

Annexe 1 – État des connaissances

- *Les habitudes de lecture des adolescents*

La plupart des chercheurs souscrivent à l'idée que les élèves du secondaire lisent de moins en moins sur une base volontaire ou par plaisir. Au Québec, une étude de l'*Observatoire de la culture et des communications du Québec (OCCQ)* révèle une nette diminution dans les pratiques de lecture des jeunes de 1979 à 1999 (Garon, 2004). Une étude de Lebrun (2004) montre aussi que le temps consacré par les adolescents québécois à la lecture de loisir est très limité et qu'il tend à décroître au fil de la scolarité. De plus, ils ne sont que le quart à dire qu'ils aiment beaucoup lire (Lebrun, 2004). En France, Baudelot, Cartier & Detrez (1999) en arrivent au même constat : leur enquête montre « un investissement décroissant des élèves dans la lecture à mesure qu'ils prolongent leur séjour à l'école » (Baudelot *et al.*, 1999, p. 9). Il en résulte qu'à la sortie du lycée, la moitié des élèves ne lit quasiment pas de livres à titre personnel. Cette tendance s'observe aussi aux États-Unis. En effet, une étude du *National Endowment for the Arts* indique que les adolescents et les jeunes adultes lisent moins souvent que par le passé (Iyengar, 2007) et que le pourcentage de ceux qui ne lisent pas du tout pour le plaisir a augmenté de façon significative, passant de 9 % à 19 %. Une telle tendance dans les pratiques de lecture des élèves américains s'accompagne également d'une détérioration de leurs habiletés en lecture.

Par ailleurs, de nombreux chercheurs soulignent les difficultés de l'école à former un nombre suffisant de lecteurs compétents et intéressés par la lecture (Falardeau, 2004; Langlade, 2000; Reuter, 2004), pointant le caractère souvent techniciste du travail réalisé autour des textes. Le rôle négatif que plusieurs chercheurs attribuent à l'école pour expliquer la faible compétence en lecture des élèves ainsi que le désintérêt de ceux-ci envers la lecture est d'autant plus inquiétant que cette dernière joue un rôle

central dans l'apprentissage de contenus dans toutes les disciplines scolaires (Fayol *et al.*, 2000).

- *La compétence à Lire et apprécier dans le PFEQ*

Pour tenter de pallier ces lacunes attribuées à l'école, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ : MEQ, 2003; MELS, 2007b) propose une approche de la lecture dans laquelle « l'enseignant crée un climat d'ouverture propice au partage du plaisir de lire et de la sensibilité esthétique ainsi qu'à l'expression de jugements critiques » (2003, p. 99). Le PFEQ cherche à concilier le plaisir de lire à l'apprentissage de l'analyse esthétique. Dans cette optique, la compétence à « Lire et apprécier des textes variés » doit amener l'élève à « devenir un lecteur efficace, critique et autonome » (MEQ, 2003, p. 97). La notion de compétence telle que la définissent de nombreux auteurs implique alors la mobilisation de ressources variées (connaissances, capacités, attitudes...) (Le Boterf, 1994; Rogiers, 2000) par un individu conscient de ses choix. Elle désigne aussi et surtout la capacité d'un individu à réfléchir sur les savoirs et les savoir-faire qu'il mobilise dans diverses pratiques, en l'occurrence la lecture (Falardeau, 2005). La compétence implique donc une réelle appropriation des savoirs et savoir-faire nécessaires dans une situation donnée, parce qu'elle suppose un rapport autonome au savoir et une capacité de jugement à l'égard des différentes situations vécues (Reboul, 1989). En somme, est compétente la personne qui se montre capable de réfléchir de façon autonome sur son action (Legendre, 2004).

