L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture

Sylvie C. Cartier ©
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)
et
Manon Théorêt ©
Professeures
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Mars 2004

Table des matières

Préface 3

Introduction 5

1 Pourquoi enseigner aux élèves à lire pour apprendre ? 7

1.1 Stratégies d'apprentissage par la lecture effectué seul 7

1.2 Pratiques pédagogiques des enseignants et conduites d'apprentissage par la lecture des élèves en contexte de classe 7

2 Quelles interventions complémentaires peuvent contribuer à aider les élèves à mieux apprendre en lisant ? 8

3 Comment utiliser les fiches d'intervention ? 9

4 Quelles stratégies d'apprentissage par la lecture peut-on enseigner aux élèves? 10

4.1 Insertion 11

4.2 Soulignement 13

4.3 Mise en plan 15

4.4 Prise de notes 19

4.5 KWL 23

4.6 Résumé 29

4.7 Organisateur graphique 31

4.8 Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner) 39

Conclusion 43

Références 44

Annexe I Index des apprentissages à viser selon la stratégie 46

Annexe II Index des stratégies à adopter selon l'apprentissage visé 47

Préface

Cet ouvrage est un bel exemple d'une collaboration entre l'université et le milieu scolaire montréalais autour d'une thématique d'importance : l'apprentissage par la lecture. Dans une société du savoir et en changement, les emplois qu'occuperont les jeunes exigeront qu'ils puissent constamment s'adapter. C'est pourquoi il importe que l'élève, en terminant son secondaire, sache apprendre par la lecture.

Grâce au Programme de soutien à l'école montréalaise, des chercheures, des enseignantes et des enseignants se sont associés afin d'expérimenter auprès d'élèves du secondaire, des stratégies d'apprentissage par la lecture. Je suis heureuse de vous présenter ici le fruit de ces travaux, un guide pratique destiné aux enseignantes et aux enseignants pour leur permettre d'enseigner des stratégies aux élèves qui leur permettront de Lire pour apprendre.

Chantale Richer
Coordonnatrice
Programme de soutien à l'école montréalaise

Introduction

Le présent guide d'intervention s'inspire de notre projet de recherche collaborative portant sur l'apprentissage par la lecture intitulé : « Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire », dont l'application était destinée à la fois aux élèves et aux enseignants. L'apprentissage par la lecture, ou lire pour apprendre, se définit comme « un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur/apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture des textes, et ce, en gérant à la fois son environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier 2000 : 93). Lire pour apprendre a donc comme finalité l'apprentissage de contenu, plutôt que la compréhension du texte ou l'initiation aux œuvres littéraires : « Dans un tel contexte, les élèves doivent non seulement pouvoir comprendre des textes, mais également en retirer l'information qu'ils vont traduire par la suite en connaissances » (Cartier et Tardif 2000 : 45).

Pour mieux situer notre démarche, nous croyons important de rappeler que ce sont les besoins des élèves et des enseignants rencontrés au cours des deux années de collaboration qui sont à la source de la rédaction du présent guide d'intervention. Deux volets structuraient notre projet, l'un concernant l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire à risques (Cartier et Théorêt 2001; 2002) et l'autre ayant pour objet de décrire le processus de changement chez les enseignantes et les enseignants engagés dans une telle recherche collaborative (Théorêt et Cartier 2001). Le premier volet s'attardait principalement sur le fonctionnement des élèves et des enseignants dans la situation d'apprentissage par la lecture selon des contextes pédagogiques variés, tandis que dans le second volet nous analysions le soutien et le développement professionnel des enseignantes et des enseignants relativement à l'apprentissage par la lecture. Nous avons ainsi retenu comme conclusion de ces deux volets de grands besoins manifestés par les élèves en matière d'appropriation de stratégies adaptées à la lecture pour apprendre au secondaire. L'accompagnement des enseignants nous a par ailleurs instruites sur des manières efficaces pour aider ces derniers à améliorer leur enseignement dans le contexte de l'apprentissage par la lecture. Ce guide d'intervention présente ainsi un éventail de stratégies qui nous semblent répondre de façon pertinente à ces besoins.

Actuellement, le contexte de la réforme scolaire ouvre des perspectives nouvelles à tous ceux et celles qui espèrent transformer les pratiques d'enseignement afin de mieux outiller les élèves, notamment par l'insertion dans le programme de formation de certaines compétences transversales. Il est maintenant demandé aux enseignants de tenir compte de ces compétences et d'agir en conséquence dans leur enseignement. Selon le Programme de formation de l'école québécoise du MEQ (2001), une compétence est dite transversale par son caractère générique qui dépasse les contenus disciplinaires et permet d'agir efficacement dans une variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses. On définira aussi la compétence comme un ensemble de stratégies très variées et variables selon les individus, mises en œuvre dans des situations d'apprentissage propres à alimenter les habiletés individuelles des élèves (Jonnaert 2002). Le caractère transversal, qui, selon le nouveau programme, rattacherait la lecture pour apprendre à la compétence à exploiter l'information, se réfère au potentiel de ces stratégies de traverser les frontières des disciplines tout en permettant leur actualisation dans diverses situations de la vie quotidienne (MEQ document de travail 2003). Au secondaire, lire pour apprendre est donc une compétence importante que les élèves devront développer.

Le présent guide d'intervention proposé aux enseignants, peu importe la discipline ou le domaine de formation, est organisé en quatre parties. La première rapporte les besoins stratégiques des élèves clairement perceptibles dans les principaux résultats tirés de la recherche collaborative que nous avons menée auprès de douze enseignantes et enseignants de trois écoles secondaires de la Commission scolaire de Montréal. Dans la deuxième partie, nous précisions les composantes impliquées dans l'apprentissage par la lecture et les

interventions complémentaires à considérer dans l'enseignement de stratégies d'apprentissage par la lecture.

Dans la troisième nous décrivons la présentation générale des fiches d'intervention qui sont explicitées dans la partie suivante. Enfin, dans la quatrième et principale partie, nous proposons huit stratégies d'apprentissage par la lecture à enseigner aux élèves. Ces stratégies sont de différents niveaux de difficulté et elles répondent à divers problèmes et besoins de formation, selon l'échelon des élèves. Dans le texte, les stratégies sont présentées en suivant un ordre plus ou moins croissant de complexité. On trouvera l'ordre de présentation retenu dans la table des matières. Aussi, nous les avons regroupées selon les problèmes des élèves à qui elles s'adressent ainsi que selon les apprentissages visés par ces stratégies. Deux index sont proposés en ce sens (voir les annexes I et II). Les enseignants qui le désirent peuvent les consulter afin de choisir les stratégies à enseigner à leurs élèves. De plus, dans le présent guide d'intervention, différentes stratégies d'enseignement sont suggérées pour chacune des stratégies d'apprentissage par la lecture. Les enseignants peuvent retenir ce qui est le plus pertinent pour leurs élèves selon les besoins de ces derniers, les objectifs du cours et leur familiarisation avec la stratégie.

La rédaction du présent guide d'intervention et la réalisation de la recherche collaborative à la base de ce dernier ont nécessité la participation de différentes personnes que nous tenons à remercier ici, soit les enseignants et les enseignantes ainsi que les conseillères pédagogiques et les directions des écoles secondaires qui ont collaboré à notre recherche. Plus particulièrement, nous remercions MM. Bernard Dubé et Éric Sirois, de l'école Saint-Luc, ainsi que Mme Chantale Richer et M. Jean Archambault, du Programme de soutien à l'école montréalaise (SEM), et Mme Lyne Martin, du programme Stratégie d'intervention agir autrement (SIAA), qui ont commenté la version provisoire de ce guide d'intervention. Leurs commentaires et suggestions nous ont été précieux. À l'Université de Montréal, nous remercions Mme France Dumais, assistée de Mme Caroline Jacques, qui a collaboré à la réalisation de ce guide d'intervention, de même que Mmes Catherine Hébert et Roseline Garon et tous les assistants qui ont participé à la recherche collaborative.

1 Pourquoi enseigner aux élèves à apprendre en lisant ?

Le besoin qu'ont les élèves de développer la compétence à apprendre en lisant est ressorti clairement de la recherche collaborative que nous avons menée auprès de plus de 292 élèves du secondaire, principalement du premier cycle. Dans un premier contexte, celui de l'apprentissage par la lecture effectué seul, les élèves rapportent utiliser un nombre restreint de stratégies. De plus, en contexte de classe, l'observation des pratiques des enseinants et des comportements des élèves au regard de la lecture permet de conclure à la quasi-absence de diversité dans les interventions des enseignants et dans les comportements des élèves.

1.1 Stratégies d'apprentissage par la lecture effectué seul

Les stratégies d'apprentissage par la lecture mobilisées par les élèves lorsqu'ils lisent pour apprendre ont été évaluées à l'aide d'un questionnaire (Cartier et autres 2001). Les énoncés portaient sur les étapes avant (planification), pendant (contrôle et adaptation) et après (évaluation) l'activité d'apprentissage par la lecture. Les stratégies des élèves ont été évaluées en deux temps (automne et printemps) selon leur fréquence d'utilisation : « souvent », « parfois » et « jamais » ou selon leur utilisation : « oui» ou «non». Les élèves répondaient au questionnaire à la fin d'une activité d'apprentissage par la lecture effectué seul organisée dans le contexte de leur cours.

Les résultats sur le profil d'apprentissage par la lecture des élèves des deux cohortes de la recherche (Cartier et Théorêt 2001, 2002) montrent que les élèves disent utiliser un nombre restreint de stratégies : avant l'intervention des enseignants (à l'automne), les élèves affirment avoir recours à des stratégies qui mettent l'accent sur la réalisation de l'activité, surtout lors de l'étape de planification (par exemple : « Je me suis assuré que j'avais tout le matériel nécessaire en main pour la faire » ; «Je me suis assuré que je comprenais bien ce que j'avais à faire ») et d'évaluation (par exemple : « J'ai évalué si j'avais lu tout le texte » ; « J'ai évalué si j'avais fait tout ce que je devais faire »). Les élèves prétendent utiliser moins de stratégies lors de l'étape de contrôle et d'ajustement (par exemple : « J'ai lu et appris sur le sujet en ayant en tête ce que je devais faire »). Pour l'étape de réalisation de l'activité, les élèves ont dit se servir de stratégies de lecture (par exemple : « J'ai relu des phrases ou des parties du texte afin de penser dans ma tête à ce que je - lisais »). Les stratégies qui ont été les moins mentionnées sont celles qui permettent d'organiser le travail à réaliser (par exemple : « Je me suis donné des étapes à suivre pour y arriver») et de travailler en visant explicitement l'apprentissage de l'information lue (par exemple : « J'ai dessiné les idées principales sous forme de schéma ou de tableau » ; « J'ai raconté des parties du texte que j'avais lues à une autre personne »). Le répertoire stratégique rapporté ici apparaît donc incomplet.

Après une intervention mise en avant pour enseigner différentes stratégies d'apprentissage par la lecture aux élèves, pour les élèves de la première cohorte de l'étude (2000-2001), les changements notés concernaient l'augmentation de la fréquence des stratégies ayant pour objet la gestion de l'efficacité de celles-ci (par exemple : « [Les élèves] évaluent si les stratégies qu'ils utilisent sont efficaces et les modifient, au besoin ») et l'acquisition de connaissances (par exemple : « [Les élèves] pensent dans leur tête à ce dont ils veulent se souvenir »). Pour les élèves de la seconde cohorte (2001-2002) à qui on a enseigné à faire des résumés, les changements sont surtout apparus dans la diminution concernant la fréquence d'utilisation des stratégies et dans l'introduction de nouvelles stratégies en vue d'un apprentissage signifiant, par exemple, regrouper ou classifier les idées importantes.

1.2 Pratiques pédagogiques des enseignants et conduites d'apprentissage par la lecture des élèves en contexte de classe

Les résultats sur les pratiques d'enseignement et les conduites d'apprentissage des élèves ont été colligés à partir de la synthèse des observations effectuées en situation réelle, d'après une grille (Théorêt et autres 1999) où la situation de lecture était utilisée dans les cours. Du côté des enseignants comme de celui des élèves, la description de leurs

pratiques et de leurs comportements pédagogiques est fondée sur l'analyse de leur fréquence qui montre les conduites les « plus fréquentes », « moyennement fréquentes » et « absentes », et ce, en deux temps (automne et printemps).

On dénote que, si plus du quart des comportements pédagogiques demeurent absents au début et à la fin de la recherche, d'autres comportements qui étaient rares prennent de l'importance en cours d'année, par exemple, « fait un résumé » ou « réagit au contenu ». On observe en outre que de nouveaux comportements pédagogiques relatifs au travail des élèves et au questionnement sont utilisés plus fréquemment en classe à la fin de la recherche, ce qui indique un accent plus fort sur l'élève et ses connaissances ainsi que sur l'activité à réaliser. Du côté des élèves, leurs conduites d'apprentissage sont associées aux comportements pédagogiques des enseignants de telle sorte qu'ils répondent plus fréquemment aux questions orales et écrites. Comme la moitié des conduites d'apprentissage sont absentes des observations, on ne voit pas les enseignants s'exprimer sur les stratégies de lecture, les expliciter ou s'en servir.

Ces constats de recherche qui montrent une utilisation restreinte des moyens à la disposition des enseignants pour intervenir sur la lecture, des comportements peu diversifiés des élèves en classe et dans leurs activités individuelles, associés aux commentaires des enseignants qui souhaitaient être mieux informés sur les stratégies d'apprentissage par la lecture et les façons de les enseigner, ont motivé la rédaction du présent guide d'intervention.

2 Quelles interventions complémentaires peuvent contribuer à aider les élèves à mieux apprendre en lisant ?

Apprendre en lisant à l'école est une activité exigeante pour les élèves qui leur demande de mobiliser différentes ressources (Butler et Cartier, sous presse) dont la gestion de leur apprentissage (autorégulation), leur motivation à le faire, l'émotion vécue face à l'activité, leurs connaissances d'eux comme apprenant, de l'activité à réaliser, du sujet d'apprentissage et de leurs stratégies de traitement des informations. Dans le présent guide, les interventions proposées visent à former des élèves aux stratégies de traitement des informations en situation d'apprentissage par la lecture.

