

Autrefois, on pensait que le sens se trouvait dans le texte et que le **lecteur devait le «pêcher»**. Aujourd'hui, on conçoit plutôt que **le lecteur crée le sens du texte** en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son environnement de lecture.

De même les recherches sont peu à peu passées de modèles d'apprentissages **séquentiels** hiérarchisés en sous habiletés, à une vision de l'apprentissage se faisant par des processus agissant **simultanément** et qui rendent donc difficile de saisir la difficulté comme un élément isolé d'un tout. Pour les besoins de l'analyse nous devons pourtant faire des listes de ces processus et de ces habiletés.

Repérer le niveau des difficultés de la compréhension :

Niveau 1 (le Lecteur) : le lecteur peut être en difficulté à cause d'un déficit de connaissances, de son attitude face à la lecture, des processus qu'il ne maîtrise pas, de son d'habileté à mettre œuvre sa lecture.

Niveau 2 (le Texte): comprendre les intentions de l'auteur, la forme du texte, le contenu du texte.

Niveau 3 (le Contexte de lecture): intérêt et intention du lecteur, interaction sociales, environnement dans lequel se fait la lecture.

• Niveau 1

Pour comprendre le texte qu'il est en train de lire le lecteur doit avoir un **intérêt** à le lire, il doit aussi avoir des **connaissances sur la langue** et sur le sujet du texte. Simultanément, il doit mettre en œuvre **des habiletés de lecture**.

Les habiletés sont au nombre de cinq:

1. **Microprocessus**: déchiffrage, identification des mots, propositions, phrases.
2. **Intégration**: les connecteurs; lien entre les propositions et les phrases.
3. **Macroprocessus**: idée principale, résumé, texte en tant qu'un tout cohérent.
4. **Élaboration**: dépassement du texte, appropriation personnelle du texte.
5. **Métacognition**: gestion de la compréhension et permet les ajustements du lecteur.

• Niveau 2

Pour comprendre, le lecteur a besoin de **représentations du texte**, il doit savoir à quel **type de texte** il va avoir à faire, il doit connaître les **intentions de l'auteur** (Veut-il nous persuader, veut-il nous informer, veut-il nous distraire?), il doit saisir comment l'auteur a **organisé ses idées** (la forme) et ce que l'auteur veut nous **transmettre** (le contenu). La forme et le contenu sont imbriqués.

→ *Fiche pratique n°1, page 8: « Classifier des textes »*

• Niveau 3

Le contexte de lecture correspond aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment où il entre en contact avec le texte. Quelle est **l'intention du lecteur?** → que va il chercher dans sa lecture? Dans quel **contexte social** se fait la lecture? → devant un public, en interaction avec un pair... Le contexte physique joue également → bruit, qualité du document, confort de lecture...

Modèle d'enseignement de la compréhension (chapitre 2 p.26)

Aujourd'hui on est plus conscient que l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions. Nous devons passer à un **enseignement explicite**. Le professeur doit planifier son intervention mais sans rigidité de façon à pouvoir répondre aux besoins directs des élèves. La situation de lecture doit être significative et l'enseignant doit donner son

soutien maximum au départ en choisissant des indices judicieux de façon à ce que l'élève remplisse sa tâche avec la plus grande autonomie.

Les étapes de l'enseignement explicite :

1. Définir la stratégie et préciser son utilité. Enseigner une stratégie ne garantit pas que l'élève saura l'utiliser, mais si une stratégie a été travaillée et que **son utilité a été montrée** elle peut être réinvestie plus spontanément. Cependant enseigner une stratégie n'est pas une chose facile et cela demande une préparation minutieuse.
2. Rendre le processus transparent. Pour cela il y a une **nécessité d'expliquer** ce qui se passe dans la tête ; faire « illustrer » le processus par le professeur ou par un pair.
3. Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise des stratégies. **Donner des indices** faire des rappels tout en **diminuant graduellement l'aide** apportée. La discussion sur les stratégies peut se faire en groupe pour confronter les différentes conceptions.
4. Favoriser l'autonomie. Étape où on consolide les apprentissages et où l'élève **assume la responsabilité de ses choix et vérifie l'efficacité** de leurs applications.

L'enseignement explicite et les types de connaissance

La réalisation d'une tâche nécessite trois types de connaissances: déclaratives, procédurales et pragmatiques.

La formule **quoi-pourquoi-comment-quand**, fournit un cadre simple pour préparer une leçon d'enseignement explicite, l'objectif final étant de rendre l'élève autonome dans sa recherche du sens. Pour cela, il faut bien percevoir ce qui est de la responsabilité de l'enseignant (rendre le processus transparent) de la responsabilité partagée (guidage de l'élève) et de la responsabilité de l'élève (devenir de plus en plus autonome).

1. Décrire la stratégie enseignée (**quoi?** → connaissances déclaratives).
2. Expliquer **pourquoi** (connaissances pragmatiques) la stratégie est importante.
3. Montrer **comment** (connaissances procédurales) la stratégie opère.
4. Savoir **quand** (connaissances pragmatiques) utiliser la stratégie.

Les Microprocessus (chapitre 3 p. 37-50)

On distingue trois habiletés fondamentales dans les microprocessus:

1. Reconnaissance des mots

Le décodage (voie indirecte) doit être considéré comme une étape transitoire vers la reconnaissance immédiate (voie directe). Dans le décodage ce qui est enseigné est une sorte de représentation **artificielle** mais **susceptible** de faire comprendre la nature de l'apprentissage. Dès qu'il y a des irrégularités entre l'oral et l'écrit les difficultés de décodage apparaissent (exemple dans André, Annie, Daniel, comment lire la séquence de lettres "an" ?)

Ce qui peut être amélioré: Certains élèves ne font pas le passage des règles **artificielles** aux règles **fonctionnelles**. Ces élèves n'ont pas besoin d'un entraînement supplémentaire mais plutôt d'occasions pour appliquer leurs connaissances de façon moins mécaniques.

2. Lecture par groupes de mots

Cette forme de lecture consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier dans la phrase les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité de sens. La compréhension se fait par le passage successif de la mémoire à court terme où sont traités immédiatement les groupes de mots vers la mémoire à long terme où ils sont stockés.

Ce qui peut être amélioré: la difficulté de lire par groupes de mots est probablement lié à l'absence d'indices qui permet de séparer les groupes de mots en unités signifiantes alors qu'à l'oral ces indices sont bien connus des enfants (la prosodie du discours). Pour améliorer l'habileté des élèves deux catégories d'activités peuvent être proposées: 1) Lecture répétée, 2) Découpage du texte en unités de sens.

→ *Fiche pratique n°2 , page 9 : « Lire par groupes de mots »*

3. Microsélection

C'est l'habileté qui consiste à décider et à retenir l'information importante d'une phrase. En passant d'une phrase à une autre, une partie de l'information des phrases lues doit être retenue dans la mémoire à court terme de façon à ce que la nouvelle information soit intégrée à l'ancienne.

Ce qui peut être amélioré: La microsélection est souvent rendue difficile par une lecture non suffisamment automatisée, néanmoins pour sensibiliser les élèves à cette habileté l'enseignant doit les entraîner à retenir l'essentiel d'une phrase.

→ *Fiche pratique n°3, page 10 : « S'entraîner à la microsélection »*

Les processus d'intégration (chapitre 4 p 51-73)

Il existe deux types de processus d'intégration. Les uns permettent de comprendre **les indices explicites** qui expliquent une relation entre les propositions ou les phrases → ce sont *les référents et les connecteurs*. Les autres permettent d'inférer **les relations implicites** entre les propositions ou les phrases, *ces inférences* peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les références du lecteur.

1. Comprendre les indices de relation

Il n'y a pas nécessité d'un enseignement systématique mais il faut aider les élèves pour qui ces processus ne sont pas maîtrisés.

a) **Les référents ou anaphores** sont des mots ou expressions utilisées pour en remplacer d'autres.

→ *Fiche pratique n°4, page 11: « Enseignement des référents »*

b) **Les connecteurs** relient deux événements entre eux, il peuvent être explicites ou implicites

→ *Fiche pratique n°5, page 12: « Enseignement des connecteurs »*

2. Les inférences

Selon le modèle de J. Cunningham, pour parler d'inférence il faut que le lecteur dépasse la **compréhension littérale** du texte. On parle alors de **compréhension inférentielle** dans laquelle le lecteur utilise ses propres connaissances pour donner du sens.

Dans l'exemple suivant: *Alain a reçu un animal en cadeau le 25 décembre.*

a) **Inférences logiques:** On comprend qu'Alain a reçu un animal comme cadeau, à Noël.

b) **Inférences pragmatiques:** On peut supposer que le cadeau d'Alain est un chien, mais il faudra que la suite du texte nous le confirme.

→ *Fiche pratique n°6, pages 13 à 15: « Enseignement des inférences »*

Les macroprocessus (chapitre 5 p. 74-95)

Les macroprocessus comportent 2 notions : l'idée principale et le résumé. Ils sont fondamentaux car une bonne partie de l'enseignement consiste à amener l'élève à dégager ce qui est important dans un texte.

A- L'idée principale:

Il existe une diversité de conception de l'idée principale d'un texte mais on distingue deux

catégories d'informations importantes:

1. L'information peut être importante parce que *l'auteur* la présente comme telle, alors l'information est *textuellement* importante.
2. L'information peut être importante parce que *le lecteur* la considère comme telle en raison de son intention de lecture alors l'information est *contextuellement* importante.

Les recherches montrent que pour le jeune lecteur l'information textuelle importante est difficile à trouver en raison d'une attirance vers ce qui l'intéresse personnellement et qui tient davantage de l'information contextuelle.

Les procédures pour rechercher l'idée principale varient selon les types de textes. D'autres difficultés viennent du manque de distinction entre *le thème* du texte et *l'idée principale* du texte. L'idée principale, elle est plus facile à dégager quand elle est située dans la 1^e phrase, mais ce n'est pas toujours le cas, elle peut être *explicite* ou *implicite*. De façon générale, on peut enseigner à l'école primaire *l'idée principale explicite*.

→ *Fiche pratique n°7, page 16 : « Enseigner l'idée principale et le résumé »*

B- Le résumé:

Le résumé est la réécriture d'un texte avec maintien de l'information importante et de la pensée de l'auteur, les infos redondantes et secondaires sont éliminées. Le résumé doit toujours tenir compte de l'auditoire pour lequel il est destiné.

Attention, un élève qui connaît des difficultés à résumer n'est pas nécessairement un enfant qui ne comprend pas, car savoir résumer nécessite la maîtrise de savoir-faire supplémentaires comme la prise de notes, l'identification de l'idée principale. D'autres facteurs sont importants comme la longueur du texte, le type de textes ...

→ *Fiche pratique n°7 page 16 : « Enseigner l'idée principale et le résumé »*

C – Les textes narratifs: (Chapitre 6 p.96-121)

Les recherches ont montrées que les bons lecteurs utilisent la structure narrative des récits pour mieux comprendre et retenir l'information contenu dans le texte. Ces lecteurs se créent un *schéma narratif du récit* qui est une sorte de représentation interne qu'ils utilisent pour anticiper la suite et vérifier leur hypothèse.

La connaissance du récit est intuitive et apparaît dès l'école maternelle. Cependant les jeunes enfants ne comprennent pas les récits comme les adultes, ils y incluent des informations secondaires auxquelles ils ont été sensibles, ils repèrent mal les relations de cause à effet et les motivations des personnages.

Ce qui peut être amélioré : la compréhension intuitive des structures narratives doit être rendue explicite pour des élèves qui ont des difficultés de compréhension des macroprocessus. Il s'agit alors de travailler sur *le schéma narratif du récit*, mais l'enseignement du schéma de récit n'est pas une fin en soi, il doit rester un moyen pour comprendre le texte.

→ *Fiche pratique n°8, pages 17 - 19 : « Activités pédagogiques centrées sur le schéma narratif »*

D – Les textes informatifs: (Chapitre 7 p.122-136)

Les élèves ont plus de difficultés à comprendre les textes informatifs mais comme pour les textes narratifs, les élèves qui sont sensibles à la structure du texte comprennent mieux. Cette habileté se développe dans le temps, cependant il arrive que certains lecteurs n'utilisent pas les structures de textes d'où la nécessité de les enseigner.