S'inscrivant dans cette conception de la compétence, le PFEQ impose des standards élevés en lecture pour le 1^{er} cycle du secondaire (élèves de 13-14 ans), quant à la compréhension de l'implicite, à l'interprétation de la polysémie, ainsi qu'à l'expression de jugements critiques et esthétiques (MELS, 2003, p. 101). Dans la même foulée, définissant la compétence à lire et apprécier dans une annexe au programme de 2^e

cycle, le MELS assimile l'appréciation et la mise à distance analytique du texte : « quand le lecteur se distancie du texte afin de l'apprécier, il fait davantage appel à sa pensée critique » (MELS, 2007b, p. 127). La compétence visée se situe résolument du côté de l'analyse et de la critique textuelle. À la lumière de la définition de la notion de compétence que donnent par ailleurs les documents officiels du Ministère (MEQ, 2001), le lecteur compétent serait donc celui qui saurait mettre à distance son activité de lecture. Cette valorisation du travail analytique marque une certaine rupture par rapport à une définition assez consensuelle de la lecture littéraire que propose Dufays (2005), lequel la définit comme un va-et-vient entre le plaisir de lire (« la participation » psychoaffective au texte) et une mise à distance analytique des textes (« la distanciation »), ces deux modes d'activité s'alimentant l'un et l'autre (*cf.* entre autres Chabanne, 1998; Falardeau, 2004; Hébert, 2006). La participation — que le *PFEQ* assimile à la réaction — n'est pas considérée par tous ces chercheurs comme un mode de lecture à dépasser, ainsi que le laissent entendre plusieurs passages du *PFEQ*. On pourrait ajouter à cet exemple de notions à préciser ceux de la compréhension et de l'interprétation qui sont sans cesse amalgamées dans la présentation des processus de lecture.

En définitive, l'articulation entre les composantes de la compétence à lire et apprécier du *PFEQ* appelle un travail de clarification. À cette fin, le tableau synthèse de la compétence (MELS, 2003, p. 101) constitue selon nous la référence de base qui place clairement sur un même pied chacune des composantes en les liant au développement de la compétence. Toutefois, pour servir de repères à l'apprentissage et à l'évaluation autant pour les élèves que pour les enseignants, toutes les composantes de la compétence et les stratégies qu'elles sous-tendent doivent être définies dans des outils

d'évaluation détaillés qui présenteraient une synthèse claire des apprentissages visés (Dabène, 1994).

- *L'évaluation de la lecture et son apprentissage*

De nombreux chercheurs ont lié l'apprentissage en général (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2003; Fallon, Hammons, Brown, & Sanders, 1997) et celui de la lecture en particulier (*cf.* Giasson, 1995b pour une synthèse) à une évaluation continue, fréquente et explicite. Selon Pierre, un modèle pédagogique interactif, basé sur l'enseignement explicite de connaissances et de stratégies de lecture, ainsi que sur le développement de l'autonomie de l'élève « suppose que l'évaluation soit intégrée aux différentes phases du scénario comme instrument de planification et de gestion de l'enseignement » (1994, p. 289-290). L'évaluation devient alors partie prenante du processus d'apprentissage et de motivation (Allal, Bain, & Perrenoud, 1993; Deci & Ryan, 2002; Fayol *et al.*, 2000; Wegmuller, 1993) et requiert des outils opérationnels clairs, qui n'ont pas pour seule fin l'évaluation certificative. Elle doit alors être « multidimensionnelle », prendre en considération différents aspects de la lecture comme l'intérêt, la motivation, le développement métacognitif, ainsi que les stratégies liées aux différents processus de lecture : de la compréhension des mots et des phrases jusqu'à celle des textes et de leurs liens avec le monde — microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus et processus d'élaboration (Giasson, 1990, 1995a). Une telle évaluation multifactorielle ne s'intéresse pas aux seuls symptômes des échecs des élèves, mais à leurs réussites et surtout aux causes de leurs problèmes de compréhension et de motivation en lecture (Fijalkow, 2000). Il s'agit alors d'accompagner les élèves dans une démarche d'évaluation formative continue qui met en lumière les causes de leurs difficultés en lecture, l'objectif étant toujours de les rendre efficaces dans leur autoévaluation. En outre, en accroissant le sentiment de

contrôle des élèves sur leurs tâches de lecture, on favorise le renforcement d'une motivation autodéterminée (Assessment Reform Group, 2002; Deci & Ryan, 2002; Goigoux, 2003; Harlen, 2006; Rémond, 2003), facteur clé dans le développement d'habitudes durables de lecture (Lebrun, 2004).