Afin d'intervenir auprès des élèves pour qu'ils aient de meilleures stratégies d'apprentissage par la lecture, nous proposons aux enseignants de compléter les interventions sur les stratégies de traitement des informations par les suivantes :

- aider les élèves à faire concorder la représentation qu'ils se font de l'activité et de son importance, les objectifs d'apprentissage qu'ils se donnent avec les exigences de l'activité.
- guider les élèves dans leur réflexion sur l'utilisation efficace et appropriée de leurs stratégies aux trois moments de sa réalisation : planifier leurs stratégies, les adapter en cours de route, au besoin, et faire le point sur leur utilité actuelle et future à la fin de l'activité. La constitution d'un portfolio ou d'un système de classement des stratégies incluant la démarche, l'utilité et les contextes d'application peut aider les élèves dans leur réflexion sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage.
- débuter l'intervention en aidant les élèves à avoir recours à leurs connaissances antérieures sur les stratégies d'apprentissage ainsi que celles qu'ils utilisent déjà.
- encourager les élèves de manière immédiate et fréquente lors de l'introduction d'une stratégie et de manière intermittente par la suite.
- aider les élèves à maintenir les stratégies qu'ils utilisent déjà (par exemple : lire et relire, penser dans leur tête à ce qu'ils lisent, souligner).
- intervenir pour aider les élèves à augmenter la fréquence du recours à des stratégies moins utilisées (par exemple : résumer, se servir d'un organisateur graphique, prendre des notes, mettre en plan, avoir recours au KWL, lire silencieusement (avec questionnement) soit en renforçant leur utilisation (si les stratégies sont peu utilisées), soit en enseignant aux élèves à les utiliser (si elles ne le sont jamais).
- amener les élèves à constater eux-mêmes les progrès établis grâce à l'utilisation des stratégies.

3 Comment utiliser les fiches d'intervention?

À l'intérieur du guide d'intervention, les stratégies d'apprentissage par la lecture sont présentées sous forme de fiches. Chacune d'entre elles se divise en six sections, soit la définition de la stratégie, les problèmes cibles, l'apprentissage visé, ce qu'il faut savoir pour utiliser cette stratégie, comment on peut le faire et, enfin, où et quand enseigner la stratégie.

Voici brièvement ce que présente chaque section d'une fiche.

Stratégie : Appellation

Dans cet encadré, on présente l'appellation générale de la stratégie d'apprentissage par la lecture. Parfois, l'appellation anglaise d'une stratégie est précisée, notamment quand celle-ci est reconnue par un sigle tel que KWL ou SQ3R.

Définition

Cette section présente une courte définition de la stratégie telle qu'elle est proposée dans la littérature sur le sujet.

Problèmes cibles

Cette section trace un portrait des problèmes des élèves à qui s'adresse la stratégie. Les problèmes mentionnés dans cette section ont déjà été recensés dans la littérature et mis en évidence par différents chercheurs.

Apprentissage visé

Cette section présente les différents types d'apprentissage que les élèves pourront effectuer en utilisant la stratégie.

Quoi enseigner ?

Cette section présente, en détail, la stratégie d'apprentissage par la lecture qui est visée (ses composantes, sa séquence, la procédure suggérée, etc.) et le rôle que doivent jouer les élèves dans la mise en œuvre de cette stratégie pour l'apprentissage des contenus.

Comment l'enseigner ?

Cette section indique des exemples de stratégies d'enseignement pour amener l'élève à acquérir la stratégie d'apprentissage par la lecture visée. De plus, le rôle de l'enseignant dans la formation y est précisé, ainsi que les méthodes qui peuvent être associées à cet enseignement.

Où et quand l'enseigner ?

Cette section présente des suggestions de contexte à mettre en place ou à exploiter en classe pour favoriser l'enseignement et l'apprentissage de la stratégie, de même que des pistes d'intégration de cette stratégie dans d'autres contextes, en soulignant le moment visé quant à la lecture : avant, pendant ou après celle-ci.

4 Quelles stratégies d'apprentissage par la lecture peut-on enseigner aux élèves ?

4.1 Insertion

4.2 Soulignement

4.3 Mise en plan

4.4 Prise de notes

4.5 KWL

4.6 Résumé

4.7 Organisateur graphique

4.8 Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)

4.1 Insertion

Définition

L'insertion consiste en une inscription dans la marge du texte de symboles graphiques en vue de contrer différents problèmes de compréhension de texte (Ciborowski 1998).

Problèmes cibles

Parfois, les élèves qui ont de la difficulté à lire ne savent pas comment démarrer la lecture d'un manuel. Il arrive également qu'un manuel présente des «faiblesses» quant à sa structure, sa cohérence ou sa pertinence (Ciborowski 1998).

Selon Ciborowski (1998), il importe de rendre les élèves plus actifs pour compenser les faiblesses relatives à chacun et au texte.

Apprentissage visé

La technique d'insertion s'avère utile pour les élèves qui ne comprennent pas un texte et qui veulent noter leurs problèmes ou leurs remarques au fur et à mesure de la lecture.

Ciborowski (1998) croit que l'insertion aide les élèves à être actifs pendant la lecture de textes et à mieux comprendre ce qu'ils lisent. Selon elle, l'insertion rend les élèves plus conscients de leurs problèmes de compréhension au moment de leur apparition et elle leur donne l'occasion de les clarifier par la suite.

Cette stratégie permet également de redonner confiance aux élèves dans leurs habiletés en ce qui concerne la lecture.

Quoi enseigner?

La stratégie de l'insertion est simple. Il s'agit pour les élèves d'écrire des symboles dans la marge d'un texte, chaque symbole correspondant à un type particulier de problème de compréhension ou de remarque sur le texte. Le tableau 1 présente quelques symboles graphiques suggérés par Ciborowski (1998).

Tableau 1

Symboles graphiques à employer selon le type de problème de compréhension de texte ou de remarque

Symbole graphique	Type de problème de compréhension de texte ou de remarque
X	Je pensais différemment
+	Nouvelle information
!	Wow
??	Je ne comprends pas
•	Très important

Source : traduction libre de Ciborowski (1998 : 50).

Comment l'enseigner ?

Ciborowski (1998) donne peu de précisions sur la façon d'enseigner l'insertion. Cette auteure propose que l'enseignant :

- assigne des pages à lire dans un texte ;
- présente aux élèves une série de symboles graphiques en leur expliquant que chaque symbole correspond à un type de problème de compréhension de texte ;
- demande aux élèves de transcrire ces symboles sur un signet vierge, robuste et facile à utiliser ;
- invite les élèves à inventer d'autres symboles.

Ainsi, pendant qu'ils lisent, les élèves peuvent :

- se référer à leur signet ;
- insérer les symboles dans le texte au fur et à mesure que leurs problèmes de compréhension surviennent.

Ces insertions vont permettre aux élèves de se rappeler leurs problèmes de compréhension ainsi que leurs remarques sur le texte et de les clarifier ultérieurement.

De toute évidence, il convient de faire usage de l'insertion dans des documents qui appartiennent aux élèves ou sur des documents photocopiés à cette fin. Dans les cas où les documents originaux ne peuvent être marqués ni photocopiés (par exemple, des manuels scolaires), l'enseignant peut demander aux élèves de placer des autocollants ou des papiers dans la marge du texte pour pouvoir y insérer les symboles lorsque cela est possible, à la condition que chaque élève ait un manuel à sa disposition.

Où et quand l'enseigner ?

L'insertion est utile pendant la lecture. Elle peut convenir dans le contexte de la classe ou à l'heure des devoirs.

4.2 Soulignement

Définition

Le soulignement consiste à marquer[1] les éléments importants d'un texte à l'aide de lignes ou d'autres symboles graphiques (Richardson et Morgan 1994; Weiner et Bazerman 1997).

Problèmes cibles

Jones (1983) constate que plusieurs élèves du secondaire n'ont pas les capacités suffisantes pour lire les textes qui leur sont présentés et se voient voués à un échec dès le départ. Ces élèves présentent des désavantages à un ou plusieurs niveaux, soit intellectuel, socio-économique ou éducatif.

Cette chercheuse observe aussi une difficulté accrue des textes à lire au secondaire qui exige de la part des élèves plus d'habiletés de lecture, de synthèse et de compréhension.

La disparité entre les capacités des élèves et les textes d'apprentissage engendre de la frustration autant chez les élèves que chez les enseignants qui doivent les aider à lire pour apprendre.

Apprentissage visé

Richardson et Morgan (1994) sont d'avis que le soulignement aide les élèves à organiser leur pensée. Selon eux, le soulignement des idées principales peut constituer une étape préliminaire à la mise en plan[2].

Le soulignement permet également aux élèves de se souvenir de pensées et d'interprétations personnelles de certains passages du texte (Jones 1983; Weiner et Bazerman 1997). En outre, lors d'une relecture, le soulignement a l'avantage d'aider les élèves à repérer plus aisément les idées et les détails importants d'un texte.

Quoi enseigner ?

Weiner et Bazerman (traduction libre, 1997 : 382) suggèrent de procéder au soulignement d'un texte selon les consignes figurant ci-dessous. Le marquage peut se réaliser sur le matériel qui appartient aux élèves :

- Marquer les idées principales et les détails importants de façon différente : souligner les idées principales avec une ligne double et les détails importants avec une ligne simple, ou alors utiliser des marqueurs de couleurs différentes ;
- Repérer les phrases contenant les idées principales. Les souligner au complet ou en partie selon le cas. Si elles sont implicites, les écrire dans la marge ;
- Trouver les détails importants et les souligner ;
- Faire ressortir des mots clés à l'aide de symboles tels que des crochets ([ ]) ou un astérisque (*) ;
- Écrire des notes et des commentaires personnels dans la marge.

Comment l'enseigner ?

Selon Richardson et Morgan (traduction libre, 1994 : 359), l'enseignant doit rappeler aux élèves que, « en matière de soulignement, moins c'est mieux ». En d'autres mots, ce qui est marqué dans le texte doit être ce qui est le plus important. Le temps passé au soulignement des idées principales est du temps gagné pour une étude plus approfondie du matériel à l'étude. Pour enseigner le soulignement aux élèves, les auteurs suggèrent aux enseignants d'utiliser des feuilles d'exercice qui se rapportent au texte à l'étude et sur lesquelles les élèves pourront s'exercer eux-mêmes au soulignement.

1 « Le marquage est l'action de faire ressortir un élément graphique ou une partie de texte par modification de ses attributs visuels » (Legendre 1993 : 813).

2 La stratégie « Mise en plan » est présentée à la fiche 4.3.

Où et quand l'enseigner?

Il est entendu qu'un document original ne peut faire l'objet de soulignement, à moins qu'il n'appartienne à l'élève. Les enseignants devront s'assurer d'avoir une autorisation pour faire des photocopies des textes à souligner ou faire travailler leurs élèves à l'aide de feuilles d'exercice.

Le soulignement peut être utilisé comme étape préliminaire à la mise en plan, comme moyen pour indiquer les idées importantes d'un texte ou comme aide pour repérer plus aisément les idées et les détails importants d'un texte lors d'une relecture, que ce soit à l'étape de la lecture elle-même («pendant») ou encore comme repère pour l'étude.

4.3 Mise en plan

Définition

Selon Vacca et Vacca (traduction libre, 2002: 296), la mise en plan est la représentation graphique «des liens entre des informations d'un texte[3] sous une forme linéaire».

Richardson et Morgan (traduction libre, 1994: 359) définissent la mise en plan comme un «outil d'organisation, [...] une représentation graphique d'un chapitre; [...] celle-ci doit montrer la relation entre les idées principales d'un sujet, les détails inhérents, une définition de certains mots et d'autres données».

Pour leur part, Weiner et Bazerman (traduction libre, 1997: 389) considèrent la mise en plan comme «une forme organisée de prise de notes[4]».

Problèmes cibles

Selon Vacca et Vacca (2002), certains élèves ne savent pas comment aborder la lecture d'un texte informatif et ils ne peuvent en reconnaître la structure ni en dégager les informations importantes. Alors, au moment d'étudier, ils se sentent submergés par des détails et mémorisent des informations parfois inutiles.

D'autre part, certains élèves croient de façon erronée qu'il est naturel de mémoriser et qu'il est difficile d'oublier. Or, la réalité est tout à fait différente. En effet, il est plutôt normal d'oublier ce que l'on a appris, si l'on tient compte de la fatigue notamment, et il est difficile de mémoriser, si l'on prend en considération, entre autres choses, l'effet du temps et du cumul de données (Vacca et Vacca 2002). Le traitement organisé de l'information à apprendre, ici sous forme de plan, constitue une aide précieuse pour intégrer des connaissances et contrer les effets de l'oubli.

Apprentissage visé

Weiner et Bazerman (1997) sont d'avis que la mise en plan est la meilleure stratégie pour les élèves qui veulent comprendre et mémoriser la structure d'un texte particulièrement difficile. En outre, avec la prise de notes, la mise en plan constitue la stratégie d'étude la plus fréquemment utilisée (Richardson et Morgan 1994).

La mise en plan a l'avantage de permettre aux élèves de reconnaître les parties importantes d'un texte, de voir les relations entre les idées et les concepts et de savoir repérer des données sous-jacentes aux idées. Elle aide les élèves à clarifier les relations (Vacca et Vacca 2002). Ce traitement de l'information aide à comprendre et à retenir la logique des idées présentées dans le texte.

Quoi enseigner?

