

**Séquence d'enseignement-apprentissage visant une  
meilleure compréhension de textes de genre  
documentaire portant sur un évènement historique  
(premier cycle du secondaire)<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Séquence didactique élaborée par Christian Méthot, Steve Ouellet et Pierre-Yves Belzile dans le cadre du cours *Didactique I : Compréhension en lecture*.

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	1
INTRODUCTION .....	2
MISE EN SITUATION.....	2
ACTIVITÉ 1 : <i>Le KWL plus</i> (première partie) .....	3
ACTIVITÉ 2 : Les organisateurs textuels .....	7
ACTIVITÉ 3 : La reprise de l'information .....	16
ACTIVITÉ 4.1 : <i>Le KWL plus</i> (deuxième partie).....	25
ACTIVITÉ 4.2 : Rédaction d'un résumé.....	27
CONCLUSION.....	30

## INTRODUCTION

Au cours de la présente séquence didactique, les élèves de deuxième secondaire développeront leur compétence en lecture de textes encyclopédiques. C'est un genre qu'ils devraient être en mesure de travailler à ce niveau, tant en lecture qu'en écriture<sup>2</sup>. Nous articulons notre séquence autour d'un genre, le texte encyclopédique relatant des faits historiques, car l'étude des genres devrait être le point central de la programmation didactique en français<sup>3</sup>. Les textes de notre corpus d'étude ont été sélectionnés dans des manuels scolaires d'histoire pour le premier cycle du secondaire. Le sujet abordé dans la séquence porte sur les premières rébellions des Patriotes<sup>4</sup> canadiens-français. Nous proposons deux activités de compréhension en lecture (Le *KWL plus* et la rédaction d'un résumé) ainsi que deux activités de structuration en grammaire textuelle (l'étude des organisateurs textuels et de la reprise de l'information) au terme desquelles les élèves devraient être plus compétents pour lire et comprendre des textes du genre étudié. Cette séquence répond donc aux critères de développement de la compétence du MELS en s'inscrivant dans la famille de situations *s'informer en ayant recours à des textes courants*<sup>5</sup>.

## MISE EN SITUATION

Avant de se lancer avec les élèves dans la séquence proprement dite, l'enseignant leur explique sur quoi ils travailleront lors des prochains cours. Il leur présente brièvement les caractéristiques du genre étudié et leur explique qu'ils le rencontrent régulièrement. Les

---

<sup>2</sup> Suzanne-G. Chartrand, *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*, Québec, Publications Québec français, 2009, p. 33.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 11-13.

<sup>5</sup> MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle*, Québec, 2004, p. 102.

textes encyclopédiques relatant des faits historiques sont présents tout au long de leur scolarité et disposer d'outils pour les lire sera bénéfique pour eux.

L'enseignant pose la question suivante : de quoi a-t-on besoin pour faire un évènement historique? Trois composantes de sens sont particulièrement structurantes pour un fait historique :

- 1) un ou des acteurs;
- 2) le lieu de l'évènement;
- 3) le moment de l'évènement.

L'enseignant demande aux élèves de garder cela en tête, car ces composantes de sens seront importantes tout au long de la séquence.

### **ACTIVITÉ 1 : *Le KWL plus* (première partie)**

**Objectif spécifique :** *Le KWL plus* est une activité de planification en lecture. Elle a pour but de faire comprendre la macrostructure d'un texte. À la suite de cette activité, les élèves seront aussi en mesure de reconnaître les caractéristiques graphiques d'un texte du genre étudié. La reconnaissance de ces caractéristiques est utile pour anticiper le contenu du texte. De plus, les élèves devraient être en mesure d'activer leurs connaissances sur un sujet et de se donner des intentions de lecture de façon autonome<sup>6</sup>. Ils seront capables

---

<sup>6</sup> MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle*, Québec, 2004, p. 101.

d'orienter leur lecture d'un texte encyclopédique historique en fonction d'intentions et de besoins. Dans le cas du *KWL plus*, ces besoins sont liés à la rétention d'information.

**Description de l'activité :**

**Étape 1 :** L'enseignant amène les élèves à prendre connaissance de la technique du *KWL plus*. Il en présente les quatre étapes<sup>7</sup> :

- 1- rappel des connaissances antérieures sur le sujet (*Known*);
- 2- détermination de ce que l'élève veut apprendre (*Want to learn*);
- 3- détermination de ce qui a été appris (*Learned*);
- 4- résumé du texte (organisation graphique des informations).

**Étape 2 :** L'enseignant présente l'organisateur graphique du *KWL plus* aux élèves pour visualiser la tâche à accomplir (cf. p. 6) et en explique les fonctions.

**Étape 3 :** Pour mettre en contexte les textes du corpus, l'enseignant demande aux élèves de dire ce qu'ils savent de l'histoire du Québec, de la colonisation jusqu'aux rébellions patriotiques. Il les guide dans leur activation des connaissances par une discussion de groupe. Les élèves écrivent ce qu'ils savent dans la première colonne du tableau.

**Étape 4 :** L'enseignant demande aux élèves de prendre les trois textes à l'étude et d'en observer la présentation graphique. Pour les aider à repérer les indices importants (sous-titres, cartes, image) qui favorisent la compréhension de ce genre de texte, l'enseignant pose des questions aux élèves. Ainsi, ils peuvent se donner une intention de lecture.

---

<sup>7</sup> Guy Lusignan, « La lecture stratégique au secondaire ». *Québec français*, n°96 (hiver 1995), p. 31.

Tout d'abord, il leur fait remarquer que les trois textes ont une image et que, dans deux d'entre eux, il s'agit d'une carte géographique. Ensuite, il leur pose des questions sur l'utilité de ces cartes. L'enseignant amène les apprenants à comprendre que ces dernières nous renseignent sur les lieux des événements décrits. Il observe avec eux et leur explique les éléments de compréhension importants (intitulé de la carte, date, séparation des territoires, légende, situation géographique sur une carte plus étendue).

L'enseignant demande ensuite aux élèves s'ils remarquent d'autres ressemblances entre les textes. Ces derniers sont intitulés et sont séparés en petits paragraphes. Les élèves peuvent conclure que chaque paragraphe relate un aspect important de l'évènement historique. Ils auront la possibilité de vérifier leurs spéculations lors de leur lecture, mais avant, ils doivent se baser sur ce qu'ils connaissent du sujet et sur l'observation des textes pour anticiper ce qu'ils pourront apprendre.

**Étape 5 :** En équipe de deux, ils déterminent ce qu'ils veulent apprendre sur le sujet et l'écrivent dans la deuxième colonne du tableau du *KWL plus*. Ils s'inspireront de leurs connaissances, de la discussion de groupe et des indices graphiques des textes à l'étude. L'enseignant spécifie qu'ils doivent formuler des questions précises sur ce qu'ils veulent apprendre.

**Étape 6 :** Lors d'une discussion gérée par l'enseignant, les élèves partagent ce qu'ils veulent apprendre et l'enseignant écrit au tableau les questions qu'ils ont formulées. Ensemble, ils sélectionnent les questions pertinentes qui leur serviront d'outil pour repérer les éléments d'information significatifs. Ensuite, l'enseignant demande aux élèves d'écrire eux aussi ces questions dans la deuxième colonne de leur tableau (W).

<b>K</b> (ce qui est connu)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les Anglais gagnent la bataille de plaines d'Abraham et conquièrent le Québec.</li> <li>- La signature du Traité de Paris en 1763 cède la colonie française aux Britanniques.</li> <li>- Les deux grandes colonies (Le Haut-Canada et le Bas-Canada).</li> <li>- Louis-Joseph Papineau, le chef des Patriotes.</li> <li>- Les Loyalistes américains dans le Haut-Canada.</li> <li>- La journée nationale des Patriotes (fête de Dollard).</li> </ul>	
<b>W</b> (ce que je veux apprendre)	<b>L</b> (ce que j'ai appris)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui sont les principaux protagonistes des rébellions?</li> <li>- Qui tente des actions? Que font-ils?</li> <li>- Quelles sont les causes du conflit?</li> <li>- Quel est le traitement réservé à ceux qui se révoltent contre la colonie?</li> </ul>	<p>(à venir)</p>

**Étape 7 :** L'enseignant clôt cette partie du KWL plus en disant aux élèves qu'ils pourront, plus tard, valider leur questionnement et synthétiser ce qu'ils ont appris. Cela se fera après les activités de compréhension en lecture. Ces dernières leur apporteront une compréhension plus profonde des textes, ils auront donc vraisemblablement assimilé plus d'information.

**Étape 8 :** Les élèves lisent les textes. L'enseignant leur suggère de les annoter lorsqu'ils croient avoir repéré un élément significatif (souligner, surligner, dessiner une étoile dans la marge, noter les éléments sur du papier brouillon, etc.).