Des recherches américaines, françaises et québécoises ont exploré les processus d'autorégulation des élèves du primaire pour les amener à utiliser de façon réflexive des stratégies de compréhension, à dépasser le stade du décodage (Cornoldi & Oakhill, 1996; Fayol *et al.*, 2000; Giasson, 1990, Goigoux, 2003; Rémond, 1999; Saint-Laurent & Giasson, 2008; pour une synthèse, voir Rémond, 2003). Il s'agit, selon ces auteurs, d'amener les élèves de 8-11 ans, à travers différents types d'échanges, à verbaliser leurs stratégies de compréhension pour leur faire prendre conscience des limites des stratégies de décodage dans la construction du sens des phrases et des textes. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous nous inscrivons dans ce courant de recherche en le transposant au secondaire, où le *PFEQ* prescrit non seulement la compréhension fine de l'explicite et de l'implicite, mais aussi l'interprétation des textes de même que leur critique. L'autorégulation s'avère tout aussi essentielle pour ces apprentissages complexes en lecture qu'elle l'est pour ceux du primaire. Plus encore, l'apprentissage de l'interprétation implique la maîtrise de savoir-faire complexes qui amènent le lecteur à critiquer ses propres hypothèses de lecture à la lumière du texte dont il doit rendre compte (Eco, 1985). D'un point de vue didactique, pour apprendre à réguler ses propres propositions interprétatives, le jeune lecteur doit d'abord pouvoir bénéficier de la rétroaction de ses pairs et de son enseignant, en intériorisant des stratégies de questionnement nouvelles, apparentées à l'analyse littéraire savante. Une telle démarche d'apprentissage implique l'apport d'outils de questionnement et d'évaluation qui doivent viser l'autonomie de l'élève en lecture (Deci & Ryan, 2002; Guthrie *et al.*,

2004) . L'outil d'évaluation fournit alors des rétroactions claires pour améliorer l'action des élèves. Il devient aussi un moyen important, parmi d'autres pratiques pédagogiques, pour donner le goût à l'élève de développer sa compétence.

De façon concrète, le recours aux outils d'évaluation projetés pourra se faire dans des activités de lecture au cours desquelles les élèves auront à déployer des stratégies de compréhension et d'interprétation, à mobiliser des connaissances sur la langue, les textes et la culture, à porter un jugement critique et à s'autoévaluer. Il reviendra alors aux enseignants, à l'aide des guides didactiques que nous élaborerons, d'identifier les stratégies sollicitées au cours d'une activité donnée et sur lesquelles ils amèneront les élèves à se questionner : à quoi sert cette stratégie ? comment l'ai-je appliquée ? en quoi m'a-t-elle été utile ? qu'aurais-je pu faire différemment pour mieux réussir la tâche ? En utilisant l'outil d'évaluation, ses descriptifs et ses cotes d'appréciation, l'élève sera ainsi amené à apprendre à évaluer sa maîtrise des stratégies dans n'importe quelle tâche de lecture. L'apprentissage des stratégies et l'autorégulation souhaitée constituent alors une des composantes incontournables des activités de lecture menées en classe de français et, éventuellement, dans les autres disciplines.