Vacca et Vacca (traduction libre, 2002: 296) présentent une forme classique de mise en plan selon un «ordre hiérarchique des idées à des degrés différents de subordination»:

I. Première idée principale
   A. Première idée sous-jacente à l'idée principale I
      1. Détail sous-jacent à l'idée A
      2. Autre détail sous-jacent à l'idée A
         a. Détail sous-jacent à 2
         b. Autre détail sous-jacent à 2
   B. Deuxième idée sous-jacente à l'idée principale I

II. Deuxième idée principale
   A. Première idée sous-jacente à l'idée principale II
      1. Détail sous-jacent à l'idée A
      2. Autre détail sous-jacent à l'idée A
         a. Détail sous-jacent à 2
         b. Autre détail sous-jacent à 2
   B. Deuxième idée sous-jacente à l'idée principale II

3 Pour d'autres représentations graphiques ou visuelles de textes, voir les stratégie «Organisateur graphique» à la fiche 4.7.

4 Voir la stratégie «Prise de notes» est à la fiche 4.4.

À remarquer que les chiffres romains correspondent aux concepts principaux du texte à l'étude (le sujet, selon le programme de formation de français) ; les lettres majuscules représentent les concepts sous-jacents (les aspects) ; quant aux chiffres arabes, ils indiquent les détails des concepts sous-jacents (les sous-aspects) ; enfin, les lettres minuscules annoncent les détails subordonnés aux détails (Vacca et Vacca 2002).

À titre d'exemple, voici la mise en plan d'un court texte en histoire intitulé « Qu'est-ce qu'un empire ? » (adaptation de Roby et Paradis (1995 : 153)) :

I. L'Empire perse
   A. Deux siècles environ d'histoire
   B. Du nord de l'Inde à l'Égypte

II. L'Empire romain
   A. L'Empire romain d'Occident
      1. Cinq siècles d'histoire
   B. L'Empire romain d'Orient
      1. Onze siècles d'histoire

Éléments de réussite d'une mise en plan

Pour réussir une mise en plan, Weiner et Bazerman (traduction libre, 1997 : 389-390) suggèrent les éléments suivants :

- Dresser uniquement la liste des idées principales comme titres du plan ;
- Relier à la suite de chacun des titres principaux tous les sous-titres associés ;
- S'assurer que tous les titres d'une série sont liés de façon logique ;
- S'assurer que tous les titres sont différents et que les contenus ne se chevauchent pas ;
- Pour inscrire un nouveau titre, s'assurer d'y inclure au moins deux sous-titres ;
- Inclure tout ce qui est important dans le plan du texte ;
- Composer des titres et des sous-titres faciles à comprendre (phrases complètes ou mots) ;
- Mettre correctement tous les éléments en alinéa ;
- Mettre un point après chaque lettre ou chaque chiffre.

Pour leur part, Richardson et Morgan (traduction libre, 1994 : 360) proposent les éléments ci-dessous :

- Le nombre de titres et de sous-titres d'un plan dépend du matériel à l'étude ;
- Chaque titre doit contenir une idée principale ;
- Les idées doivent être parallèles. Ainsi, toutes les idées enregistrées à l'aide de chiffres romains doivent être d'égale importance ;
- Tous les sous-titres sont liés aux titres ;
- Dans une mise en plan formelle, chaque catégorie d'information a plus d'un titre ;
- Chaque niveau d'information est découpé en séquence hiérarchique, allant des idées les plus générales jusqu'aux idées les plus particulières ;
- La première lettre du premier mot de chaque titre s'écrit en majuscule.

Selon Vacca et Vacca (2002), la forme classique de mise en plan présentée plus haut peut sembler restrictive pour certains lecteurs qui ont besoin d'une présentation plus «visuelle». Dans un tel cas, il semble plus approprié de se servir d'un organisateur graphique sous forme de diagramme ou de carte sémantique[5].

5 Voir la stratégie « Organisateur graphique » à la fiche 4.7.

Comment l'enseigner ?

Pour enseigner la mise en plan, Vacca et Vacca (2002) suggèrent d'abord de vérifier comment les élèves arrivent d'eux-mêmes à faire la mise en plan et de les aider à compléter leur façon de faire. Ils proposent de comparer cette stratégie à un casse-tête, où chaque idée d'un texte représente un morceau du casse-tête à assembler aux autres morceaux pour en faire une image globale. Une fois le casse-tête assemblé, chaque morceau garde son identité distincte tout en montrant son « rôle » particulier dans l'ensemble.

L'enseignant peut alors amorcer l'enseignement d'une mise en plan à l'aide de la présentation d'un exemple, suivie d'une démonstration au tableau[6] (modelage). Puis il donnera à ses élèves des occasions de la mettre en application individuellement ou en équipe (pratique guidée) (Vacca et Vacca 2002). Les premières situations de pratique peuvent être guidées par l'enseignant qui prévoira ensuite des situations de pratiques autonomes.

Où et quand l'enseigner?

La mise en plan est utile dans la classe et à l'extérieur de la classe.

Dans la classe, l'enseignant peut se servir de la mise en plan avant d'amorcer la lecture d'un texte et pour en expliquer la structure. Il peut également l'utiliser après la lecture comme amorce d'une discussion en classe.

À l'extérieur de la classe, la mise en plan peut être utile pendant et après la lecture quand l'élève veut étudier ou réviser un texte, par exemple, en vue d'un examen ou pour préparer un travail sur un sujet précis.

6 Voir un exemple de format classique de mise en plan présenté plus haut dans cette fiche.

4.4 Prise de notes

Définition

La prise de notes consiste à repérer les idées principales et les détails importants d'une lecture pour les écrire en une liste organisée. Elle peut se faire à partir de matériel présenté verbalement ou par écrit (Weiner et Bazerman 1997).

Problèmes cibles

Selon Richardson et Morgan (1994), les élèves ont en général de la difficulté à mémoriser le matériel. À ce sujet, Vacca et Vacca (traduction libre, 2002 : 316) estiment que l'on oublie «50 % du matériel lu ou entendu en classe après quelques minutes».

Apprentissage visé

Selon Richardson et Morgan (1994), la prise de notes a pour objet de faire acquérir aux élèves une façon d'organiser le matériel. À leur avis, après la mise en plan[7], la prise de notes constitue la deuxième habileté d'étude utilisée en importance et «s'avère plus efficace que le soulignement» (traduction libre, 1994 : 361).

Le traitement organisé de l'information, la structuration, est un aspect important de l'apprentissage signifiant.

Quoi enseigner?

Voici quelques systèmes utiles aux élèves qui veulent prendre des notes d'une manière efficace.

Système REST

Le système de prise de notes REST[8] se fait de façon individuelle. Il associe la prise de notes dans un cours complétée par la lecture de textes. Richardson et Morgan (traduction libre, 1994 : 362-363) proposent le modèle suivant.

Étapes du système de prise de notes REST selon Richardson et Morgan

1re étape :

Enregistrer : Pendant que l'enseignant fait une présentation, écrire le plus d'information possible sur ce qu'expose l'enseignant, en évitant les répétitions ou les propos hors sujet.

2e étape :

Condenser : Écrire les notes de façon condensée et ne conserver que le matériel pertinent.

3e étape :

Synthétiser : Comparer les notes condensées avec le contenu du ou des textes lus, puis intégrer les points importants de la présentation et du texte.

4e étape :

Réfléchir : Penser et étudier pour garder en mémoire.

Le tableau 2 propose une illustration de la méthode REST. Dans cet exemple, les élèves d'un cours de français doivent prendre des notes sur le peintre Pablo Picasso.

7 Voir la stratégie «Mise en plan» à la fiche 4.3.

8 L'acronyme REST vient de l'anglais et signifie : *Record, Edit, Synthetise and Think*. On le traduit librement par : Enregistrer, Condenser, Synthétiser et Réfléchir.

Tableau 2

Exemple des notes prises selon la méthode REST

Information sur Pablo Picasso	
Sujets et notes personnelles	**Notes de présentation et de lecture**
- « Le cubisme est une école d'art qui se proposait de représenter les objets décomposés en éléments géométriques simples (rappelant le cube) » (Petit Robert 1993). - Voir une carte géographique pour situer Guernica.	1. Artiste le plus connu du XXe siècle. 2. Lié à d'autres artistes. 3. Initiateur du cubisme. 4. Auteur du célèbre tableau Guernica en souvenir de la guerre d'Espagne.
Résumé et idées principales Pablo Picasso est un grand artiste espagnol du XXe siècle. Il a inventé le cubisme.	

Source : adaptation de Rousselle (1998 : 191).

Système de prise de notes Cornell

Selon Richardson et Morgan (1994), il existe une solution de rechange plus simple au système REST, appelée « système Cornell » ou « système Pauk». Cette approche pratique consiste à prendre des notes en deux colonnes dont la première occupe le tiers de la page et la seconde, les deux tiers. La première colonne inclut des titres, des notes personnelles et des mots clés. La seconde regroupe des « notes de cours » telles que les idées principales ou un flot d'idées que l'élève peut simplifier à l'aide d'abréviations usuelles.

Pour illustrer cette approche, le tableau 3 donne l'exemple des notes d'un élève sur « les glandes digestives » dans un cours de biologie.

Méthode Palmatier

De leur côté, Vacca et Vacca (2002) résument une autre procédure de prise de notes suggérée par Palmatier (1973).

Étapes de la prise de notes selon la méthode Palmatier

1re étape :

Utiliser le recto d'une feuille 8 1/2 x 11 en laissant une marge de 3 pouces environ.

2e étape :

À droite de la marge, écrire les notes de façon organisée et espacée.

3e étape :

Dans la marge de gauche, écrire des étiquettes ou mots clés correspondant aux renseignements enregistrés à droite.

Tableau 3

Exemple d'une prise de notes à deux colonnes (système Cornell)

Des glandes digestives	
I Les glandes gastriques	
1. Emplacement	*- paroi interne de l'estomac*
2. Forme	*- ressemblent à des doigts de gant ou à des petits tubes*
3. Nombre	*- estomac compte 35 millions de glandes*
4. Sécrétion	*- de 2 à 4 l par jour*
II Les glandes intestinales	
1. Emplacement	*- sous les parois inférieures des villosités*
2. Forme	*- tubes*
3. Sécrétion	*- de 1 à 2 l par jour*
4. Déversement	*- déversées dans le petit intestin*
III Les glandes salivaires	
1. Forme	*- grappe de raisins*
2. Trois paires	*- parotides, submaxillaires et sublinguinales*
3. Sécrétion	*- de 1,0 à 1,5 l de salive par jour*
4. Déversement	*- salive déversée dans la bouche*
5. Emplacement	*A. Parotides au niveau de la mâchoire supérieure*
	B. Submaxillaires dans le plancher de la mâchoire inférieure
	C. Sublinguinales sous la langue

Source : adaptation de Caron, Faublas-Roy et Fugère-Godin (1997 : 28-29).

Prise de notes sous forme graphique

Pour sa part, Ciborowski (1998) propose une technique de prise de notes sous forme graphique en trois étapes. Selon cette auteure, cette technique est nécessaire à la préparation d'un résumé de texte[9].

Étapes de la prise de notes sous forme graphique selon Ciborowski

1re étape :

Découper une lecture en quelques parties (de quatre à huit).

2e étape :

Pour chacune des parties, bâtir une carte sémantique : *a)* écrire le titre dans un cercle au milieu de la page ; *b)* écrire quelques idées principales, elles aussi dans des cercles, disposées autour du titre et reliées à celui-ci ; *c)* écrire quelques détails importants sous chaque idée principale.

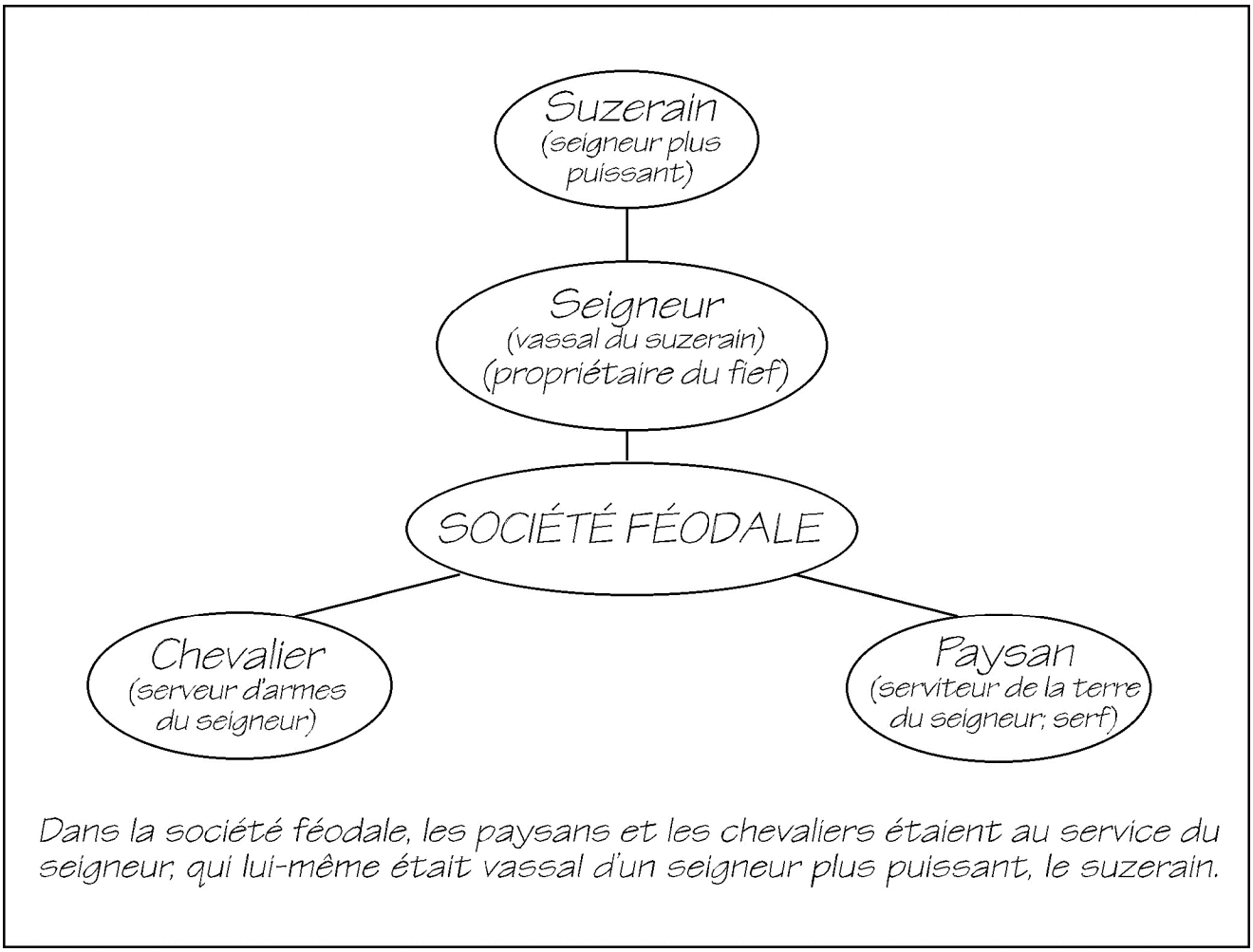
3e étape :

Écrire un résumé sommaire de chaque partie à l'aide des notes prises à la deuxième étape.