Classifier les textes informatifs (Meyer 1985)

1. **Énumération:** dans ces textes on donne des éléments reliés entre eux par un point commun.

- Par exemple, les groupes alimentaires ou la transformation du têtard en grenouille.
2. **Description**: ce type de texte donne des caractéristiques. Exemple la présentation du loup.
 3. **Comparaison**: ces textes permettent de comparer en tenant compte des ressemblances et des différences. Exemple : un texte documentaire qui compare le loup et le chien.
 4. **Cause-effet**: ces textes partent d'une cause et identifient les effets ou bien donnent les effets et remontent jusqu'à la cause. Exemple : l'excès de CO₂ et le réchauffement du climat.
 5. **Problème-solution**: semblables au type précédent ils se différencient en proposant une solution. Exemple: un texte qui décrit les mesures prises pour diminuer l'excès de CO₂.

Il y a une certaine graduation dans la difficulté des textes informatifs. Des plus faciles au plus difficiles : énumération, description, comparaison, cause-effet, problème-solution.

Il faut savoir que dans la réalité des textes on trouve le plus souvent des combinaisons de cette classification.

Ce qui peut être amélioré: la compréhension des textes informatifs peut être facilitée grâce à leurs représentations graphiques, on peut également les résumer comme les textes narratifs (voir fiche pratique n° 7)

→ *Fiche pratique n° 9, pages 20 - 21: « Les représentations graphiques des textes informatifs »*

Les processus d'élaboration (Chapitre 8 p.137 à 173)

. Ces processus qui permettent de regrouper les mots en unités de sens, d'établir des liens entre les phrases de retenir l'idée principale sont au nombre de cinq :

1- Les prédictions : Elles concernent les idées ; les hypothèses sont faites au niveau des phrases et non des mots. Les prédictions peuvent être fondées sur le **contenu du texte** (ce que l'on s'attend à trouver dans le texte) ou sur **sa structure** (ce que l'on sait déjà du type de texte que l'on va lire).

→ *Fiche pratique n° 10, page 22: « Enseigner les prédictions »*

2- L'imagerie mentale : Certaines personnes produisent des images mentales de manière spontanée mais il semblerait que ceux sont les **productions conscientes** d'images mentales qui favorisent la compréhension en lecture d'où la nécessité d'entraîner les enfants à se représenter mentalement ce qu'ils sont en train de lire.

3- Les réponses affectives : Un lecteur qui s'engage avec émotion dans un texte est plus attentif, cela peut l'aider à mieux comprendre, cependant la réponse affective peut entraîner des erreurs en faisant passer un élément mineur pour plus important qu'il n'est réellement. Une réaction émotive n'est pas toujours appropriée cela dépend du type de texte.

Les réponses affectives peuvent être suscitées par des questions sur l'intrigue (Que feriez-vous dans une situation analogue?) ou sur les personnages. (Comment vous seriez-vous sentis à la place du personnage?)

4- le raisonnement : Comprendre ne suffit pas, il est essentiel que les jeunes lecteurs apprennent à leur niveau à porter un jugement critique sur un texte. Plusieurs habiletés sont nécessaires, parmi elles, trois ont été explorées par J. Giasson : 1) distinguer les faits des opinions, 2) connaître les sources de l'information, 3) être sensible au parti pris d'un auteur.

→ *Fiche pratique n° 11, page 23 : « Enseigner quelques éléments du raisonnement »*

5- L'intégration de l'information du texte aux connaissances : Il arrive souvent qu'un lecteur établisse entre le texte et ses connaissances personnelles des liens qui n'étaient pas indispensables à la compréhension du texte, il n'empêche que ces liens, s'ils ne éloignent pas trop le

lecteur du texte, facilitent la rétention de l'information.

Les processus métacognitifs (Chapitre 9 p.152- 163)

La cognition se caractérise par la compréhension, la mémorisation et le traitement de l'information. *La métacognition* fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et à ses tentatives pour contrôler ce processus.

L'autoévaluation: Le lecteur doit être conscient de ses ressources et de ses limites cognitives, de ses intérêts, de sa motivation, des exigences de la tâche mais aussi des stratégies utiles pour résoudre un problème de lecture : en cas de perte de compréhension à quel moment faut-il revenir en arrière ou continuer sa lecture ou bien demander de l'aide ?

L'autorégulation : Le lecteur doit savoir **quand** il comprend et **quand** il ne comprend pas, savoir **ce qu'il** comprend et **ce qu'il** ne comprend pas, **ce dont il a besoin** pour comprendre, **savoir qu'il peut essayer** une autre stratégie pour comprendre.

Les processus métacognitifs permettent au lecteur de « rester en contact » avec le texte. Même s'ils n'atteignent pas leur pleine maturité à l'école primaire ils peuvent commencer à être enseigné particulièrement au cycle 3.

→ *Fiche pratique n° 12, p 24 – 26: « Débuter l'enseignement de la métacognition »*

Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension (Chapitre p.169-197)

Les connaissances du lecteur jouent **un rôle prépondérant** dans la compréhension en lecture. Plusieurs recherches ont montré que plus on possédait déjà d'informations sur un sujet et plus on était à apte à comprendre, à retenir et à faire des inférences à partir du texte lu.

On comprend généralement mieux un texte de sa propre culture que d'une autre où il nous manque des référents. Quand on est spécialiste d'un sujet on acquiert plus facilement des nouvelles connaissances sur ce sujet qu'un novice.

Méfions-nous des connaissances erronées : la nature des connaissances affecte l'acquisition de connaissances nouvelles, si nous possédons des connaissances fausses nous avons tendance à « tordre » le texte que nous lisons de façon à faire correspondre l'information contenue avec nos idées, même si elles sont erronées. Il faut donc ajouter à la lecture du texte des stratégies qui nous obligent à comparer nos propres connaissances aux nouvelles informations contenues dans le texte.

→ *Fiche pratique n° 13, pages 27-28: « Organiser les connaissances du lecteur »*

Le vocabulaire et la compréhension en lecture (Chapitre p.199-222)

L'acquisition du vocabulaire varie énormément d'un élève à l'autre (300 à 5000 mots/an ; entre 9 et 14 ans). Les études menées montrent que la majorité des mots nouveaux acquis provient de la lecture ; ce qui pourrait expliquer cette disparité d'acquisition. Il ne faut cependant pas laisser de côté la part de l'enseignement spécifique du vocabulaire. Les interventions pédagogiques peuvent prendre trois formes : 1°) faire accroître les lectures personnelles, 2°) enseigner des stratégies permettant de découvrir le sens d'un mot, 3°) donner directement le sens d'un mot dans le cas des *mots de vocabulaire* spécifiques.

L'enseignant a la responsabilité de faire augmenter chez ses élèves l'habileté à trouver le sens d'un mot nouveau, il lui revient également le choix des mots qui feront l'objet d'un

enseignement systématique, il favorisera alors les stratégies qui misent sur la participation des élèves dans la construction du sens des mots ainsi que l'intégration des mots nouveaux à leur connaissances.

→ *Fiche pratique n° 14 pages 29 -30 : « Enseigner des stratégies permettant de découvrir le sens d'un mot »*

La place des questions dans l'enseignement de la compréhension

(Chapitre p.223-237)

Le rôle des questions de la lecture par rapport à la compréhension a été remis en cause ; elles serviraient beaucoup plus à des fins d'évaluation que d'enseignement de la compréhension ; on leur reproche aussi de porter trop souvent sur les informations mineures des textes et de servir parfois à simplement vérifier si les enfants ont lu le texte. L'objectif de l'enseignant devrait être de savoir comment, quand et où ils doivent utiliser des questions.

La classification des questions de Pearson et Johnson (1978) comprend trois niveaux elle permet aux enseignants de poser des questions en fonction de l'objectif de lecture qu'ils se donnent mais également d'analyser les difficultés que certains élèves n'arrivent pas à dépasser.

Exemple : « La roue se détacha de la voiture. Le véhicule percuta un arbre. »

1. Relation explicite et textuelle : Qu'est-ce qui se détacha de la voiture ? → La roue.
2. Relation implicite et textuelle : Pourquoi la voiture percuta un arbre ? → Parce que la roue s'était détachée.
3. Relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur : Pourquoi la roue s'est elle détachée ? → Parce que des boulons avaient été mal serrés...

Lorsque des élèves ne répondent pas correctement à une question, la première tendance est de penser qu'ils n'ont pas lu les textes attentivement, cependant cette classification nous permet de comprendre que les élèves ne savent pas spontanément analyser une question pour trouver la réponse.

→ *Fiche pratique n° 15, pages 31 - 33 : « La classification des questions »*

Sommaire des fiches pratiques

Fiche pratique n°1: «Classer des textes»	p 8
Fiche pratique n°2 : «Lire par groupes de mots»	p 9
Fiche pratique n°3 : «S'entraîner à la microsélection»	p10
Fiche pratique n°4 : «Enseignement des référents»	p 11
Fiche pratique n°5: «Enseignement des connecteurs».....	p 12
Fiche pratique n°6: «Enseignement des inférences»	p 13
Fiche pratique n°7: «Enseigner l'idée principale et le résumé»	p 16
Fiche pratique n°8: «Activités pédagogiques centrées sur le schéma narratif».....	p 17
Fiche pratique n° 9: «Les représentations graphiques des textes informatifs».....	p 20
Fiche pratique n° 10: «Enseigner les prédictions»	p 22
Fiche pratique n° 11: «Enseigner quelques éléments du raisonnement»	p 23
Fiche pratique n° 12: «Débuter l'enseignement de la métacognition »	p 24
Fiche pratique n° 14: «Enseigner des stratégies permettant de découvrir le sens d'un mot »	p 29
Fiche pratique n° 15: «La classification des questions »	p 31

Fiche pratique n°1 : « Classer des textes »

Marshall (1984) propose une façon très intéressante de classer les textes. En ce qui concerne la structure, Marshall distingue deux catégories :

- les textes qui présentent une séquence;
- les textes qui portent sur un thème.

Quant aux intentions de communication, même s'il existe de nombreuses raisons pour communiquer, Marshall met l'accent sur les trois qu'elle considère les plus importantes:

1. agir sur les émotions du lecteur;
2. agir sur le comportement du lecteur;
3. agir sur les connaissances du lecteur.

Elle propose ensuite de combiner ces deux composantes pour classer les différents types de texte. Pour classer un texte à l'aide de cette grille, il s'agit de se demander en premier lieu si la structure du texte contient ou non une séquence temporelle. Si la réponse est affirmative, il s'agit ensuite de dégager l'intention de l'auteur. Si l'auteur veut toucher les sentiments et qu'il utilise une structure temporelle, le texte sera un texte narratif (conte, récit, légende, roman...). S'il veut agir sur les comportements, il s'agira d'un texte directif (recettes, directives de jeu, de bricolage...). S'il veut influencer sur les connaissances, il s'agira d'un texte informatif comportant une séquence: le meilleur exemple, ici, serait le texte racontant des événements historiques.

Fonctions	Forme	
	Séquence temporelle	Thème
Agir sur les émotions	texte narratif	texte poétique
Agir sur le comportement	texte directif	texte incitatif
Agir sur les connaissances	texte informatif (avec séquence)	texte informatif (avec thème)

Voyons maintenant ce qui se passe lorsque la structure du texte est organisée autour d'un thème plutôt que présentée sous forme de séquence temporelle. Dans ce cas, si l'intention de l'auteur est d'influer sur les sentiments des lecteurs, il s'agira de textes poétiques ou expressifs: un poème sur l'amour, sur la vie, sur la nature... Si l'intention de l'auteur est d'agir sur les comportements, les textes seront persuasifs ou incitatifs : un texte contre le tabagisme, par exemple. Enfin, si l'intention de l'auteur est d'agir sur les connaissances, les textes seront des textes informatifs organisés autour d'un thème : les textes sur la vie animale, les planètes, la pollution sont des exemples de cette catégorie.