## **ACTIVITÉ 2 : Les organisateurs textuels**

**Objectif spécifique :** L'organisateur textuel agit au niveau macrostructurel du texte, c'est-à-dire qu'il en balise les différentes parties et qu'il rend visible la structure hiérarchisée du texte<sup>8</sup>. Cette activité amènera les élèves à reconnaître les types d'organiseurs textuels les plus fréquents dans le genre étudié, leur utilité et leur apport à la compréhension du texte. Elle leur permettra de comprendre comment les organisateurs textuels situent les évènements dans le temps et dans l'espace. Les élèves arriveront aussi à séparer le texte en parties, à en faire ressortir les idées principales et à les relier entre elles<sup>9</sup>. Selon le MELS, il s'agit de développer de nouvelles connaissances s'appuyant sur les régularités de la langue pour les mettre à profit dans la compétence à lire des textes<sup>10</sup>.

### **Description de l'activité :**

**Étape 1 :** L'enseignant explique qu'« un organisateur textuel est une phrase, un groupe ou un mot qui sert à marquer une transition entre certaines parties d'un texte, tout en indiquant la valeur de cette transition<sup>11</sup>. » Il présente un tableau des principaux organisateurs textuels et de leur valeur. (Voir GPFA, p. 51 pour un exemple).

**Étape 2 :** Les élèves identifient les organisateurs textuels de temps et de lieu dans le texte *Les Premières nations et les rébellions* (cf. p. 9). L'enseignant pose des questions afin de faire déduire aux élèves la valeur de ces organisateurs textuels. Il spécifie que ces deux types d'organiseurs (temps, lieu) sont les plus fréquents dans le texte de genre

---

<sup>8</sup> Suzanne-G. Chartrand, *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*, Québec, Publications Québec français, 2009, p. 18.

<sup>9</sup> MELS, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle*, Québec, 2004, p. 105.

<sup>10</sup> Idem. p. 101.

<sup>11</sup> Suzanne G. Chartrand, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Éditions Graficor, 1999, p. 51.

encyclopédique historique. Il fait observer que les organisateurs textuels sont, pour la plupart, des compléments de phrase. À l'aide d'un exemple tiré du texte *Les premières nations et les rébellions*, il attire leur attention sur le fait que certaines marques de temps ou de lieu ne sont pas nécessairement des organisateurs textuels. Ainsi, à *proximité d'établissements coloniaux* (l. 20) est un attribut du sujet qui n'organise pas le texte puisque son rôle se limite à compléter le mot *réserve*.

# Les Premières nations et les rébellions

## Avant la lecture

1. Imagine qu'un conflit éclate dans la cour de l'école entre deux élèves que tu connais, mais qui ne sont pas tes amis. La discussion est violente et risque de tourner à la bagarre. L'école a adopté une politique de violence zéro : s'ils se battent, les deux élèves seront renvoyés. Quels motifs pourraient te pousser à intervenir (ou pas)? Que pourrais-tu faire? Pourquoi? Rédige tes réponses dans ton journal.

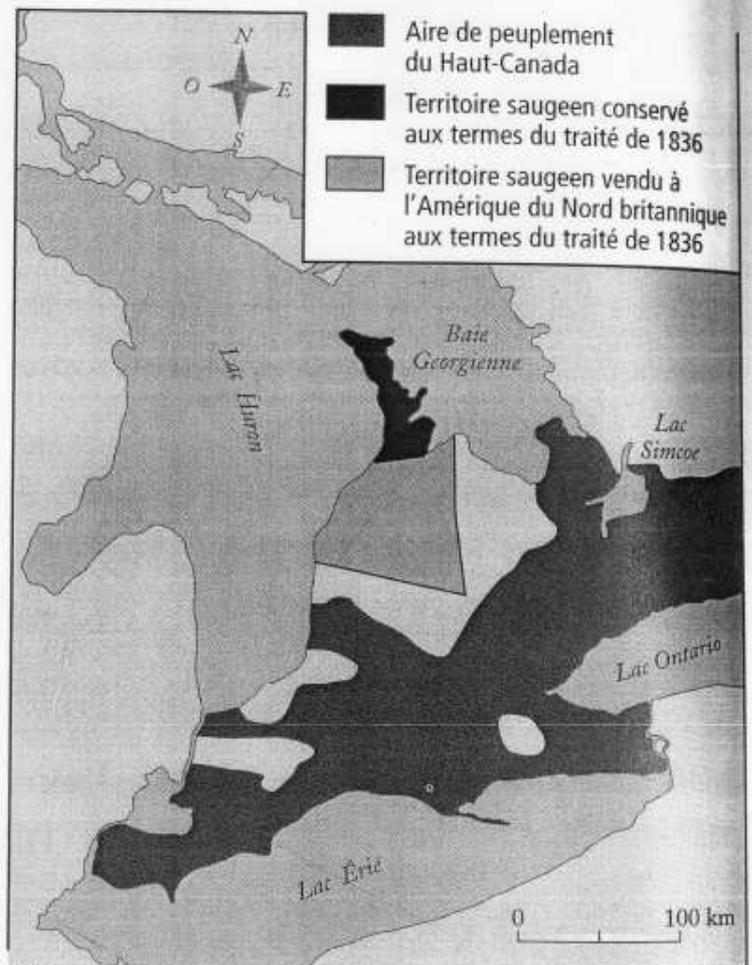


Depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, les territoires autochtones disparaissent rapidement dans le Haut-Canada. Au début du peuplement européen, il y avait beaucoup de terres à distribuer aux colons. Les Premières nations pouvaient encore quitter les régions nouvellement occupées.

À la fin de la guerre de 1812, l'immigration s'est accélérée et les bonnes terres sont de plus en plus rares. Les Premières nations refusent de quitter leurs territoires ancestraux. Les seules terres disponibles sont à l'extérieur des territoires traditionnels.

Pour résoudre ce problème, sir Francis Bond Head et les administrateurs du Haut-Canada établissent des réserves — des terres réservées à l'usage exclusif des Premières nations. Certaines réserves sont à proximité d'établissements coloniaux et les autochtones sont plus ou moins obligés d'adopter le mode de vie des colons. D'autres réserves se trouvent en régions éloignées. Le gouvernement pense « protéger » les Premières nations de la population coloniale.

Le lieutenant-gouverneur Head est impopulaire parmi les Premières nations. La plupart se méfient de lui. Le 9 août 1836, Head signe un traité avec quatre Ojibwas de la rivière Saugeen (traité Bond Head-Saugeen). Pour certains autochtones de la région, ces personnes n'avaient pas l'autorité de négocier un tel accord. Head, quant à lui, estime avoir bel et bien acheté 1,5 million de terres (607 028 hectares).



## Aire visée par le traité de Saugeen (1836)

En 1837, les rébellions sont sur le point d'éclater. Dans toutes les colonies, les Premières nations sont conscientes de la situation. Si Head est battu, les autochtones seront-ils soutenus dans leurs revendications?

**Étape 3 :** L'enseignant amène les élèves à classer les événements selon l'ordre chronologique et les endroits dans lesquels ils se produisent. Il attire l'attention des élèves sur le fait que les événements décrits après un organisateur textuel de lieu se produisent dans ce même lieu jusqu'au prochain organisateur. Ce phénomène est aussi observable pour les organisateurs de temps.

En questionnant les élèves, l'enseignant les amène à remarquer que certains organisateurs textuels peuvent avoir une portée plus grande que d'autres. Par exemple, *En 1837* (l.37) organise tout le dernier paragraphe, c'est-à-dire que tous les événements qui y sont décrits se déroulent dans cette année, tandis que *Dans toutes les colonies* (l.38) n'organise que les deux dernières phrases de ce paragraphe. L'enseignant et les élèves classent ensuite tous les organisateurs textuels du texte dans un tableau en spécifiant la portée de chacun (cf. page suivante).

Il faut faire remarquer aux élèves qu'un organisateur textuel peut être en relation avec un précédent. Par exemple, grâce aux questionnements de l'enseignant, ils découvriront que *Dans toutes les colonies* (l. 38) est directement en lien avec *En 1837* (l. 37) puisque les événements qui y sont rattachés se produisent en 1837.

**Étape 4 :** L'enseignant invite les élèves à prendre le texte *Les premières nations et les rébellions* et procède à une séance de questionnement. Il les amène à découvrir qu'à la ligne 23, *en régions éloignées* n'est pas un organisateur textuel malgré le fait qu'il marque un lieu. Ils doivent comprendre que ce groupe de mots ne marque aucune transition dans le texte et que son rôle se limite à la phrase.

Il les amène ensuite à prendre conscience que *Pour résoudre ce problème* (l. 15) et *Le lieutenant-gouverneur Head est impopulaire parmi les Premières nations* (l. 27) sont des organisateurs textuels même si leur valeur n'est ni temporelle ni spatiale. En fait, ce sont des organisateurs textuels d'explication. Les élèves doivent prendre conscience que ces unités marquent une transition textuelle. *Comment les idées des troisième et quatrième paragraphes sont-elles amenées? Qu'est-ce qui marque la transition entre ces parties de texte?*

**Étape 4 :** Par la suite, les élèves sont amenés à classer les organisateurs textuels dans un tableau selon leur valeur et leur portée afin de bien comprendre l'organisation du texte. L'enseignant et les élèves font cet exercice en commun avec le texte *Les Premières nations et les rébellions*. Ensuite, les élèves font l'activité seuls avec le texte *Aux armes!* (cf. page suivante).