Illustrons cette technique de prise de notes à l'aide d'un exemple relatif à l'histoire du Moyen Âge, plus particulièrement à la « société féodale » (figure 1).

9 Voir la stratégie « Résumé » à la fiche 4.6.

Figure 1



Exemple d'une prise de notes sous forme graphique

Source : adaptation de Roby et Paradis (1995, t. 1 : 188-191).

Comment l'enseigner ?

Pour améliorer chez les élèves l'efficacité à prendre des notes, Ellis (1997) croit important de leur préciser que le format et la structure des notes doivent primer plutôt que la vitesse à prendre des notes et la calligraphie à utiliser. Pour la prise de notes (selon le système REST par exemple), l'enseignant peut distribuer à l'avance des feuilles spécialement conçues à cet effet. Richardson et Morgan (1994) recommandent également l'usage du tableau pour s'assurer que les élèves enregistrent bien la méthode enseignée, ou alors des transparents ou des diapositives.

Où et quand l'enseigner ?

La prise de notes est utile lors de la préparation à l'apprentissage, soit avant la lecture et pendant la lecture de textes en complément à la leçon.

4.5 KWL

Définition

Le KWL est une stratégie intégrée, c'est-à-dire qui s'exerce du début à la fin d'un apprentissage par la lecture. Elle permet d'abord de déterminer ce que l'élève sait déjà au moment d'amorcer une lecture, ensuite ce qu'il veut apprendre en lisant et, enfin, ce qu'il a appris de sa lecture. Le sigle KWL emprunte les premières lettres des mots anglais *Know* (sais), *Want* (veux) et *Learned* (appris) (Vacca et Vacca 2002).

Problèmes cibles

Richardson et Morgan (1994) constatent chez certains enseignants une réticence à consacrer du temps à préparer leurs élèves à l'apprentissage d'un contenu. Pourtant, cette étape s'avère très importante, selon ces chercheurs. Ils la comparent aux fondations d'une maison. Il faut y mettre du temps pour arriver à des résultats solides à long terme. Ces auteurs comparent également le processus de lecture à une partie de basket-ball dans laquelle les préparatifs ont leur importance pour le succès d'une équipe. Pour Richardson et Morgan, il est donc crucial que les enseignants connaissent à l'avance les acquis des élèves ainsi que la pertinence des textes et du contenu d'apprentissage pour ces élèves afin de les aider à mieux se préparer à la lecture.

Par ailleurs, Richardson et Morgan (1994) soulignent certains problèmes attribués au texte qui peuvent avoir des effets sur sa pertinence pour les élèves. Par exemple, un texte peut ne pas correspondre au niveau de connaissances du lecteur ou il peut manquer de cohérence de façon globale ou dans certaines parties.

Ces auteurs précisent également des problèmes particuliers qui s'observent chez les élèves. Certains d'entre eux ne comprennent pas toujours la pertinence du contenu à apprendre soit à cause d'un manque de connaissances antérieures ou encore de connaissances antérieures erronées, soit en raison d'un manque d'intérêt ou d'une attitude négative à l'égard de la lecture. Richardson et Morgan (1994) mentionnent aussi que la capacité et la volonté de lire chez les élèves ainsi que leur niveau de préparation à recevoir de l'information nouvelle sont essentiels à l'apprentissage. Les connaissances antérieures jouent un rôle important dans le processus de traitement de l'information.

Apprentissage visé

L'utilisation du KWL permet aux élèves de réaliser différents apprentissages.

Lors de la préparation à l'apprentissage d'un contenu, le KWL peut servir :

- à faire des prédictions de lecture;
- à se donner une intention de lecture;
- à déterminer ses connaissances antérieures ou à s'y appuyer pour un meilleur apprentissage.

Après la lecture, on peut également avoir recours au KWL pour :

- consolider et étendre ses connaissances sur un sujet;
- préciser un nouvel objectif d'apprentissage.

Selon Ciborowski (1998), le KWL comporte de nombreux avantages pour les élèves qui éprouvent des problèmes à lire, par exemple, celui de réfléchir davantage à ce qu'ils savent déjà sur un sujet, d'avoir une intention de lecture et de développer leur motivation à lire.

Quoi enseigner?

Le KWL se présente généralement sous forme de tableau (divisé en trois parties) à faire remplir par les élèves (Ciborowski 1998 ; Richardson et Morgan 1994 ; Vacca et Vacca 2002).

KWL original

Avant d'amorcer la lecture d'un texte (par exemple, un chapitre de manuel), les élèves doivent compléter de façon individuelle les énoncés présentés dans les deux premières parties du tableau correspondant à ce qu'ils savent (K) et ce qu'ils veulent apprendre (W) sur le texte :

- premier énoncé : « Ce que j'ai déjà appris » ou « Ce que je sais déjà » ;
- deuxième énoncé : « Ce que j'aimerais apprendre » ou « Ce que je veux savoir ».

Une fois rempli, le tableau doit être rapporté à l'enseignant. Après la lecture du texte par les élèves, le tableau leur est remis afin qu'ils complètent le troisième et dernier énoncé sur ce qu'ils ont appris (L) :

- troisième énoncé : « Ce que j'ai appris ».

Ainsi, les élèves ont l'occasion de déterminer ce qu'ils ont appris du texte en comparant « ce qu'ils savaient avant » et « ce qu'ils savent maintenant ». De plus, ils peuvent vérifier s'ils ont atteint leur but, en comparant ce qu'ils voulaient apprendre et ce qu'ils ont appris.

Variation du KWL : guide de questions préliminaires

Richardson et Morgan (1994) proposent un guide de questions préliminaires qui s'apparente à la stratégie du KWL. Ce guide se présente sous forme de tableau à trois colonnes. Il a pour objet de déterminer les connaissances que les élèves ont acquises sur un texte déjà lu, de miser sur ces connaissances pour amorcer l'apprentissage d'un texte plus difficile et d'aider les élèves à faire des prédictions de lecture.

Avant la lecture d'un nouveau texte (ou d'une nouvelle section d'un même texte), les élèves lisent des questions formulées et numérotées par l'enseignant dans la colonne centrale du guide. Les élèves peuvent tenter de répondre à ces questions préliminaires avant d'amorcer la lecture d'une nouvelle section du texte puisqu'ils ont déjà des connaissances acquises par la lecture d'une section précédente du texte pour ce faire. Sinon, les élèves peuvent faire des prédictions de réponse. Les élèves doivent répondre brièvement aux questions dans la colonne de gauche du tableau réservée à cet effet. Après la lecture, ils relisent les mêmes questions de la colonne centrale et remplissent cette fois la colonne de droite.

Le tableau 4 présente un exemple de questions préliminaires (formulées par un enseignant) auxquelles les élèves d'un cours de biologie peuvent répondre avant et après la lecture d'un texte sur le « système digestif ».

Tableau 4

Exemple d'un guide de questions préliminaires (version du KWL)

Système digestif		
Avant la lecture		**Après la lecture**
	1. Quels sont les six organes du tube digestif? 2. Quelles sont les cinq glandes qui permettent de digérer les aliments? 3. Quelle est la plus grosse glande du corps?	

Source : adaptation de Caron, Faublas-Roy et Fugère-Godin (1997 : 22-31).

Différents tableaux à remplir

KWL sous forme de triangle

Pour apprendre à faire des prédictions de lecture, Ciborowski (1998) propose l'utilisation d'un tableau KWL sous forme de triangle.

Comme cette auteure le suggère, l'enseignant doit diviser le triangle en trois parties en s'assurant que la base est plus large. Dans les parties du haut et du milieu, l'enseignant inscrira les énoncés que les élèves auront à compléter (ce qu'ils pensent qu'ils vont apprendre et ce qu'ils veulent apprendre) et tracera quelques lignes pour les prédictions de lecture des élèves; dans la base du triangle, il indiquera l'énoncé à compléter après la lecture (ce qu'ils ont appris) et tracera un peu plus de lignes, car il faut s'attendre à une réponse plus détaillée de la part des élèves.

Voici une illustration du tableau KWL sous forme de triangle (figure 2). Dans cet exemple, les élèves d'un cours de français ont eu à faire part de leurs prédictions de lecture (connaissances antérieures) et des connaissances qu'ils ont acquises (après la lecture) au sujet de Wolfgang Amadeus Mozart.

Figure 2

Exemple d'une figure KWL sous forme de triangle

Source : adaptation de Rousselle (1998 : 176-178).

Tableau 5

Exemple d'un tableau KWL à trois colonnes

Ramsès II		
Ce que je sais déjà	**Ce que je veux savoir**	**Ce que j'ai appris**
- Roi. - Vivait en Égypte il y a longtemps.	- Qu'est-ce qu'il a laissé en héritage ? - Est-ce qu'il a fait la guerre?	- Il a fait construire des temples et des statues gigantesques. - Il a combattu au Proche-Orient. - Il est mort à 90 ans. - Il est un des derniers pharaons. - En Égypte, les rois étaient des pharaons. - Il a régné pendant 67 ans.

Source : adaptation de Roby et Paradis (1995, t. 1: 113).

KWL sous forme de tableau à trois colonnes

Pour déterminer le niveau de connaissances antérieures des élèves sur un sujet, Richardson et Morgan (1994) suggèrent la stratégie KWL sous forme de tableau à trois colonnes.

Avant d'amorcer la lecture, les élèves doivent remplir de façon individuelle la colonne de gauche («Ce que je sais déjà») et la colonne centrale («Ce que je veux savoir»). Après la lecture, les élèves remplissent la troisième et dernière colonne à droite du tableau («Ce que j'ai appris»).

Voici un exemple de tableau KWL à trois colonnes (tableau 5) utilisé par des élèves d'un cours d'histoire qui ont eu à lire sur le pharaon Ramsès II.

Comment l'enseigner?

Vacca et Vacca (2002) suggèrent un enseignement de la stratégie KWL selon les six étapes décrites ci-dessous.

Étapes d'enseignement de la stratégie KWL selon Vacca et Vacca

1re étape :

Présenter la stratégie KWL en début d'apprentissage (par exemple, avec un nouveau texte ou un nouveau sujet).

À cette étape, les élèves ont un rôle actif à jouer. Il est important pour eux d'examiner ce qu'ils savent déjà sur le sujet de lecture et de ne pas hésiter à poser des questions à leur enseignant. Cette activité peut prendre la forme d'un dialogue.

2e étape :

Mettre en évidence les connaissances des élèves sur le sujet.

Cette étape correspond au remue-méninges de ce que les élèves pensent savoir du sujet d'apprentissage. À cet égard, on ne distingue pas les bonnes et les mauvaises réponses; on inclut donc les méprises et les idées fausses.

3e étape :

Faire surgir des questions chez les élèves.

Pour ce faire, les élèves répondent à la question suivante: «Que voulez-vous savoir de plus sur le sujet?» ou «Qu'est-ce qui vous intéresse le plus de savoir?»

Une fois le remue-méninges accompli en groupe, chaque élève remplit individuellement un tableau KWL. Les élèves qui ont de la difficulté à le faire peuvent se référer au remue-méninges fait en groupe aux deuxième et troisième étapes.

4e étape :

Anticiper l'organisation des idées proposées par l'auteur du texte à lire pour apprendre.

À cette étape de préparation à l'apprentissage, les élèves se servent de leurs connaissances pour faire des prédictions de lecture en répondant à la question suivante : « Comment pensez-vous que les informations seront présentées dans le texte ? » ou « Comment croyez-vous que l'auteur va organiser l'information ? » Toutes leurs réponses sont compilées, puis les élèves doivent remplir leur tableau KWL de façon individuelle.

5e étape :

Faire lire le texte aux élèves pour répondre aux questions générées à la quatrième étape.

À cette étape, les élèves doivent compléter l'énoncé « Ce que j'ai appris ».

6e étape :

Faire des activités de suivi avec les élèves pour clarifier et étendre leurs connaissances.

Les élèves peuvent se servir de leur tableau KWL pour intégrer des connaissances lors d'activités qui ont lieu après la lecture.

Utilisation en mode individuel

Certains auteurs (Ciborowski 1998 ; Richardson et Morgan 1994) suggèrent aux enseignants de prévoir une copie du tableau KWL par élève et de procéder de la façon suivante :

- *lors de la préparation à l'apprentissage :*
- distribuer le tableau aux élèves ;
- demander aux élèves de remplir brièvement les deux premières parties du tableau ;
- demander aux élèves de le leur remettre pour conserver les réponses ;
- *à la fin de l'apprentissage :*
- remettre à nouveau le tableau aux élèves ;
- demander aux élèves de répondre brièvement à la troisième partie du tableau.

