON, Jocelyne (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

KARTCHNER CLARK, Sarah et al. (2009). *Stratégies gagnantes en lecture*. Montréal, Chenelière éducation.

KRATCHNER CLARK, Sarah, BRUMMER, Trisha (2010). *Stratégies d'écriture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal, Chenelière éducation

LACHAPPELLE, Claudine. *Les stratégies de compréhension en lecture*. Commission scolaire du Lac-Abitibi.

LECAVALIER, Jacques, RICHARD, Suzanne (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial*. Montréal, Chenelière éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire*. Québec.

ZWIERS, Jeff (2008). *Lire pour apprendre*. Montréal, Chenelière éducation.

Ouvrages et publications génériques :

CHARTRAND, Suzanne-G. (2010). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. 2^e édition. Montréal, Chenelière éducation.

FORTIER, Dominique, LAZURE, Roger, SETTICASI, Emanuelle (2007). *Zones*. 1^{re} année du 2^e cycle. Montréal, Les Éditions CEC.

LEGENDTRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Programme de formation de l'école québécoise*. Français langue d'enseignement, 2^e cycle du secondaire. Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2010). *Progression des apprentissages au secondaire*. Français langue d'enseignement. Québec.

TRUDEAU, Sophie, TREMBLAY, Carole, LACOMBE, Andrée (2008). *Forum*. 2^e année du 2^e cycle. Montréal, Graficor, Chenelière éducation.

Sites Internet :

Selon le site Internet du Centre de ressources de Dunkerque

<http://netia59a.ac-lille.fr/circ-dunkerque-centre/spip.php?article18>

Tout apprendre.com. Apprendre en ligne.

<http://www.toutapprendre.com/ficheExpress.asp?vie-professionnelle,carriere,comment-prendre-des-notes&4903>

Autres :

LA ROCHELLE (1917). La femme-avocat, *Le Bien Public*, no. 31, 11 janvier.

LE CANADA (1916). Les femmes ont failli être admises au Barreau, *Le Canada*, vol. XIII no. 287, 11 mars.

Annexes

Aux pages suivantes se trouvent deux textes, un littéraire et l'autre courant, illustrant toutes les stratégies de lecture du présent document. Ils pourront servir d'exemple - version annotée - ou encore d'exercice - version vierge - pour les élèves.

Des grilles d'autorégulation pour chacune des disciplines sont également proposées. Elles permettent la régulation par l'élève, mais peuvent aussi faciliter la rétroaction par l'enseignant. Les numéros des énoncés de ces grilles ne font pas référence aux numéros attribués aux stratégies puisque les grilles sont adaptées de celle produite dans le cadre du projet *Évaluation de la compétence à Lire et apprécier des textes variés au secondaire* coordonné par Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois.

LES PORTES DU VIEUX-QUÉBEC LA PORTE PRESCOTT

L'histoire de la ville de Québec recèle de nombreux faits méconnus des visiteurs et des résidents qui lui confèrent portant toute son unicité. L'histoire brève de la porte Prescott permet une intrusion dans le passé militaire de la ville et permet de retracer certaines caractéristiques de son organisation.

Les portes du Vieux-Québec : la porte Prescott présente de manière concise l'essentiel de son histoire de ses origines à nos jours. Un petit précis utile à l'observateur du temps.

LES PORTES DU VIEUX-QUÉBEC LA PORTE PRESCOTT



Sylvain Bilodeau et Annie Gagnon

LES PORTES DU VIEUX-QUÉBEC

LA PORTE PRESCOTT

Pour nombre de personnes à travers le monde, outre le château Frontenac, les fortifications sont sans doute le principal souvenir qui émane d'une évocation de la ville de Québec. Reflet de notre riche héritage, les remparts, qui avaient pour fonction de protéger les habitants et les institutions des invasions extérieures, ont délaissé leur fonction militaire mais ils en ont gardé tout le caractère. Limitant l'accès entre la haute et la basse ville, seules quelques portes permettaient de les franchir. L'histoire de ces portes est captivante et illustre bien leur statut à travers le temps. La porte Prescott, dont la reconstruction est la plus récente, a un passé bien particulier.

Les portes Saint-Jean, Saint-Louis et du Palais furent érigées les premières, toutes sous le régime français. Après la Conquête, les Britanniques furent préoccupés par la sécurité de la ville et fortifièrent, à la suite de l'invasion américaine de 1775, la côte de la Canoterie et la côte de la Montagne et construisirent deux nouvelles portes, la porte Hope et la porte Prescott. C'est en 1797 que la porte Prescott fut construite avant d'être fortifiée en 1823. En 1871, la porte originale fut démolie. Chaque soir, pendant des années, les « lourds battants de l'ancienne porte se refermaient et bloquaient l'accès à la ville haute » (Lebel, p. 105). Elle fut aussi longtemps gardée par des soldats qui résidaient dans le corps-de-garde qui la dominait.



La porte Prescott en 1860

La porte fut nommée du nom du gouverneur qui en commanda l'édification. Robert Prescott (1726-1815) fut d'abord nommé lieutenant-gouverneur du Bas-Canada, puis gouverneur général de l'Amérique du Nord Britannique en 1796. Sa vaste expérience



Robert Prescott

militaire qu'il avait acquise entre autres sous les ordres du général Jeffery Amherst lors de la guerre de Sept ans explique en partie les raisons de sa nomination et ses motivations à rendre la ville plus hermétiques aux attaques extérieures. Rapatrié à Londres en 1799, il n'aura réellement exercé ses fonctions que trois années puisqu'il ne revint jamais plus au Canada. Il perdit son titre officiellement seulement en 1807.

La porte actuelle, qui a conservé le nom de Prescott, est une construction qui, bien que située au même endroit que l'ancienne, n'en est pas une réplique. Inaugurée en 1983 à l'occasion du 375^e anniversaire de la fondation de la ville de Québec, elle a été munie d'une passerelle qui relie le parc Montmorency à l'escalier Frontenac menant à la place d'Armes et à la terrasse Dufferin. Elle a un aspect plus moderne que ses consœurs bien que celles-ci aient aussi été reconstruites souvent à plus d'une reprise.