Tableau 1 : *Les Premières nations et les rébellions*

Organisateurs textuels	Type	Portée
1) Depuis le début du XIXe siècle	Temps	Tout le paragraphe 1
2) dans le Haut-Canada	Lieu	Paragraphe 1
3) Au début du peuplement européen	Temps	Lignes 3 à 7
4) À la fin de la guerre de 1812	Temps	Lignes 8 à 29
5) Pour résoudre ce problème	Explication	Lignes 15 à 26
6) Le lieutenant-gouverneur Head est impopulaire parmi les Premières nations.	Explication	Lignes 27 à 36
7) Le 9 août 1836	Temps	Lignes 29 à 36
8) En 1837	Temps	Lignes 36 à 42
9) Dans toutes les colonies	Lieu	Lignes 37 à 42

Tableau 2 : *Aux armes!*

Organisateurs textuels	Type	Portée
1) durant l'été 1837	Temps	Lignes 6 à 8
2) En août 1837	Temps	Lignes 8 à 13
3) Dès lors	Temps	Lignes 14 à 15
4) En novembre	Temps	Lignes 15 à 21
5) Le 16 novembre	Temps	Lignes 18 à 22
6) Le 23 novembre	Temps	Lignes 23 à 31
7) À Saint-Denis	Lieu	Lignes 23 à 26
8) Après six heures de combat	Temps	Lignes 24 à 26
9) À Saint-Charles	Lieu	Lignes 26 à 29
10) quelques jours plus tard	Temps	Lignes 28 à 29
11) Le 14 décembre	Temps	Lignes 31 à 36
12) Sur la rive nord	Lieu	Lignes 35 à 36

## 37

## AUX ARMES!

LES TENSIONS POLITIQUES AU BAS-CANADA ATTEIGNENT LEUR PAROXYSMES À LA FIN DES ANNÉES 1830. LES DIFFICULTÉS ÉCONOMIQUES ET SOCIALES DE L'ÉPOQUE CRÉENT EN EFFET UN CLIMAT FAVORABLE À L'AFFRONTEMENT. LES BRITANNIQUES PROPOSENT L'UNION DES COLONIES; LE PARTI CANADIEN, DEVENU LE PARTI PATRIOTE, EXIGE UNE RÉFORME DU SYSTÈME POLITIQUE. LA RÉPONSE DE LONDRES, EXPRIMÉE DANS LES RÉSOLUTIONS RUSSELL, PARAÎT PURE PROVOCATION AUX YEUX DES RÉFORMISTES. QUELLE EST LEUR RÉACTION? COMMENT LES ÉVÉNEMENTS S'ENCHAÎNENT-ILS JUSQU'À L'EXPLOSION DES RÉBELLIONS? QUELLE SIGNIFICATION ONT CES RÉBELLIONS?

## L'AGITATION VERBALE

Boycotter: refuser d'acheter les produits d'un groupe ou de faire affaire avec lui.

Décus par la réponse de Londres, les députés réformistes recourent à une stratégie de résistance. Ils convoquent des assemblées populaires dans les comtés pour informer leurs électeurs du sens de leur lutte. Ils proposent de boycotter les produits anglais pour nuire au commerce des marchands britanniques de la colonie.

On substitue les lainages canadiens aux étoffes anglaises en guise de boycottage.

Ces assemblées se multiplient **durant l'été 1837** malgré les condamnations du gouverneur et de l'Église. Le terrain est propice à la révolte. Le ton monte, surtout dans la région de Montréal où les problèmes sont plus aigus. **En août 1837**, le gouverneur tente une dernière conciliation. Il annonce aux députés réformistes, vêtus de l'étoffe du pays, la suspension des résolutions Russell. Il se dit également prêt à nommer certains d'entre eux aux conseils. Forts de l'appui populaire, les députés persistent à réclamer une réforme plus globale. Le gouverneur décide alors de dissoudre la Chambre d'assemblée.

## L'ESCALADE

**Dès lors**, l'opposition ne peut plus se manifester que dans la rue. Les assemblées se radicalisent. **En novembre**, des batailles de rue opposent les Fils de la liberté aux membres du Doric Club, deux organisations de militaires volontaires. Le gouverneur fait venir des renforts militaires du Haut-Canada. **Le 16 novembre**, il lance des mandats d'arrestation contre vingt-six chefs rebelles. La plupart réussissent à se cacher dans des villages de sympathisants au sud de Montréal. Les Patriotes armés se concentrent alors à Saint-Denis et à Saint-Charles: l'armée reçoit l'ordre de les disperser. Le Bas-Canada est en état de guerre.

## LES AFFRONTEMENTS ARMÉS

**Le 23 novembre**, à Saint-Denis, des Patriotes embusqués surprennent un détachement de soldats. **Après six heures de combat**, les militaires battent en retraite. Les pertes sont lourdes chez les Patriotes, mais cette victoire inattendue nourrit leur espoir de remporter la lutte. **À Saint-Charles**, l'armée britannique reçoit du renfort. Mal armés et deux fois moins nombreux, les Patriotes commettent des erreurs de tactique et sont **défaits**. Leurs maisons sont incendiées de même que celles de Saint-Denis **quelques jours plus tard**.

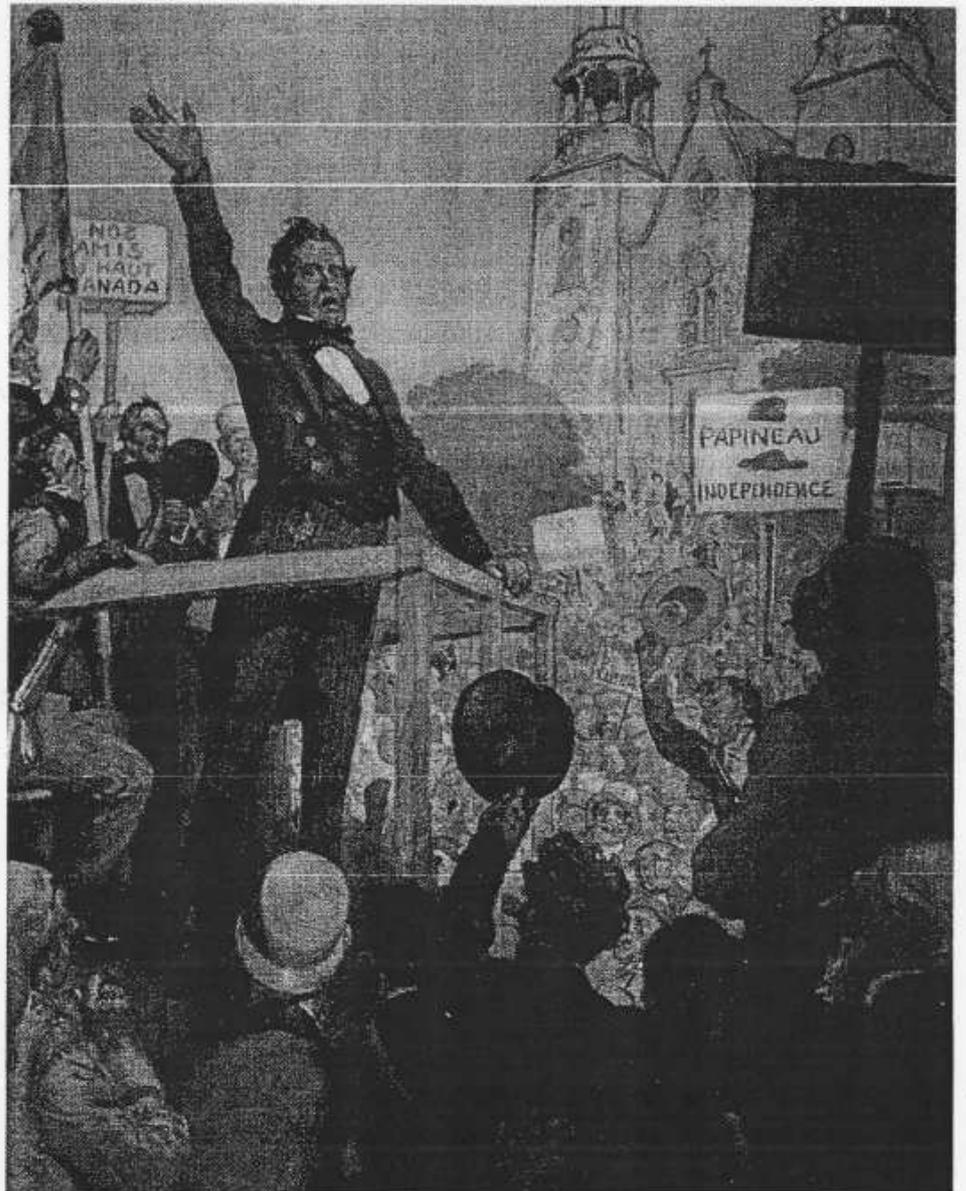
Un noyau d'irréductibles résiste encore à Saint-Eustache sous la direction, entre  
30 autres, du docteur Jean-Olivier Chénier. Le 14 décembre, l'armée les bombarde.  
Soixante-dix des deux cents rebelles retranchés dans l'église et le couvent  
périrent. Le docteur Chénier est du nombre. Une centaine d'autres sont arrêtés.  
Saint-Eustache est incendié ainsi que les maisons des Patriotes de Saint-Benoît, de  
35 Sainte-Scholastique et de Saint-Hermas. Sur la rive nord, l'armée se livre à des  
excès.

