

## La lecture stratégique au secondaire

Guy Lusignan, Francine Noiseux, Christiane Villeneuve and Claude De La Sablonière

Number 96, Winter 1995

Enseignement stratégique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44335ac>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Lusignan, G., Noiseux, F., Villeneuve, C. & De La Sablonière, C. (1995). La lecture stratégique au secondaire. *Québec français*, (96), 29–33.

# LA LECTURE STRATÉGIQUE AU SECONDAIRE

par Guy Lusignan \*

Beaucoup d'enseignants se questionnent sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture au secondaire et cherchent des façons de renouveler leurs stratégies pédagogiques. Y a-t-il d'autres approches que celle qui consiste à poser des questions sur un texte ? Peut-on enseigner aux élèves des stratégies de lecture ? Y a-t-il des techniques qui peuvent faciliter cette tâche ?

Pour plusieurs enseignants, s'ajoute la dimension affective de l'apprentissage. Comment préparer une activité de lecture pour qu'elle motive les élèves et réponde à leurs attentes et à leurs besoins tout en tenant compte de leurs valeurs, de leurs attitudes et de leurs croyances ? Comment planifier une activité de lecture pour que l'élève la perçoive intéressante et utile à son apprentissage ? Comment organiser l'activité pour que l'élève ait un sentiment de liberté et non d'obligation devant la tâche à réaliser ? L'enseignant est conscient que les variables affectives relatives à la motivation, l'intérêt, l'utilité et le sentiment de liberté influenceront l'élève dans sa façon d'aborder l'activité de lecture. Ces variables feront qu'un élève s'y engagera à fond ou... s'en débarrassera au plus tôt.

Mais comment l'enseignant du secondaire peut-il apprendre à l'élève des stratégies de lecture et soutenir sa motivation ? En d'autres termes, comment l'enseignant du secondaire peut-il former des lecteurs stratégiques ? C'est la question à laquelle trois conseillers pédagogiques de la région de Montréal, six enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire et un universitaire ont tenté de répondre au cours de l'année 1993-1994 dans le

cadre d'un projet subventionné par le MEQ. En tenant compte des recherches des dernières années sur l'enseignement et l'apprentissage des stratégies de lecture qui font valoir le rôle et l'importance d'utiliser des techniques de lecture particulières, l'équipe de recherche a expérimenté trois d'entre elles : les guides de prévision-réaction, les représentations graphiques et une stratégie de lecture réflexive, le KWL Plus. Ces techniques ont été choisies pour trois raisons : elles suscitent et soutiennent la motivation, elles présentent un lien de cohérence en ce sens que les deux premières préparent à la troisième et, finalement, elles permettent le développement de cinq stratégies favorisant :

- le questionnement sur le texte ;
- le recours aux connaissances antérieurement acquises ;
- la détermination de buts et d'intentions de lecture ;

---

\* Professeur, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal. Avec la collaboration de Francine Noiseux, conseillère pédagogique en français, commission scolaire du Sault-Saint-Louis, Christiane Villeneuve, conseillère pédagogique en français, commission scolaire Jérôme-Le Royer, Claude De La Sablonnière, conseiller pédagogique en français, commission des écoles catholiques de Verdun.

- l'organisation des idées et la découverte de la structure d'un texte ;
- l'évaluation des connaissances nouvellement acquises.

Nous présentons brièvement chacune de ces techniques et un exemple de chacune d'elles est développé dans le cahier pratique.

### Les guides de prédiction-réaction

Un guide de prédiction-réaction (Chase et Hynd, 1987) est un document écrit que l'enseignant remet aux élèves. Il est constitué d'environ cinq affirmations formulées par l'enseignant en fonction du sujet traité. Le texte peut être littéraire ou non-littéraire. Avant la lecture, soit la phase de prédiction, l'élève se dit d'accord ou en désaccord avec chacune des affirmations et discute des raisons motivant ses réponses. Après la lecture, soit la phase de réaction, les élèves infirment ou confirment leurs prédictions. En somme, l'utilisation de guides de prédiction-réaction favorise le recours aux connaissances antérieures, l'échange de points de vue avec l'enseignant et les pairs, une réduction de l'anxiété et l'accroissement de la motivation.