Pour ce qui est du guide de questions préliminaires, Richardson et Morgan (1994) suggèrent aux enseignants :

- de demander aux élèves de remplir brièvement la colonne de gauche avant l'apprentissage;
- de leur faire remplir la colonne de droite après la lecture.

Utilisation en groupe

Pour rassurer les élèves qui craignent de remplir individuellement un tableau KWL ou pour motiver ceux qui manquent d'intérêt, Vacca et Vacca (2002) proposent d'utiliser le modelage devant un groupe d'élèves ou devant une classe entière[10]. Selon eux, l'enseignement de cette stratégie d'apprentissage KWL est propice au dialogue et à la discussion en classe. Ils rappellent aux enseignants de s'assurer que les élèves participent activement à toutes les étapes du processus :

- Durant le remue-méninges, l'enseignant peut se servir du tableau ou d'un rétroprojecteur pour dresser la liste de toutes les réponses des élèves ;
- Il peut utiliser un tableau grand format KWL sous différentes formes (pyramide ou trois colonnes) ;
- L'enseignant écrit tout (en incluant les méprises et les idées fausses) sans distinguer les bonnes et les mauvaises réponses ;
- De plus, pour faire surgir des questions chez les élèves, il leur demande : « Que voulez-vous savoir de plus ? » ou « Qu'est-ce qui vous intéresse le plus de savoir ? » et prend note de leurs réponses ;
- Toujours à l'étape de la préparation à l'apprentissage, l'enseignant demande aux élèves de se servir de leurs connaissances pour faire des prédictions de lecture en leur posant la question suivante : « Comment, selon vous, l'auteur organisera-t-il l'information ? » et prend note de leurs réponses ;

10 Voir les six étapes de la stratégie suggérées plus haut dans cette fiche

- Il inscrit toutes les réponses du groupe sur le grand tableau ;
- L'enseignant peut donner une ou deux démonstrations sur la façon de compléter l'énoncé « Ce que j'ai appris » ;
- Enfin, l'enseignant peut se servir de la stratégie KWL comme d'un tremplin pour faire intégrer des connaissances aux élèves lors d'activités après la lecture.

Où et quand l'enseigner ?

La stratégie KWL peut être utilisée par les élèves dans la classe ou à l'extérieur de la classe, lors de l'étude à la maison.

Cette stratégie s'avère utile à plusieurs étapes de l'apprentissage du contenu, que ce soit avant ou après la lecture. On peut s'en servir comme aide soit pour la prédiction de lecture[11], soit pour l'évaluation des connaissances antérieures (avant la lecture) ou pour l'évaluation des connaissances acquises (après la lecture).

11 Voir figure 2.

4.6 Résumé

Définition

Un résumé (ou un sommaire) est un «abrégé ou un condensé généralement présenté à la fin d'un volume, d'un article, d'une communication orale, d'un événement ou d'un phénomène, dans un but de récapitulation et parfois de conclusion» (Legendre 1993 : 1122).

Selon Vacca et Vacca (traduction libre, 2002: 307), un résumé consiste à «réduire un texte en ses points principaux».

Problèmes cibles

Ciborowsky (1998) déplore que les résumés des élèves qui ont des difficultés à lire ressemblent trop souvent à une «liste d'épicerie» d'idées et de détails sans organisation. Dans bien des cas, ceux-ci lisent sans faire de différence entre les idées importantes et les idées secondaires ainsi que les liens qui les unissent.

Pour leur part, Vacca et Vacca (2002) observent que certains élèves croient résumer un texte alors qu'ils ne font qu'en extraire des données et les recopier plutôt que de les condenser.

Elrod (1987) met en évidence que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage se caractérisent par leur façon passive d'apprendre et leur manque d'habiletés à traiter l'information. Ils ont besoin d'être engagés activement dans leur lecture et dans leurs études. Cet engagement est important s'ils veulent obtenir leur diplôme d'études secondaires. Un engagement actif peut être particulièrement difficile à concrétiser pour certains adolescents qui éprouvent de la difficulté à apprendre, eux qui se retrouvent de plus en plus dans un environnement audiovisuel qui les bombarde d'informations. Cet environnement amène les élèves à utiliser passivement l'information qu'ils reçoivent.

Apprentissage visé

Le résumé doit permettre aux élèves de comprendre et de penser de façon plus active pendant la lecture de chaque chapitre d'un manuel (Ciborowski 1998). Il permet également d'apprendre à condenser des renseignements (Vacca et Vacca 2002). Enfin, il est aussi utile pour faire des liens entre ce qui est lu et ce qui est connu des élèves.

Quoi enseigner ?

Résumer un texte

Ciborowski énumère les composantes d'un bon résumé de texte (adaptation libre, 1998 : 62-63) :

- placer l'idée principale en premier ;
- regrouper des idées semblables ;
- omettre des détails ;
- refléter la position de l'auteur ; et
- avoir une longueur appropriée (au plus le tiers du texte).

Résumer un paragraphe

De leur côté, Weiner et Bazerman (traduction libre, 1997 : 393) énoncent six éléments indispensables à la rédaction d'un résumé de paragraphe :

- premier élément :
  Lire attentivement tout le passage à résumer. S'assurer de comprendre tout le vocabulaire et les concepts. Utiliser le dictionnaire si cela est nécessaire ;
- deuxième élément :
  Souligner ou marquer séparément les idées principales et les détails importants ;

- troisième élément :
  Sélectionner l'idée principale du paragraphe, celle qui sera la plus importante du résumé. La placer au début (première phrase) du résumé ;
- quatrième élément :
  Réécrire les faits et les idées en phrases de façon à montrer les liens entre eux ;
- cinquième élément :
  Conserver les détails importants et éviter de répéter les mots inutiles ;
- sixième élément :
  Présenter les idées et les données de façon organisée afin de refléter le sens du paragraphe original. Employer des mots et des expressions tels que « premièrement », « deuxièmement», « d'un autre côté », « parce que », « même si » pour démontrer les liens entre les énoncés du résumé.

Comment l'enseigner ?

Pour enseigner le résumé de texte, Ciborowski (1998) propose aux enseignants de préparer deux résumés de texte (un bon et un mauvais exemple) et de les présenter aux élèves en les comparant. Il faut les amener à voir les composantes nécessaires d'un bon résumé telles qu'elles ont été présentées plus haut.

Vacca et Vacca (2002 : 309-311) suggèrent d'enseigner le résumé dans une perspective de « lecture comme aide-mémoire »[12].

D'autres stratégies telles que l'organisateur graphique[13], la mise en plan[14] et la prise de notes[15] peuvent constituer des stratégies d'apprentissage préalables à la rédaction d'un résumé (Vacca et Vacca 2002). De fait, en exposant souvent les élèves à ces stratégies préalables, l'enseignant leur apprend à laisser tomber le superflu, à employer des mots clés et à condenser des informations.

Pour apprendre à paraphraser des idées, Maring et Furman (1985) recommandent aux enseignants de faire la lecture à voix haute à leurs élèves. Selon eux, il est approprié de choisir un manuel comprenant des concepts importants ou des passages difficiles. Ils présentent leur stratégie en quatre étapes.

Étapes de rédaction d'un résumé selon Maring et Furman

1re étape :

L'enseignant sélectionne approximativement deux pages de texte à lire. Il les lit à voix haute devant son groupe d'élèves. Il demande aux élèves de lire avec lui le texte de façon silencieuse.

2e étape :

Au début de l'exercice et à un moment approprié, il arrête la lecture et demande aux élèves de paraphraser les idées qui ont été lues.

3e étape :

Il répond aux questions des élèves, clarifie, détaille et fait part de son point de vue personnel.

4e étape :

Il procède de cette façon en arrêtant fréquemment la lecture à des endroits appropriés jusqu'à ce que le passage à lire ait été parcouru en entier.

Où et quand l'enseigner ?

La stratégie concernant le résumé peut être utilisée dans la classe et à l'extérieur de la classe et a toujours lieu après la lecture.

Pour apprendre à paraphraser des idées à partir d'une lecture à voix haute par l'enseignant, Maring et Furman (1985) recommandent le rythme d'une lecture par semaine. Ils estiment que ce rythme convient bien aux élèves.

12 Voir « Lecture comme aide-mémoire » à la fiche 4.8.

13 Voir la stratégie « Organisateur graphique » à la fiche 4.7.

14 Voir la stratégie « Mise en plan » à la fiche 4.3.

15 Voir la stratégie « Prise de notes » à la fiche 4.4.

4.7 Organisateur graphique

Définition

Lovitt et Horton (traduction libre, 1994 : 107) définissent l'organisateur graphique comme « un arrangement spatiovisuel de données contenant des mots ou des énoncés liés graphiquement de façon pertinente ».

Problèmes cibles

Selon Bulgren et Scanlon (1998), chez les élèves du secondaire, particulièrement les élèves à risques, on trouve à la fois des lacunes dans leur processus d'apprentissage, en général, et dans l'acquisition de concepts, en particulier. De façon plus précise, les caractéristiques d'élèves à risques ou ayant des difficultés d'apprentissage devant une tâche de lecture sont les suivantes :

- Ils ont de faibles connaissances antérieures pour aborder les concepts proposés au secondaire ;
- Ils utilisent peu ou pas de stratégies d'apprentissage, à moins que l'enseignant ne leur rappelle de le faire ;
- Ils ont de la difficulté à généraliser et à transférer les nouveaux apprentissages effectués dans un domaine pour les utiliser dans un autre texte, à moins que l'enseignant ne leur rappelle de le faire ;
- Ils ont de la difficulté à généraliser et à transférer les stratégies d'apprentissage utilisées d'un texte à un autre, à moins que l'enseignant ne leur rappelle de le faire.

Selon Richardson et Morgan (1994), les élèves ne comprennent pas toujours la pertinence du contenu à apprendre par la lecture de texte, car leurs connaissances antérieures et leur intérêt sont limités.

Quant aux enseignants, Richardson et Morgan (1994) constatent une réticence chez certains d'entre eux à consacrer du temps pour préparer leurs élèves à l'apprentissage d'un contenu par la lecture de texte.

Apprentissage visé

On peut choisir l'organisateur graphique comme stratégie pour acquérir du vocabulaire dans un texte, pour apprendre des concepts, pour comprendre et organiser les renseignements principaux et secondaires ainsi que pour regrouper des faits et des phrases d'un texte.

L'apprentissage de contenu constitue un objectif important des programmes d'études au secondaire. En effet, l'intégration de connaissances déclaratives et conditionnelles est un aspect primordial du développement de compétences visé dans le Programme de formation de l'école québécoise. Très souvent, au secondaire, les élèves doivent acquérir de nouvelles connaissances déclaratives et conditionnelles par la lecture de textes, dont des concepts avec lesquels ils sont peu familiarisés. Bulgren et Scanlon (1998) définissent un concept comme un mot ou une phrase qui représente une unité de sens, une classe d'événements, une idée, une action ou un objet. La compréhension de concepts constitue une assise fondamentale pour acquérir et appliquer des connaissances dans un domaine donné. Outre qu'il leur faut comprendre les concepts, les acquérir et les appliquer, les élèves ont aussi à utiliser des processus d'apprentissage efficaces liés aux exigences de la tâche. Ils doivent donc être en mesure de choisir la meilleure façon d'apprendre selon le domaine d'études visé et les exigences de la tâche.

Quoi enseigner ?

Vacca et Vacca (2002) rappellent les trois composantes essentielles à un organisateur graphique (particulièrement à une « carte sémantique » présentée en détail plus loin dans cette fiche): 1) le concept ou les concepts clés ; 2) les connexions avec les idées secondaires; et 3) les détails qui clarifient et distinguent ces connexions.

Selon les besoins des enseignants et des élèves, l'organisateur graphique prendra la forme d'un

diagramme, d'un tableau ou d'une pyramide. D'après les auteurs recensés, on l'appellera, par exemple, « diagramme de concepts », « tableau de comparaison de concepts » ou « carte sémantique ».

Diagramme de concepts

Le diagramme de concepts présenté par Bulgren et Scanlon (1998) est une stratégie qui a pour objet la compréhension et l'apprentissage d'un concept, ce qui mènera à des apprentissages significatifs. Le diagramme permet d'organiser graphiquement toute l'information relative à un concept par la mise en évidence des éléments importants d'un concept à connaître et des relations qui unissent ces éléments. Voici les composantes du diagramme de concepts :

- le concept abordé ;
- l'information générale liée au concept ;
- les caractéristiques associées au concept ;
- des exemples liés au concept ;
- des contre-exemples liés au concept ;
- un résumé[16].

Étapes pour la construction du diagramme représentant un concept selon Bulgren et Scanlon

1re étape :

Nommer le concept.

2e étape :

Établir le concept central ou intégrateur dans lequel ce concept s'inscrit.

3e étape :

Établir une liste de mots clés liés au concept à l'étude (connaissances antérieures et informations dans le texte). Souligner les mots qui sont des caractéristiques et encercler ceux qui sont des exemples du concept abordé, dans la liste de mots clés.

4e étape :

Classifier les caractéristiques selon leur présence par rapport au concept : toujours présentes, quelquefois présentes ou jamais présentes.

5e étape :

Trouver des exemples et des contre-exemples liés au concept et indiquer leur présence par rapport à celui-ci: toujours présents, quelquefois présents ou jamais présents.

6e étape :

À partir d'autres caractéristiques données par l'enseignant, faire l'exercice de déterminer s'il s'agit d'exemples ou de contre-exemples.

7e étape :

Établir une définition du concept abordé. Celle-ci devrait contenir: le nom du concept, l'information générale à laquelle il se rattache et toutes les caractéristiques essentielles.

8e étape :

Faire un retour sur les nouvelles connaissances acquises et sur les démarches accomplies pour élaborer le diagramme de concept.

Le tableau 6 présente un exemple de chacune des étapes de construction d'un diagramme de concept. L'exemple choisi pourrait s'inscrire dans un cours d'histoire où les élèves auraient à organiser graphiquement le concept « homme de Neandertal ».