Voir leçon 38. Pour montrer sa bonne  
volonté, dès son arrivée, le nouveau  
gouverneur Durham fait preuve de clémence  
à l'égard des prisonniers. C'est après son  
départ que la rébellion de 1838 éclatera.

40 Plusieurs centaines de Patriotes sont emprisonnés à Montréal. La plupart seront  
libérés au printemps par le gouverneur Durham; huit seront exilés aux Bermudes.  
D'autres, dont Papineau, réussissent à s'enfuir aux États-Unis. C'est de là que  
Robert Nelson tente de réorganiser les rebelles. Il lance en 1838 une proclamation  
d'indépendance du Bas-Canada et provoque un second soulèvement, vite écrasé  
par les troupes britanniques à Odelltown près de la frontière américaine.

La révolte est bel et bien matée. Douze Patriotes sont condamnés à mort et pendus  
à Montréal; une soixantaine d'autres sont exilés en Australie.

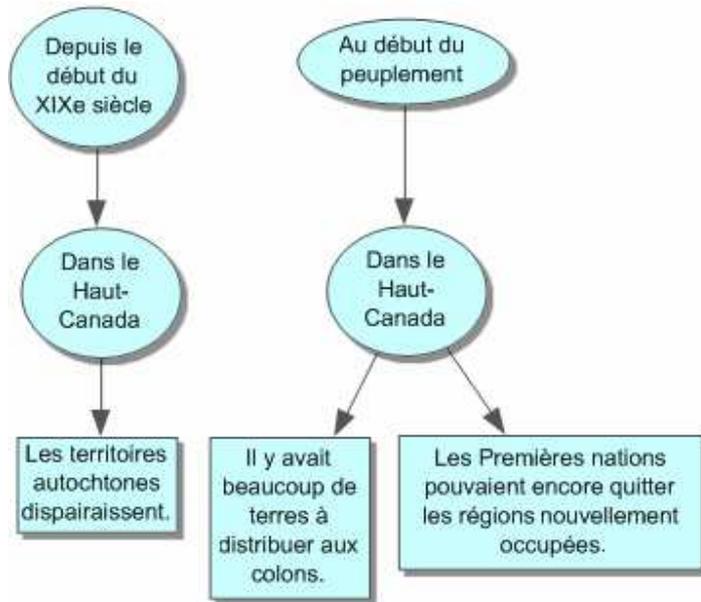
Papineau, chef du Parti patriote, s'adresse aux  
électeurs de six comtés réunis à Saint-Charles.



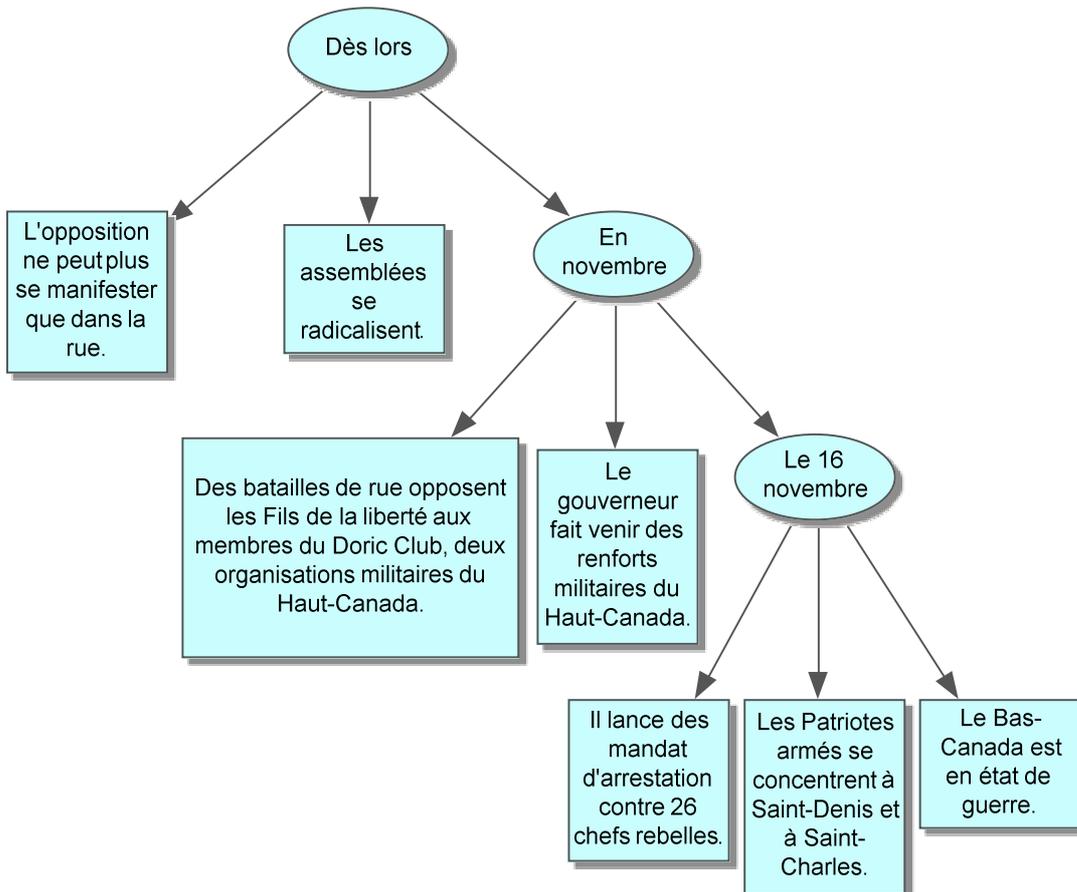
Bataille de Saint-Eustache.

**Étape 7 :** L'enseignant place les organisateurs textuels du premier paragraphe de *Les Premières nations et les rébellions* dans les cercles de l'arbre ci-dessous. Il place ensuite les évènements dans les rectangles et demande aux élèves de faire cet exercice avec les paragraphes 3, 4 et 5 du texte *Aux armes!*.

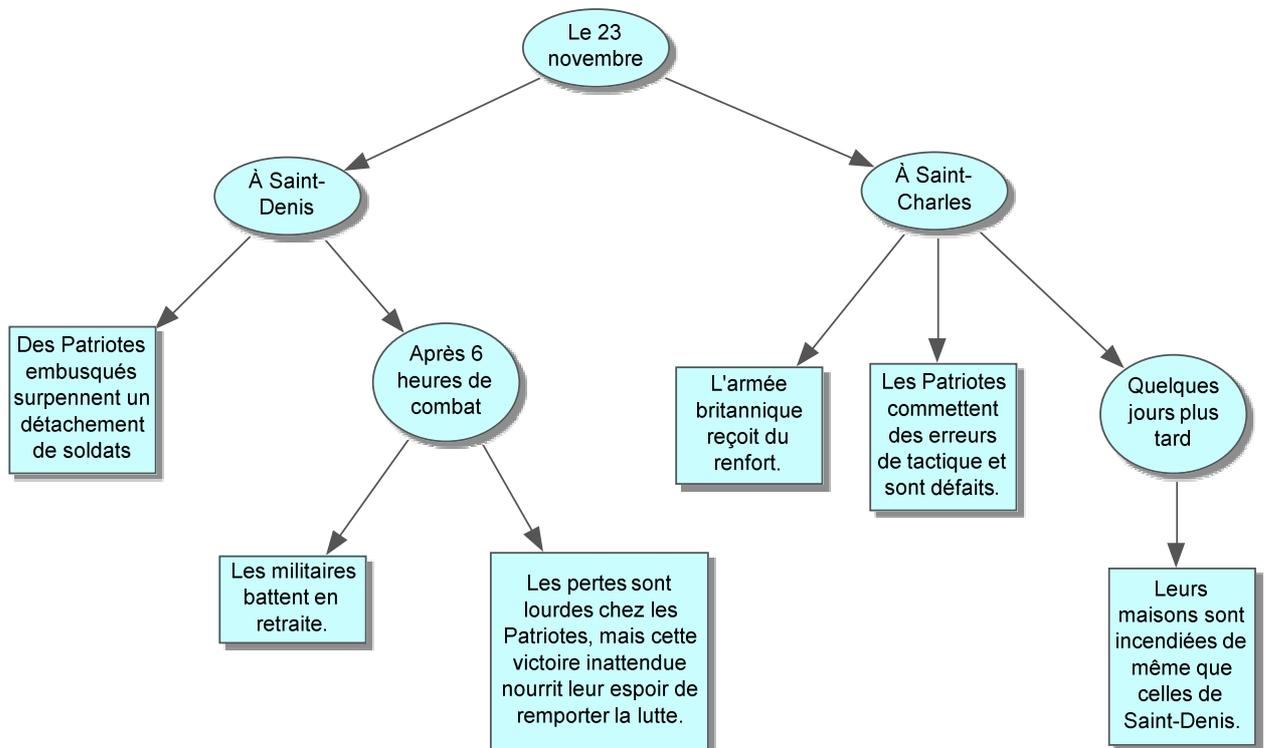
Arbre 1 : *Les Premières nations et les rébellions* (paragraphe 1)