Mais qu'en est-il des auteurs qui veulent informer le lecteur sur un thème et qui superposent à ce thème une séquence narrative ? Pensons ici à un auteur qui a nettement l'intention de transmettre des informations sur la transformation de la sève d'érable en sirop et qui rédige un texte sous forme de récit dans lequel des personnages vivent une aventure. Ce type de texte est spécifiquement créé pour l'enseignement et peut difficilement être classé dans la grille précédente. En fait, il provient des recherches montrant que les jeunes lecteurs comprennent mieux les textes narratifs que les textes informatifs. On a cru que transformer les textes informatifs en récits faciliterait la compréhension de ces textes. Il peut toutefois être opportun de s'interroger sur cette pratique, car les enfants ont souvent tendance à accorder moins de crédibilité aux informations

La compréhension en lecture

(Jocelyne Giasson- 2000)

provenant d'un texte informatif déguisé en récit qu'à un texte clairement informatif.

Fiche pratique n°2 : « Lire par groupes de mots »

Il n'y a pas lieu de penser à un entraînement spécifique à la lecture par groupes de mots pour tous les lecteurs. Toutefois, dans certains cas, l'enseignant peut sentir le besoin d'utiliser des techniques plus spécifiques.

1. La lecture répétée

1. *La lecture répétée supervisée par un moniteur* : Il s'agit de présenter un texte à l'élève et de lui demander de le lire plusieurs fois, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'il ait atteint un certain seuil (ex. : 100 mots/ minute). Cette technique demande une supervision individuelle : le moniteur calcule les résultats, encourage l'élève et apporte son aide lorsque celui-ci bute sur un mot.

2. *La lecture effectuée en écoutant un texte enregistré* : La technique consiste à enregistrer un texte et à demander à l'élève de l'écouter tout en essayant de le lire en même temps que l'enregistrement, sa seule contrainte est de lire le texte devant l'enseignant lorsqu'il se sent capable de lire sans l'aide de l'enregistrement. Cette technique demande moins de supervision que la précédente, car l'élève peut travailler seul et ne rencontrer l'enseignant (ou tout autre personne) que lorsqu'il est prêt à lire le texte.

Quelques suggestions concrètes :

- 1) Choisir des passages courts: 50 à 300 mots; de sources variées.
- 2) Ne pas donner un texte trop difficile au point de départ.
- 3) Préparer une série de textes de même niveau et garder le même niveau de difficulté jusqu'à ce que l'élève y soit à l'aise.
- 4) Augmenter le niveau de difficulté graduellement lorsque le critère de fluidité est atteint.
- 5) Pour varier, utiliser la lecture répétée en classe en appariant les élèves
 - a. Les élèves choisissent un passage de 50 mots dans un texte,
 - b. Ils choisissent un partenaire et décident qui lira en premier.
 - c. L'élève lit le texte trois fois de suite et son partenaire lui dit comment il s'est amélioré après la deuxième et la troisième lecture.
 - d. Les élèves inversent leur rôle.

2. Découpage du texte en unités

Il existe en fait deux façons de découper les textes : la segmentation syntaxique et la segmentation par les pauses.

La segmentation syntaxique consiste à découper les phrases à partir d'unités grammaticales comme les groupes nominaux, les propositions. *La segmentation par les pauses* consiste à identifier les endroits où 50 % des adultes effectueraient une pause en lisant un passage oralement, soit pour ajouter du sens ou pour accentuer un mot, soit pour reprendre son souffle. Il n'est pas nécessaire d'utiliser une analyse compliquée pour effectuer la segmentation : l'enseignant peut se fier à son propre jugement de lecteur. Il reste ensuite à choisir un type de présentation visuelle :

1. Ménager des espaces très marqués entre les groupes de mots.
2. Intégrer des barres obliques dans le texte.
3. Présenter une unité par ligne.

Les étapes d'enseignement : La toute première étape de la technique de découpage du texte en unités est d'expliquer aux élèves que les indices visuels (comme les barres obliques, les espaces...) représentent des unités de pensée et que s'ils lisent en utilisant ces indices, ils comprendront mieux le texte. Il s'agit ensuite de donner des exemples aux élèves et de discuter avec eux avant de leur demander d'utiliser la technique. Les indices ne seront qu'une étape temporaire. Pour faciliter le retrait des indices, on suggère de commencer par présenter une unité par ligne, puis de découper le texte avec des barres obliques, et finalement de ne découper que le début du texte et demander à l'élève de continuer à lire par groupes de mots.

Fiche pratique n°3 : « S'entraîner à la microsélection »

Pour sensibiliser les élèves à la microsélection, l'enseignant doit d'abord leur expliquer qu'ils **ne doivent retenir que l'information importante**, autrement ils risquent de se perdre en essayant de tout retenir.

Il a tout avantage de plus à illustrer la microsélection en disant par exemple:
«Ce que je veux retenir de cette phrase, c'est... parce que...»

Prenons comme exemple un extrait de *L'enchanteur du pays d'Oz*:

Le premier jour, tout se passa bien. Mais le lendemain et les jours suivants, de gros nuages cachèrent le soleil, et nos amis se mirent à errer parmi les prés fleuris de boutons d'or et de marguerites jaunes, sans savoir s'ils continuaient dans la bonne direction.

L'enseignant peut dire qu'il ne retient dans la phrase que «nos amis se mirent à errer parmi les prés... sans savoir s'ils continuaient dans la bonne direction». Cette information est importante parce que les personnages essaient de se rendre à la cité des émeraudes et qu'ils semblent avoir perdu leur chemin. Par contre, il n'est pas nécessaire de retenir le nom des fleurs dans les prés.

Par ailleurs, l'enseignant peut demander aux élèves de poser une question sur ce qui est important dans la phrase. Il amène les élèves à comparer des **questions portant sur des détails** comme: «Quels types de fleurs se trouvaient dans le pré ?» ou «De quelle couleur étaient les marguerites?» avec des questions sur **l'information centrale**, comme: «Les personnages s'en allaient-ils dans la bonne direction?»

La microsélection peut être travaillée dès le début du primaire. Elle sensibilise dès le départ les jeunes lecteurs à la notion d'idée importante et les amène à concentrer leurs efforts vers la compréhension de l'essentiel d'un texte.

Fiche pratique n°4 : « Enseignement des référents »

Classement des référents:

Ce qui est remplacé	Ce par quoi il est remplacé	Exemples
NOM	A. Un pronom	
	1. personnel - singulier:	Jean et <i>Marie</i> aiment le sport. Il pratique le ski et, elle, la natation.
	- pluriel:	<i>Alice et Catherine</i> sont de bonnes amies. <i>Elles</i> jouent toujours ensemble. «Invitons Nadine à jouer avec <i>nous</i> », dit Alice.
	2. démonstratif	«Veux-tu un gâteau? » «Oui, je prendrais <i>celui-ci</i> . »
	3. autres (relatif, interrogatif,...)	<i>Pierre, qui</i> vient d'avoir dix ans, est le plus grand de la classe.
	B. Autre chose qu'un pronom	
	1. Adverbe de lieu	Il est né en <i>Russie</i> ; il a passé son enfance <i>là-bas</i> .
	2. Adverbe de temps	«Ne travailles-tu pas habituellement le <i>samedi</i> ? » «Oui, mais <i>demain</i> , exceptionnellement, je ne travaille pas.»
	3. Synonyme	«Viens avec moi,» dit le loup à la <i>fillette</i> . «Non, répondit la <i>petite fille</i> , je vais chez grand-mère. »
	4. Terme générique	Grand-père amena <i>Pierre, Anne et Louis</i> jouer au parc; les <i>enfants</i> s'en donnèrent à cœur joie toute la matinée.
5. Adjectif numéral	<i>Marie et Jean</i> sont tous <i>deux</i> mes amis.	
	C. Sous-entendu	J'aime tous les <i>bonbons</i> mais les boules noires sont les meilleurs [bonbons],
VERBE ou PROPOSITION	A. Pronom	« Est-ce que <i>Marie</i> viendra demain ? » « Je <i>le</i> pense. »
	B. Autre chose qu'un pronom	<i>Sébastien aime lire</i> ; c'est pour cette <i>raison</i> qu'il se rend à la bibliothèque tous les samedis.
	C. Sous-entendu	Tu <i>aimes les framboises</i> . Moi aussi [j'aime les framboises].

SOURCE: Adapté de Baumann (1987)

Enseignement des référents:

Le classement des référents selon leur complexité peut servir pour une progression:

4. Nom remplacé par un pronom singulier ou pluriel (sauf les pronoms possessifs)
 5. Nom remplacé par un pronom possessif singulier ou pluriel
- Nom remplacé par un pronom démonstratif ou par un adverbe de lieu
 - Nom remplacé par un adverbe de temps ou un adjectif numéral
 - Nom remplacé par un synonyme ou un terme générique
 - Verbes et propositions remplacés par un pronom ou autre chose qu'un pronom

Dans une première séance, à partir d'un texte oral chargé de répétitions, montrer en quoi les référents sont utiles pour alléger le texte.

Ensuite on travaillera sur la compréhension des référents. Un travail systématique est important car les référents sont présents dans les textes même les plus simples.

Fiche pratique n°5 : « Enseigner les connecteurs »

Classification des connecteurs

Plusieurs auteurs ont présenté des classifications de connecteurs ou de marqueurs de relation. Nous regroupons ci-dessous les principaux connecteurs, empruntés à Irwin (1986) et Blain (1988):

- | | |
|--|--|
| - conjonction: <i>et, aussi...</i> | - disjonction : <i>ou...</i> |
| - exclusion: <i>sauf, excepté que...</i> | - temps: <i>avant, lorsque..</i> |
| - lieu: <i>devant, au-dessus de...</i> | - cause: <i>parce que, en raison de...</i> |
| - comparaison: <i>comme, ainsi que...</i> | - contraste: <i>contrairement à...</i> |
| - opposition: <i>malgré, bien que...</i> | - concession: <i>bien que...</i> |
| - conséquence: <i>de manière à, à tel point que...</i> | - but: <i>pour, afin que...</i> |
| - condition: <i>si, à moins que...</i> | - manière: <i>comme..</i> |

Les connecteurs peuvent être soit **explicites** (Jean a mal au ventre **parce qu'il** a mangé trop de pommes vertes.) soit **implicites** (Jean a mal au ventre. Il a mangé trop de pommes vertes.) Les connecteurs implicites sont plus difficilement compris par les élèves que les connecteurs explicites.

On a souvent tendance, dans la préparation de textes de lecture, à raccourcir la longueur des phrases pour les lecteurs plus jeunes. Cependant, si on raccourcit la phrase au détriment des connecteurs, tout l'avantage des phrases courtes disparaît. En effet, il est plus difficile pour le lecteur de comprendre deux phrases courtes sans connecteur qu'une phrase plus longue avec un connecteur explicite.

Signalons que les connecteurs de temps et les connecteurs de cause sont les deux connecteurs les plus souvent implicites dans les textes. On sait de plus que les connecteurs de cause sont loin d'être maîtrisés au primaire. Il importe donc de porter une attention particulière à ces connecteurs.

En plus d'être omis, les connecteurs peuvent être trop éloignés ou imprécis. Si les deux parties à réunir sont trop éloignées, le lecteur doit chercher dans sa mémoire, relire ou faire une inférence, ce qui peut nuire à la compréhension.

Enseignement des connecteurs

La première étape consiste à choisir un passage qui contient le connecteur que vous voulez évaluer. Rédigez ensuite des questions exigeant la compréhension de ce connecteur. Ajoutez des questions sur les faits et les connaissances antérieures nécessaires à la compréhension du passage. Si l'élève peut répondre aux questions factuelles et aux questions sur les connaissances antérieures, mais ne peut répondre aux questions sur le connecteur, il a probablement besoin qu'on lui enseigne ce connecteur. Par contre, si le lecteur ne peut répondre aux questions sur les connaissances mises en jeu dans la phrase, il est fort possible qu'il n'ait pas simplement un problème d'identification des connecteurs, mais un problème de manque de connaissances. Il est difficile de comprendre un connecteur si on ne possède pas de connaissances sur le sujet traité.