La porte Prescott en 1860

Le Vieux-Québec et ses attraits suscitent généralement l'admiration, mais rarement mesure-t-on complètement toute l'histoire qui se cache derrière ses constructions, celles qui ont survécu au temps ou qui ont succédé à de plus anciennes. L'histoire des portes du Vieux-Québec constitue certainement une des clés pour accéder à une petite parcelle de notre héritage collectif.

Notes

Sources

Lebel, J.-M. (1997). *Le Vieux-Québec guide du promeneur*. Septentrion, Québec.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Robert_Prescott
<http://grandquebec.com/400-anniversaire/actualites-2008/patrimoine-architectural/portes-de-quebec/>
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Porte_Prescott.jpg

LES PORTES DU VIEUX-QUÉBEC

LA PORTE PRESCOTT

L'histoire de la ville de Québec recèle de nombreux faits méconnus des visiteurs et des résidants qui lui confèrent portant toute son unicité. L'histoire brève de la porte Prescott permet une intrusion dans le passé militaire de la ville et permet de retracer certaines caractéristiques de son organisation.

S10 L'idée principale.

Les portes du Vieux-Québec : la porte Prescott présente de manière concise l'essentiel de son histoire de ses origines à nos jours. Un petit précis utile à l'observateur du temps.

S17 C'est une appréciation qui est donnée.

LES PORTES DU VIEUX-QUÉBEC

LA PORTE PRESCOTT

S3 Quels indices le titre me donne-t-il à propos du texte?



S3 Quels indices l'illustration me donne-t-elle à propos du texte?

S3 Est-ce que je connais ces auteurs?

Sylvain Bilodeau et Annie Gagnon

S3 Est-ce une maison d'édition?

S1 Pourquoi lirai-je ce texte?

S2 Je dispose de combien de temps pour le lire ?

S10 L'idée principale est l'histoire de la porte Prescott.

S10 L'ancienne porte.

S16 C'est comme si on me racontait l'histoire de sa construction.

S15 Qui est M. Lebel? Est-ce un historien?

S3 Quels indices la structure du texte me donne-t-elle à propos du texte?

S10 Celui qui l'a fait construire.

LES PORTES DU VIEUX-QUÉBEC LA PORTE PRESCOTT

Pour nombre de personnes à travers le monde, outre le château Frontenac, les fortifications sont sans doute le principal souvenir qui émane d'une évocation de la ville de Québec. Reflet de notre riche héritage, les remparts, qui avaient pour fonction de protéger les habitants et les institutions des invasions extérieures, ont délaissé leur fonction militaire mais ils en ont gardé tout le caractère. Limitant l'accès entre la haute et la basse ville, seules quelques portes permettaient de les franchir. L'histoire de ces portes est captivante et illustre bien leur statut à travers le temps. La porte Prescott, dont la reconstruction est la plus récente, a un passé bien particulier.

Les portes Saint-Jean, Saint-Louis et du Palais furent érigées les premières, toutes sous le régime français. Après la Conquête, les Britanniques étaient préoccupés par la sécurité de la ville et fortifièrent, à la suite de l'invasion américaine de 1775, la côte de la Canoterie et la côte de la Montagne et construisirent deux nouvelles portes, la porte Hope et la porte Prescott. C'est en 1797 que la porte Prescott fut construite avant d'être fortifiée en 1823. En 1871, la porte originale fut démolie. Chaque soir, pendant des années, les « lourds battants de l'ancienne porte se refermaient et bloquaient l'accès à la ville haute » (Lebel, p. 105). Elle a aussi longtemps été gardée par des soldats qui résidaient dans le corps-de-garde qui la dominait.

La porte fut nommée du nom du gouverneur qui en commanda l'édification. Robert Prescott (1726-1815) fut d'abord nommé lieutenant-gouverneur du Bas-Canada, puis gouverneur général de l'Amérique du Nord Britannique en 1796. La vaste expérience

S5 Que sais-je sur le Vieux-Québec? Sur la porte Prescott?

S4 L'introduction.

S18 Les auteurs trouvent le sujet intéressant.

S8 L'ancienne a été démolie en 1871

S4 Le développement.

S6 Pourquoi présente-t-on la porte à deux époques?

S11 Cette information est essentielle.

S7 Je ne savais pas que cette porte s'appelait Prescott en raison d'un gouverneur.



La porte Prescott en 1860

S6 Sera-t-il question de Robert Prescott?

S17 Il tenait à défendre la ville.

S10 La porte actuelle.

S20 Les images sont bien choisies et la structure du texte est simple à établir.

S4 La conclusion.



Robert Prescott

militaire qu'il avait acquise entre autres sous les ordres du général Jeffery Amherst lors de la guerre de Sept ans explique en partie les raisons de sa nomination et ses motivations à rendre la ville plus hermétiques aux attaques extérieures. Rapatrié à Londres en 1799, il n'aura réellement exercé ses fonctions que trois années puisqu'il ne revint jamais plus au Canada. Il perdit son titre officiellement seulement en 1807.

La porte actuelle, qui a conservé le nom de Prescott, est une construction qui, bien que située au même endroit que l'ancienne, n'en est pas une réplique. Inaugurée en 1983 à l'occasion du 375^e anniversaire de la fondation de la ville de Québec, elle a été munie d'une passerelle qui relie le parc Montmorency à l'escalier Frontenac menant à la place d'Armes et à la terrasse Dufferin. Elle a un aspect plus moderne que ses consœurs bien que celles-ci aient aussi été reconstruites souvent à plus d'une reprise.

Le Vieux-Québec et ses attraits suscitent généralement l'admiration, mais rarement mesure-t-on complètement toute l'histoire qui se cache derrière ses constructions, celles qui ont survécu au temps ou qui ont succédé à de plus anciennes. L'histoire des portes du Vieux-Québec constitue certainement une des clés pour accéder à une petite parcelle de notre héritage collectif.



La porte Prescott en 2010

S8 C'est maintenant une passerelle

S14 Le texte présente diverses informations sur le sujet choisi.