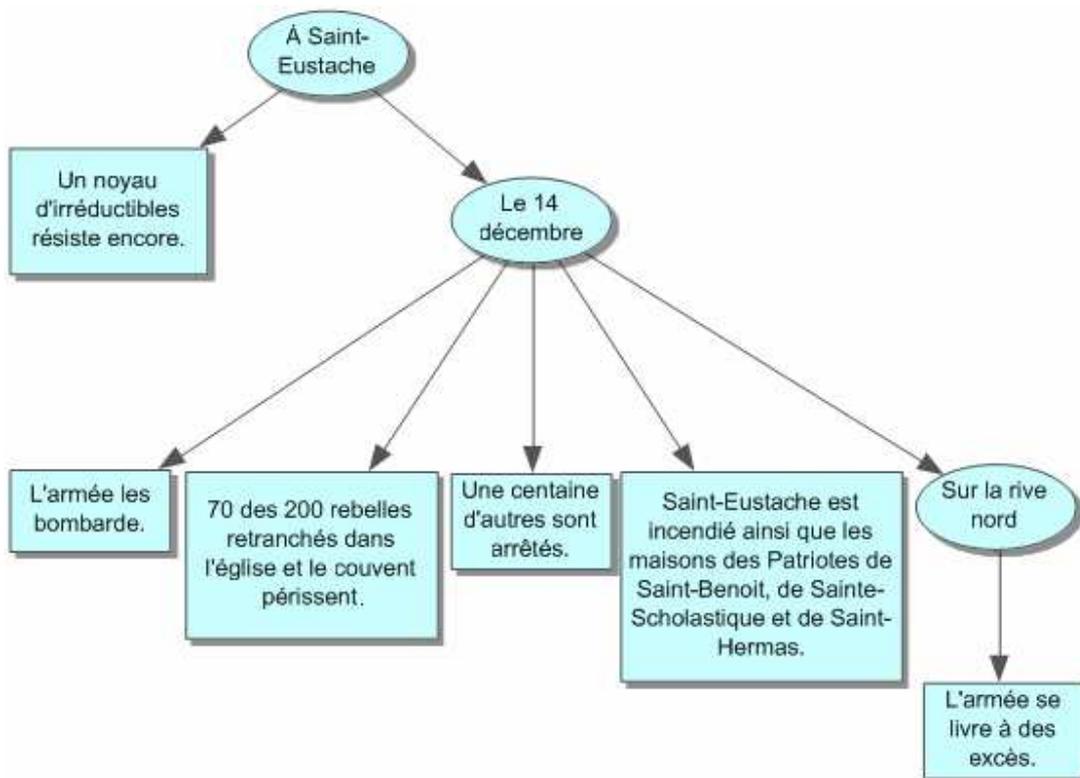
Arbre 2 : *Aux armes!* (paragraphe 3)



Arbre 3 : *Aux armes!* (paragraphe 4)



Arbre 4 : *Aux armes!* (paragraphe 5)



**Étape 8 :** Correction avec les élèves.

### **ACTIVITÉ 3 : La reprise de l'information**

**Objectif spécifique :** Les processus d'intégration servent à comprendre les indices explicites de relation entre les propositions et les phrases<sup>12</sup>. L'une des composantes principales de ces processus est la reprise de l'information. Lorsqu'ils lisent un texte, les élèves ne sont pas pleinement conscients de l'activation de leurs processus. Cela peut les amener à se tromper quand ils rencontrent un procédé de reprise plus compliqué.

Cette séquence ayant pour finalité une meilleure compréhension d'un texte encyclopédique historique, nous avons ciblé l'analyse de chaînes de reprises des personnages principaux. La perte de compréhension d'une chaîne de reprises impliquant un acteur important dans l'évènement historique peut être fatale à la compréhension du texte en entier. Nous avons tenu compte de la complexité du phénomène en sélectionnant des textes comportant des procédés de reprise que les élèves peuvent arriver à maîtriser en deuxième secondaire<sup>13</sup>.

À la fin de cette activité, l'enseignant pourra évaluer si les élèves sont en mesure de retracer la continuité assurée par les formes de reprises de l'information dans les textes du genre étudié pour améliorer leur compréhension<sup>14</sup>.

**Étape 1 :** L'enseignant doit tenir compte du fait que les élèves n'ont peut-être pas encore le métalangage nécessaire pour discuter du phénomène de la reprise. C'est pourquoi il stimule leurs connaissances à l'aide d'un segment tiré du texte *Le premier soulèvement dans le Bas-Canada* (1.44-52). L'enseignant peut écrire ce segment au tableau ou encore utiliser un transparent. Il faut qu'il ait préalablement retiré les reprises du référent *le lieutenant George Weir*.

---

<sup>12</sup> GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Éditions de Boeck, Bruxelles, 2007, ch. 4 : les processus d'intégration.

<sup>13</sup> CHARTRAND, Suzanne-G., *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*, Québec, 2009, Publications Québec français, p. 19.

<sup>14</sup> MELS, Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle, Québec, 2004, p. 106.

Pendant que les soldats se démènent pour arriver à destination, le lieutenant George Weir arrive à Sorel sur un autre bateau. Il vient livrer un important message de la part du Général Colborne. Le détachement doit ralentir sa course et attendre les renforts venant du sud.

Empruntant une route différente durant la nuit, il devance rapidement les troupes. Les Patriotes le capturent et l'amènent au quartier général de Wolfred Nelson. Pendant qu'on le transporte par char à bœufs, il tente de s'échapper et les habitants le tuent. Ils cachent son corps et s'enfuient à toute vitesse.

En lisant ce segment, les élèves comprendront que quelque chose ne tourne pas rond. L'enseignant analyse avec eux les endroits où il y a perte de compréhension. Les élèves seront vraisemblablement en mesure de dire qu'ils ne comprennent pas parce qu'on ne répète pas le nom du *lieutenant George Weir*. Ensuite, il leur présente le même segment, mais il n'y a alors que des reprises par simple répétition d'un GN.

Pendant que les soldats se démènent pour arriver à destination, le lieutenant George Weir arrive à Sorel sur un autre bateau. Le lieutenant George Weir vient livrer un important message de la part du Général Colborne. Le détachement doit ralentir course et attendre les renforts venant du sud.

Empruntant une route différente durant la nuit, le lieutenant George Weir devance rapidement les troupes. Les Patriotes capturent le lieutenant George Weir et amènent le lieutenant George Weir au quartier général de Wolfred Nelson. Pendant qu'on transporte le lieutenant George Weir par char à bœuf, le lieutenant George Weir tente de s'échapper et les habitants tuent le lieutenant George Weir. Ils cachent le corps du lieutenant George Weir et s'enfuient à toute vitesse.

L'enseignant pose des questions. *Qu'est-ce qui ne va pas dans ces deux paragraphes?* Les élèves répondent que le nom du lieutenant George Weir revient trop souvent, ce qui est répétitif. *Pourtant, maintenant qu'on répète son nom, on peut comprendre qu'il est impliqué dans les différents événements. Quel est le problème?* L'enseignant veut faire

dire aux élèves qu'il faut varier les formes de reprises si on veut que le texte soit moins répétitif et plus agréable à lire. L'enseignant présente aux élèves le segment original.

Pendant que les soldats se démènent pour arriver à destination, **le lieutenant George Weir** arrive à Sorel sur un autre bateau. **Il** vient livrer un important message de la part du Général Colborne. Le détachement doit ralentir course et attendre les renforts venant du sud.

Empruntant une route différente durant la nuit, **Weir** devance rapidement les troupes. Les Patriotes **le** capturent et **l'**amènent au quartier général de Wolfred Nelson. Pendant qu'on **le** transporte par char à bœuf, **il** tente de s'échapper et les habitants **le** tuent. Ils cachent **son corps** et s'enfuient à toute vitesse.

À ce moment, l'enseignant dit aux élèves qu'une reprise peut être totale ou partielle. Il se sert de l'exemple suivant pour le leur faire comprendre.

**il** tente de s'échapper et les habitants **le** tuent : reprises totales

Ils cachent **son corps** et s'enfuient à toute vitesse : reprise partielle

Finalement, il dit qu'une reprise peut à son tour devenir un référent. Il se sert du même exemple en ajoutant une phrase fictive.

Ils cachent **son corps** et s'enfuient à toute vitesse. **Ce corps** fut retrouvé par les troupes anglaises.

**le lieutenant George Weir** : référent

**son corps** : reprise du **lieutenant George Weir**

**Ce corps** : reprise de **son corps**

**Étape 2** : Maintenant que les élèves peuvent repérer des procédés de reprise dans leurs lectures, il observe avec eux un tableau synthétisant les divers procédés de reprise. L'outil en question peut être semblable à celui présenté dans la *GPFA*<sup>15</sup>. Les élèves observent le

---

<sup>15</sup> CHARTRAND, S-G. AUBIN, D BLAIN, R. *et al.* *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Éditions Graficor, Montréal, 1999, p. 37-38.

tableau par eux-mêmes. Ensuite, en faisant un retour sur l'outil synthèse et en exemplifiant davantage chaque procédé, l'enseignant s'assure que tous les élèves ont bien compris. Ces derniers ont besoin de ces connaissances sur le phénomène pour pouvoir repérer les chaînes de reprise ciblées dans l'activité suivante.