« ~~Sa voiture était panne. Alex marcha long temps pour venir chez lui. Lorsqu'il se coucha le jour se levait.~~ »

Qu'arrive-t-il lorsqu' Alex se couche? on peut répondre sans avoir compris le sens de « lorsque »

Quand se coucha t-il? → nécessite d'avoir compris la conjonction « lorsque »

Fiche pratique n° 6 : « Enseigner les inférences »

Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs (inférences pragmatiques)

Nous avons retenu celle de Johnson et Johnson (1986) qui est composée de 10 types d'inférences et qui, selon les auteurs, devrait fournir une base solide pour répondre aux tâches d'inférence dans la plupart des textes.

- 1) **Lieu:** *Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre. Où sommes-nous?*
- 2) **Agent:** *Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise. Qui est Christian?*
- 3) **Temps:** *Lorsque la lampe du portique s'éteignit, la noirceur fut complète. À quel moment se passe la scène?*
- 4) **Action:** *Bernard arqu son corps et fendit l'eau d'une façon absolument impeccable. Que fit Bernard?*
- 5) **Instrument:** *D'une main sûre, D' Grenon mit l'instrument bruyant dans ma bouche. Quel instrument D' Grenon utilisa-t-il?*
- 6) **Catégorie :** *La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et l'Audi à l'extérieur. De quelle catégorie d'objets s'agit-il ici?*
- 7) **Objet :** *Le géant rutilant, avec ses 18 roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute. Quel est ce géant rutilant?*
- 8) **Cause-effet :** *Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdu leurs branches. Qu'est-ce qui a causé cette situation? (Dans cet exemple, la cause doit être inférée. Parfois une cause est mentionnée et l'effet doit être inféré.)*
- 9) **Problème-solution :** *Pierre avait le côté de la figure tout enflé et sa dent le faisait terriblement souffrir. Comment Pierre pourrait-il solutionner son problème? (Quelque fois une solution est mentionnée et le problème doit être inféré.)*
- 10) **Sentiment-attitude :** *Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père applaudit, les larmes aux yeux. Quel sentiment éprouvait mon père?*

• **Enseignement des inférences reliées aux schémas des lecteurs**

À partir de la classification présentée ci-dessus, on peut envisager une progression:

	<i>Inférence</i>	
1	Lieu	Les élèves apprennent à inférer «à quel endroit un événement s'est produit».
2	Agent	Les élèves apprennent à inférer «qui a fait l'action».
3	Temps	Les élèves apprennent à inférer «quand s'est produit un événement».
4	Action	Les élèves apprennent à inférer «ce que la personne fait».
5	Instrument	Les élèves apprennent à inférer «ce que la personne utilise comme outil ou instrument».
6	Catégorie	Les élèves apprennent à inférer le concept générique recouvrant un groupe de mots.
7	Objet	Les élèves apprennent à inférer «quelque chose qui peut être vu, touché ou dont on peut parler».
8	Cause-effet	Les élèves apprennent à inférer «quelque chose qui produit un résultat

	(inférer la cause)	ou un effet».
9	Cause-effet (inférer l'effet)	Les élèves apprennent à inférer «l'effet, le résultat, la conséquence...»
10	Problème-solution (inférer une solution)	Les élèves apprennent à inférer «une solution reliée à un problème».
11	Problème-solution (inférer une cause)	Les élèves apprennent à inférer « un problème relié à une solution».
12	Sentiment	Les élèves apprennent à inférer un sentiment ou une attitude

Après avoir expliqué le type d'inférence qui fait l'objet de la séance, l'enseignant explique, à partir d'un exemple, quels mots dans le texte peuvent servir d'indices pour élaborer l'inférence en question il énonce ensuite l'inférence et la justifie. Graduellement, les élèves doivent participer à la tâche. Ici est reproduit un modèle pour la séance 5 (action).

- 1 :
- L'enseignant met les indices en évidence.
 - L'enseignant effectue l'inférence.
 - L'enseignant justifie l'inférence.

*Caroline versa la farine dans le bol et ajouta de la poudre à lever. Elle cassa alors des œufs dans un autre bol et les battit avec du lait. Elle avait déjà mélangé le beurre et le sucre.
Que fait Caroline?*

- 2 :
- L'enseignant met les indices en évidence.
 - Les élèves effectuent l'inférence.
 - L'enseignant justifie l'inférence.

*Alice baissa la tête. Elle n'avait pas voulu faire cela. C'est juste qu'elle n'avait pas réussi à contrôler la balle. «C'était mon plus beau rosier!» dit M. Renaud. «Comment as-tu pu faire cela?»
Qu'a fait Alice?*

- 3 :
- Les élèves mettent les indices en évidence.
 - L'enseignant effectue l'inférence.
 - L'enseignant justifie l'inférence.

*Guillaume mordillait le bout de son crayon. Il ne savait pas quoi écrire. Il n'avait pas vu sa tante Suzanne depuis si longtemps qu'il se souvenait à peine d'elle. Mais elle lui avait envoyé un cadeau d'anniversaire. En soupirant, Guillaume prit une nouvelle feuille et recommença.
Que fait Guillaume?*

- 4 :
- Les élèves mettent les indices en évidence.
 - Les élèves effectuent l'inférence.
 - L'enseignant justifie l'inférence.

La cloche sonna au milieu du cours d'anglais et retentit à travers toute l'école. Les élèves se mirent immédiatement en rang et sortirent de l'école de façon ordonnée. Que font les élèves?

- 5 :
- Les élèves mettent en évidence les mots indices.
 - Les élèves effectuent l'inférence.
 - Les élèves justifient l'inférence.

*Un grondement parvint de la terre. Les édifices se mirent à trembler et certains s'effondrèrent.
Que se passe-t-il?*

● Autre stratégie d'entraînement aux inférences

Cette stratégie met l'accent sur les indices qui mènent à l'inférence et sur la façon de vérifier ces indices.

1. Lire un passage et poser une question d'inférence:

« Plus Antoine marchait, plus il faisait noir. Il devait se pencher pour ne pas se heurter la tête sur les rochers humides. À sa gauche, courait un petit ruisseau souterrain. C'était le seul son qu'il entendait à part celui de ses pas qui crissaient sur les pierres et le sol. Quand il regarda tout autour, Antoine vit l'endroit où il était arrivé. C'était un puits de lumière. » Question: Où est Antoine?

2. Faire émettre une hypothèse.

Les élèves génèrent des réponses à partir de leurs connaissances et de leurs expériences. Les réponses peuvent être, par exemple : sur une plage, sur une montagne, dans une cave. Il arrive parfois que des lecteurs en difficulté ne répondent pas correctement à ce type de question. Ainsi, à la question «Quand l'histoire se passe-t-elle?», des élèves vont répondre «dans le salon» ou «le pompier». Il faut alors travailler spécifiquement sur l'association entre les questions «Qui? Quand? Où? Pourquoi?» et les réponses.

3. Identifier les mots clés.

L'enseignant demande aux élèves d'identifier les mots clés du paragraphe: par exemple *marchait, plus noir, crissaient, rochers humides, heurter la tête*.

4. Formuler des questions de type oui-non et y répondre.

L'enseignant formule des questions de type oui-non à partir des hypothèses des élèves et des mots clés. Si les élèves disent qu'Antoine peut être à la plage, l'enseignant démontre comment ils pourraient poser des questions pour voir si les mots clés vont avec «plage».

Si Antoine était à la plage: - pourrait-il marcher? (oui)
 - pourrait-il se heurter la tête sur les rochers? (non)
 - pourrait-il faire de plus en plus noir? (oui, si c'est le soir)

Après avoir éliminé une possibilité, on passe à la suivante (ex.: cave). Cette étape a pour objectif de montrer aux élèves comment être systématiques dans leur recherche de solution et de les encourager à être actifs dans leur lecture. Graduellement, les élèves commencent à poser leurs propres questions. Ils peuvent même poser leurs questions aux autres élèves.

5. Porter un jugement final

Il s'agit de continuer jusqu'à ce que tous les mots soient passés en revue. Lorsque les questions ont toutes obtenu une réponse, les élèves peuvent être assez certains qu'ils ont trouvé une réponse adéquate à la question d'inférence.

Fiche pratique n° 7 : « Enseigner l'idée principale et le résumé »

Enseigner l'idée principale:

Trois principes généraux pour enseigner l'idée principale explicite:

- Les élèves doivent comprendre que le sujet du texte est différent de l'idée principale.
- Les élèves doivent comprendre ce qu'est un sujet avant d'apprendre ce qu'est une idée principale.
- Dans un texte, ordinairement le sujet est introduit avant l'idée principale.

- Le sujet d'un texte: *De quoi traite-il ?* → Il peut se résumer en un mot ou une expression, il s'apparente à un titre.

- L'idée principale: *Quelle est la chose la plus importante que l'auteur veut nous dire?* → elle est généralement exposée dans une seule phase, mais elle peut aussi être implicite.

Procéder selon les étapes de l'enseignement explicite :

Expliquer aux élèves le pourquoi de la procédure, illustrer la procédure, fournir une aide lors de leurs premiers essais, leur procurer des occasions d'appliquer la procédure.

Une première séance peut se dérouler ainsi : lire un texte puis trouver l'idée principale parmi une choix de plusieurs phrases, en éliminant les phrases intruses qui ne contiennent pas l'idée principale, faire justifier les choix.

Enseigner le résumé :

Comme pour l'enseignement de l'idée principale, le premier travail consiste à éliminer, en justifiant ses choix, des petits textes intrus qui ne sont pas le résumé d'un texte référent. Ce genre d'exercice semble difficilement accessible avant le cycle3.

Ensuite, il est nécessaire de prendre conscience des règles d'élaboration d'un résumé:

- Éliminer les informations secondaires et les informations redondantes.
- Remplacer les listes *d'éléments* par un terme englobant (rose, lilas, iris → fleurs), également les *actions* (courir, sauter, lancer → jouer)
- Choisir la phrase contenant l'idée principale, s'il n'y en a pas en produire une.

Une production de résumé s'adresse à une fin de cycle 3 car les élèves doivent être à même de comprendre le texte jusque dans ses détails, de pouvoir prendre des notes, de dégager les idées importantes.

L'enseignant doit choisir le texte à résumer en faisant attention aux critères suivants: longueur du texte, type de texte, complexité, présence sous les yeux ou non du texte à résumer, longueur du résumé...

Une autre piste de travail pour des enfants plus jeunes consiste à faire un *résumé hiérarchique*. → A partir d'un texte présentant un titre et des sous-titres aux paragraphes, il s'agit grâce aux sous-titres d'identifier les idées importantes et de bâtir le résumé avec ces idées.

Le travail en groupe paraît bien adapté à l'enseignement complexe du résumé, car il permet de multiplier les échanges et les points de vue tout en justifiant ses choix.

Fiche pratique n° 8 : « Activités pédagogiques centrées sur le schéma narratif »

1. La première activité proposée est une activité courante en classe qui favorise la compréhension des macroprocessus. Nous rappelons ici les 5 étapes du schéma standard pour un récit ne comportant qu'un épisode:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Situation initiale ● Élément perturbateur ● Aventure et péripéties ● Élément de résolution ● Situation finale |
|---|

Le fait d'utiliser le schéma narratif pour poser des questions aux élèves permet de centrer leur attention sur les éléments importants du récit et d'en favoriser le rappel en mémoire. Le texte est perçu comme un tout cohérent.

2. Une autre activité consiste à élaborer des fiches de réponses avec des mots clés, exemple:

Titre:
L'histoire se passeest un personnage qui Un problème survient lorsque Après cela,
. Le problème est réglé lorsque A la fin

On peut également modifier cette fiche pour qu'elle corresponde mieux à l'histoire:

Titre: Queue-rouge apprend leçon...
Le problème dans cette histoire commença parce que un écureuil gourmand ne voulait pas partager ses glands.. Les autres animaux avertirent Queue-rouge que.... un jour ils pourraient avoir besoin de leur aide. . Après cela, un tempête fit tomber la maison de Queue-Rouge.. . Alors tous les glands ... disparurent parce que l'arbre tomba dans la rivière. Enfin, les autres animaux partagèrent leurs glands avec Queue-rouge.. . Le problème fut réglé lorsque Queue-rouge comprit qu'il était préférable de partager..... . A la fin, Queue-rouge et ses amis mangèrent ensemble..... .