S9 Je me demande ce qui signifie hermétiques.

S19 Je suis surpris qu'il ait gardé son titre même s'il n'était plus au Canada.

S5 Ai-je déjà vu cette porte?

S11 Cette information n'est pas la plus importante.

S13 On parle ici des autres portes, c'est une image.

S9 Que veut dire cette phrase?

Notes (S8)

Xavier et Éole

Pourquoi le vent souffle-t-il?
Qu'est-ce qui décide de la force du vent?
Pourquoi y a-t-il plus de vents à certaines périodes de l'année
et d'où viennent-ils?

L'aventure de Xavier apporte une explication pas banale à ce
phénomène...

Une courte histoire qui s'apparente à une fable pour bercer
l'imaginaire!

Dans la même collection :

Bertrand et Zeus
Raoul et Poséidon



Sylvain Bilodeau et Annie Gagnon

Sous un soleil de plomb, la faible brise s'engouffra dans la grande voile déployée et la gonfla lentement. Bien installé à la barre de son petit voilier, Xavier se dit qu'il n'y avait pas d'endroits plus paisibles au monde.

La rivière s'écoulait gaiement au gré des cascades, l'eau translucide laissant voir à tout observateur attentif les détails de son lit : cailloux polis, algues marines et poissons transparents, si petits que Xavier n'aurait jamais songé à les pêcher. Tout était calme autour de lui et il savoura ce moment de repos tant attendu.



Soudain, une rumeur sourde au loin attira son attention et il tendit l'oreille. Le grondement s'amplifia jusqu'à devenir une plainte gémissante qui prit la forme d'un tourbillon. L'air ahuri, Xavier observa la bourrasque qui survolait les montagnes entourant la rivière et s'approchait, toujours plus grande et plus bruyante. Elle atteignit d'un seul coup le canal de la rivière et s'y engouffra à toute vitesse. Le coup de vent, semblable à une tempête, prit le contrôle du voilier, déploya d'un seul coup la grande voile et la tendit à l'extrême.



Le vent violent poussait l'embarcation toujours plus vite et plus loin, menaçant de la faire chavirer à tout instant. Xavier s'accrocha au cordage. Alors qu'approchait le coude de la rivière, le petit voilier fut poussé hors de l'eau et s'échoua brusquement sur une plage de sable noir. Sous la force de l'impact, Xavier fut projeté au sol. Un très vieil homme, grand et décharné, était assis dans le sable. Les poils de sa longue barbe étaient emmêlés et il portait des vêtements en loques dignes du siècle passé. Il aida Xavier à se relever.
-Quel bon vent vous amène, jeune homme? lui demanda-t-il en souriant.

Xavier remarqua alors que le coup de vent avait brusquement cessé. Plus aucune brise ne soufflait autour d'eux, l'air était totalement immobile.

-Je crois... je ne sais pas ce qui s'est passé... avoua Xavier, le vent s'est levé si brusquement que j'ai perdu la maîtrise de mon voilier.

-Ne t'en fais pas, lui répondit le vieil homme, tout rentrera bientôt dans l'ordre. Depuis des milliards d'années, je retiens au fond de mes nombreuses cavernes les vents trop violents qui ne songent qu'à tout détruire sur leur passage. Mais, pour éviter qu'ils ne s'éteignent complètement, je dois, une fois par année, les libérer le temps de leur tournoi annuel. Je te conseille d'ailleurs de venir te mettre à l'abri avant qu'ils ne reviennent souffler dans le coin... Le concours de tornade va bientôt commencer!

Bouche bée, Xavier demanda : « À l'abri? Où ça? »



-Derrière le gros rocher là-bas, lui répondit-il gaiement, j'ai emprunté l'endroit le temps d'une sieste, il y a plus d'un an que ça ne m'était arrivé!

-Qui êtes-vous?, bredouilla Xavier, de plus en plus confus.

-Moi? Mais je suis Éole, mon ami.

Notes

Sources des images

<http://carrefour-education.qc.ca/>
<http://pics.tech4learning.com>

S10 Le sujet du texte.



Pourquoi le vent souffle-t-il?
Qu'est-ce qui décide de la force du vent?
Pourquoi y a-t-il plus de vents à certaines périodes de l'année et d'où viennent-ils?

L'aventure de Xavier apporte une explication pas banale à ce phénomène...

Une courte histoire qui s'apparente à une fable pour bercer l'imaginaire!

S5 Qu'est-ce que je connais sur les vents?



S12 Quelles sont les caractéristiques de la fable?



Dans la même collection :

Bertrand et Zeus
Raoul et Poséidon

S5 Est-ce que j'ai déjà lu un de ces titres?



 Commission scolaire des
Découvreurs
Tout pour ouvrir ses horizons

Xavier et Éole

S3 Quels indices le titre me donne-t-il à propos du texte?

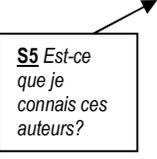


S3 Quels indices l'illustration me donne-t-elle à propos du texte?



Sylvain Bilodeau et Annie Gagnon

S5 Est-ce que je connais ces auteurs?



 Commission scolaire des
Découvreurs
Tout pour ouvrir ses horizons

S3 Est-ce une maison d'édition?



S1 Pour quelles raisons vais-je lire ce texte?

S2 Je dispose de combien de temps pour le lire?

S9 Je me demande ce que signifie translucide.

S7 Est-ce que j'ai déjà vécu un tel moment? Comment me sentais-je alors?

S14 Organisateur textuel.

S6 Qu'est-ce qui est représenté sur cette image?

S20 Je trouve ce texte amusant, car il propose une explication farfelue à un phénomène météorologique.

Sous un soleil de plomb, la faible brise s'engouffra dans la grande voile déployée et la gonfla lentement. Bien installé à la barre de son petit voilier, Xavier se dit qu'il n'y avait pas d'endroits plus paisibles au monde.