**Étape 3 :** Les élèves peuvent s'exercer à reconstruire des chaînes de reprises et à identifier les divers procédés. L'enseignant montre explicitement aux élèves comment reconstruire une chaîne de reprise. Pour ce faire, il utilise encore une fois l'exemple du *lieutenant George Weir*. En plénière, la classe identifie les reprises ainsi que les procédés utilisés par l'auteur et l'enseignant consigne leurs observations au tableau tout en les redirigeant vers la bonne réponse s'ils se trompent.

### Corrigé

#### 1. le lieutenant George Weir (ligne 44)

- 1.1 **Il** (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.2 **Weir** (simple répétition d'un GN)
- 1.3 **le** (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.4 **l'** (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.5 **le** (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.6 **il** (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.7 **s'** (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.8 **le** (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.9 **son corps** (GN par association)
  - ↳ 1.9.1 **ce corps** (ajout fictif de l'activité précédente) (GN contenant le même nom introduit par un déterminant différent)

À ce stade, l'enseignant invite les élèves à se placer en équipe de deux pour reconstruire la chaîne de reprise de deux référents tirés du corpus.

**Texte :** *Le premier soulèvement au Bas-Canada*

**Référent :** *Les Patriotes* (l.14)

Répertorier les reprises jusqu'à la ligne 29.

### Corrigé

#### 1. *Les Patriotes* (ligne 14)

- 1.1 *Les Patriotes* (simple répétition d'un GN)
- 1.2 *On* (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.3 *Les foules* (GN contenant un synthétique)
- 1.4 *L'armée Patriote* (GN par association « leur armée »)
- 1.5 *Les Patriotes* (simple répétition d'un GN)
- 1.6 *s'* (pronom personnel de la 3e personne)
- 1.7 *Des bandes de Patriotes* (reprise partielle par un GN)
- 1.8 *d'autres groupes* (reprise partielle par un GN)
- 1.9 *Les Patriotes* (simple répétition d'un GN)
- 1.10 *Leur pillage* (GN par association)

L'enseignant corrige l'exercice en plénière. Il des questions pour attirer l'attention des élèves sur les difficultés rencontrées en construisant les chaînes de reprises.

#### Questions de l'enseignant

**E :** À quoi sert le pronom *On* (l. 18) ?

**É :** À reprendre *les Patriotes*. Ici, *On* exclut bel et bien la personne qui parle.

**E :** Les GN *leurs vivres* (l. 24-25) et *leurs meubles* (l. 25-26) sont-ils des reprises par association du mot *Patriotes*?

**É :** Non, ils font référence aux propriétaires canadiens-britanniques, les victimes du pillage des Patriotes.

**E :** Est-ce que *Des bandes de Patriotes* (l. 26) et *d'autres groupes* (l. 28) sont des reprises totales ou partielles du référent?

**É :** Elles sont partielles. *Les Patriotes* se sont séparés.

**E :** Pourquoi le mot *Patriotes* est-il repris aussi souvent dans ce texte?

**É :** D'une part, le mot *Patriote* n'a pas beaucoup de synonymes très rapprochés par le sens. D'autre part, plusieurs des mots qui pourraient remplacer *Patriote* dans le contexte de ce texte sont péjoratifs (chauvin, cocardier, hors-la-loi)..

**Texte :** *Les premières Nations et les rébellions* (cf. p. 23)

**Référent :** *Les Premières nations* (l. 10)

Répertorier les reprises jusqu'à la fin du texte.

### Corrigé

#### **1. *Les Premières nations* (titre et ligne 10)**

- 1.1 *Leurs territoires ancestraux* (GN par association)
  - ↳ 1.1.1 *des territoires traditionnels* (GN contenant le même nom introduit par un déterminant différent + adjectif différent)
- 1.2 *des Premières nations* (simple répétition d'un GN)
- 1.3 *les autochtones* (GN contenant un synonyme)
- 1.4 *les Premières nations* (simple répétition d'un GN)
- 1.5 *les Premières nations* (simple répétition d'un GN)
- 1.6 *La plupart* (reprise partielle par un pronom indéfini)
- 1.7 *quatre Ojibwas de la rivière Saugeen* (reprise partielle par un GN)
  - ↳ 1.7.1 *ces personnes* (GN contenant un générique)
- 1.8 *les Premières nations* (simple répétition d'un GN)
- 1.9 *les autochtones* (GN contenant un synonyme)

### Questions de l'enseignant

- E:** Quelle est l'utilité *des territoires traditionnels* (l. 13-14)? Font-ils partie de notre chaîne de reprises?
- É:** *des territoires traditionnels* (l. 14-15) est un GN avec un adjectif synonyme de *ancestraux* (l. 12). C'est une reprise de *leurs territoires ancestraux*.
- E:** Le terme *réserves* (l. 17, 19, 23) entre-t-il dans la chaîne de reprises des *territoires ancestraux* (l. 12)?
- É:** Non, puisque les *réserves* sont des territoires reconfigurés par *sir Francis Bond Head*, on ne peut pas considérer qu'ils correspondent exactement aux territoires traditionnels des autochtones.
- E:** Qu'est-ce qu'un *Ojibwas* (l. 30)? Est-ce une reprise pertinente du référent principal?
- É:** Un *Ojibwas* est un autochtone de la tribu des *Ojibwés*. C'est donc un terme spécifique pour parler des *Premières Nations*.

# Les Premières nations et les rébellions

Référent

## Avant la lecture

Reprises

1. Imagine qu'un conflit éclate dans la cour de l'école entre deux élèves que tu connais, mais qui ne sont pas tes amis. La discussion est violente et risque de tourner à la bagarre. L'école a adopté une politique de violence zéro : s'ils se battent, les deux élèves seront renvoyés. Quels motifs pourraient te pousser à intervenir (ou pas)? Que pourrais-tu faire? Pourquoi? Rédige tes réponses dans ton journal.

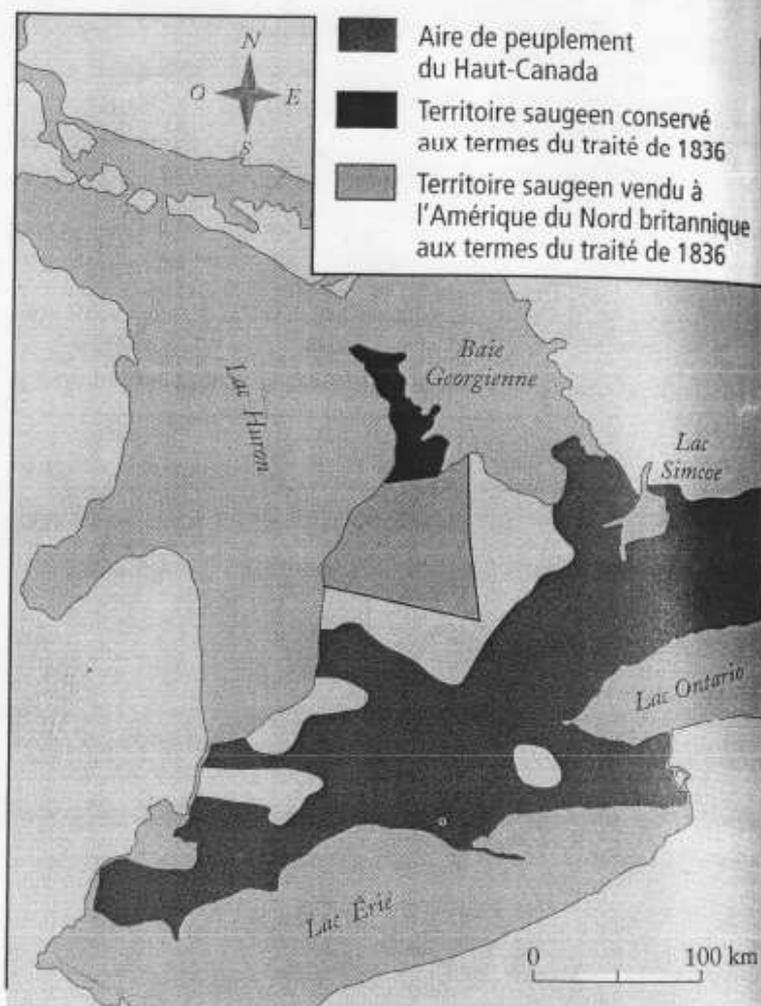


Depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, les territoires autochtones disparaissent rapidement dans le Haut-Canada. Au début du peuplement européen, il y avait beaucoup de terres à distribuer aux colons. Les Premières nations pouvaient encore quitter les régions nouvellement occupées.