3. Les questions orientées vers la structure de récit

Elles doivent récapituler la progression logique de l'histoire car en tant qu'enseignant nous sommes trop souvent préoccupés par la nécessité de poser des questions sur les processus cognitifs et nous oublions alors l'essentiel de l'histoire. Si nous posons des questions sur chacune des étapes du récit, la probabilité de toucher tous les types de questions est plus grande. Concrètement il s'agit de commencer par poser des questions sur le lieu et le temps de l'histoire mais si ces éléments sont secondaires, on peut passer outre et poser directement des questions sur les personnages puis sur l'élément perturbateur et sur sa résolution.

4. Le résumé de livre:

Pour compléter les informations données dans le chapitre précédent sur les techniques de résumé, nous ajoutons ici l'apport spécifique de la grammaire de récit au résumé de textes

narratifs plus longs, c'est-à-dire au résumé de livre. On sait que le résumé de livre est souvent considéré comme difficile par les élèves. La grammaire de récit peut faciliter le déroulement de cette activité en fournissant aux élèves un cadre dans lequel ils pourront organiser leurs informations. Oison (1984) propose le questionnaire suivant pour permettre aux élèves de structurer leur résumé de livre.

- 1) **Quel est le héros de l'histoire?**
- 2) **Où et quand l'histoire s'est-elle passée?**
Est-ce important pour comprendre l'histoire?
- 3) **Quel est l'événement déclencheur? Qu'est-ce qui a fait démarrer le récit?**
 - a. Pourquoi le héros avait-il un problème?
 - b. De quoi le héros avait-il besoin?
- 4) **Quel était le but du héros ?**
 - a. Quel problème le héros veut-il résoudre?
 - b. Qu'est-ce que le héros a besoin de faire?
- 5) **Quels sont les principaux événements du récit?**
 - a. Qu'a fait le héros en premier pour résoudre son problème?
 - b. Cela a-t-il réussi? Le héros a-t-il atteint son but?
 - c. Si la tentative n'a pas réussi, qu'a fait alors le héros?
 - d. Le héros a-t-il essayé autre chose? Si oui, quoi?
- 6) **Qu'est-il arrivé à la fin de l'histoire? Comment l'histoire finit-elle?**
- 7) **Qu'as-tu appris par cette histoire?**
 - a. Y a-t-il une leçon à retirer de cette histoire?
 - b. Aurais-tu fait quelque chose de différent si tu avais fait partie de l'histoire?
 - c. Aimerais-tu relire cette histoire? Suggérerais-tu à quelqu'un de la lire?

5. Les prédictions

L'activité qui consiste à demander aux élèves comment ils entrevoient la fin d'une histoire est connue de tous les enseignants; mais cette activité prend une allure nouvelle si **l'enseignant demande aux élèves de prédire l'une après l'autre les étapes du récit.**

Voici une variante amusante. Divisez la classe en cinq groupes, remettez à chaque groupe une copie de la même histoire sur laquelle vous remplacez une étape du récit par un blanc : la catégorie remplacée est différente pour chaque groupe. Dans le texte du premier groupe, il manque la situation initiale, dans celui du deuxième, il manque l'élément perturbateur, dans celui du troisième, la complication, dans celui du quatrième, la résolution du problème, et dans le dernier, la fin ou la morale de l'histoire. Les équipes doivent combler la partie manquante dans leur texte. Puis, à tour de rôle, chaque équipe lit sa partie oralement. Enregistrez le tout et faites jouer l'enregistrement: ceci donnera une toute nouvelle histoire. Lisez ensuite l'histoire originale et animez une discussion sur les ressemblances et les différences existant entre l'histoire générée par le groupe et l'histoire originale.

2. Les histoires à remettre en ordre

Dans cette activité, on mélange les 5 étapes du récit. Contrairement à l'exercice qui consiste à remettre des phrases en ordre, aucune ambiguïté ne subsiste quant à la façon de mettre les 5 étapes d'un récit dans l'ordre.

7. Le rappel de récit

Le rappel de récit consiste à demander à un élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots. Lors de cette activité les élèves *créent jusqu'à un certain point une nouvelle histoire*, car ils organisent leur rappel autour de ce qu'ils considèrent être l'information importante. La sélection qu'ils font de ces éléments révèle *leur manière de comprendre l'histoire*.

Le rappel est surtout utilisé en maternelle, on raconte une histoire et les élèves doivent la redire avec leurs propres mots. A l'école primaire le rappel favorise la compréhension littérale et inférentielle. Après des lecteurs en difficulté, les séances de rappel permettent une amélioration assez sensible de la compréhension.

Les enseignants qui ont fait l'expérience de demander aux élèves de raconter leurs vacances ou leur fin de semaine ont souvent obtenu des rappels confus ou interminables. **Les élèves doivent donc être guidés dans leurs premières tâches de rappel de texte.**

1) **Expliquer la stratégie:** Dire aux élèves qu'ils vont s'exercer à redire une histoire pour développer des habiletés à raconter; leur dire que nous avons souvent à raconter à un copain quelque chose qu'il n'a pas vu ou entendu et que cet exercice les aidera à être de meilleurs conteurs. Leur mentionner également que le rappel les aidera à vérifier s'ils ont compris les histoires qu'ils lisent.

2) **Illustrer la stratégie:** Illustrer concrètement comment utiliser la stratégie à partir d'un exemple. Après avoir lu un court texte à haute voix, faire le rappel du texte dans vos propres mots. S'assurer de bien connaître l'histoire afin de fournir aux élèves un bon modèle de rappel.

3) **Guider les élèves :** Demander aux élèves de lire silencieusement un texte. Guider ensuite le rappel de ce texte en groupe en donnant des indices lorsque cela s'avère nécessaire. Voici des exemples d'indices à utiliser:

- De qui parle-t-on dans l'histoire? — À quel moment se passe l'histoire (matin, soir, été, hiver)?
- Où se passe l'histoire? — Quel était le problème du personnage principal?
- Qu'a-t-il fait en premier? — Comment le problème a-t-il été réglé?
- Comment l'histoire se termine-t-elle?

4) **Favoriser l'utilisation de la stratégie :**

Les élèves sont groupés par équipe de deux et lisent silencieusement un texte ; un premier élève redit l'histoire dans ses propres mots et l'autre l'écoute. Il est important de donner à celui qui écoute un rôle actif. Son objectif sera d'identifier un aspect qu'il a aimé dans la façon de redire l'histoire de son compagnon. Pour lui faciliter la tâche, l'enseignant peut remettre à l'élève une grille qui contient des éléments dont il faut tenir compte dans le rappel d'une histoire.. Les éléments de cette grille peuvent de plus aider celui qui écoute à structurer son propre rappel lorsque viendra son tour. Au début, choisir des textes courts et bien structurés permettant une activité de 10 à 15 minutes.

Grille d'analyse par les pairs SOURCE: Adaptée de Koskinen et al. (1986)

Nom:	J'ai écouté:
Choisis un point que ton partenaire a bien réalisé:	
Il a parlé des personnages.	<input type="checkbox"/>
Il a parlé du temps et du lieu.	<input type="checkbox"/>
Il a parlé des événements importants de l'histoire.	<input type="checkbox"/>
Son histoire a un commencement.	<input type="checkbox"/>
Son histoire a une fin.	<input type="checkbox"/>
Dis à ton partenaire un élément que le tu as apprécié dans son histoire.	

5) **L'application :** Lorsque la technique est maîtrisée, les élèves doivent ensuite être sensibilisés au fait que le rappel de texte est une stratégie utile pour mieux comprendre et retenir un texte. Il serait donc important de leur suggérer de redire dans leur tête un texte dont ils ont besoin de se souvenir.

Fiche pratique n° 9 : « Les représentations graphiques des textes informatifs »

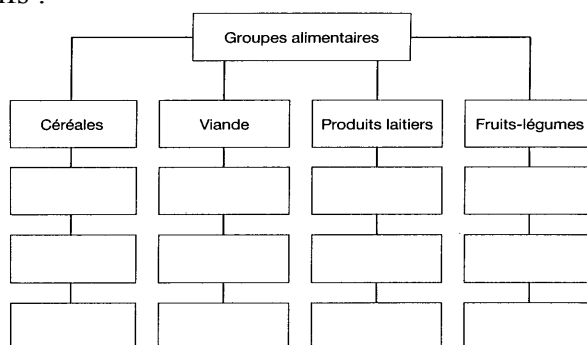
Les graphiques permettent aux lecteurs de se guider dans le texte. Ils peuvent être utilisés **avant** (graphiques construits par l'enseignant), **pendant** (graphiques-guides à compléter en lisant) ou **après** la lecture (graphiques construits par l'élève, ils représentent leur façon de comprendre le texte). Il semble que les graphiques construits par les élèves soient plus efficaces que ceux construits par les enseignants. Les graphiques restent un moyen pour comprendre et non une fin en soi.

D'un élève à l'autre les représentations varient ; l'essentiel de cette technique est d'amener, par l'intermédiaire des graphiques, les élèves à la réflexion et aux échanges de façon à ce qu'ils comprennent mieux les textes informatifs.

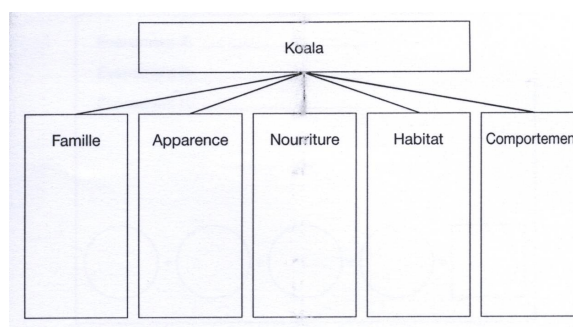
Étant donné que différents graphiques sont possibles pour chaque type de structure, il s'agit de choisir celui qui convient le mieux au texte lu ou d'en créer de nouveau qui met bien en évidence la structure de texte.

Exemples de graphiques

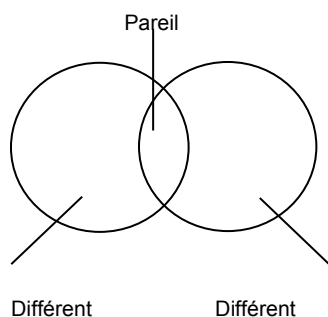
Textes énumératifs :



Textes descriptifs :

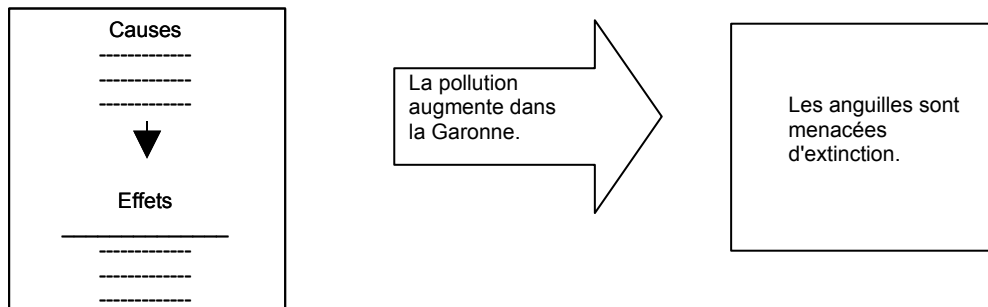


Textes de types comparatifs:

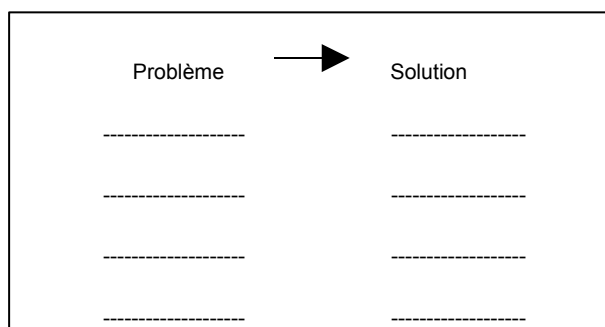


Les planètes du système solaire			
	Plus près du soleil	Plus grande que la terre	Possède une lune
Terre			
Jupiter			
mars			
Mercure			
Vénus			
...			

Textes de types cause-effet:



Textes de problème-solution :



Utilisation des indices de signalement:

Certains mots-clés permettent d'identifier la structure des textes voici quelques uns de ces mots. Attention les textes les plus simples ne contiennent pas toujours des indices de signalement évidents.