- *Les grilles d'évaluation*

Si le *PFEQ* ne propose aucun outil d'évaluation, le *MELS* a instauré un *Cadre de référence* (*MELS*, 2006a) de même que des *Échelles des niveaux de compétence* (*MELS*, 2006b, 2007a) pour l'évaluation des apprentissages au secondaire. Ces documents officiels ne fournissent des repères que pour l'évaluation globale. Plus précisément, l'outil proposé pour l'évaluation globale de la compétence à lire et apprécier présente une échelle à cinq niveaux à l'intérieur desquels toutes les composantes de la compétence sont articulées. Ce mode d'évaluation laisse ainsi supposer que l'élève du 1^{er} cycle ayant une maîtrise « acceptable » de la compétence (niveau 3 de 5) maîtrise également

chacune des composantes sous-jacentes. Pour l'évaluation descriptive en cours d'apprentissage orientée vers le développement de la compétence et de l'autonomie en lecture, le *Cadre de référence* renvoie les enseignants et les commissions scolaires aux critères d'évaluation du Programme de formation (MELS, 2006a, p. 21). Or ces critères d'évaluation sont définis de façon trop globale pour permettre l'élaboration d'outils efficaces pouvant favoriser l'autorégulation des élèves en lecture : « Compréhension des éléments significatifs d'un ou de plusieurs textes; Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes; Justification pertinente des réactions à un ou plusieurs textes; Jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères; Recours à des stratégies de lecture appropriées. » (MELS, 2003, p. 101). Au surplus, le libellé de certains niveaux de compétence attendus porte une fois de plus à confusion, en mettant sur le même pied la compétence (lire et apprécier) et ses composantes (notamment réagir, comprendre et interpréter), plutôt que de subordonner les deuxièmes à la première : « Justifie de façon étoffée son interprétation, sa réaction et son appréciation » (MELS, 2007a, p. 11); « Manifeste une compréhension partielle des textes [...]. Justifie sommairement son interprétation et sa réaction. Apprécie quelques éléments des textes à partir de critères évidents. » (Id.) Il reste donc à élaborer des outils d'évaluation détaillés, valides, complémentaires à ceux du MELS et fournissant aux enseignants et aux élèves des indicateurs structurants pour l'apprentissage de la lecture et de l'appréciation de textes, ainsi que le développement de l'autonomie et de la motivation des élèves.

Annexe 2 – Grilles d'évaluation formative et sommative



Grille
d'évaluation de la compétence
à lire et apprécier des textes variés

Nom de l'élève _____

1 - Pas du tout
2 - Très peu
3 - Assez
4 - Tout à fait

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

1.1.1 Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte (pour m'informer, pour en faire le résumé, pour le comparer, pour le plaisir, pour découvrir un univers littéraire, etc.).	1 - 2 - 3 - 4
1.1.2 Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneurs, etc.), mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire, etc.) et le temps dont je disposais.	1 - 2 - 3 - 4
1.1.3 Pour connaître ¹ le sujet du texte ou en prédire le contenu, j'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (première et quatrième de couverture, titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas).	1 - 2 - 3 - 4
1.1.4 À partir de la tâche que j'avais à réaliser, j'ai déterminé une manière de lire (survol, lecture partielle, lecture complète, etc.).	1 - 2 - 3 - 4
1.1.5 J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :	
- le genre du texte (conte fantastique, roman d'aventures, article de journal, article d'encyclopédie, etc.).	1 - 2 - 3 - 4
1.1.6 - le sujet du texte?	1 - 2 - 3 - 4
- l'auteur ?	1 - 2 - 3 - 4

1.2. Sous-composante : Je comprends un texte

1.2.1 J'ai fait des liens entre le texte et les éléments visuels (illustrations, photographies, graphiques, schémas, etc.).	1 - 2 - 3 - 4
1.2.2 J'ai fait des liens entre des éléments du texte et ma vision personnelle du monde.	1 - 2 - 3 - 4
1.2.3 J'ai pris des notes, annoté le texte, fait des tableaux, des schémas ou des listes.	1 - 2 - 3 - 4
1.2.4 Au cours de ma lecture, je me suis créé des images dans ma tête pour visualiser le contenu du texte.	1 - 2 - 3 - 4
1.2.5 Au cours de ma lecture, j'ai vérifié si mes prédictions du contenu étaient justes et je les ai réajustées au besoin.	1 - 2 - 3 - 4
1.2.6 Je me suis assuré de comprendre les mots difficiles (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.).	1 - 2 - 3 - 4
1.2.7 Je me suis assuré de comprendre les passages difficiles (en arrêtant ma lecture quand je ne comprenais pas pour analyser les groupes de mots, chercher les référents des pronoms, vérifier le sens des marqueurs de relation, revenir en arrière, résumer le contenu d'un paragraphe, etc.).	1 - 2 - 3 - 4
1.2.8 J'ai reconnu :	
- les idées principales ;	1 - 2 - 3 - 4