#### • Construction d'un guide de prédiction-réaction

L'enseignant, pour construire un guide<sup>1</sup>, doit d'abord déterminer les concepts, les questions, les problèmes ou les détails les plus importants. Il doit tenir compte des expériences et des croyances plausibles des élèves qui peuvent être soit infirmées soit confirmées par le texte choisi.

Par la suite, selon la longueur du texte, il formule de quatre à dix affirmations qui tiennent compte des expériences, des valeurs et des croyances des élèves en vue de stimuler le recours à leurs connaissances antérieures et de favoriser une discussion ou un débat.

#### • Enseigner l'utilisation des guides de prédiction-réaction

Il est important qu'un guide de prédiction-réaction soit animé par l'enseignant de manière à amener les élèves à discuter de leur lecture. Pour ce faire, sept étapes sont à prévoir :

1. Présenter brièvement le texte :
  - Situer le texte dans le contexte d'apprentissage actuel ;
  - Expliquer pourquoi le texte a été choisi ;
  - Informer les élèves de ce qui suivra cette activité de lecture ;
  - Expliquer les directives.

2. Demander aux élèves de compléter les activités précédant la lecture du texte.
3. Animer une discussion collective à la suite de la deuxième étape en demandant aux élèves d'expliquer leur choix de réponses.
4. Faire lire le texte aux élèves et leur rappeler qu'ils doivent trouver l'information relative à chacune des affirmations.
5. Demander aux élèves de compléter les activités suivant la lecture du texte.
6. Animer une discussion collective à la fin de la cinquième étape pour faire ressortir les différences et consigner au tableau les connaissances apprises.
7. Demander aux élèves d'écrire un texte sur le sujet en fonction des consignes habituelles (type de textes, destinataire, intention d'écriture, etc.)

### Les représentations graphiques

Enseigner aux élèves comment construire des organisateurs graphiques est encouragé par de nombreux auteurs dont Chase et Hynd (1987). En effet, ce processus de réorganisation d'un texte est perçu comme un outil efficace pour accroître la pensée réflexive et promouvoir des apprentissages significatifs. Le processus consiste essentiellement à relier les idées principales aux idées secondaires et à certains détails à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques quelconques. Selon les recherches, l'utilisation des représentations graphiques contribue à augmenter de façon significative la compréhension en lecture. Il existe plusieurs types d'organiseurs graphiques, mentionnons :

- l'étoile, pour la représentation des concepts ;
- la constellation, c'est-à-dire le regroupement de plusieurs étoiles en vue de représenter les liens entre les concepts ;
- l'arbre ou la pyramide, pour la représentation de hiérarchies ;
- la matrice, pour la représentation de concepts similaires ;
- la chaîne, pour la représentation de processus, de séquences, de procédures ;
- les cercles concentriques, pour la représentation d'informations descriptives
- la carte des personnages, pour classer les caractéristiques des personnages d'un roman ou d'un conte ;

Il existe aussi une représentation bien connue et fréquemment utilisée dans le milieu scolaire : la

carte sémantique pour amener les élèves à créer des liens entre les mots nouveaux et les connaissances lexicales et sémantiques antérieures.

Pour sa part, Giasson (1990) propose des exemples d'organiseurs graphiques pour différents types de textes : textes descriptifs, textes de type énumération, textes de type comparaison, textes de type cause-effet, etc.