<p>Séquences: d'abord, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement, finalement ...</p>	<p>Description : plusieurs aspects, différents éléments, caractéristiques, parties, dimensions ...</p>
<p>Cause-effet : à cause de, parce que, puisque, comme résultats ...</p>	<p>Comparaison: comme, de la même façon, comparé, les deux, au lieu de ...</p>

Le lecteur habile utilise la structure des textes informatifs pour mieux comprendre et retenir l'information qui y est contenue. Il importe donc que les élèves soient sensibilisés aux différentes structures de textes informatifs. Il faut reconnaître cependant que cette habileté se développera graduellement et qu'elle ne sera pas encore maîtrisée à la fin du primaire. L'enseignant peut toutefois faciliter le développement de cette habileté par différentes stratégies comme l'utilisation des graphiques, des indices de signalement, du questionnement et du résumé dirigé.

Fiche pratique n° 10 : « Enseigner les prédictions »

Étant donné que les lecteurs efficaces effectuent différentes prédictions au cours de leur lecture, les élèves moins habiles devraient être sensibilisés à ce processus d'élaboration qui pourrait les rendre plus actifs dans leur compréhension des textes.

Prédictions sur les textes narratifs

- 1) Prédictions des événements fondées sur:
 - a- le caractère des personnages;
 - b- la motivation des personnages;
 - c- les caractéristiques de la situation;
 - d- les indices présents dans le texte : les illustrations, le titre.
- 2) Prédictions à partir de la structure et fondées sur:
 - a- la connaissance des genres littéraires ;
 - b- les connaissances concernant la grammaire de récit.

Prédictions sur les textes informatifs

- 1) Les prédictions de contenu fondées sur:
 - a- les connaissances antérieures sur le sujet;
 - b- les connaissances concernant la causalité : physique, politique, psychologique, ...
- 2) Les prédictions à partir de la structure et fondées sur:
 - a- la connaissance des structures des textes informatifs;
 - b- les indices provenant du texte : en-tête, titre, introduction, mots de transition, tables, figures...

Attention à ne pas confondre **prédire** et **deviner** : si l'enseignant demande des prédictions en l'absence d'indices il favorise la devinette et/ou la pensée créative. Le mieux est d'adopter les principes de la démarche scientifique → poser des hypothèses, justifier pour les confirmer ou les réfuter, les corriger ou les réviser si nécessaire.

L'enseignant devrait mettre l'accent sur la réfutation plutôt que sur la confirmation, car dans le cas de la confirmation le risque important pour un jeune élève est qu'il laisse de côté les informations qui ne confirment pas ses hypothèses. C'est pour cette raison qu'il vaut mieux d'abord leur apprendre à éliminer les prédictions erronées.

Prédictions à partir des titres et des sous-titres:

Titres et sous-titres sont des éléments importants qui permettent les prédictions sur le contenu des textes. Les élèves ne savent pas forcément s'en servir pour faire des prédictions.

Pour travailler les prédictions l'enseignant donne d'abord le titre du texte et les élèves font une liste des questions qui découlent du titre, ensuite ils lisent le texte pour voir s'ils trouvent dans le texte les réponses à leurs questions.

Autres indices de prédiction: les introductions, les figures, les tableaux, les mots en italiques ou en caractères gras.

Une technique permettant de favoriser les prédictions consiste à demander aux élèves de survoler un texte et de noter 5 à 10 mots qui, d'après eux, sont importants. Ils comparent ensuite leur liste avec celle des autres élèves, enfin une lecture plus précise permet de vérifier la justesse du choix de mots.

Fiche pratique n° 11 : « Enseigner quelques éléments du raisonnement »

Les processus d'élaboration sont utilisés de façons très différentes par chaque lecteur. L'enseignant doit donc s'attendre à un large éventail de réponses lorsqu'il travaille sur eux.

Distinguer les faits des opinions :

Une opinion en soit peut fort bien être valable, mais il importe de savoir distinguer les faits des opinions afin d'évaluer leur poids respectif dans l'argumentation.

A partir d'une succession d'affirmations on peut les classer en deux groupes : les phrases qui relatent des faits exacts et les phrases qui donnent une opinion c'est à dire une interprétation.

<i>Faits:</i> Le chat est un mammifère.	<i>Opinions:</i> Le chat est fourbe.
Le chat mange des souris.	Le chat est un animal affectueux.
Les chats vivent entre 10 et 15 ans.	Les chats noirs portent malheur.

<i>Faits</i>	<i>Opinions</i>
Les faits rapportent ce qui existent ou ce qui a existé.	L'opinion marque l'approbation ou la désapprobation.
Le fait peut être vérifié, il peut cependant se révéler faux.	La véracité des opinions ne peut se démontrer.
	Des syntagmes comme : « Je pense », « A mon avis », « devrait », « aurait dû », ... dénotent la plupart du temps des opinions.
Un énoncé qui comporte des quantités se veut d'ordinaire une affirmation de faits.	En général, des adjectifs qualificatifs de qualité suggèrent des opinions.
Plus une proposition est précise, plus elle a de chance d'être un fait.	Plus une proposition est générale, plus elle a de chance d'être une opinion.
Les propositions qui utilisent des termes neutres ont plus de chance d'énoncer des faits.	Les propositions qui utilisent des termes chargés d'émotion ont plus de chance d'énoncer des opinions.

Connaître les sources de l'information:

L'acceptation du contenu d'un texte par un lecteur repose sur la connaissance qu'il a de l'auteur, par exemple un texte sur les oies cendrées rédigé par un ornithologue sera plus crédible que celui écrit sur le même sujet par un journaliste politique.

Un moyen de sensibiliser les élèves à ce savoir est de leur proposer la lecture de textes sur le même thème rédigés par des auteurs très différents. Un autre moyen est de travailler à partir de faits divers vus par des journalistes très différents.

L'important est que les élèves puissent se rendre compte de la crédibilité de l'auteur et de sa source d'information.

Être sensible au parti pris d'un auteur:

Les élèves doivent apprendre à distinguer les aspects dénotatifs (sens littéral) et les aspects connotatifs du langage (sa valeur émotive). Les lecteurs doivent se rendre compte qu'un auteur peut dénaturer l'information en utilisant des termes connotatifs ; les « Mangeurs de grenouilles » pour les Français peut avoir une connotation très péjorative sous la plume d'un auteur.

En classe, les activités de sensibilisation consisteraient à relever avec les élèves les termes qui ont donné le ton au texte ou encore à récrire un texte en changeant les termes émotifs par des termes neutres, et par la suite à évaluer le changement obtenu dans le ton du texte.

A - Classification des stratégies métacognitives

Partir des stratégies avec lesquelles les élèves sont déjà familiarisés.

- Commencez par faire lire aux élèves un court texte informatif de leur choix, puis demandez-leur, en groupes, d'énumérer les méthodes qu'ils ont utilisées pour étudier ce texte.
- Regroupez ces méthodes au tableau sous deux étiquettes: «Stratégies observables» et «Stratégies non observables». Les méthodes observables sont celles qui laissent une trace matérielle comme un soulignement, une annotation, un diagramme, alors que les méthodes non observables comportent des stratégies qui se déroulent uniquement dans la tête du lecteur le survol du texte, la lecture d'une partie, l'intégration des informations à ses propres connaissances ou la création d'une image mentale.
- Pendant la discussion, demandez aux élèves pourquoi ils trouvent telle ou telle stratégie utile et à quel moment ils considèrent son utilisation pertinente.

La discussion métacognitive

Le fait de discuter avec les élèves des raisons pour lesquelles une stratégie est utile et à quelle occasion il faut l'utiliser fait partie du développement des processus métacognitifs.

Par exemple, après avoir amené les élèves à se rappeler leurs connaissances concernant le thème d'un texte à lire, l'enseignant peut leur demander: «Que venons-nous de faire avant de lire l'histoire?». Les réponses des élèves peuvent ressembler à celles-ci:

- Nous avons discuté.
- Nous avons dit ce que nous savions sur le thème du texte.
- Nous avons comparé ce qui est arrivé dans nos vies et ce qui pourrait arriver dans l'histoire.

L'enseignant demande ensuite: «Pourquoi avons-nous fait cela?». Les élèves arriveront à trouver des réponses comme :

- Pour avoir une idée de ce qui se passera dans l'histoire.
- Pour mieux comprendre le texte.

C'est ce genre de discussion qu'on nomme discussion métacognitive. Elle est fondée sur le principe que si les élèves savent comment ils apprennent, ils auront plus de chances de réussir dans les tâches de compréhension de texte.

B - Une technique d'entraînement aux stratégies d'autorégulation

Davey et Porter (1982) ont mis au point une stratégie destinée aux lecteurs de la fin du primaire et du début du secondaire qui éprouvent des difficultés à gérer leur compréhension de texte.

- **Étape 1** L'enseignant insiste sur l'importance de la compréhension en lecture et particulièrement sur l'importance de la gestion de cette compréhension. Il démontre son propre comportement lorsqu'il est devant un texte qui lui pose problème. Il explique la source de la difficulté et sa façon à lui de surmonter cette difficulté. Par exemple, il dira: «Je ne connais pas ce mot, mais d'après le reste de la phrase, je pense que ce mot veut dire...» ou encore «Je ne comprends pas bien le sens de cette phrase, mais peut-être qu'en lisant le reste du paragraphe, je comprendrai mieux...».

- **Étape 2** L'enseignant présente des phrases (une à la fois) aux élèves et leur demande s'ils ont compris le sens de ces phrases. Parmi les phrases présentées, certaines sont signifiantes, mais d'autres contiennent des mots sans signification ou des mots réels assemblés de façon à construire des phrases qui n'ont pas de sens.

Les élèves doivent dire s'ils comprennent ou non la phrase. Pour gérer cette activité avec un sous-

groupe, l'enseignant peut remettre à chaque élève deux cartons. Sur le premier carton, il inscrit: «Je comprends» et sur le deuxième, «Je ne comprends pas». Après la présentation d'une phrase par l'enseignant, les élèves se demandent s'ils l'ont comprise et lèvent le carton correspondant à leur réponse. De cette façon, l'enseignant voit rapidement quels sont les élèves qui ont besoin d'aide. Par exemple, un élève qui a répondu «Je comprends» à une phrase sans signification a besoin d'indications supplémentaires.

- **Étape 3** Durant cette étape, l'exercice se précise en étant axé vers les degrés de compréhension des élèves. L'échelle passe ainsi de 2 à 3 niveaux:

- 1) Je comprends bien: j'ai une compréhension claire, une image dans ma tête ; je pourrais l'expliquer à quelqu'un d'autre.
- 2) Je comprends partiellement : j'ai une image incomplète dans la tête et je ne pourrais pas l'expliquer à quelqu'un d'autre.
- 3) Je ne comprends pas.

L'enseignant présente au groupe des phrases, des paragraphes puis des textes réels (et non des textes artificiels comme dans la deuxième étape) ; les élèves répondent en montrant la carte de leur choix. L'enseignant fait part au groupe de sa propre cotation. Par exemple, l'enseignant dira: «J'ai donné la cote 2 seulement parce que...». Les élèves réalisent ainsi que la compréhension d'un texte peut varier d'un lecteur à l'autre. À cette étape, l'enseignant devrait également leur démontrer que selon le but poursuivi au moment de la lecture, le genre de compréhension cherché variera: il arrive qu'une compréhension partielle suffise comme, par exemple, lorsque le lecteur ne désire qu'extraire une idée générale du texte.

Par la suite, les élèves apprennent à indiquer la source de leurs difficultés. Il s'agit alors d'utiliser la classification: «J'ai des difficultés à comprendre un mot», «J'ai des difficultés à comprendre une idée».

- **Étape 4** Lorsque les élèves sont capables d'identifier leur niveau de compréhension (3 niveaux) et la source de leurs difficultés (un mot ou une idée), l'enseignant passe aux stratégies à utiliser pour résoudre les problèmes identifiés.

L'enseignant leur explique quelles sont les stratégies utilisables lorsqu'ils n'ont pas saisi le sens d'un mot: ils doivent d'abord lire ce qui entoure le mot problème, faire des prédictions sur ce mot à partir du contexte ; ils peuvent aussi regarder les indices morphologiques, se servir du dictionnaire ou demander de l'aide à quelqu'un.