La rivière s'écoulait gaiement au gré des cascades, l'eau translucide laissant voir à tout observateur attentif les détails de son lit : cailloux polis, algues marines et poissons transparents, si petits que Xavier n'aurait jamais songé à les pêcher. Tout était calme autour de lui et il savoura ce moment de repos tant attendu.



Soudain, une rumeur sourde au loin attira son attention et il tendit l'oreille. Le grondement s'amplifia jusqu'à devenir une plainte gémissante qui prit la forme d'un tourbillon. L'air ahuri, Xavier observa la bourrasque qui survolait les montagnes entourant la rivière et s'approchait, toujours plus grande et plus bruyante. Elle atteignit d'un seul coup le canal de la rivière et s'y engouffra à toute vitesse. Le coup de vent, semblable à une tempête, prit le contrôle du voilier, déploya d'un seul coup la grande voile et la tendit à l'extrême.

Le vent violent poussait l'embarcation toujours plus vite et plus loin, menaçant de la faire chavirer à tout instant. Xavier s'accrocha au cordage. Alors qu'approchait le coude de la rivière, le petit voilier fut poussé hors de l'eau et s'échoua brusquement sur une plage de sable noir. Sous la force de l'impact, Xavier fut projeté au sol. Un très vieil homme, grand et décharné, était assis dans le sable. Les poils de sa longue barbe étaient emmêlés et il portait des vêtements en loques dignes du siècle passé. Il aida Xavier à se relever.

-Quel bon vent vous amène, jeune homme? lui demanda-t-il en souriant.

S17 Le personnage principal aime faire de la voile.

S4 Situation initiale

S6 Pourquoi les auteurs ont-ils choisi cette image?

S4 Élément déclencheur.

S13 Cette expression est utilisée au sens figuré.

S4 Péripéties

S12 Est-ce un personnage secondaire important?

S18 La propreté n'était sûrement pas une priorité pour lui.

S15 Qu'apporte ce dialogue au texte?

S11 Les informations de ce paragraphe sont essentielles.

S13 La personification est la figure de style utilisée pour parler des vents.

S19 Je suis surpris que Xavier ne pose pas d'autres questions.

Xavier remarqua alors que le coup de vent avait brusquement cessé. Plus aucune brise ne soufflait autour d'eux, l'air était totalement immobile.

-Je crois... je ne sais pas ce qui s'est passé... avoua Xavier, le vent s'est levé si brusquement que j'ai perdu la maîtrise de mon voilier.

-Ne t'en fais pas, lui répondit le vieil homme, tout rentrera bientôt dans l'ordre. Depuis des milliards d'années, je retiens au fond de mes nombreuses cavernes les vents trop violents qui ne songent qu'à tout détruire sur leur passage. Mais, pour éviter qu'ils ne s'éteignent complètement, je dois, une fois par année, les libérer le temps de leur tournoi annuel. Je te conseille d'ailleurs de venir te mettre à l'abri avant qu'ils ne reviennent souffler dans le coin... Le concours de tornade va bientôt commencer!

Bouche bée, Xavier demanda : « À l'abri? Ou ça? »

-Derrière le gros rocher là-bas, lui répondit-il gaiement, j'ai emprunté l'endroit le temps d'une sieste, il y a plus d'un an que ça ne m'était arrivé!

-Qui êtes-vous?, bredouilla Xavier, de plus en plus confus.

-Moi? Mais je suis Éole, mon ami.



S16 Séquence descriptive.

S4 Dénouement et situation finale.

S6 Est-ce que je sais qui est représenté par cette image?

S12 Est-ce une histoire vraisemblable? Pourquoi?

S5 Est-ce que je sais qui est Éole?

Notes (S8)

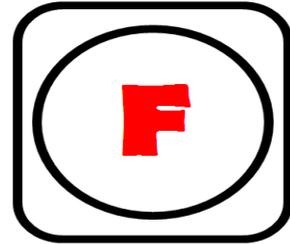
Sources des images

<http://carrefour-education.qc.ca/>
<http://pics.tech4learning.com>

S5 Est-ce que je connais ces sites?

Grille d'autoévaluation Mes stratégies de lecture

Adaptation de la grille produite dans le cadre du projet Évaluation de la compétence à Lire et apprécier des textes variés au secondaire coordonné par Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois.



- (1) -- Je ne maîtrise pas cette composante;
(2) - Je maîtrise **minimalement** cette composante;
(3) +/- Je maîtrise cette composante de manière **acceptable**;
(4) + Je maîtrise cette composante de manière **satisfaisante**;
(5) ++ Je maîtrise **très bien** cette composante.

Français, langue première

A. Je planifie ma lecture (avant la lecture)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte :
<input type="checkbox"/> pour m'informer;
<input type="checkbox"/> pour en faire le résumé;
<input type="checkbox"/> pour le comparer;
<input type="checkbox"/> pour le plaisir;
<input type="checkbox"/> pour découvrir un univers littéraire;
<input type="checkbox"/> etc. | <input type="radio"/> |
| 2. Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneurs, etc.) mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire par exemple) et le temps dont je disposais. | <input type="radio"/> |
| 3. 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.) pour connaître le sujet du texte ou en prédire le contenu. | <input type="radio"/> |
| 4. À partir de la tâche que j'avais à réaliser, j'ai déterminé si je devais faire un survol, une lecture partielle, une lecture complète, etc. | <input type="radio"/> |
| 5. J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :
<input type="checkbox"/> le genre de texte;
<input type="checkbox"/> le sujet du texte;
<input type="checkbox"/> l'auteur;
<input type="checkbox"/> l'époque et le contexte;
<input type="checkbox"/> etc. | <input type="radio"/> |

B. Je comprends un texte (pendant la lecture)

b. J'ai fait des liens entre le texte et les éléments non verbaux (illustrations, photographies, graphiques, schémas, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

7. J'ai fait des liens entre des éléments du texte et ma propre expérience du monde.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

8. J'ai pris des notes, annoté le texte, fait des tableaux, des schémas ou des listes.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

9. Je me suis assuré de comprendre les mots difficiles (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

10. Je me suis assuré de comprendre les passages difficiles (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière, en résumant le contenu d'un paragraphe, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. J'ai reconnu :