¹Ce document adopte l'orthographe rectifiée.

1 - Pas du tout
 2 - Très peu
 3 - Assez
 4 - Tout à fait

1.2.9	• les idées secondaires .	1 • 2 • 3 • 4
1.2.10	J'ai sélectionné les idées importantes ou l'information utile pour la tâche à réaliser.	1 • 2 • 3 • 4
1.2.11	Dans le récit lu, • j'ai identifié les personnages (Qui?), leurs caractéristiques physiques et psychologiques, leurs émotions, leurs transformations au fil du récit, etc.	1 • 2 • 3 • 4
1.2.12	• j'ai dégagé le temps (Quand?) et les lieux (Où?) de l'histoire.	1 • 2 • 3 • 4
1.2.13	• j'ai compris l'intrigue, la mission, le but (Quoi?).	1 • 2 • 3 • 4
1.2.14	• j'ai reconnu les différentes parties du schéma narratif (la situation initiale, l'élément déclencheur, le déroulement de l'action, le dénouement et la situation finale).	1 • 2 • 3 • 4
1.2.15	• j'ai reconnu si le texte était vraisemblable ou imaginaire.	1 • 2 • 3 • 4
1.2.16	• j'ai reconnu le ou les narrateur(s).	1 • 2 • 3 • 4
1.2.17	Dans le texte lu, j'ai reconnu des images créées par des associations d'idées, de mots, de sonorités.	1 • 2 • 3 • 4
1.2.18	J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide : • des organisateurs textuels (le lendemain, ensuite, à l'âge de cinq ans, etc.).	1 • 2 • 3 • 4
1.2.19	• des marqueurs de relation (mais, cependant, après que, etc.).	1 • 2 • 3 • 4
1.2.20	• des formes de reprise de l'information (celui-ci, il, son, etc.).	1 • 2 • 3 • 4
1.2.21	J'ai reconnu : • qui parle dans un discours rapporté direct.	1 • 2 • 3 • 4
1.2.22	• de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté indirect.	1 • 2 • 3 • 4
1.2.23	J'ai reconnu l'apport d'un discours rapporté direct ou indirect dans le texte lu.	1 • 2 • 3 • 4
1.2.24	J'ai reconnu les différentes séquences textuelles (narrative, descriptive, explicative et argumentative) et leur apport au texte.	1 • 2 • 3 • 4
1.3.	Sous-composante : J'interprète un texte	
1.3.1	Je me suis interrogé sur l'intention de l'auteur (convaincre le lecteur, expliquer un phénomène, raconter une histoire pour émouvoir, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.	1 • 2 • 3 • 4
1.3.2	J'ai associé des valeurs et des intentions aux personnages d'un récit en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.	1 • 2 • 3 • 4
1.3.3	J'ai déterminé si le point de vue de l'auteur était objectif ou subjectif en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.	1 • 2 • 3 • 4
1.3.4	Pour interpréter, j'ai porté attention à la langue (j'ai dégagé les champs lexicaux, les procédés stylistiques, les variétés de langue, etc.).	1 • 2 • 3 • 4
1.4.	Sous-composante : Je réagis à un texte	
1.4.1	J'ai été attentif aux effets que le texte produisait sur moi : • en établissant des ressemblances ou des différences entre la vision du monde proposée dans le texte et ma vision personnelle du monde.	1 • 2 • 3 • 4
1.4.2	• en me référant à mes goûts, à mes champs d'intérêt et à mes connaissances pour expliquer mes réactions.	1 • 2 • 3 • 4
1.4.3	J'ai expliqué mes réactions (sentiments, réflexions, prise de conscience, etc.) en m'appuyant sur des éléments du texte.	1 • 2 • 3 • 4