L'enseignant explique ensuite aux élèves les stratégies dont l'application est pertinente quand le problème concerne l'idée : il s'agit de continuer à lire, de revenir sur sa lecture, d'examiner le titre, de regarder les illustrations, d'utiliser la ponctuation, de se poser des questions, de redire le texte dans ses mots, de se faire une image mentale et enfin de demander, au besoin, de l'aide à quelqu'un.

L'enseignant illustre chaque stratégie : les élèves les appliquent et évaluent celles qui fonctionnent le mieux pour eux.

C - Exemple adaptable aux élèves pour mieux comprendre les stratégies d'autorégulation

Lire les règles du jeu de cartes fictif ci-dessous:

Tous les joueurs placent leurs cartes en pile. Chacun tourne la première carte du dessus de sa pile. Les joueurs regardent les cartes pour voir qui a la carte spéciale. Chacun tourne ensuite la carte suivante de sa pile pour voir qui a la carte spéciale. À la fin de la partie, la personne qui a accumulé le plus de cartes est déclarée gagnante.

- **Savoir quand nous comprenons:** Maintenant que vous avez lu les règles du jeu, répondez à la question suivante: «Seriez-vous capable de jouer à ce jeu ?» Si vous répondez non, vous

démontrez que vous savez quand vous comprenez et quand vous ne comprenez pas. Bien des jeunes lecteurs et des lecteurs en difficulté répondront qu'ils pourraient jouer à ce jeu parce qu'ils ne sont pas conscients de leur propre compréhension.

- **Savoir *ce que nous comprenons*** : Répondez aux cinq questions suivantes. Vous pouvez répondre: «Je ne sais pas», si vous le désirez. Cotez votre degré de certitude pour chacune des questions : encerclez 1 si vous êtes vraiment incertain de votre réponse et 5 si vous êtes très certain de votre réponse. Vous pouvez coter 5 pour une réponse de type : «Je ne sais pas», si vous êtes certain de ne pas savoir la réponse.

1. Avec combien de cartes commence chaque joueur ?	1 2 3 4 5
2. De quelle façon le joueur place-t-il ses cartes pour commencer à jouer ?	1 2 3 4 5
3. Quel est le but poursuivi par chaque joueur ?	1 2 3 4 5
4. Pourquoi le joueur regarde-t-il chaque carte ?	1 2 3 4 5
5. Qu'est-ce qu'une carte spéciale ?	1 2 3 4 5

Vos réponses sont probablement du type suivant: 1) je ne sais pas, 2) en pile, 3) obtenir le plus de cartes et gagner, 4) pour voir qui a la carte spéciale, 5) je ne sais pas. Si vos réponses ressemblent à ces dernières et si vous avez un fort degré de certitude (4 ou 5) dans vos réponses, vous avez démontré que vous saviez **ce que** vous comprenez. Si vous avez des réponses inexactes, mais avec une faible cote de certitude, là encore vous montrez que vous savez **ce que** vous ne comprenez pas. Les lecteurs faibles vont souvent donner des cotes très élevées à des réponses inexactes et des cotes faibles à des réponses exactes.

- **Savoir *ce dont nous avons besoin pour comprendre***

Faites la liste des questions que vous aimeriez poser pour pouvoir comprendre le jeu de cartes. Votre liste devrait comprendre des questions comme: 1) Combien de cartes chaque joueur a-t-il au début de la partie? 2) Quelle est la carte spéciale? 3) Que fait le joueur qui possède la carte spéciale? Si vos questions ressemblent à celles-ci, c'est que vous savez **ce dont vous avez besoin** pour comprendre. **Bien des lecteurs en difficulté ne savent pas quelles sont les informations manquantes.**

- **Savoir que nous pouvons *faire quelque chose quand nous ne comprenons pas*** Quand vous avez lu les règles du jeu la première fois, vous avez probablement essayé plusieurs stratégies pour vous aider à mieux comprendre. Vous avez peut-être relu le texte pour vérifier des informations ; vous vous êtes probablement posé des questions sur l'information manquante et vous avez dû essayer de voir rapidement si la réponse à ces questions se trouvait dans le texte. Ce comportement révèle que vous êtes conscient de l'utilité d'intervenir lorsque vous ne comprenez pas. Plusieurs jeunes lecteurs ne voient pas l'importance d'essayer d'autres stratégies quand leur stratégie initiale a échoué.

Fiche pratique n° 13 : « Organiser les connaissances du lecteur »

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

La stimulation des connaissances

Les connaissances du lecteur jouent un rôle prépondérant dans la compréhension en lecture. Pour aider les élèves à établir un pont entre leurs connaissances et le contenu du texte, l'enseignant peut stimuler leurs connaissances sur des concepts essentiels et favoriser chez eux l'organisation des connaissances.

Deux pièges sont à éviter dans la préparation des élèves à la lecture d'un texte : les activités de préparation trop générales et les activités de préparation portant sur des concepts spécifiques qui ne sont pas essentiels à la compréhension du texte et risquant de mettre les élèves sur une fausse piste.

Principes généraux pour stimuler les connaissances : les activités de préparation à la lecture devraient répondre à trois objectifs : 1°) stimuler les connaissances des élèves, 2°) organiser ces connaissances, 3°) les relier au texte à lire.

Le choix du type d'activité se fera en fonction du type de texte :

A) Technique du scénario (pour les textes de type narratif)

Attirer l'attention des élèves et activer leurs connaissances sur le sujet sous forme d'une discussion, en pensant à éviter les 2 pièges décrits plus haut. L'enseignant présente ensuite un synopsis de l'histoire incluant le personnage principal, la situation initiale et les grandes lignes de l'intrigue jusqu'au point culminant de l'action. Enfin, l'enseignant pose des questions qui encouragent l'élève à prédire la suite de l'histoire et s'il y a lieu, il explique les termes nouveaux. Cette technique dévoile parfois un peu trop l'histoire, elle doit donc être employée avec discernement : plus le texte est difficile et moins le lecteur est compétent, plus cette technique est

utile.

B) La liste de mots (pour les textes de type narratif)

Cette technique consiste à demander aux élèves de composer une histoire à partir d'une liste de mots-clés tirés du texte et à comparer ensuite avec le texte original. Les mots-clés doivent présenter la macrostructure du texte ils seront choisis de façon à ce que la liste qu'ils composent inclue chacun des éléments importants du récit.

C) La technique PREP (pour les textes informatifs)

L'enseignant choisit 3 ou 4 concepts-clés du texte à lire et il invite les élèves à faire des associations d'idées sur chacun des concepts, ensuite il aide les élèves à organiser leurs connaissances puis à affiner leurs réponses, enfin les élèves lisent le texte. Si l'enseignant se rend compte que les élèves ne maîtrisent pas assez de connaissances, il devra faire une préparation à la lecture du texte.

Etapes	Enseignant	Elèves
1. Premières associations à partir de concepts	« Dis moi tout ce à quoi te fait penser ce mot ? »	Associations libres
2. Réflexion sur les connaissances	« Qu'est-ce qui t'as fait penser à... ? »	Organisation des connaissances
3. Reformulation	« Veux-tu ajouter quelque chose à ta première réponse ? As-tu de nouvelles idées ? »	Affinement des réponses

D) Les prédictions (pour les textes informatifs)

La prédiction fait appel à des processus cognitifs de haut niveau permettant de faire des inférences. Le fait d'avoir effectué des prédictions et de les avoir justifiées motivera les élèves à lire le texte afin de voir jusqu'à quel point leurs prédictions étaient conformes au contenu.

Pratiquement l'enseignant prépare une série de questions favorisant les prédictions sur les éléments importants du texte ; il demande d'émettre des hypothèses en réponse aux questions posées et de justifier leurs hypothèses.

E) Les mots clés (pour les textes informatifs)

L'enseignant constitue une liste de mots clés (par exemple sur la fabrication du pain) la tâche des élèves consiste à regrouper ces mots d'une façon qui leur semble plausible (blé&farine, four&200°, mie&croûte, ...) la discussion et les prédictions créent le désir d'aller lire le texte pour vérifier les hypothèses. Notons que pendant ce type activité les élèves proposent souvent des connaissances erronées, afin d'éviter de risque de les renforcer, il est important de prévenir les élèves que **le texte qui vont lire peut contredire leurs conceptions personnelles actuelles.**

F) Les associations (pour les textes informatifs)

L'enseignant propose des mots clés tirés du texte à lire. Par association d'idées, les élève construisent une liste de mots qu'ils associent aux mots clés. Ensuite, ils exposent ces mots, on pourra leur demander pourquoi ils les ont associés aux mots clés. Après ce travail en lisant le texte, les élèves seront surpris de retrouver une partie des mots de leur liste. Peu coûteuse en préparation, l'association de mots est semble-t-il, une technique assez performante pour la stimulation des connaissances des élèves.

G) Guide d'anticipation de la lecture

Il permet de travailler à la fois sur les connaissances à acquérir et sur les connaissances erronées. Le but de cette technique est d'habituer les élèves à se questionner sur leurs propres connaissances. Pour l'enseignant, il s'agit d'élaborer un « Vrai ou Faux ». L'élève répond puis il vérifiera ses réponses en lisant le texte.

Fiche pratique n° 14 : « Enseigner des stratégies permettant de découvrir le sens d'un mot »

Lorsqu'un lecteur rencontre un mot nouveau pour la 1^e fois, il ne saisit habituellement qu'une partie de sa signification; il devra rencontrer ce mot plusieurs fois avant de posséder une vue d'ensemble de sa signification.

On identifie deux modes d'apprentissage indirect du vocabulaire:

1°) L'analyse morphologique

Des recherches semblent montrer que 5 ou 6 leçons au Cycle 3 (en CM) sur les préfixes, les suffixes et les racines amélioreraient la capacité à analyser les mots nouveaux.

2°) L'utilisation du contexte.

La majeure partie de l'apprentissage des mots nouveaux se fait par le contexte. Quand le contexte ne donne pas naturellement le sens d'un mot, nous avons besoin de faire *des déductions* ou *des prédictions* qui se vérifieront si le sens était correct. Cependant le contexte du texte est rarement assez riche pour que le mot soit présenté sous toutes ses facettes ; il faut alors aider l'élève à se construire une définition plus complexe du mot.

Rendre les élèves autonomes en utilisant les indices permettant d'attribuer un sens à un mot nouveau dans un texte :

A- Regarder le mot :

1°) utiliser la structure du mot, sa morphologie : préfixe, racine, suffixe;

2°) vérifier s'il y a lieu sa connaissance personnelle du mot (ce que je sais déjà du mot).

B- Regarder *autour* du mot :

1°) regarder d'abord les événements et l'atmosphère générale de la partie du texte où le mot apparaît;

2°) regarder plus précisément la phrase ou l'expression dans laquelle se trouve le mot nouveau.

Le succès de la méthode réside dans la démonstration que l'enseignant fait de la façon dont lui-même combine les différents indices pour trouver le sens des mots nouveaux.

Approfondissement du concept de définition

Un réseau sémantique de relations permet aux élèves de regrouper leurs connaissances d'un concept selon trois rubriques :

1) La catégorie à laquelle appartient le concept → Qu'est-ce que c'est ?

2) Les propriétés de ce concept → A quoi ressemble-t-il ? description, utilisation, etc...

3) Des exemples de ce concept.

Une bicyclette : 1) *catégorie* : c'est un véhicule 2) *propriétés* : un guidon, deux roues... elle sert à se déplacer 3) *exemples* : vélo, VTT, grand-bi, célerifère...

Enseignement systématique du vocabulaire:

Sélectionner les mots à enseigner. Déterminer jusqu'à quel point le mot à enseigner sera important pour comprendre le texte. Si le contexte est assez riche le mot n'aura probablement pas besoin d'être enseigné car quelques mots non-compris dans un texte ne gênent pas (le plus souvent) la compréhension générale. Il faut également déterminer jusqu'à quel niveau de connaissance le mot doit être enseigné.

Il existe deux types de mots nouveaux : les mots inconnus de l'élève mais dont il possède déjà le concept et les mots qu'il ignore et dont le concept lui est également inconnu.

