

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

Planification :

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

1.1.1 *Je me suis demandé dans quel but ou dans quelle intention j'allais lire ce texte (pour m'informer, pour préparer une argumentation, pour comparer des textes, pour le plaisir, pour découvrir un univers littéraire, etc.).*

Quoi?

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

Pourquoi?

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

Comment?

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

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

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

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

! Remarque

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

Travailler conjointement avec l'intitulé 1.1.3. En effet, se donner une intention de lecture aidera l'élève à déterminer sa manière de lire.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

1.1.2 *Pour connaître le sujet du texte ou en prédire le contenu, j'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (première et quatrième de couverture, titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas, etc.).*

Quoi?

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

Pourquoi?

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

Comment?

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

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

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

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

! Remarques

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

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

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

Quoi?

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

Pourquoi?

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

Comment?

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

(Tremblay, 2007 :147)

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

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

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

! Remarque

Souvent, la consigne donnée par l'enseignant sous-entend une manière de lire.

Travailler conjointement avec l'article 1.1.1. En effet, pour déterminer sa manière de lire, l'élève doit préalablement se donner une intention de lecture.

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

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

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

Quoi?

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

Pourquoi?

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

Comment?

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

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

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

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

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

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

Quoi?

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

Pourquoi?

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

Comment?

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

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

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

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

! Remarque

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

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :

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

1.1.7 *le sujet du texte;*

1.1.8 *l'auteur.*

Quoi?

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

Pourquoi?

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

Comment?

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

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

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

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

! Remarques

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

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

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

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

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