1 - Pas du tout
 2 - Très peu
 3 - Assez
 4 - Tout à fait

2. COMPOSANTE : JE PORTE UN JUGEMENT CRITIQUE

2.1	J'ai pris position par rapport au texte lu (qualité, pertinence, originalité, etc.) en me basant sur des critères. Exemples : La qualité de l'écriture (le choix du vocabulaire, l'agencement des mots, les images créées par les mots, les sonorités, le style de l'auteur, etc.);	1 • 2 • 3 • 4
2.2	Les caractéristiques des personnages (les valeurs, le réalisme, l'originalité, la crédibilité, etc.);	1 • 2 • 3 • 4
2.3	L'intérêt de l'histoire (le thème, les rebondissements, le réalisme, la cohérence tout au long du récit, etc.);	1 • 2 • 3 • 4
2.4	La qualité de l'information (la pertinence et la crédibilité des sources, la justesse de l'information, la profondeur des descriptions et des explications, la pertinence des arguments, la clarté, etc.);	1 • 2 • 3 • 4
2.5	La présentation visuelle (la mise en page du texte, les illustrations, la couverture, la qualité de l'ouvrage ou du site Internet, etc.);	1 • 2 • 3 • 4
2.6	Le message transmis (l'intérêt de la position défendue ou de la morale, la pertinence du message dans la société, etc.).	1 • 2 • 3 • 4

3. COMPOSANTE : JE RÉFLÉCHIS À MA PRATIQUE DE LECTEUR

3.1	Je me demande si mes stratégies de lecture m'ont aidé à mieux lire et apprécier le texte lu.	1 • 2 • 3 • 4
3.2	Je me demande ce que le texte lu m'a appris ou apporté.	1 • 2 • 3 • 4

3.3 Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour **planifier** ma lecture?

Celles que je maîtrise :

Celles que je dois améliorer :

3.4 Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour **comprendre** ce que je lis?

Celles que je maîtrise :

Celles que je dois améliorer :

3.5 Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour **interpréter** ce que je lis?

Celles que je maîtrise :

Celles que je dois améliorer :

3.6 Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour **réagir** à ma lecture?

Celles que je maîtrise :

Celles que je dois améliorer :

4. COMPOSANTE : JE METS À PROFIT ET J'ACQUIERS DES CONNAISSANCES SUR LA LANGUE, LES TEXTES ET LA CULTURE

4.1 a)

Quelles **connaissances sur la langue** m'ont été nécessaires pour lire ce texte (ex. : les temps verbaux, les organisateurs textuels, les marqueurs de relation, la reprise de l'information, la ponctuation, les subordonnées, etc.)?

4.1. b)

Quelles **connaissances sur la langue** ai-je acquises en lisant ce texte (ex. : les temps verbaux, les organisateurs textuels, les marqueurs de relation, la reprise de l'information, la ponctuation, les subordonnées, etc.)?

4.2 a)

Quelles **connaissances sur les textes** m'ont été nécessaires pour lire ce texte (ex. : la description, l'explication, le dialogue, les genres textuels, etc.)?

4.2 b)

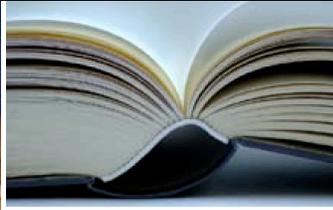
Quelles **connaissances sur les textes** ai-je acquises en lisant ce texte (ex. : la description, l'explication, le dialogue, les genres textuels, etc.)?

4.3 a)

Quelles **connaissances culturelles** (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques, etc.) m'ont été nécessaires pour lire ce texte?