- Les idées principales ou les aspects;
- Les idées secondaires ou les sous-aspects.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

12. J'ai sélectionné les idées importantes ou l'information utile pour la tâche à réaliser.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

13. Dans le texte lu :

- J'ai dégagé l'époque et les lieux;
- J'ai identifié les personnages, leurs caractéristiques;
- J'ai compris le sujet ou le problème, l'intrigue ou la mission;
- J'ai reconnu les différentes parties du schéma narratif;
- J'ai reconnu le ou les narrateurs.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

14. J'ai reconnu des images créées par des associations d'idées, de mots, de sonorités.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

15. J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide : 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○
- Des organisateurs textuels (le lendemain, ensuite, à l'âge de cinq ans, premièrement, en 699, etc.);
 - Des marqueurs de relation (mais, cependant, conséquemment, etc.);
 - Des formes de reprise de l'information (celui-ci, ce jour-là, ils, etc.).

16. J'ai reconnu qui parle ou de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

17. J'ai reconnu de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté indirect. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

18. J'ai reconnu l'apport d'un discours rapporté direct ou indirect dans le texte lu. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

C. J'interprète un texte (pendant et après la lecture)

19. Je me suis interrogé sur l'intention de l'auteur (convaincre le lecteur, expliquer un phénomène, raconter une histoire pour émouvoir, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

20. J'ai associé des valeurs et des intentions aux personnages d'un récit en m'appuyant sur des indices présents dans le texte. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

21. J'ai déterminé si le point de vue de l'auteur était objectif ou subjectif en m'appuyant sur des indices présents dans le texte. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

22. J'ai porté attention à la langue (j'ai dégagé les champs lexicaux, les procédés stylistiques, les variétés de langue, etc.) 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

D. Je réagis à un texte (pendant et après la lecture)

23. J'ai été attentif aux effets que le texte produisait sur moi : 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○
- En établissant des ressemblances ou des différences entre la vision du monde proposée dans le texte et ma vision personnelle du monde;
 - En me référant à mes goûts, à mes champs d'intérêt et à mes connaissances pour expliquer mes réactions.

24. J'ai expliqué mes réactions (sentiments, réflexions, prise de conscience, etc.) en m'appuyant sur des éléments du texte. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

Je porte un jugement critique (après la lecture)

25. J'ai pris position par rapport au texte lu. Exemples : 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○
- 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.);
 - Les caractéristiques des personnages (les valeurs, le réalisme, l'originalité, la crédibilité, etc.);
 - L'intérêt de l'histoire (le thème, les rebondissements, le réalisme, la cohérence tout au long du récit, etc.);
 - La qualité de l'information (la pertinence et la crédibilité des sources, la justesse de l'information, la profondeur des descriptions et des explications, la pertinence des arguments, la clarté, etc.);
 - La présentation visuelle (la mise en page du texte, les illustrations, la couverture, la qualité de l'ouvrage ou du site Internet, etc.);
 - Le message transmis (l'intérêt de la position défendue ou de la morale, la pertinence du message dans la société, etc.).

Je réfléchis à ma pratique de lecteur (après la lecture)

26. Je me demande si mes stratégies de lecture m'ont aidé à mieux lire et apprécier le texte lu. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

27. Je me demande ce que le texte lu m'a appris. 1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

28. Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour planifier ma lecture?

- Celles que je maîtrise :

- Celles que je dois améliorer :

29. Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour comprendre ce que je lis?

Celles que je maîtrise :

Celles que je dois améliorer :

30. Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour interpréter ce que je lis?

Celles que je maîtrise :

Celles que je dois améliorer :

31. Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour réagir à ma lecture?

Celles que je maîtrise :

Celles que je dois améliorer :

Je mets à profit et j'acquiers des connaissances sur la langue, les textes et la culture (pendant et après la lecture)

32. Quelles connaissances sur la langue m'ont été nécessaires pour lire le texte (les temps verbaux, les organisateurs textuels, les marqueurs de relation, la reprise de l'information, la ponctuation, les subordonnées, etc.)?

33. Quelles connaissances sur la langue ai-je acquises en lisant ce texte (les temps verbaux, les organisateurs textuels, les marqueurs de relation, la reprise de l'information, la ponctuation, les subordonnées, etc.)?

34. Quelles connaissances sur les textes m'ont été nécessaires pour lire ce texte (la description, l'explication, le dialogue, les genres textuels, etc.)?

35. Quelles connaissances sur les textes ai-je acquises en lisant ce texte (la description, l'explication, le dialogue, les genres textuels, etc.)?

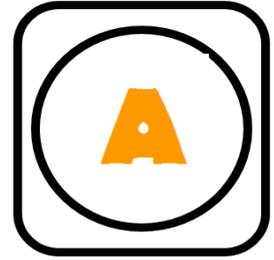
36. Quelles connaissances culturelles (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques, etc.) m'ont été nécessaires pour lire ce texte?

37. Quelles connaissances culturelles ai-je acquises en lisant ce texte (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques, etc.)?

Self-evaluation grid

My reading strategies

Translation of the grid produce for the project Évaluation de la compétence à Lire et apprécier des textes variés au secondaire coordonné par Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois.



- (1) -- I **do not master** this component;
 (2) - I **partially** master this component;
 (3) +- I master this component in an **acceptable** way;
 (4) + I master this component **well**;
 (5) ++ I master this component **very well**;

English

Constructing meaning

A. I plan my reading (before reading)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. My goal for Reading this text is | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <input type="checkbox"/> to get information. | | | | | |
| <input type="checkbox"/> to make a summary. | | | | | |
| <input type="checkbox"/> to compare it to another text. | | | | | |
| <input type="checkbox"/> for pleasure. | | | | | |
| <input type="checkbox"/> to discover a new type of text. | | | | | |
| <input type="checkbox"/> _____ | | | | | |
| 2. Before reading, I organized my tools (pen, pencil, paper to take notes, markers, etc.), my work space (removal of objects which could distract me, etc.) and the time I have to read the text. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 3. I looked at the contextual cues (book cover, title, subtitle, pictures, illustrations, charts, etc) to help me predict and give me an idea of the content of the text. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 4. Based on the task, I determined the strategies needed (scan, skim, etc.) to read the text. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 5. I reflected on what I know about : | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| <input type="checkbox"/> the text type (science fiction, adventure, schort stories, newspaper article, encyclopedia article, article, etc.); | | | | | |
| <input type="checkbox"/> the author; | | | | | |
| <input type="checkbox"/> the subject of the text. | | | | | |

B. I understand the text (during reading)

b. I make links between the text and the contextual cues (illustrations, pictures, charts, graphs, etc...).