À la fin de la guerre de 1812, l'immigration s'est accélérée et les bonnes terres sont de plus en plus rares. Les Premières nations refusent de quitter leurs territoires ancestraux. Les seules terres disponibles sont à l'extérieur des territoires traditionnels.

Pour résoudre ce problème, sir Francis Bond Head et les administrateurs du Haut-Canada établissent des réserves — des terres réservées à l'usage exclusif des Premières nations. Certaines réserves sont à proximité d'établissements coloniaux et les autochtones sont plus ou moins obligés d'adopter le mode de vie des colons. D'autres réserves se trouvent en régions éloignées. Le gouvernement pense « protéger » les Premières nations de la population coloniale.

Le lieutenant-gouverneur Head est impopulaire parmi les Premières nations. La plupart se méfient de lui. Le 9 août 1836, Head signe un traité avec quatre Ojibwas de la rivière Saugeen (traité Bond Head-Saugeen). Pour certains autochtones de la région, ces personnes n'avaient pas l'autorité de négocier un tel accord. Head, quant à lui, estime avoir bel et bien acheté 1,5 million de terres (607 028 hectares).



## Aire visée par le traité de Saugeen (1836)

En 1837, les rébellions sont sur le point d'éclater. Dans toutes les colonies, les Premières nations sont conscientes de la situation. Si Head est battu, les autochtones seront-ils soutenus dans leurs revendications?

40

**Étape 4 :** Maintenant que les élèves se sont exercés à reconnaître les procédés de reprise de l'information, ils réinvestissent leurs connaissances dans une activité de création. Il s'agit d'une phase de transfert conscient des connaissances<sup>16</sup>, essentielle à la bonne compréhension des phénomènes de reprise dans le genre étudié. Pour cette activité, l'enseignant invite les élèves à créer un tableau synthèse des procédés de reprise. Puisqu'ils ont déjà observé un tableau de ce genre, l'enseignant leur propose de construire un outil semblable avec leurs propres exemples. Les élèves, en équipe de deux (ou plus si l'enseignant juge qu'il y aura une plus meilleure mise en commun de cette façon), construisent l'outil en question.

Certains procédés de reprise n'ont pas été observés dans les textes du corpus. Ce travail se veut davantage une sensibilisation aux procédés plus complexes qu'un travail systématique sur ces derniers. L'enseignant doit aider les élèves dans leur création d'exemples pour ces procédés. Il peut les guider en leur donnant des indications plus précises pour trouver un évènement historique qui convient pour créer l'exemple d'un procédé qui leur pose plus de problèmes.

Exemple : Si les élèves cherchent un fait historique qui pourrait leur servir d'exemple de **reprise pronominale par un pronom démonstratif**, l'enseignant leur propose de trouver un évènement dans lequel il y a deux forces armées présentes :

*Le 13 septembre 1959, lors de la bataille des plaines d'Abraham, l'armée de Wolfe compte environ 4000 hommes alors que celle de Montcalm en compte 1000 de moins.*

Les élèves connaissent probablement quelques faits historiques, mais peut-être pas assez pour créer tant d'exemples à eux seuls. L'enseignant leur propose d'utiliser des manuels d'histoire. *Le Petit Larousse Illustré* est le dictionnaire le plus populaire dans les écoles secondaires du Québec. Si les élèves disposent de cet ouvrage de référence, l'enseignant peut les initier à la section présentant une *chronologie universelle illustrée de 1 250*

---

<sup>16</sup> CHARTRAND, Suzanne-G., «Enseigner la grammaire autrement, animer une démarche active de découverte», dans *Québec français*, no. hors-série (2009), p.14.

*événements*<sup>17</sup>. Cette recherche documentaire de faits historiques en classe de français s'inscrit bien dans la transversalité des compétences prônée par le MELS.

À la fin de l'activité, les élèves, dans une plénière animée par l'enseignant, proposent leurs exemples qui serviront à construire un tableau collectif. Les exemples des élèves plus faibles peuvent être corrigés et améliorés par le groupe classe puis intégrés au tableau. Cela peut augmenter le sentiment de compétence de ces élèves et les motiver à s'investir davantage dans la tâche<sup>18</sup>. Une fois le choix des exemples terminé, l'enseignant crée une version numérisée du tableau qu'il distribuera aux élèves. Ils pourront se servir de cet outil dans l'activité 4.2 (rédaction d'un résumé) et dans leurs créations textuelles ultérieures.

#### **ACTIVITÉ 4.1 : Le *KWL plus* (deuxième partie)**

**Objectif spécifique :** La deuxième partie du *KWL plus* a pour but d'amener l'élève à faire le point sur ce qu'il a appris en lisant et en travaillant sur les textes. À la fin de cette activité, l'enseignant sera en mesure d'évaluer la capacité de l'élève à dégager l'information nouvelle en cours de lecture<sup>19</sup> et à les classer dans un organisateur graphique.

#### **Description de l'activité :**

**Étape 1 :** L'enseignant demande aux élèves de reprendre leur tableau du *KWL plus* et de relire les questions qu'ils avaient écrites dans la deuxième section (W).

**Étape 2 :** Les élèves doivent répondre à ces questions en utilisant leurs textes annotés et leurs notes. Comme ils ont travaillé des contenus spécifiques de grammaire du texte dans les activités précédentes, les élèves auront plus de facilité à identifier l'information pertinente. Les élèves consignent ce qu'ils ont appris dans le tableau sous la colonne *Learned* (L). L'enseignant corrige le tableau en fonction de la clarté, la justesse et l'organisation des informations inscrites dans la section *Learned*. La finalité de l'exercice

---

<sup>17</sup> COLLECTIF LAROUSSE, *Le Petit Larousse Illustré 2011*, Éditions Larousse, Paris, 2010, 1

<sup>18</sup> ARCHAMBAULT, Jean., CHOUINARD, Roch., *Vers une gestion éducative de la classe*, Chenelière éducation Montréal, 2009, p. 164-166.

<sup>19</sup> MELS, Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle, Québec, 2004, p. 105.

étant de faire ressortir ce que l'élève a appris, les autres colonnes ne sont pas corrigées. De plus, les informations qui s'y trouvent sont personnelles à la culture générale de chacun et non à la compréhension en lecture.

**Tableau exemple du *KWL plus*:**

<b>K</b> (ce qui est connu)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les Anglais gagnent la bataille de plaines d'Abraham et conquièrent le Québec</li> <li>- La signature du Traité de Paris en 1763 cède la colonie française aux Britanniques</li> <li>- Les deux grandes colonies (Le Haut-Canada et le Bas-Canada)</li> <li>- Louis-Joseph Papineau, le chef des Patriotes</li> <li>- Les Loyalistes américains dans le Haut-Canada</li> <li>- La journée nationale des Patriotes (fête de Dollard)</li> </ul>	
<b>W</b> (ce que je désire apprendre)	<b>L</b> (ce que j'ai appris)
<p>1) Qui sont les principaux protagonistes des rébellions?</p> <p>2) Qui tente des actions? Que font-ils?</p> <p>3) Quelles sont les causes apparentes du conflit?</p> <p>4) Quel traitement est réservé à ceux qui se révoltent contre la colonie?</p>	<p><b><i>Le premier soulèvement dans le Bas-Canada :</i></b></p> <p><b>1) Nelson, Papineau et Bailey O'Callaghan (Patriotes). John Colborne est le commandant en chef britannique. George Weir est un lieutenant britannique.</b></p> <p><b>2) Papineau et Bailey O'Callaghan se cachent chez Nelson à St-Denis. Colborne envoie deux détachements de soldats dans la vallée du Richelieu. George Weir doit livrer un important message aux troupes, mais il est capturé par les Patriotes.</b></p> <p><b>3) Pas mentionné.</b></p> <p><b>4) Ils (Papineau et Bailey O'Callaghan) sont recherchés par les autorités. Les Patriotes font face à des conflits armés.</b></p> <p><b><i>Aux armes! :</i></b></p> <p><b>1) Le gouverneur. Les députés réformistes. Les organisations militaires volontaires : les Fils de la liberté et les membres du Doric Club.</b></p>

	<p>2) Les députés réformistes proposent de boycotter les produits anglais pour nuire aux intérêts économiques de la colonie britannique. Le ton monte. Le gouverneur décide de dissoudre la Chambre d'assemblée. Les batailles de rues débutent entre les Fils de la liberté et le Doric Club. Le Bas-Canada est en état de guerre. À St-Denis, les Patriotes surprennent un détachement de soldats, les militaires battent en retraite. À Saint-Charles, les Patriotes sont défaits par les Britanniques.</p> <p>3) Les difficultés économiques et sociales de la colonie créent des tensions. Les députés réformistes proposent de boycotter les produits anglais. Le gouverneur dissout la Chambre d'assemblée; l'opposition ne peut plus manifester en chambre.</p> <p>4) Les députés réformistes ne sont plus écoutés. Ils sont expulsés de la Chambre d'assemblée. Les rebelles sont dispersés par l'armée.</p> <p><i>Les Premières nations et les rébellions :</i></p> <p>1) Les Premières nations. sir Francis Bond Head, lieutenant-gouverneur.</p> <p>2) Les Premières nations refusent de quitter leurs territoires ancestraux en 1812. Sir Francis Bond Head établit des réserves. Il négocie avec des communautés autochtones et acquiert 1,5 million de terres.</p> <p>3) Les Autochtones perdent leurs terres au profit des Hauts-Canadiens.</p> <p>4) Les Premières nations refusent de quitter leurs terres. Ils sont déportés dans des réserves. Leurs terres sont achetées par la colonie.</p>
--	---

#### **ACTIVITÉ 4.2 : Rédaction d'un résumé**

**Objectif spécifique :** Puisque « le résumé est un outil qui favorise la synthèse, facilite l'organisation en mémoire des informations lues et incite à une autoévaluation de la

compréhension<sup>20</sup>», nous avons décidé qu'il s'agirait de la production finale de notre séquence de compréhension en lecture. Cette activité s'appuie sur les précédentes. Les élèves pourront s'inspirer de la section *learned* (L) du *KWL plus* pour écrire leur résumé. L'enseignant encouragera les élèves à utiliser des organisateurs textuels et de procédés de reprise de l'information.