Tableau de comparaison de deux ou plusieurs concepts

Pour illustrer plusieurs concepts à la fois, Bulgren et Scanlon (1998) proposent un autre organisateur graphique sous forme de tableau. Les étapes de son élaboration sont sensiblement les mêmes que pour le diagramme de concepts. Toutefois, quelques différences apparaissent dans l'objectif d'apprentissage poursuivi ainsi que dans le contenu des informations à inclure pour la représentation graphique. Alors que le diagramme de concepts a pour objet la compréhension d'un concept et l'acquisition de connaissances précises, le tableau de comparaison concerne davantage l'apprentissage du contexte élargi lié à un concept central ou intégrateur. Cet exercice mène à la compréhension générale de l'information d'un texte.

16 Voir la stratégie « Résumé » à la fiche 4.6.

Tableau 6

Exemple d'un diagramme de concepts

Mots clés	**Concept clé** *Homme de Neandertal*	**Concept central ou intégrateur** *Type humain de la préhistoire*

	Caractéristiques associées au concept :		
	toujours présentes :	**quelquefois présentes :**	**jamais présentes**
Époque	*de 200 000 av. J.-C. à 30 000 av. J.-C.*		
Caractéristiques physiques	*front fuyant* *grosses arcades sourcilières* *peu de menton* *bipède*		
Activités	*cueillette* *chasse de gros animaux*		*grapillage* *objets d'art*
Habitations		*caverne* *tente* *hutte*	*dans les arbres*
Nomades allemands			
Nomades chinois ou indiens			
	Exemple *Nomades allemands*	**Contre-exemple** *Nomades chinois ou indiens*	

Définition du concept

Les hommes de Neandertal étaient des nomades européens qui vivaient de chasse et de cueillette à l'époque de la préhistoire.

Source : adaptation de Roby et Paradis (1995, t. 1 : 30-51).

Étapes pour la construction d'un tableau de comparaison de deux ou plusieurs concepts selon Bulgren et Scanlon

1re étape :

Nommer les concepts à l'étude.

2e étape :

Mettre en évidence le concept central ou intégrateur.

3e étape :

Établir une liste de caractéristiques connues de chaque concept.

4e étape :

Regrouper les caractéristiques semblables.

5e étape :

Déterminer des catégories dans lesquelles ces caractéristiques s'insèrent.

6e étape :

Établir les caractéristiques qui différencient les concepts.

7e étape :

Déterminer des catégories dans lesquelles ces caractéristiques se distinguent.

8e étape :

Écrire au bas du tableau un résumé des informations qui définissent les concepts, ce qui les unit et ce qui les différencie.

9e étape :

Revenir sur les nouvelles connaissances apprises à partir de cet exercice et sur la procédure utilisée lors de l'élaboration du tableau.

Le tableau 7 présente un exemple des étapes de construction du tableau de comparaison des concepts. Il reprend le concept de l'« homme de Neandertal » (illustré au tableau 6) en le comparant cette fois au concept de l'« homme de Cro-Magnon».

Diagramme (en casse-tête) construit à l'aide de fiches

Vacca et Vacca (2002) proposent eux aussi une construction sous forme de diagramme. Cependant, la technique utilisée s'apparente à celle d'un casse-tête où chaque mot ou concept inscrit sur une fiche de 3 x 5 pouces correspond à un morceau de casse-tête à être assemblé à d'autres morceaux, c'est-à-dire d'autres mots ou concepts.

À l'aide des fiches sur lesquelles ils ont inscrit respectivement le nom d'un mot clé à l'étude, les élèves peuvent procéder à l'organisation spatiale des cartes suivant les relations entre les mots clés.

Organisateur graphique sous forme pyramidale

Maring et Furman (traduction libre, 1985 : 695) proposent une activité «particulièrement utile pour les élèves qui ont de la difficulté à classifier et à subordonner les relations entre les concepts ou entre les mots ». Cette activité permet de grouper les faits et les détails d'un texte selon un organisateur graphique sous forme de pyramide.

Étapes pour la réalisation d'un organisateur graphique sous forme pyramidale selon Maring et Furman

1re étape :

Les élèves repèrent les faits et les détails qui ont de l'importance pour eux dans un passage donné du texte.

2e étape :

Ils regroupent ces faits et ces détails dans des catégories logiques.

3e étape :

Ils inscrivent à la base de la pyramide la phrase qui répond à la question suivante : «Qu'est-ce que l'auteur veut dire par ces idées ? »

Illustrons cette activité à l'aide d'un exemple tiré d'un cours de géographie (figure 3). Dans celui-ci, les faits et les détails (dans le passage du texte) portent sur la surface lunaire ; ils répondent à l'idée que «la lune présente une variété de surfaces sombres et brillantes » (Côté 1992 : 35).

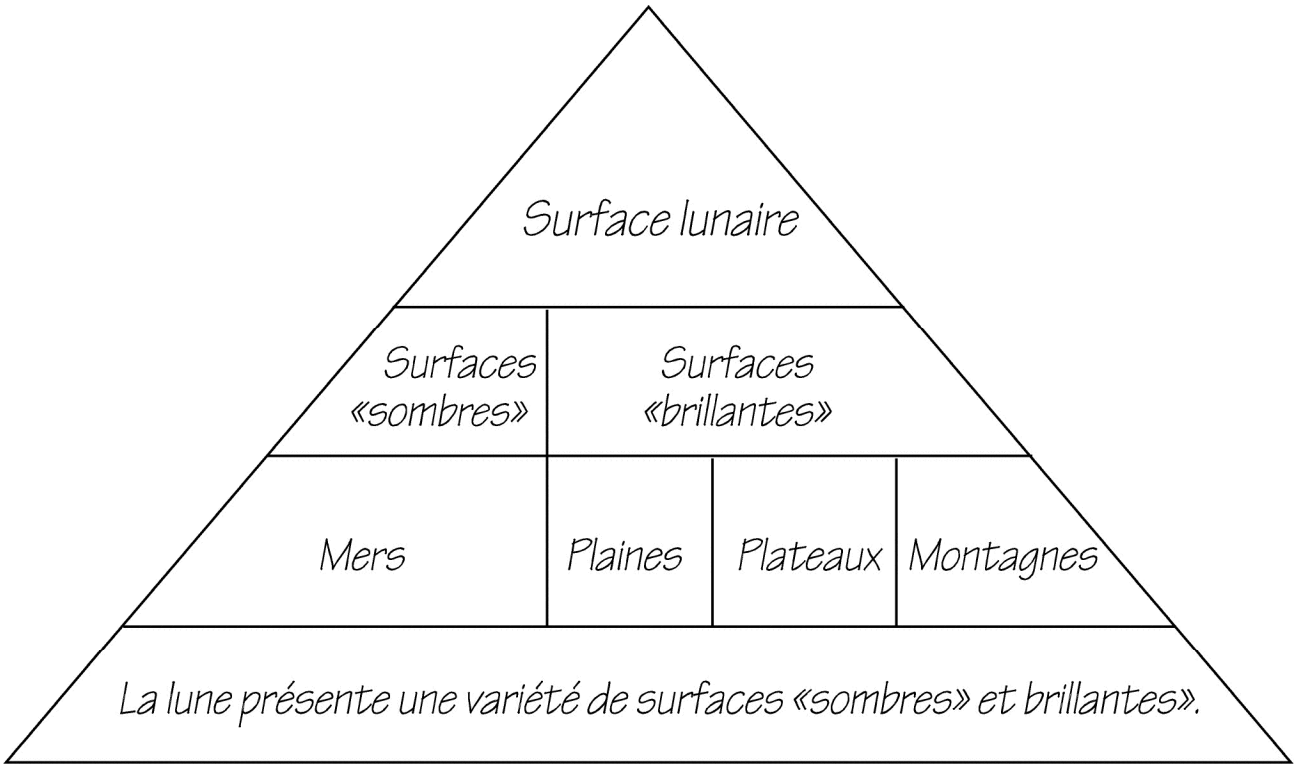
Tableau 7

Exemple d'un tableau de comparaison de concepts

Concept central ou intégrateur *Types humains de la préhistoire*		
Concept *Homme de Neandertal*	**Concept** *Homme de Cro-Magnon*	
Caractéristiques : *- taille de 1,67 m;* *- front fuyant;* *- cerveau de 1 300 à 1 700 cm³;* *- bipède;* *- vécu de 200 000 av. J.-C. à 30 000 av. J.-C.;* *- cueillette et chasse;* *- nomade*	**Caractéristiques :** *- taille de 1,70 à 1,75 m;* *- front droit;* *- cerveau de 1 000 à 1 400 cm³;* *- bipède;* *- apparu il y a 130 000 ans;* *- cueillette et chasse;* *- nomade*	
Caractéristiques semblables : *- bipède;* *- nomade;* *- 1,70 m environ;* *- cueillette et chasse*		**Catégories semblables :** *- posture;* *- mode de vie;* *- taille;* *- activités*
Distinctions : *- cerveau de 1 300 à 1 700 cm³;* *- front fuyant;* *- 200 000 av. J.-C.*	*- cerveau de 1 000 à 1 400 cm³;* *- front droit;* *- depuis 130 000 ans*	**Catégories distinctives :** *- cerveau;* *- front;* *- arrivée*
Résumé *L'homme de Neandertal et l'homme de Cro-Magnon se ressemblaient par leur taille, leur posture, leur mode de vie et leurs activités. Toutefois, ils avaient des cerveaux et des fronts différents. L'homme de Neandertal est plus ancien que l'homme de Cro-Magnon.*		

Source : adaptation de Roby et Paradis (1995, t. 1 : 30-51).

Figure 3



Exemple d'un organisateur graphique sous forme pyramidale

Source : adaptation de Côté (1992 : 35).

Carte sémantique

Pour faire référence à la carte sémantique, ou carte conceptuelle, certains auteurs préfèrent l'une des appellations suivantes : « réseau », « réseau sémantique» ou «mind mapping» (Richardson et Morgan 1994).

Selon Richardson et Morgan (traduction libre, 1994 : 159), la « carte » représentée sous forme de diagramme «montre la route pour comprendre un passage du texte ». Ces auteurs (traduction libre, 1994 : 160) proposent de la construire selon les sept étapes indiquées ci-dessous.

Étapes de construction d'une carte selon Richardson et Morgan

1re étape : _____

Trouver l'idée principale d'un passage du texte (l'inscrire n'importe où sur une page, en laissant de la place pour écrire d'autres renseignements autour de cette idée).

2e étape : _____

Encercler l'idée principale.

3e étape : _____

Repérer les idées de catégorie secondaire (par exemple, les sous-titres d'un chapitre).

4e étape : _____

Relier les idées de catégorie secondaire à l'idée principale.

5e étape : _____

Trouver des détails qui appuient ces idées secondaires.

6e étape : _____

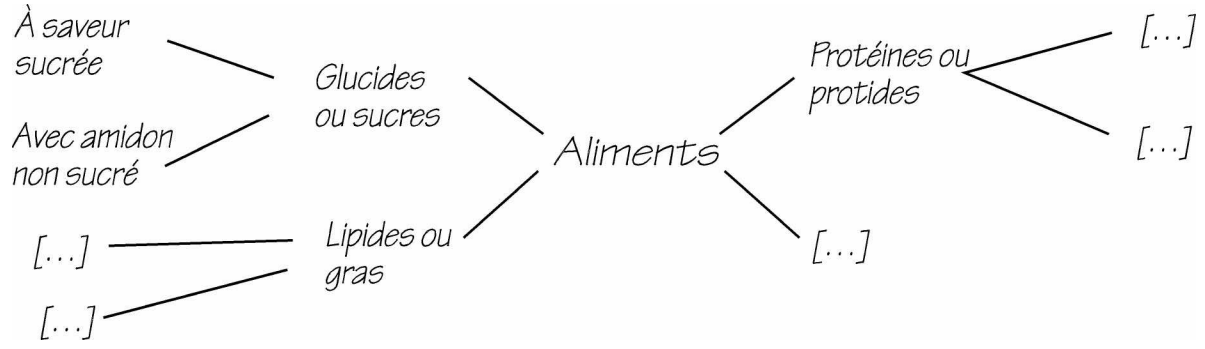
Relier ces détails à l'idée sous-jacente.

7e étape : _____

Relier les notes aux autres notes de façon sensée.

Figure 4

Exemple d'une carte sémantique



Source : adaptation de Caron, Faublas-Roy et FugèrGodin (1997 : 2-3).

Prenons un exemple dans le domaine de la biologie pour illustrer la construction d'une carte sémantique. Dans la figure 4, le concept « miel » est inclus dans la catégorie des glucides ou sucres, qui font eux-mêmes partie de la grande catégorie des aliments.

Comment l'enseigner ?

De façon générale, lorsqu'un enseignant désire former les élèves à l'utilisation d'un organisateur graphique, il peut débuter en leur fournissant de l'information de base, incluant, par exemple, les mots clés ou les concepts principaux. Au fur et à mesure que les élèves apprennent à le faire par eux-mêmes, les enseignants peuvent diminuer l'inclusion de ces indices.

Pour enseigner l'organisateur graphique, Vacca et Vacca (2002) suggèrent d'utiliser le modelage. En d'autres mots, les enseignants qui veulent montrer à leurs élèves comment construire graphiquement les relations entre les idées doivent préparer leur propre organisateur graphique à l'avance, le montrer en exemple et expliquer ce qu'ils ont fait devant la classe. En se basant sur le modèle, les élèves peuvent ensuite faire une construction en équipe (deux à deux).

Vacca et Vacca (2002) énumèrent les étapes de construction d'un organisateur graphique à l'intention des enseignants. À noter que cette procédure est une adaptation d'un modèle de Barron (1969).

Étapes de construction d'un organisateur graphique à l'intention des enseignants selon Vacca et Vacca

1re étape :

Repérer les mots importants à comprendre dans la lecture à faire.

2e étape :

Regrouper ces mots sous forme de schéma de façon à montrer la relation entre les mots indiqués.