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

7. I make links between elements from the text and my personal experiences.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

8. I took some notes, underlined parts of the text, created charts, lists, graphs, etc...

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

9. I made sure I understood new and difficult words (I used the context, I looked for synonyms, I used my dictionary, etc...).

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

10. I paid special attention to more difficult parts of the text (I analysed word groupings, pronouns and what they refer to, relationships introduced by prepositions and conjunctions, etc...).

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. I found:

- the main ideas or the main aspects of the subject.
- the secondary ideas or the sub-aspects of the subject.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

12. I selected the important ideas or the useful information for the task

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

13. From the text:

- I identified the setting (Where? and When?).
- I identified the characters (Who?), their characteristics (physical and psychological), their emotions, their evolution during the story.
- J'ai compris le sujet ou le problème;
- I understood the subject or the purpose (What?) of the text.
- I identified the different parts of the plot (exposition, rising action, climax, falling action, resolution, conflict, trigger event)
- I recognized if the text is true or fictional.
- I identified the type of narrator (first-person, third-person limited, third-person omniscient).

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

14. I recognized the images created by ideas association, words or sound. 1 2 3 4 5

15. I was able to recreate the time line using:
 time and sequence adverbs (the next day, then, two years ago, after, etc...).
 linking words (but, also, in addition to, lastly, etc.) 1 2 3 4 5

16. I recognized:
 who is speaking in the direct speech.
 who is speaking in the indirect speech. 1 2 3 4 5

C. I interpret the text (during and after reading)

17. I identified the intention of the author (convince the reader, explain, tell a story to move the reader, etc.) using clues from the text. 1 2 3 4 5

18. I identified values and intentions portrayed by the characters using clues from the text. 1 2 3 4 5

19. I have indentified if the author is biased, objective or subjective using clues from the text. 1 2 3 4 5

20. To interpret I paid attention to the vocabulary, the cultural elements and the language conventions. 1 2 3 4 5

D. I reacted to the text (during and after reading)

21. I paid attention to the effect the text had on me :
 by finding similarities or differences between the world view presented in the text and my personal world view.
 by referring to my tastes, my interests and what I know to explain my reactions. 1 2 3 4 5

22. I explained my reactions (feelings, reflections, acknowledgements, etc...) using elements from the text. 1 2 3 4 5

Criteria evaluation (after reading)

23. I evaluate the text based on certain criteria. Examples :

- The quality of the writing (the choice of vocabulary, the sounds, the writing style, etc...).
- The characteristics of the characters (their values, the realism, the originality, the credibility, etc...).
- My interest in the story (the theme, the plot, the realism, the coherence, etc...).
- The quality of the information (the pertinence, the credibility of the sources, the depth of the descriptions and the explanations, the pertinence of the arguments, the clarity, etc...).
- The visual aspect of the text (the layout, the illustrations, the cover, the quality of the website, etc...).
- The message (the point of view, the moral, the pertinence of the message for our society, etc...).

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

I become aware of my personal development as a reader (after reading)

24. I reflect on the effectiveness of my reading strategies. Did they help me appreciate and give me a deeper understanding of the text I read?

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

25. What did I learn from the text?

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

2b. What are the strategies that I use well and which ones could I improve on to plan my reading?

Strategies I use well :

Strategies I could improve :

27. What are the strategies that I use well and which ones could I improve on to deepen my understanding of texts?

Strategies I use well :

Strategies I could improve :

28. What are the strategies that I use well and which ones could I improve on to better interpret what I read?

Strategies I use well :

Strategies I could improve :

29. What are the strategies that I use well and which ones could I improve to better react to what I read?

Strategies I use well :

Strategies I could improve :

I gain knowledge on the different aspects of the English language and culture (during and after reading)

30. Which aspects of the English grammar did I need to better understand this text (verb tenses, linking words, conjunctions, punctuation, different clauses, etc...)?

31. What did I learn about the English grammar while reading this text (verb tenses, link words, conjunctions, punctuation, different clauses, etc...)?

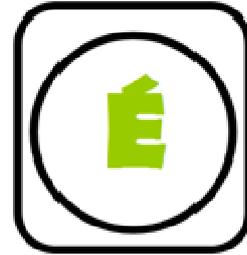
32. What knowledge about the texts was needed to read this text (description, explanation, dialogue, text types, etc...)?

33. What knowledge about texts did I acquire while reading this text (description, explanation, dialogue, text types, etc...)?

34. What knowledge of the English culture (literary, artistic, historical, geographic, scientific, etc...) was necessary to read this text?

35. What knowledge of the English culture (literary, artistic, historical, geographic, scientific, etc...) did I acquire or develop while reading this text

Grille d'autoévaluation Mes stratégies de lecture



Adaptation de la grille produite dans le cadre du projet Évaluation de la compétence à Lire et apprécier des textes variés au secondaire coordonné par Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois.

- (1) -- Je ne maîtrise pas cette composante;
(2) - Je maîtrise **minimalement** cette composante;
(3) +/- Je maîtrise cette composante de manière **acceptable**;
(4) + Je maîtrise cette composante de manière **satisfaisante**;
(5) ++ Je maîtrise **très bien** cette composante.