L'avantage de la représentation graphique d'un texte réside dans le fait que l'élève doit d'abord lire le texte pour bien comprendre sa structure et déterminer quel graphique doit être construit. Cette première activité de lecture suppose que l'élève doit déterminer s'il s'agit d'un texte de type descriptif, énumératif, séquentiel ou comparatif ? En outre, au moment de la construction de la représentation graphique, l'élève doit relire le texte à plusieurs reprises de manière à vérifier si son choix est le bon, à déterminer les catégories dans lesquelles il classera les informations et à établir les liens entre les différents éléments du texte.

Les représentations graphiques peuvent également servir à l'élève pour étudier un texte ou préparer un examen ; elles peuvent servir à l'enseignant pour réaliser une évaluation formative de la compréhension du texte.

#### • Enseigner les représentations graphiques

La présentation des différents organisateurs graphiques, leur construction et leur utilisation supposent plusieurs étapes. En effet, les recherches indiquent que les effets de l'utilisation des organisateurs graphiques se font sentir à long terme. L'enseignement des organisateurs graphiques nécessite d'abord un enseignement explicite, c'est-à-dire que l'enseignant doit donner des modèles, construire régulièrement des organisateurs avec ses élèves en expliquant pourquoi il procède de telle ou telle façon, en faisant observer ou en rappelant la construction particulière de ce type de texte. S'ajoutent à cela des pratiques guidées dans lesquelles l'enseignant présente des organisateurs partiellement construits et que les élèves complètent avec son aide et des pratiques individuelles. Voici les principales étapes<sup>2</sup>. Rappelons cependant que celles-ci peuvent varier selon le cycle d'enseignement et les caractéristiques des élèves :

1. Discuter avec les élèves de l'importance de l'organisation de l'information et des avantages de présenter cette organisation sous forme de représentations graphiques ;

2. Présenter un exemple spécifique d'organisateur graphique et expliquer la façon dont il est construit ;
3. Expliquer et démontrer l'utilisation de l'organisateur d'abord à partir de quelques informations choisies dans le texte, ensuite en ajoutant de nouvelles informations ou de nouvelles idées ;
4. Laisser les élèves compléter différents types d'organiseurs sur des textes différents ;
5. Amener les élèves à réfléchir sur l'utilisation des organisateurs graphiques en leur proposant d'échanger sur les graphiques qu'ils ont complétés ou construits, d'évaluer l'usage des organisateurs choisis et en leur suggérant des variantes
6. Favoriser de multiples occasions pour mettre en pratique l'utilisation des organisateurs graphiques ;
7. Fournir des rétroactions aux élèves sur leur utilisation des organisateurs graphiques ;
8. Laisser choisir aux élèves les types d'organiseurs convenant à leurs besoins quand ils ont acquis des connaissances et développé des habiletés suffisantes dans l'utilisation des organisateurs graphiques ;
9. Encourager les élèves à construire des organisateurs dans d'autres situations de lecture.

En fait, il existe trois jalons importants :

- a) présenter et discuter de graphiques complétés par l'enseignant ;
- b) présenter des organisateurs partiellement construits ou en blanc et demander de les compléter en discutant des réponses avec les élèves ;
- c) demander aux élèves de construire une représentation graphique sans proposer de modèles. Voici, sous forme graphique (page suivante tableau 1), la démarche à appliquer.

#### Le KWL Plus

Par quelle approche pédagogique l'enseignant peut-il développer chez l'élève des stratégies de lecture favorisant la réflexion de manière à ce qu'il prélève les informations nécessaires à sa compréhension ? Carr et Ogle (1987)<sup>3</sup> décrivent une technique de lecture réflexive connue sous le nom de KWL Plus. Celle-ci amène l'élève à établir des liens avec ses connaissances antérieurement acquises, à déterminer ses attentes, à fixer des buts de lecture et à