4.3. b)

Quelles **connaissances culturelles** ai-je acquises en lisant ce texte (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques, etc.)?



Grille

Grille sommative

d'évaluation de la compétence
à lire et apprécier des textes variés

Nom de l'élève

- 1 • Est nettement en deçà des exigences
- 2 • Est en deçà des exigences
- 3 • Satisfait minimalement aux exigences
- 4 • Satisfait clairement aux exigences
- 5 • Satisfait très clairement aux exigences

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

1.1.1 L'élève montre qu'il a planifié sa lecture en portant attention aux éléments qui entourent le texte pour en prédire le contenu, en activant les connaissances pertinentes au sujet ou au genre du texte.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
--	-------------------

1.2. Sous-composante : Je comprends un texte

1.2.1 L'élève a pris des notes (tableaux, listes, annotations...) qui aident à la construction du sens.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
---	-------------------

1.2.2 L'élève s'est donné des moyens (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.) pour comprendre les mots difficiles .	1 • 2 • 3 • 4 • 5
---	-------------------

1.2.3 L'élève s'est donné des moyens (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière, en résumant ce que dit un paragraphe, etc.) pour comprendre les passages difficiles .	1 • 2 • 3 • 4 • 5
--	-------------------

1.2.4 L'élève a reconnu les idées principales et les idées secondaires.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
---	-------------------

1.2.5 Dans un récit, l'élève : • a dégagé le temps (Quand?) et les lieux (Où?) de l'histoire ;	1 • 2 • 3 • 4 • 5
---	-------------------

1.2.6 • a identifié les personnages (Qui?) et leurs caractéristiques ;	1 • 2 • 3 • 4 • 5
--	-------------------

1.2.7 • a compris l'intrigue, la mission, le but (Quoi ?) ;	1 • 2 • 3 • 4 • 5
---	-------------------

1.2.8 • a reconnu les différentes parties du schéma narratif (la situation initiale, l'élément déclencheur, le déroulement de l'action, le dénouement et la situation finale) ;	1 • 2 • 3 • 4 • 5
---	-------------------

1.2.9 • a reconnu si le texte est vraisemblable ou imaginaire ;	1 • 2 • 3 • 4 • 5
---	-------------------

1.2.10 • a reconnu le ou les narrateur(s).	1 • 2 • 3 • 4 • 5
--	-------------------

1.2.11 Dans un texte, l'élève a reconnu des images créées par des associations d'idées, de mots, de sonorités.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
--	-------------------

1.2.12 L'élève a dégagé le fil conducteur du texte à l'aide : • des organisateurs textuels (le lendemain, ensuite, à l'âge de cinq ans, etc.) ;	1 • 2 • 3 • 4 • 5
--	-------------------

1 - Est nettement en deçà des exigences
 2 - Est en deçà des exigences
 3 - Satisfait minimalement aux exigences
 4 - Satisfait d'ailleurs aux exigences
 5 - Satisfait très d'ailleurs aux exigences