Éthique et culture religieuse

A. Je planifie ma lecture (avant la lecture)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte :
<input type="checkbox"/> pour m'informer;
<input type="checkbox"/> pour construire mes repères culturels;
<input type="checkbox"/> pour me préparer à une discussion;
<input type="checkbox"/> pour interpréter des paroles d'acteurs d'une réalité;
<input type="checkbox"/> pour comprendre une consigne;
<input type="checkbox"/> etc. | <input type="radio"/> |
| 2. Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneurs, etc.) mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire par exemple) et le temps dont je disposais. | <input type="radio"/> |
| 3. J'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas) pour connaître le sujet du texte ou en prédire le contenu. | <input type="radio"/> |
| 4. À partir de la tâche que j'avais à réaliser, j'ai déterminé si je devais faire un survol, une lecture partielle, une lecture complète, etc. | <input type="radio"/> |
| 5. J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :
<input type="checkbox"/> le genre de texte;
<input type="checkbox"/> le sujet du texte;
<input type="checkbox"/> l'auteur;
<input type="checkbox"/> l'époque et le contexte;
<input type="checkbox"/> etc. | <input type="radio"/> |

8. Je comprends un texte (pendant la lecture)

b. J'ai fait des liens entre le texte et les éléments non verbaux (illustrations, photographies, graphiques, tableaux, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

7. J'ai fait des liens entre des éléments du texte et ma propre expérience du monde.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

8. J'ai pris des notes, annoté le texte, fait des tableaux, des schémas ou des listes.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

9. Je me suis assuré de comprendre les mots difficiles (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

10. Je me suis assuré de comprendre les passages difficiles (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière, en résumant le contenu d'un paragraphe, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. J'ai reconnu :

- Les idées principales ou les aspects du sujet décrit;
- Les idées secondaires ou les sous-aspects du sujet décrit.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

12. J'ai sélectionné les idées importantes ou l'information utile pour la tâche à réaliser.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

13. Dans le texte lu :

- J'ai dégagé l'époque et les lieux;
- J'ai identifié les acteurs;
- J'ai compris le sujet ou le problème;
- J'ai reconnu le ou les narrateurs.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

14. J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide :

- Des organisateurs textuels (le lendemain, ensuite, à l'âge de cinq ans, premièrement, en 699, etc.);
- Des marqueurs de relation (mais, cependant, conséquemment, etc.);
- Des formes de reprise de l'information (celui-ci, ce jour-là, ils, etc.).

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

15. J'ai reconnu qui parle ou de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté. 1 2 3 4 5

16. J'ai reconnu de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté indirect. 1 2 3 4 5

C. J'interprète un texte (pendant et après la lecture)

17. Je me suis interrogé sur l'intention de l'auteur (convaincre le lecteur, expliquer une réalité, raconter un événement, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte. 1 2 3 4 5

18. J'ai associé des valeurs et des intentions aux acteurs ou aux institutions dont on fait mention en m'appuyant sur des indices présents dans le texte. 1 2 3 4 5

D. Je réagis à un texte (pendant et après la lecture)

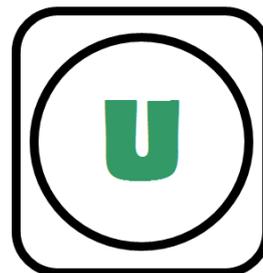
19. J'ai été attentif aux effets que le texte produisait sur moi : 1 2 3 4 5

 En établissant des ressemblances ou des différences entre la vision du monde proposée dans le texte et ma vision personnelle du monde;
 En me référant à mes goûts, à mes champs d'intérêt et à mes connaissances pour expliquer mes réactions.

20. J'ai expliqué mes réactions (sentiments, réflexions, prise de conscience, etc.) en m'appuyant sur des éléments du texte. 1 2 3 4 5

Grille d'autoévaluation Mes stratégies de lecture

Adaptation de la grille produite dans le cadre du projet Évaluation de la compétence à Lire et apprécier des textes variés au secondaire coordonné par Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois.



Univers social

- (1) - - Je ne maîtrise pas cette composante;
(2) - Je maîtrise **minimalement** cette composante;
(3) +/- Je maîtrise cette composante de manière **acceptable**;
(4) + Je maîtrise cette composante de manière **satisfaisante**;
(5) ++ Je maîtrise **très bien** cette composante.

A. Je planifie ma lecture (avant la lecture)

1. Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte :

- pour m'informer;
 pour construire mes repères culturels;
 pour me préparer à une discussion;
 pour interpréter des paroles d'acteurs d'une réalité;
 pour comprendre une consigne;
 etc.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

2. Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneurs, etc.) mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire par exemple) et le temps dont je disposais.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

3. J'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas) pour connaître le sujet du texte ou en prédire le contenu.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

4. À partir de la tâche que j'avais à réaliser, j'ai déterminé si je devais faire un survol, une lecture partielle, une lecture complète, etc.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

5. J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :

- le genre de texte;
 le sujet du texte;
 l'auteur;
 la période historique;
 les événements contemporains à celui ou ceux dont parle le texte;
 etc.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

B. Je comprends un texte (pendant la lecture)

b. J'ai fait des liens entre le texte et les éléments non verbaux (illustrations, photographies, graphiques, schémas, etc.)

1 2 3 4 5

7. J'ai fait des liens entre des éléments du texte et ma propre expérience du monde.

1 2 3 4 5

8. J'ai pris des notes, annoté le texte, fait des tableaux, des schémas ou des listes.

1 2 3 4 5

9. Je me suis assuré de comprendre les mots difficiles (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.)

1 2 3 4 5

10. Je me suis assuré de comprendre les passages difficiles (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière, en résumant le contenu d'un paragraphe, etc.)

1 2 3 4 5

11. J'ai reconnu :

- Les idées principales ou les aspects du sujet décrit;
- Les idées secondaires ou les sous-aspects du sujet décrit.

1 2 3 4 5

12. J'ai sélectionné les idées importantes ou l'information utile pour la tâche à réaliser.

1 2 3 4 5

13. Dans le texte lu :

- J'ai dégagé l'époque et les lieux;
- J'ai identifié les acteurs;
- J'ai compris le sujet ou le problème;
- J'ai reconnu le ou les narrateurs.