Cinq stratégies d'enseignement :

6. Donner un mot synonyme quand il existe.

7. Chercher la définition ; mais attention quand il y a plusieurs sens à un mot, les élèves

prennent souvent dans le dictionnaire la définition qu'ils comprennent le mieux.

8. Placer un mot dans une phrase en faisant attention que le contexte soit univoque.

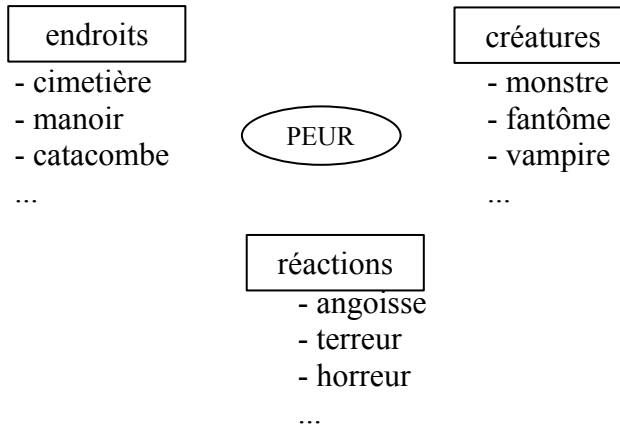
A proscrire: « Marie est très mince, sa soeur est *obèse*. (*obèse* signifie jalouse ou grosse ?)

9. L'utilisation fonctionnelle d'un mot nouveau:

L'enseignant définit un mot nouveau, il le présente dans un contexte et il demande ensuite aux élèves de le relier à leur expérience: « Recycler veut dire transformer quelque chose d'inutile en quelque chose d'utile. *Les vieux journaux peuvent être recyclés en papier d'emballage.* Pouvez-vous me nommer quelque chose que vous avez donné à recycler? »

10. L'intégration des mots nouveaux aux connaissances des élèves:

A- les constellations:



D'autres types de constellations peuvent être construites :

Les constellation par élimination pour les élèves qui éprouvent des difficultés avec le premier type de constellation ; l'enseignant remplit une constellation en ajoutant des mots hors contexte à éliminer. Les élèves doivent éliminer les mots inadéquats en justifiant leurs suppressions des listes.

Les constellations pas association de mots ; il s'agit d'écrire le mot à définir et de l'entourer de plusieurs termes qui font partie du même réseau sémantique. Il faut ensuite faire trouver le lien qui existe entre le mot et un des mots satellites

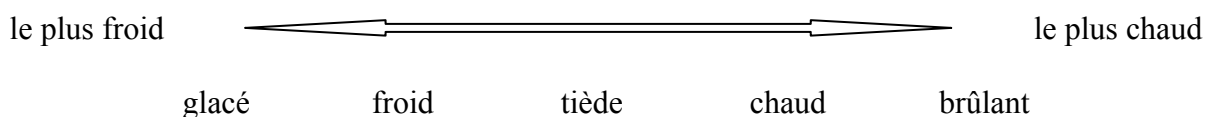
B- Les matrices sémantiques :

Cette technique fonctionne bien avec les mots appartenant à un même champ sémantique

	Pour les gens	Pour les animaux	Pour entreposer	permanent
maison	oui	non	non	oui
hôtel	oui	non	non	oui
étable	non	oui	non	oui
hangar	non	non	oui	oui
tente	oui	non	non	non

C- Les échelles linéaires:

Elle servent surtout à enseigner des concepts qui diffèrent selon leur degré d'intensité:



*Fiche pratique n° 15 : « La classification des questions »***A. La classification des questions.**

Raphaël propose, à l'intention des élèves du primaire et du secondaire, une classification des relations entre les questions et les réponses.

Réponse			
1) Dans le texte		2) Dans ta tête	
1A) « <i>Juste là</i> »	1B) « <i>Pense et cherche</i> »	2A) « <i>L'auteur et toi</i> »	2B) « <i>Toi seulement</i> »

L'auteur veut, à l'aide de cette stratégie, sensibiliser les élèves au fait que la réponse à une question n'est pas toujours donnée explicitement dans une phrase du texte. Raphaël suggère d'initier les élèves en commençant par élaborer deux catégories de réponses:

- 1) **les réponses qui se trouvent « Dans le texte »,**
- 2) **les réponses qui proviennent « De la tête du lecteur ».**

Pour amener les élèves plus jeunes à établir plus facilement cette distinction, l'enseignant peut écrire au tableau un court texte.

« Pierre a placé un pot de jus d'orange sur la table. Il est retourné à la cuisine. Il est revenu ensuite avec de la confiture de fraises et du beurre. Puis il a apporté des tranches de pain grillées. »

L'enseignant demandera alors aux élèves de répondre à la question suivante: *« Qui a apporté un pot de jus d'orange sur la table? »*. Les élèves n'auront aucune difficulté à trouver la réponse à cette question. L'enseignant invitera **un élève à venir au tableau indiquer du doigt l'endroit** où la réponse est écrite dans le texte.

L'enseignant demandera alors aux élèves: *« De quel repas s'agit-il dans le texte? »*. La réponse à cette deuxième question ne devrait pas non plus poser de difficultés aux élèves. Ces derniers répondront probablement « le petit déjeuner ». L'enseignant demandera de nouveau à un élève de **venir indiquer dans le texte** l'endroit où il a trouvé la réponse. Les élèves se rendront alors compte que la réponse n'est pas écrite dans le texte.

L'enseignant profitera de cette occasion pour faire réfléchir les élèves sur la démarche qu'ils ont effectuée pour trouver leur réponse. Il leur demandera comment ils savent que la réponse est: « le petit déjeuner ». Les élèves diront probablement que le jus d'orange, la confiture et le pain grillé sont des aliments qu'ils ont l'habitude de manger au petit déjeuner. L'enseignant pourra alors leur expliquer: **« Vous avez utilisé une bonne source d'information pour trouver la réponse, c'est-à-dire votre expérience. Parfois quand vous cherchez une réponse à une question, il est utile de penser à l'information que vous avez dans la tête. »**

Une fois cette première distinction établie entre les réponses qui se trouvent dans le texte et les réponses qui proviennent de la tête du lecteur, il s'agit de préciser plus à fond chacune des catégories. La catégorie **réponse dans le texte** peut être divisée en deux sous-catégories :

1-A) « **Juste là** ». La réponse se retrouve dans une seule phrase du texte.

1-B) « **Pense et cherche** ». La réponse est dans le texte, mais il faut la chercher dans plusieurs phrases.

Pour sensibiliser les élèves à la distinction entre ces deux sous-catégories, l'enseignant pourra revenir sur le texte présenté précédemment et demander aux élèves de nommer tout ce que Pierre a apporté sur la table pour le repas. Les élèves répondront: « du jus d'orange, du beurre, de la confiture, du pain grillé ». Le dialogue entre l'enseignant et les élèves pourra ressembler ensuite au suivant:

Enseignant: Avez-vous trouvé toute l'information dans la même phrase?

Élèves : Non.

Enseignant: Où l'avez-vous trouvée?

Élève 1 : Au début du texte.

Élève 2 : À la fin du texte

Élève 3 : Dans tout le texte.

Enseignant: ***C'est exact. L'information se trouve à plusieurs endroits dans le texte. Pour donner une réponse complète, vous avez dû rassembler plusieurs éléments. Parfois on peut trouver la réponse à la question dans une seule phrase, mais souvent on a besoin de chercher les éléments dans plusieurs phrases et de rassembler ainsi l'information pour obtenir une réponse complète.***

Une fois la distinction établie entre les sous-catégories « **Juste là** » et « **Pense et cherche** », il reste à préciser la catégorie : « **Réponse dans ta tête** ». Celle-ci peut également être divisée en deux sous-catégories :

2-A) « **L'auteur et toi** ». Combiner ce que tu sais et ce que l'auteur dit.

2-B) « **Toi seulement** ». Utiliser tes propres connaissances.

Pour distinguer ces deux types de question, il s'agit de se demander : « **A-t-on besoin de lire le texte pour répondre à la question?** ». Par exemple, pour répondre à la question: «De quel repas s'agit-il dans le texte?», il faut comprendre le texte et utiliser ses propres connaissances. Par contre, pour répondre à une question comme: «Quel repas prend-on le matin?», seules nos connaissances sont nécessaires.

De façon générale, **avant la lecture d'un texte**, l'enseignant posera des questions du type : « **Toi seulement** » puisqu'il veut sensibiliser les élèves à ce qu'ils savent déjà sur le sujet du texte à lire. **Au cours de la lecture**, l'enseignant choisira habituellement des questions de types : « **Juste là** » et « **Pense et cherche** » avec prédominance de la catégorie « **Pense et cherche** ». **Après la lecture**, l'enseignant insistera sur les questions : « **Toi seulement** » et « **L'auteur et toi** » afin d'aider les élèves à intégrer les informations contenues dans le texte à leurs connaissances.

Signalons que pour les questions « **Juste là** », il y a peu de divergence à prévoir entre les réponses. Plus on progresse vers les autres types de question, plus les réponses risquent d'être divergentes parce que les sources d'information deviennent plus variées.

Démarche de l'élève pour apprendre à répondre aux différents types de questions :

- Essaie de voir si la réponse est donnée directement dans le texte.
- Essaie de voir si la réponse est donnée indirectement dans le texte.
- Essaie de voir si la réponse peut venir de ta tête.

B. Le questionnement réciproque

S'appuyant sur des études qui montrent qu'on apprend plus en posant des questions qu'en répondant à des questions, certains auteurs ont proposé des techniques de questionnement réciproque. Après la lecture d'un paragraphe, l'élève pose une question, puis l'enseignant en pose une et ainsi de suite.

Dans ce type d'activité, l'enseignant mène un dialogue sur un texte que les élèves ont lu silencieusement auparavant. **L'originalité de cette technique réside dans le fait que tous les**

participants partagent les mêmes objectifs et que chacun assume à son tour le rôle de l'enseignant.

Les objectifs communs qui guident la lecture sont: faire des prédictions, générer des questions, résumer et clarifier le texte.

- **Faire des prédictions** consiste à anticiper ce qui viendra ensuite dans le texte. Pour ce faire, les élèves doivent activer leurs connaissances. Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant a suscité les connaissances des élèves sur les créatures que l'on rencontre au fond des mers et qui pourraient être décrites dans la suite du texte. Les élèves ont maintenant un objectif pour poursuivre leur lecture, c'est-à-dire la vérification de leur anticipation.
- **Poser des questions** permet aux élèves de découvrir graduellement ce qui fait l'essentiel d'une bonne question. Dans l'extrait précédent, l'enseignant accepte la question littérale de l'élève, mais lorsque vient son tour, il donne un modèle de question de niveau plus élevé.
- **Résumer un texte** est une bonne façon d'intégrer l'information qu'il fournit. Dans l'exemple précédent, les élèves réussissent conjointement à identifier les éléments les plus importants du paragraphe.
- **Clarifier un texte** permet aux élèves de porter attention aux éléments qui peuvent le rendre difficile à comprendre. Ceci est particulièrement important pour les élèves qui ne réalisent pas quand ils comprennent ou quand ils ne comprennent pas un texte.

L'enseignement réciproque repose donc sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves. Le fait de poser des questions amène les élèves à participer activement à leur compréhension du texte.

« Caroline et Sandra ont rangé les valises dans le coffre, puis elles ont pris l'autoroute jusqu'à La Rochelle. Une fois arrivées à l'hôtel, elles ont déposé les bagages dans leur chambre et très vite elles sont parties se baigner avant la marée basse. L'eau était très bonne. Ce soir, elles iront manger au restaurant. »

- 1- Où sont rangées les valises?
- 2- Comment Caroline et Sandra sont-elles allées à La Rochelle?
- 3- Où vont-elles dormir ?
- 4- Où sont-elles allées se baigner?
- 5- Pourquoi se dépêchent-elles d'aller se baigner ?.....
- 6- Comment était l'eau?
- 7- Où iront-elles manger ce soir?
- 8- En quelle saison se baigne-t-on à la mer ?

Réponses que dans le texte	Réponses dans le texte et dans la tête	Réponses que dans la tête