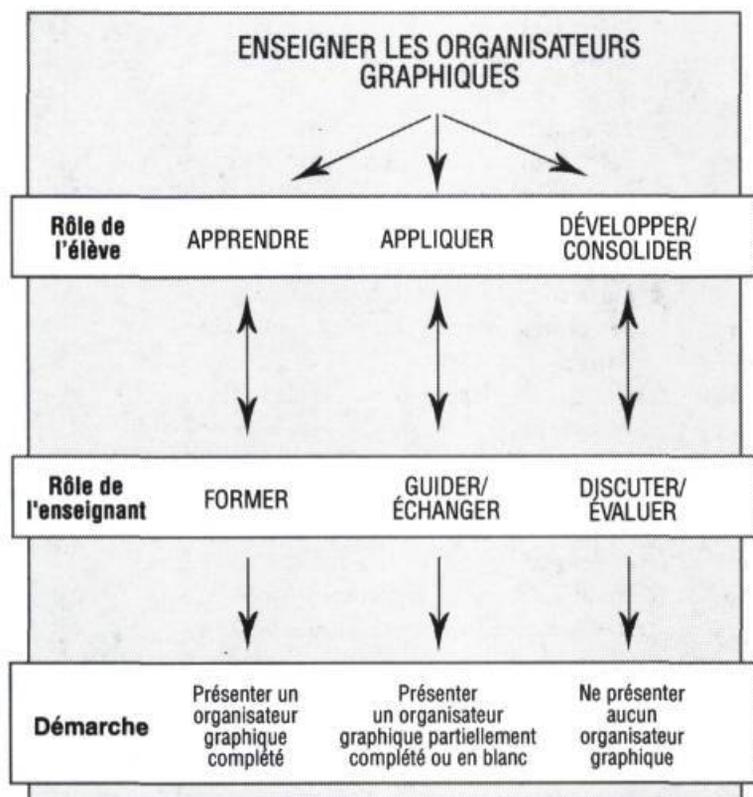


TABLEAU 1

évaluer si le texte présente les informations relatives à ses attentes et à ses buts. En outre, cette technique amène l'élève à construire une représentation graphique du texte en fonction de la structure et des liens existant entre les idées, ce qui facilite la rédaction du résumé qui conclut la démarche. La stratégie se développe sur un continuum de cinq volets :

1. Rappel des connaissances antérieures (Known) ;
2. Détermination de ce que l'élève veut apprendre (Want to learn) ;
3. Détermination de ce qui a été appris (Learn) ;
4. Plus représentation graphique du texte ;
5. Résumé du texte.

Cette technique facilite le développement de l'autonomie du lecteur par le fait que, après quelques pratiques sous la direction de l'enseignant,

l'élève s'approprié et utilise seul la stratégie lors de la lecture d'autres textes. Le développement de l'autonomie repose sur cette capacité à réaliser un transfert de la stratégie d'une situation à une autre, quel que soit le texte lu.

• *Enseigner l'utilisation du KWL Plus*

L'enseignant remet aux élèves un tableau (tableau 2) ou demande aux élèves d'en construire un similaire. La présentation de la technique est tirée de Goupil et Lusignan (1993).

La stratégie s'applique en classe en neuf étapes dans lesquelles l'enseignant tient le rôle d'animateur. Il doit aider l'élève à réaliser la tâche, le guider ; en aucun cas, il ne doit donner la réponse.

1. L'enseignant distribue le document de travail et guide une discussion avec les élèves pour les aider à déterminer les informations qu'ils possèdent sur le sujet.

1. Détermination des informations antérieures, des informations à apprendre et des informations apprises.

THÈME DE LECTURE		
<b>K</b> (ce qui est connu)	<b>W</b> (ce que l'on désire apprendre)	<b>L</b> (ce qui est appris)
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
Catégories pour structurer les connaissances antérieures:		
2. Catégories pour classifier les connaissances nouvellement apprises.		
Exemple: forme, couleur, alimentation, espérance de vie, etc.		