3e étape :

Ajouter d'autres mots au schéma, cette fois ceux qui ont déjà été appris par les élèves. Ce complément d'information servira aux élèves à faire le lien entre l'activité d'apprentissage qu'ils auront à accomplir et l'ensemble de la discipline qu'ils étudient.

4e étape :

Procéder à l'évaluation du schéma préparé pour les élèves (par exemple, s'assurer de présenter clairement les relations importantes entre les mots, de simplifier le diagramme s'il y a lieu).

5e étape :

Commencer l'activité avec les élèves par la présentation du schéma (les mots clés et leur relation). Faire participer les élèves à la discussion sur le sujet introduit.

6e étape :

Pendant l'activité, amener les élèves à faire des liens entre les informations qu'ils lisent et apprennent et le schéma d'introduction du sujet à l'étude.

Diagramme de concepts et tableau de comparaison de deux ou plusieurs concepts

L'enseignant peut guider les élèves dans l'élaboration du diagramme de concepts et du tableau de comparaison de deux ou plusieurs concepts. Pour ce faire, Bulgren et Scanlon (1998) suggèrent :

- d'informer les élèves du sujet qui sera abordé et de l'activité qui sera faite ;
- d'établir clairement les attentes envers eux au regard de leur collaboration à l'activité ;
- d'informer les élèves de la façon dont l'information sera traitée et utilisée ;
- de les former sur la façon de prendre des notes[17] au cours de la lecture ;
- de leur expliquer ce que nécessite l'élaboration du diagramme de concepts[18] ;
- de démontrer l'importance d'un tel exercice ;
- de faire valoir son utilité ;
- de décrire les autres situations où il pourra être exploité en classe ;
- de construire au tableau un diagramme de concepts avec les élèves.

Diagramme construit à l'aide de fiches

Vacca et Vacca (2002) suggèrent aux enseignants de présenter l'organisateur graphique en faisant la comparaison avec un casse-tête.

Les enseignants doivent dresser une liste dactylographiée des mots clés à l'étude et photocopier la liste en nombre suffisant. Ensuite, ils forment des groupes de deux ou trois élèves à qui ils distribuent la liste des mots clés ainsi qu'un paquet de fiches (un paquet par groupe). Ils peuvent assister les élèves durant l'exercice selon les besoins. S'il y a lieu, ils amorceront une discussion en classe.

Organisateur graphique sous forme pyramidale

Maring et Furman (1985) suggèrent l'usage de craies et d'un tableau pour l'enseignement de l'organisateur graphique sous forme pyramidale. L'enseignant peut le faire avec toute la classe ou former des groupes de discussion. Dans cette activité, certains élèves en difficulté peuvent apprendre par les autres élèves si l'enseignant questionne ceux-ci en premier. Ils peuvent suggérer quelques termes importants à mettre au-dessus de la base de la pyramide. L'enseignant fera appel à tous les élèves pour trouver la phrase à insérer au bas de la pyramide. Pour y arriver, il devra leur poser la question suivante : « Qu'est-ce que l'auteur veut dire par ces idées ? »

Carte sémantique

Selon Richardson et Morgan (1994), il revient à l'enseignant de choisir un concept important dans la lecture (repéré dans la portion d'un chapitre par exemple). Ensuite, celui-ci demande aux élèves de penser à tous les mots et les concepts qui sont liés à ce concept important et d'en dresser la liste au tableau au fur et à mesure. Pendant l'exercice, l'enseignant organisera tous les mots sous forme de « carte ».

Où et quand l'enseigner ?

Un organisateur graphique s'avère utile avant, pendant et après la lecture (Ciborowski 1998; Vacca et Vacca 2002 ; Richardson et Morgan 1994).

Selon Richardson et Morgan (1994), la carte sémantique représente un exercice tout particulièrement approprié aux étapes qui précèdent et qui suivent la lecture.

17 Voir la stratégie « Prise de notes » à la fiche 4.4.

18 Voir le diagramme de concepts, p. 30.

4.8 Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)

Définition

Comme son nom l'indique, la lecture silencieuse se définit comme une lecture à voix basse (en murmurant le texte) ou en silence. Elle consiste à lire un texte tout en se posant des questions sur le contenu et en tentant d'y trouver les réponses. On l'appelle aussi « lecture personnelle » (Maring et Furman 1985; Richardson et Morgan 1994 ; Vacca et Vacca 2002). La lecture silencieuse se distingue de la lecture à voix haute (ou lecture orale) qui consiste à partager oralement une lecture ou une portion de lecture avec une ou plusieurs personnes (Maring et Furman 1985).

Problèmes cibles

Richardson et Morgan (1994) énoncent des facteurs de risques pour un certain nombre d'élèves en situation d'apprentissage. Ceux-ci peuvent avoir une mauvaise image d'eux-mêmes et un faible intérêt pour la lecture, ce qui peut les amener à éviter les occasions d'ouvrir un livre ou à ne lire que s'ils y sont obligés.

Apprentissage visé

Pour Vacca et Vacca (2002), la lecture silencieuse a pour objet d'éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves ainsi que de les amener à s'imprégner de la lecture. Pour Richardson et Morgan (1994), elle permet de stimuler leur pensée et leur questionnement de même que de développer une pensée critique.

Quoi enseigner et comment l'enseigner ?

De façon générale, c'est l'enseignant qui fait le choix du texte à lire. Il doit prévenir ses élèves que la lecture silencieuse se fera pour une portion de texte (et non pour un texte au complet) et ne durera que quelques minutes. De plus, à l'étape des questions, les élèves doivent garder leur manuel fermé sans possibilité de le consulter. Enfin, les élèves ne pourront passer à la lecture d'une autre portion du texte qu'après avoir « épuisé » tout le questionnement sur une portion antérieure.

La mise en place de la lecture silencieuse avec questionnement peut se faire à l'aide du tableau ou d'un rétroprojecteur.

Lecture comme aide-mémoire

Quoi enseigner ?

Maring et Furman (1985) présentent une procédure de lecture silencieuse comme aide-mémoire. Cette lecture consiste à lire pour se rappeler tout ce qui a été lu. Selon Manzo (1975, cité dans Maring et Furman (1985)), la stratégie de lecture silencieuse comme aide-mémoire comporte deux avantages principaux. Elle donne l'occasion aux élèves, notamment ceux qui ont des difficultés, de contribuer à une discussion lancée par l'enseignant dans un cours et elle leur permet d'obtenir un renforcement verbal sur le contenu du cours. Le résultat est que les élèves intégrés ne sont pas pénalisés pour une difficulté à lire pour apprendre. Ils peuvent en effet compléter ce qu'ils ont retenu de leur lecture par ce qu'ils apprennent lors de la mise en commun.

Étapes de la lecture comme aide-mémoire selon Maring et Furman

1re étape :

Les élèves lisent en silence pendant dix minutes afin de se rappeler tout ce qu'ils ont lu.

2e étape :

Chaque élève verbalise tout ce qu'il a gardé en mémoire sur le sujet du texte pendant que l'enseignant en fait la transcription au tableau (l'élève pourrait aussi faire l'inventaire des informations dont il se souvient par écrit).

3e étape :

Les élèves peuvent profiter d'un autre moment de lecture silencieuse afin de revoir et de corriger des incongruités et des informations erronées enregistrées au tableau. Ils peuvent également ajouter toute information manquante.

Comment l'enseigner ?

La démarche de lecture silencieuse suggérée par Maring et Furman (traduction libre, 1985 : 698) s'enseigne de la façon suivante :

- D'abord, choisir un extrait de texte ou reproduire un court article qui prendra environ dix minutes pour être lu par les élèves. Informer les élèves qu'ils doivent lire pour se souvenir de tout ;
- Donner le signal pour amorcer la lecture silencieuse de dix minutes. Demander aux élèves qui ont fini de lire avant le temps prévu de retourner leur livre sur leur bureau. Quand le temps est écoulé, demander aux autres de faire de même ;
- Après la lecture, demander à chaque élève de dire à la classe ce dont il se souvient. Écrire et numéroter chaque réponse au tableau. Proposer aux élèves qui ont des difficultés de commencer l'activité afin de s'assurer de leur participation ;
- Lorsque les réponses tardent à venir, lire celles qui ont été inscrites au tableau afin d'aider les élèves à trouver d'autres informations ;
- Une fois que tout a été dit et écrit, relire ce qui est inscrit au tableau. Donner ensuite une minute aux élèves pour relire des parties du texte en vue de vérifier et de corriger, le cas échéant, l'information inscrite au tableau. Leur demander quelle partie de texte permet de dire qu'une information est erronée. Ensuite, la classe doit décider si la correction proposée est juste. Si oui, on corrige l'information. Permettre aussi aux élèves de compléter les informations inscrites au tableau ;
- Lire la version finale des données inscrites au tableau et demander maintenant aux élèves d'indiquer celles qui leur semblent les plus importantes. Préciser soi-même les informations qui seraient à retenir ainsi que leurs liens avec les idées secondaires.

Système d'étude SQ3R

Quoi enseigner?

Il existe un système d'étude en cinq étapes appelé « SQ3R » (Richardson et Morgan 1994 ; Weiner et Bazerman 1997) où les élèves apprennent à survoler un texte, à se poser des questions, à lire silencieusement, à réciter et à réviser. Notons que chaque lettre du sigle SQ3R correspond à l'initiale des mots anglais : Survey, Question, Read, Recite and Review.

Selon Weiner et Bazerman (traduction libre, 1997 : 162), la première étape, « Survoler », a pour objet de recueillir de l'information sur la lecture dès le départ, soit :

- lire les phrases d'introduction d'un chapitre ;
- lire les titres et les sous-titres (regarder les mots en caractères gras et en caractères italiques) ;
- regarder les illustrations et les photographies et lire les phrases qui les accompagnent ;
- lire les listes de contrôle (check-lists) et les questions à la fin du chapitre ;
- lire les phrases d'introduction au début du chapitre.

La deuxième étape, « Questionner », consiste pour les élèves à formuler leurs propres questions par écrit en se servant des titres et des sous-titres indiqués à l'étape précédente.

À la troisième étape, « Lire », les élèves lisent un segment du chapitre, repéré à l'aide d'un titre. Pendant la lecture, ils doivent tenter de répondre aux questions qu'ils ont formulées à l'étape précédente. Cette étape permet aux élèves d'avoir un but et de focaliser sur des parties du texte.

À la quatrième étape, «Réciter», les élèves doivent réciter ce qu'ils ont appris en lisant, c'est-à-dire répondre aux questions sur le segment lu sans possibilité de regarder dans le livre. Dans le cas où les élèves ne peuvent répondre aux questions, ils doivent lire à nouveau les réponses.

La cinquième étape, « Réviser », permet aux élèves de réviser (mémoriser) la lecture en se rappelant les réponses aux questions formulées à la deuxième étape et auxquelles ils ont répondu à la quatrième. Les élèves peuvent aussi voir les liens entre les éléments de réponse et tenter de rappeler d'abord les idées principales qui ressortent des réponses aux questions.

Comment l'enseigner ?

Voici comment certains auteurs (Richardson et Morgan 1994 ; Weiner et Bazerman 1997) proposent d'enseigner les étapes du système d'étude SQ3R :

- Pour la première étape, le survol, l'enseignant rappelle aux élèves ce qu'ils doivent lire en silence (par exemple : titres, sous-titres, phrases d'introduction) et les prévient que la lecture sera interrompue après quelques minutes ;
- À la deuxième étape, le questionnement, l'enseignant peut donner des exemples de questions à formuler à partir des titres et des sous-titres ; il s'agit tout simplement de choisir un titre ou un sous-titre (présenté sous sa forme affirmative) et de le reformuler sous une forme interrogative. Voici un exemple en géographie: le titre «Les matériaux de la croûte terrestre» est reformulé en une question « Quels sont les matériaux de la croûte terrestre ? » (adaptation de Côté (1992 : 156)) ;
- Durant la troisième étape qui consiste pour les élèves à lire un segment du chapitre, l'enseignant peut cibler un segment de lecture en repérant un titre ou un sous-titre dans le texte. Il doit prévenir les élèves qu'ils pourront passer à la lecture du segment suivant seulement après avoir répondu à leurs questions sur le segment précédent, et ainsi de suite jusqu'à la fin du livre ou du texte ;
- À la quatrième étape, où les élèves doivent réciter, l'enseignant doit les encourager à employer leurs propres mots (résumé) plutôt que de copier textuellement les informations du livre ;
- Pour la cinquième étape (qui consiste à réviser), l'enseignant doit rappeler aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de relire le texte. Il s'agit plutôt de répondre à nouveau aux questions déjà formulées afin de mémoriser l'information. L'enseignant peut permettre aux élèves de consulter le texte pour retrouver des informations manquantes.

ReQuest

Quoi enseigner ?

Le ReQuest (Richardson et Morgan 1994 ; Vacca et Vacca 2002) consiste en une autre stratégie de lecture silencieuse où les élèves apprennent à avoir un but de lecture en se posant des questions pendant qu'ils lisent un texte.

Étapes du ReQuest selon Vacca et Vacca (2002)

- D'abord, les élèves doivent lire le passage d'un texte en silence en même temps que l'enseignant. Ensuite, ils doivent poser des questions à ce dernier sur le passage du texte ;
- Puis on change de rôle, et c'est au tour des élèves de répondre aux questions de l'enseignant sur le même passage du texte ;

- Quand les deux parties ont fini de se questionner sur ce passage du texte, elles lisent un autre passage du texte en silence et reprennent les étapes mentionnées plus haut;
- Dès que les élèves ont acquis suffisamment de renseignements sur le texte pour pouvoir prédire la suite, ils doivent poser des questions de prédiction et terminer la lecture du texte de façon silencieuse.

Tous les apprentissages effectués grâce au ReQuest sont propices à une discussion sur le texte.

Comment l'enseigner ?

Les règles de la stratégie ReQuest ont été conçues pour un enseignement individualisé. Cependant, elles peuvent aussi s'appliquer à une classe entière ou à des équipes de trois ou quatre élèves.