Au terme de cette activité, l'enseignant sera en mesure d'évaluer la capacité de l'élève à synthétiser et à résumer l'information contenue dans un texte du genre étudié. Il pourra aussi évaluer le réinvestissement des contenus spécifiques de grammaire du texte dans la rédaction des élèves.

**Étape 1 :** L'enseignant annonce aux élèves qu'ils écriront un résumé de ce qu'ils ont appris dans les textes. Il introduit la notion de résumé aux élèves en leur expliquant que ce genre de texte comporte trois principales caractéristiques<sup>21</sup>:

- 1) le maintien de l'équivalence informative (il redit la même chose);
- 2) l'économie de moyen (il dit seulement l'essentiel);
- 3) l'adaptation à une nouvelle situation de communication (il servira à se remémorer rapidement les principaux événements des textes).

Pour les familiariser avec cet exercice, l'enseignant fait observer aux élèves un exemple de résumé d'évènements. Il s'agit d'un résumé de *Les premières nations et les rébellions* que l'enseignant aura écrit (un court paragraphe). Les élèves, avec l'aide de l'enseignant, font ressortir les caractéristiques du résumé en le comparant au texte original.

Les Autochtones perdent leurs terres aux mains des colons depuis le début du XIXe siècle. Après 1812, l'immigration s'accélère et les Premières nations refusent de quitter leurs terres ancestrales. Pour résoudre le problème, sir Francis Bond Head établit des réserves. Certaines réserves sont près des colonies et les autochtones doivent adopter le mode de vie des colons. En 1836, Bond Head achète 607 028 hectares de terre en

---

<sup>20</sup> CÈBE, S., GOIGOUX, R., THOMAZET, S. (Inédit). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, p. 19.

<sup>21</sup> Idem. p. 20.

signant un traité avec quatre Ojibwas. Les autres autochtones ne sont pas d'accord avec cette vente.

**Étape 2 :** L'enseignant donne les consignes de rédaction aux élèves. Il est inutile d'imposer des contraintes quant à l'utilisation des reprises et des organisateurs textuels puisque cela les pousserait peut-être à en utiliser même lorsque cela n'est pas nécessaire. Toutefois, il est important que l'enseignant encourage les élèves à porter une attention particulière à ces phénomènes de grammaire textuelle si importants dans le texte encyclopédique historique.

### Consignes

- À l'aide des textes et de la section (L) de votre KWL plus, rédigez le résumé des textes *Aux armes!* et *Le premier soulèvement dans le Bas-Canada*.
- Chaque résumé doit comporter entre 80 et 120 mots.
- Utilisez des organisateurs de temps et de lieu, essayez de varier leurs formes.
- Utilisez des procédés de reprises variés pour désigner les personnages principaux des événements.
- Servez-vous de la grammaire, du dictionnaire et de votre tableau synthèse des procédés de reprise.

**Étape 3 :** La dernière étape de cette activité est une révision en dyade. Un apprenti scripteur éprouve des problèmes à repérer les dysfonctionnements de son texte. Cela découle du fait qu'il lit ce qu'il avait l'intention d'écrire et non ce qui est réellement écrit<sup>22</sup>. La révision par un pair est bénéfique puisque l'auteur a de la difficulté à prendre une distance par rapport à son texte. Cette révision s'effectue à l'aide d'une grille

---

<sup>22</sup> FAYOL, M. « La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive », dans *Éducation permanente*, no. 102 (1990), p. 25.

reprenant les principales caractéristiques du résumé ainsi que les contenus de grammaire textuelle.

<b>Grille de révision pour le résumé</b>		
Caractéristiques du résumé	Le résumé reprend la même information que le texte.	
	L'information est synthétisée (dite en moins de mots).	
	Le résumé est adapté à la nouvelle situation de communication (il reprend les principaux événements dans l'ordre chronologique).	
Organisateurs textuels	Des organisateurs textuels de temps et de lieu organisent le texte selon les différents événements.	
	Les organisateurs textuels ont la bonne valeur.	
Reprise de l'information	Il y a des procédés de reprise pour désigner les personnages principaux.	
	Les reprises sont associées au bon référent.	
	Les procédés de reprise sont variés.	
La forme	Le résumé est composé d'un court paragraphe.	
	La limite de mots est respectée (100-120).	

Après que son coéquipier ait terminé la révision des deux textes, chaque élève procède aux modifications suggérées.

## CONCLUSION

Au terme de cette séquence, nous espérons que les élèves auront compris l'importance de planifier leur lecture. Ils ne travailleront pas systématiquement les contenus de grammaire textuelle lors de leur lecture. Toutefois, faire ce travail en classe peut leur permettre d'automatiser certains processus. En classe de français, le travail de compréhension en lecture a pour finalité de rendre les élèves autonomes en les amenant à intégrer des stratégies qu'ils utiliseront de façon flexible dans toutes leurs lectures<sup>23</sup>. Nous espérons que cette séquence d'enseignement pourra un jour aider des élèves à améliorer leur compétence en lecture d'un texte encyclopédique.

<sup>23</sup>Jocelyne Giasson, « Stratégies d'intervention en lecture : Quatre modèles récents », Dans Préfontaine et Lebrun (dir.). *La lecture et l'écriture*, p. 219-239.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Corpus à l'étude**

*1. Le premier soulèvement dans le Bas-Canada*

DEIR, Espheth, FIELDING, John. *Le Canada, un patrimoine à raconter*, Édition la Chenelière inc. Montréal, 2001, p.328-329

*2. Aux armes*

CHARPENTIER, L. DUROCHER, LAVILLE, C. LINTEAU, P-A, *Nouvelle Histoire du Québec et du Canada. 2<sup>e</sup> édition*, Éditions CEC : centre éducatif et culturel, Montréal, 1990, p.164-166

*3. Les Premières nations et les rébellions*

AITKEN, B. HASKINGS, J. MEWHENNEY, R. *Leurs récits, notre histoire*. Éditions Thomson Duval, Canada, 2007, p.216

### **Ouvrages de référence**

ARCHAMBAULT, Jean. CHOUINARD, Roch. *Vers une gestion éducative de la classe*, Chenelière éducation, Montréal, 2009, 333 pages.

CHARTRAND, Suzanne-G, *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*, Québec, Les publications Québec français, 2008, 55 pages.

CHARTRAND, S-G. AUBIN, D. BLAIN, R. SIMARD, C. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal (Québec), Éditions Graficor Chenelière Éducation, 1999, p.17-37, 42-56.

COLLECTIF LAROUSSE, *Le Petit Larousse Illustré 2011*, Éditions Larousse, Paris, 2010, 1952 pages.

GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Éditions de Boeck, Bruxelles, 2007, document en commande ou en traitement.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DES SPORTS, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle*, Québec, 2004, p. 101-107.

RIEGEL, M. PELLAT, J-C. RIOUL, R. *Grammaire Méthodique du français*, France, Éditions Puf, 1994, 646 pages.

### **Articles de périodiques**

CHARTRAND, Suzanne-G. « Enseigner la grammaire autrement, animer une démarche active de découverte », dans *Québec Français*, no. hors-série (2009), p. 13-15.

CREVIER, S. « Cahier pratique no.64 », dans *Québec Français*, no. 96 (1995), p. 65 - 71.

FAYOL, M. « La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive », dans *Éducation permanente*, no. 102 (1990), p. 21-29.

GIASSON, Jocelyne, « Stratégies d'intervention en lecture : Quatre modèles récents », Dans Préfontaine et Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture*, p.219-239

LUSIGNAN, G. « La lecture stratégique au secondaire », dans *Québec Français*, n° 96 (1995), p. 29-33.

### **Sites internet**

CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT DE MATÉRIEL DIDACTIQUE, *La lecture efficace*, [En ligne]. [http://www.ccdmd.qc.ca/media/lect\\_4\\_413Lecture.pdf](http://www.ccdmd.qc.ca/media/lect_4_413Lecture.pdf) lilee\_.html [Site consulté le 15 septembre 2010]

### **Autres références**

CÈBE, S., GOIGOUX, R., THOMAZET, S. (Inédit). *Enseigner la compréhension : Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*, 27 pages.