TABLEAU 2

2. Par la suite, il demande aux élèves de les consigner dans la première colonne (K).
3. À cette étape, l'enseignant peut amener les élèves à structurer leurs connaissances an-

térieures en fonction de certaines catégories conceptuelles (lieux, origine, alimentation,...). Ces catégories sont alors inscrites au bas du document. Ceci permet aux élèves de prédire le contenu du texte et la façon dont le texte peut être structuré.

4. L'enseignant guide les élèves pour qu'ils s'interrogent durant la lecture. Des questions formulées par les élèves à partir des activités de la première et de la deuxième étape les aident à déterminer ce qu'ils désirent apprendre (W). C'est à cette étape que chaque élève identifie son intention de lecture. Par la suite, il pourra orienter sa lecture, c'est-à-dire sa recherche d'informations pertinentes en fonction de l'intention identifiée.
5. L'enseignant – ou l'élève lorsqu'il maîtrise la technique – découpe le texte en courts segments. Il se réfère alors aux questions qu'il a inscrites dans la colonne W pour vérifier graduellement s'il a obtenu les informations recherchées ou s'il comprend le texte.
6. L'élève au cours de sa lecture, peut se poser de nouvelles questions et les ajouter à la colonne W ou consigner dans la colonne L les nouvelles connaissances. Cette activité aide l'élève à déterminer les informations importantes contenues dans chaque paragraphe.
7. Par la suite, les informations nouvellement acquises seront regroupées en fonction des catégories déterminées à la troisième étape. Dans bien des cas, de nouvelles catégories s'ajoutent. Les informations classées en fonction des catégories sont alors consignées dans la partie 2 du document.
8. Par la suite, l'enseignant aide l'élève à construire un organisateur graphique du texte à partir des catégories et des informations déterminées à la septième étape.
9. Finalement, l'enseignant guide l'élève à écrire un résumé du texte en utilisant l'organisateur graphique.

## Conclusion

Comme on peut le constater, les trois techniques précédentes impliquent une part active de l'enseignant et de l'élève. Dans le cadre d'une démarche progressive, ces techniques amènent l'élève à tenir compte de ses connaissances antérieurement acquises, à diriger son attention sur plusieurs aspects du texte en fonction de ses interrogations ou de ses prédictions, à questionner la structure et l'organisation du texte et à vérifier, lorsqu'il utilise les organisateurs graphiques ou le KWL Plus, si la représentation qu'il s'en fait correspond bien à la structure et à l'organisation de celui-ci. L'élève ne peut plus lire le texte de façon linéaire comme cela se produit bien souvent lorsqu'on lui demande de répondre à des questions sur le texte. Bien au contraire, ces techniques obligent l'élève à établir un rapport au texte en fonction de ses attentes ou de ses valeurs et à utiliser plusieurs stratégies. L'utilisation de ces techniques incite l'élève à réaliser plusieurs lectures du texte en vue de vérifier si ses stratégies lui permettent de réaliser adéquatement la tâche de compréhension demandée. Ces techniques ont également l'avantage de favoriser un enseignement et un apprentissage qui concernent plus le processus de lecture que le produit. En d'autres termes, ce n'est pas la « bonne réponse » qui est valorisée, mais davantage comment lire un texte pour lui donner du sens.

## NOTES

1. Ericson, B., Hubler, M., Bean, T.W., Smith, C.C., et McKenzie, J.V. (1987). Increasing critical reading in junior high classrooms. *Journal of Reading*, 30, 5, 430-449
2. McTighe, J. (1992). Graphic Organizers. Collaborative links to better thinking. in Davidson, N. et Worsham, T. (Éditeurs). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York : College Press.
3. Wisconsin Department of Public Instruction (1989). *Strategic learning in the content area*. Madison, WI : Wisconsin Department of Public Instruction. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 306 560).

## RÉFÉRENCES

CHASE, N.D. et HYND, C.R. (1987). Reader response : An alternative way to teach students to think about text. *Journal of Reading*, 30, 6, 530-540.

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.