1 2 3 4 5

14. J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide :

- Des organisateurs textuels (le lendemain, ensuite, à l'âge de cinq ans, premièrement, en 1941, etc.)
- Des marqueurs de relation (mais, cependant, conséquemment, etc.)
- Des formes de reprise de l'information (celui-ci, ce jour-là, ils, etc.)

1 2 3 4 5

15. J'ai reconnu qui parle ou de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté. 1 2 3 4 5

16. J'ai reconnu de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté indirect. 1 2 3 4 5

C. J'interprète un texte (pendant et après la lecture)

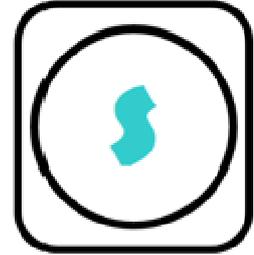
17. Je me suis interrogé sur l'intention de l'auteur (convaincre le lecteur, expliquer une réalité historique, raconter un événement, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte. 1 2 3 4 5

18. J'ai associé des valeurs et des intentions aux acteurs ou aux institutions dont on fait mention en m'appuyant sur des indices présents dans le texte. 1 2 3 4 5

Grille d'autoévaluation Mes stratégies de lecture

Adaptation de la grille produite dans le cadre du projet Évaluation de la compétence à Lire et apprécier des textes variés au secondaire coordonné par Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois.

- (1) -- Je ne maîtrise pas cette composante;
(2) - Je maîtrise **minimalement** cette composante;
(3) +/- Je maîtrise cette composante de manière **acceptable**;
(4) + Je maîtrise cette composante de manière **satisfaisante**;
(5) ++ Je maîtrise **très bien** cette composante.



Sciences

A. Je planifie ma lecture (avant la lecture)

1. Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte :

- pour me préparer à un laboratoire, à un atelier, à un projet;
- pour comprendre une consigne;
- pour m'informer;
- pour trouver les variables d'une formule;
- etc.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

2. Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneurs, etc.) mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire par exemple) et le temps dont je disposais.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

3. J'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas) pour connaître le sujet du texte ou en prédire le contenu.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

4. À partir de la tâche que j'avais à réaliser, j'ai déterminé si je devais faire un survol, une lecture partielle, une lecture complète, etc.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

5. J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :

- le genre de texte;
- le sujet du texte;
- l'auteur;
- l'époque;
- la discipline concernée;
- etc.

1 2 3 4 5
○ ○ ○ ○ ○

B. Je comprends un texte (pendant la lecture)

b. J'ai fait des liens entre le texte et les éléments non verbaux (illustrations, tableaux, graphiques, schémas, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

7. J'ai pris des notes, annoté le texte, fait des tableaux, des schémas ou des listes.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

8. Je me suis assuré de comprendre les mots difficiles (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

9. Je me suis assuré de comprendre les passages difficiles (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière, en résumant le contenu d'un paragraphe, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

10. J'ai reconnu les idées principales ou les aspects et les idées secondaires ou sous-aspects du sujet décrit.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. J'ai sélectionné les idées importantes ou l'information utile pour la tâche à réaliser.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

12. J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide :

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

- Des organisateurs textuels (ensuite, premièrement, d'abord, etc.)
- Des marqueurs de relation (mais, cependant, conséquemment, etc.)
- Des formes de reprise de l'information (celui-ci, celui-là, on, etc.)

13. J'ai reconnu qui parle ou de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

C. J'interprète un texte (pendant et après la lecture)

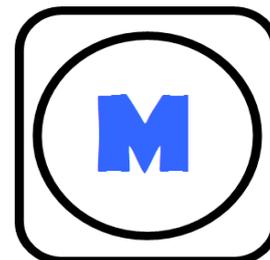
14. Je me suis interrogé sur l'intention de l'auteur (convaincre, expliquer, raconter un événement, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Grille d'autoévaluation Mes stratégies de lecture

Adaptation de la grille produite dans le cadre du projet Évaluation de la compétence à Lire et apprécier des textes variés au secondaire coordonné par Érick Falardeau, Frédéric Guay et Pierre Valois.

- (1) -- Je ne maîtrise pas cette composante;
(2) - Je maîtrise **minimalement** cette composante;
(3) +/- Je maîtrise cette composante de manière **acceptable**;
(4) + Je maîtrise cette composante de manière **satisfaisante**;
(5) ++ Je maîtrise **très bien** cette composante.



Mathématique

A. Je planifie ma lecture (avant la lecture)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte :
<input type="checkbox"/> pour comprendre une consigne;
<input type="checkbox"/> pour m'informer;
<input type="checkbox"/> pour trouver les variables d'une équation;
<input type="checkbox"/> pour comprendre un problème;
<input type="checkbox"/> etc. | <input type="radio"/> |
| 2. Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneurs, etc.) mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire par exemple) et le temps dont je disposais. | <input type="radio"/> |
| 3. J'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas) pour connaître le sujet ou en prédire le contenu. | <input type="radio"/> |
| 4. À partir de la tâche que j'avais à réaliser, j'ai déterminé si je devais faire un survol, une lecture partielle, une lecture complète, etc. | <input type="radio"/> |
| 5. J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :
<input type="checkbox"/> les symboles mathématiques présents;
<input type="checkbox"/> l'organisation du texte;
<input type="checkbox"/> les schémas, tableaux, représentations graphiques.
<input type="checkbox"/> etc. | <input type="radio"/> |

8. Je comprends un texte (pendant la lecture)

b. J'ai fait des liens entre le texte et les éléments non verbaux (illustrations, graphiques, schémas, prismes, tableaux, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

7. J'ai pris des notes, annoté le texte, fait des tableaux, des schémas ou des listes.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

8. Je me suis assuré de comprendre les mots difficiles (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

9. Je me suis assuré de comprendre les passages difficiles (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

10. J'ai sélectionné les idées importantes ou l'information utile pour la tâche à réaliser.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

11. J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide :

- Des organisateurs textuels (ensuite, premièrement, d'abord, etc.)
- Des marqueurs de relation (mais, cependant, conséquemment, etc.)
- Des formes de reprise de l'information (celui-ci, celui-là, on, etc.)

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