Vacca et Vacca (2002) proposent d'enseigner la stratégie de la façon suivante:

- L'enseignant choisit un paragraphe ou deux du texte et donne le signal pour le début de la lecture silencieuse;
- Une fois le passage lu, il doit fermer son livre pendant que les élèves lui posent des questions;
- Lors du changement de rôle, les élèves doivent fermer leur livre. À cette étape, l'enseignant peut en profiter pour faire du modelage, c'est-à-dire présenter aux élèves des exemples de questions pertinentes sur le texte en posant lui-même des questions et en leur expliquant leur pertinence;
- Quand les élèves sont rendus à l'étape de poser des questions de prédiction, l'enseignant peut leur donner un exemple : « Que pourra-t-on lire dans la suite du texte ? » Vacca et Vacca (2002) suggèrent d'encourager les questions spéculatives à l'étape des prédictions et de faire poser des questions à tour de rôle de façon que plusieurs élèves puissent participer à l'activité;
- Il est bon de rappeler aux élèves qu'il est correct de ne pas avoir de réponse à toutes les questions, mais qu'il faut éviter de poser des questions textuelles sur des détails trop particuliers.

Se poser ses propres questions

Quoi enseigner ?

Vacca et Vacca (2002) affirment que la stratégie consistant à poser ses propres questions s'applique principalement aux textes informatifs.

À l'aide de cette stratégie, les élèves apprennent à formuler des questions de prédiction sur un texte et à y répondre en consultant ce dernier à plus d'une reprise. Ils apprennent à distinguer les questions pertinentes (qui trouvent une réponse dans le texte) des questions inappropriées (qui restent sans réponse après la lecture).

Prenons, par exemple, la lecture d'un texte sur la « vie à la campagne » : des questions de prédiction pertinentes pourraient porter notamment sur l'agriculture et les villages, alors que des questions prédictives sur le transport en commun seraient inappropriées, car elles sont davantage liées à la vie urbaine (adaptation de Côté (1992 : 301-305)).

Comment l'enseigner ?

Vacca et Vacca (2002) proposent aux enseignants d'utiliser le tableau de la classe pour enseigner aux élèves la méthode qui consiste à «se poser ses propres questions». Ils leur suggèrent de procéder à une discussion de groupe en répondant à quelques-unes des questions soulevées par les élèves.

Où et quand l'enseigner ?

De façon générale, la stratégie de lecture silencieuse est utile pendant et après la lecture (Richardson et Morgan 1994; Vacca et Vacca 2002).

De façon particulière, pour les techniques « Se poser ses propres questions » et SQ3R, il est suggéré d'y avoir recours dès l'étape de préparation à l'apprentissage du contenu.

Conclusion

Le présent guide d'intervention propose aux enseignants, peu importe la discipline ou le domaine de formation, huit stratégies d'apprentissage par la lecture à enseigner à leurs élèves. Ces stratégies sont de différents niveaux de difficulté et elles sont présentées selon un ordre plus ou moins croissant de complexité : l'insertion, le soulignement, la mise en plan, la prise de notes, le KWL, le résumé, l'organisateur graphique et la lecture silencieuse avec questionnement. Elles sont reconnues pour aider les élèves à faire des apprentissages signifiants.

Afin d'aider les enseignants à choisir les stratégies à enseigner à leurs élèves en fonction des problèmes qu'ils éprouvent et de leurs besoins de formation, deux index conçus à cet effet ont été intégrés à la fin du présent guide d'intervention. De plus, pour chacune des stratégies d'apprentissage par la lecture, différentes méthodes d'enseignement ont été proposées aux enseignants. Ces derniers peuvent donc choisir ce qui est le plus pertinent pour leurs élèves en fonction de leurs besoins, des objectifs du cours et de leur familiarisation avec la stratégie.

Afin d'intervenir auprès des élèves pour qu'ils aient de meilleures stratégies d'apprentissage par la lecture, nous rappelons aux enseignants de compléter les interventions sur les stratégies de traitement des informations par les suivantes :

- aider les élèves à faire concorder la représentation qu'ils se font de l'activité et de son importance, les objectifs d'apprentissage qu'ils se donnent et les exigences de l'activité.
- guider les élèves dans leur réflexion sur l'utilisation efficace et appropriée de leurs stratégies aux trois moments de sa réalisation : planifier leurs stratégies, les adapter en cours de route, au besoin, et faire le point sur leur utilité actuelle et future à la fin de l'activité. La constitution d'un portfolio ou d'un système de classement des stratégies incluant la démarche, l'utilité et les contextes d'application peut aider les élèves dans leur réflexion sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage.
- débuter l'intervention en aidant les élèves à avoir recours à leurs connaissances antérieures sur les stratégies d'apprentissage ainsi que celles qu'ils utilisent déjà.
- encourager les élèves de manière immédiate et fréquente lors de l'introduction d'une stratégie et de manière intermittente par la suite.
- aider les élèves à maintenir les stratégies qu'ils utilisent déjà (par exemple: lire et relire, penser dans leur tête à ce qu'ils lisent, souligner).
- intervenir pour aider les élèves à augmenter la fréquence du recours à des stratégies moins utilisées (par exemple : résumer, se servir d'un organisateur graphique, prendre des notes, mettre en plan, avoir recours au KWL, lire silencieusement (avec questionnement) soit en renforçant leur utilisation (si les stratégies sont peu utilisées), soit en enseignant aux élèves à les utiliser (si elles ne le sont jamais).
- amener les élèves à constater eux-mêmes les progrès établis grâce à l'utilisation des stratégies.

Références

BARRON, R.F. (1969). « The Use of Vocabulary as an Advanced Organizer », dans H.L. Herber et P.L. Sanders (dir.), *Research in Reading in the Content Areas : First Report*, Syracuse, Syracuse University Reading and Language Arts Center, p. 29-39.

BULGREN, J. et D. SCANLON (1998). « Instructional Routines and Learning Strategies that Promote Understanding of Content Areas Concepts », *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, vol. 41, nº 4, p. 292-302.

BUTLER, D. et S. C. CARTIER (sous presse). Promoting Effective Task Interpretation as an Important Work Habit : A Key to Successful Teaching and Learning. *Teacher College Record*.

CARON, R., M.-J. FAUBLAS-ROY et M. FUGÈRE-GODIN (1997). *De la tête aux pieds. Biologie. Troisième secondaire*, Laval, HRW.

CARTIER, S. (2000). « La lecture pour apprendre à l'ordre universitaire : proposition d'un cadre de référence », *Res academica*, vol. 18, nos 1 et 2, p. 91-104.

CARTIER, S. et J. TARDIF (2000). « De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture », *Vie pédagogique*, vol. 115, avril-mai, p. 44-49.

CARTIER, S. et M. THÉORÊT (2001). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire*, Rapport interne remis au ministère de l'Éducation (Soutien à l'école montréalaise), 21 p.

CARTIER, S. et M. THÉORÊT (2002). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser, mise en œuvre en première secondaire*, Rapport interne remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'école montréalaise et à l'école Louis-Joseph-Papineau, 27 p.

CARTIER, S. et autres (2001). *Les difficultés éprouvées par les élèves de milieux populaires lorsqu'ils lisent pour apprendre : pistes pour les sciences humaines,* résumés de communications du 69e Congrès de l'ACFAS, accès sur Internet.

CIBOROWSKI, J. (1998). *Textbook and the Students Who Can't Read Them*, Cambridge, Brookline Books, chap. 4.

CÔTÉ, G. (1992). *La Terre, planète habitée. Géographie générale. Première secondaire*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

ELLIS, D. (1997). « Reading Selections. How to Take Notes », dans H.S. Wiener et C. Bazerman (dir.), *Reading Textbooks. A College Skills Handbook*, Boston, Houghton Mifflin Company, p. 639.

ELROD, G.F. (1987). « Turning Passive Readers into Active Readers in Content Areas Subjects », *Reading Horizons*, vol. 27, nº 3, p. 197-201.

JONES, M.L. (1983). « Providing Reading Success for Academically Disadvantaged Secondary Students », *Clearing House*, vol. 57, nº 4, p. 167-170.

JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd., Montréal, Guérin.

LOVITT, T.C. et S.V. HORTON (1994). « Strategies for Adapting Science Textbooks for Youth with Learning Disabilities », *Remedial and Special Education*, vol. 15, nº 2, p. 105-116.

MANZO, A.V. (1975). « Guided Reading Procedure », *Journal of Reading*, vol. 11, p. 123-126.

MARING, G.H. et G. FURMAN (1985). « Seven “Whole Class” Strategies to Help Mainstreamed Young People Read and Listen Better in Content Areas Classes », *Journal of Reading*, vol. 28, nº 8, p. 694-700.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l’école québécoise*, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée. Québec, ministère de l’Éducation, 342 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION (2003, document de travail). *Programme de formation de l’école québécoise*, enseignement secondaire, version approuvée. Québec, ministère de l’Éducation.

RICHARDSON, J.S. et R.F. MORGAN (1994). *Reading to Learn in Content Areas*, Belmont, Wadsworth Publishing Company.

ROBY, J. et C. PARADIS (1995). *Enjeux et découvertes*, t. 1 : « Histoire générale. Deuxième secondaire », Montréal, HRW.

ROUSELLE, J. (1998). *Anthologies pour lire et pour écrire. Manuel de français, 2e secondaire*, Anjou, Centre éducatif et culturel.

THÉORÊT, M. et S. Cartier (2001). *Processus de changement chez les enseignantes et les enseignants engagés dans la recherche collaborative «lire pour appprendre»*, Rapport présenté au Ministère de l’éducation (Programme de soutien à l’école Montréalaise) 21p.

THÉORÊT, M. et autres (1999). *Grille d’observation systématique des comportements des enseignants et des élèves en situation de lecture*, document interne, Montréal, Recherche Lecture en milieux populaires, Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal.

VACCA, R.T. et A.L.VACCA (2002). *Content Area Reading : Literacy and Learning Across the Curriculum*, 7e éd., Boston, Allyn and Bacon.

WEINER, H.S. et C. BAZERMAN (1997). *Reading Textbooks : A College Skills Handbook*, Boston, Houghton Mifflin Company.

Annexe I

INDEX DES APPRENTISSAGES À VISER SELON LA STRATÉGIE

Stratégie	Apprentissage(s) à viser	Page
4.1 Insertion	Noter les problèmes de compréhension relevés dans le texte Comprendre et réfléchir de façon plus active pendant la lecture Redonner confiance dans des habiletés de lecture	**11**
4.2 Soulignement	Repérer les idées et les détails importants lors d'une relecture	**13**
4.3 Mise en plan	Comprendre et mémoriser la structure d'un texte particulièrement difficile Mettre en évidence les parties importantes d'un texte Voir les relations entre les idées et les concepts Repérer de l'information sous-jacente aux idées	**15**
4.4 Prise de notes	Comprendre et réfléchir de façon active pendant la lecture Organiser le matériel de lecture Mémoriser de l'information et surmonter des oublis	**19**
4.5 KWL	Préparer à l'apprentissage d'un contenu Faire des prédictions de lecture Déterminer ses connaissances antérieures Consolider et étendre ses connaissances Réfléchir Avoir une intention de lecture Développer sa motivation à lire	**23**
4.6 Résumé	Consolider et étendre ses connaissances Condenser des données Comprendre et réfléchir de façon plus active pendant la lecture	**29**
4.7 Organisateur graphique	Préparer à l'apprentissage du contenu Comprendre et réfléchir pendant la lecture Apprendre du vocabulaire et des concepts Comprendre et organiser les données principales et secondaires d'un texte Grouper des faits et des phrases dans un texte	**31**
4.8 Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)	Préparer à l'apprentissage du contenu Mémoriser des données Se poser des questions Avoir une intention de lecture Éveiller curiosité et intérêt durant la lecture	**39**

Annexe II

INDEX DES STRATÉGIES À ADOPTER SELON L'APPRENTISSAGE VISÉ

Apprentissage visé	Stratégie(s) à adopter	Page
Apprendre du vocabulaire et des concepts	Organisateur graphique	**31**
Avoir une intention de lecture	KWL	**23**
	Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)	**39**
Comprendre un texte	Insertion	**11**
	Mise en plan	**15**
	Organisateur graphique	**31**
	Prise de notes	**19**
	Résumé	**29**
Condenser des renseignements	Mise en plan	**15**
	Organisateur graphique	**31**
	Résumé	**29**
Déterminer ses connaissances antérieures	KWL	**23**
	Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)	**39**
Étendre ses connaissances	KWL	**23**
	Résumé	**29**
Éveiller curiosité, intérêt et motivation durant la lecture	KWL	**23**
	Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)	**39**
Faire des prédictions de lecture	KWL	**23**
	Mise en plan	**15**
Mettre en évidence les parties importantes d'un texte	Mise en plan	**15**
Mémoriser de l'information et surmonter des oublis	Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)	**39**
	Mise en plan	**15**
	Organisateur graphique	**31**
	Prise de notes	**19**
	Soulignement	**13**

Noter les problèmes de compréhension relevés dans le texte	Insertion	**11**
Organiser des données	Mise en plan	**15**
	Organisateur graphique	**31**
	Prise de notes	**19**
Penser de façon plus active, réfléchir	Insertion	**11**
	KWL	**23**
	Organisateur graphique	**31**
	Prise de notes	**19**
	Résumé	**29**
Préparer à l'apprentissage d'un contenu	KWL	**23**
	Organisateur graphique	**31**
Redonner confiance dans des habiletés de lecture	Insertion	**11**
Regrouper des faits et des phrases	Organisateur graphique	**31**
Repérer des idées et des détails, trouver de l'information sous-jacente	Mise en plan	**15**
	Soulignement	**13**
Se poser des questions, se questionner	Lecture silencieuse avec questionnement (se questionner)	**39**
Voir les relations entre les idées et les concepts	Mise en plan	**15**
	Organisateur graphique	**31**