1.2.13	• des marqueurs de relation (mais, cependant, après que, etc.);	1 • 2 • 3 • 4 • 5
1.2.14	• des formes de reprise de l'information (celui-ci, il, son, etc.).	1 • 2 • 3 • 4 • 5
1.2.15	L'élève a reconnu : • qui parle dans un discours rapporté direct ;	1 • 2 • 3 • 4 • 5
1.2.16	• de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté indirect.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
1.2.17	L'élève a reconnu l'apport d'un discours rapporté direct ou indirect dans un texte.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
1.3.	Sous-composante : J'interprète un texte	
1.3.1	L'élève a interprété l'intention de l'auteur, son point de vue, les valeurs ou les intentions des personnages en s'appuyant sur des indices présents dans le texte.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
1.3.2	Pour interpréter, l'élève a dégagé les champs lexicaux, les procédés stylistiques, les variétés de langue, etc.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
1.4.	Sous-composante : Je réagis à un texte	
1.4.1	L'élève a expliqué ses réactions (sentiments, réflexions, prise de conscience, etc.) en s'appuyant sur des éléments du texte.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
2.	COMPOSANTE : JE PORTE UN JUGEMENT CRITIQUE	
2.1	L'élève a porté un jugement critique sur la qualité, l'intérêt du texte lu en se basant sur des critères explicites (la qualité de l'écriture, les caractéristiques des personnages, l'intérêt de l'histoire, la qualité de l'information, la présentation visuelle, le message transmis, etc.).	1 • 2 • 3 • 4 • 5
3.	COMPOSANTE : JE RÉFLÉCHIS À MA PRATIQUE DE LECTEUR	
3.1	La grille formative de l'élève et/ou ses réponses à des questions ciblées lors de tests témoignent de sa réflexion à l'égard des stratégies de lecture.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
4.	COMPOSANTE : JE METS À PROFIT ET J'ACQUIERS DES CONNAISSANCES SUR LA LANGUE, LES TEXTES ET LA CULTURE	
4.1	Au terme de sa lecture, l'élève a identifié les connaissances qu'il a utilisées (langue, textes, culture) pour lire le texte.	1 • 2 • 3 • 4 • 5
4.2	Au terme de sa lecture, l'élève a identifié les connaissances qu'il a acquises (langue, textes, culture) en lisant le texte.	1 • 2 • 3 • 4 • 5

Annexe 3 – Textes, questionnaires de compréhension en lecture et corrigés

Prétest

Adolescents, publicité et Surconsommation

Texte : Marie-Pierre Gazaille

Omniprésente dans notre quotidien, la publicité informe, suggère et, plus en plus, dicte ce qui est « in » ou « out ». Magazines, affiches, pauses publicitaires, elle s'affirme un peu plus chaque jour et nous où que l'on aille. Mais comment réagir lorsque ce sont nos ados qui sont confrontés et qui doivent composer avec ces « dictats » et cette influence constante?



de
suit
y

Période d'exploration identitaire

Période de transition et de développement par excellence, l'adolescence représente un passage entre deux âges où la recherche d'identité est primordiale. Besoin d'appartenance à un groupe d'amis, identification à ses vedettes favorites, dissociation des parents par divers moyens, tout un lot d'actions posées dans le but de se découvrir et de se diriger lentement mais sûrement vers l'âge adulte et de se découvrir soi-même, de se définir en tant qu'individu à part entière. Pas étonnant donc que la publicité sous différentes formes soit considérée comme une référence sûre par les ados. En effet, à l'instant précis où ils sont à la recherche de leurs valeurs et où leurs goûts changent, la publicité leur présente des produits et des services branchés qui, selon le message véhiculé, leur sont non seulement essentiels, mais les rendront également heureux. Une hésitation à propos d'un produit à acheter? Hop... on ne se pose plus de questions puisque, selon la publicité du moment, celui-ci est plus branché! Les publicitaires ont depuis longtemps saisi que les adolescents constituent, en raison de cette recherche d'identité individuelle et de leur besoin d'appartenance et d'acceptation, un groupe plus vulnérable et, par le fait même, une cible de choix. C'est d'ailleurs dans cette optique que l'on retrouve de plus en plus de publicités faisant appel à des personnalités publiques (parfois d'un goût douteux) particulièrement adulées des ados pour faire la promotion d'une marque... et en faire mousser les ventes.

Consommateurs depuis le berceau...

Si, bien sûr, on s'étonne et on s'inquiète de l'influence de la publicité sur les jeunes ados, il semblerait que les enfants soient réceptifs à ce phénomène dès leur plus jeune âge. Très jeunes, les enfants deviennent donc pour les publicitaires des cibles de choix puisqu'ils exercent une influence directe sur les achats de leurs parents. Des études effectuées auprès de jeunes enfants confirment que les enfants peuvent développer des images mentales en lien avec les logos ou mascottes de certaines lignes de produits dès l'âge de... 6 mois! Pas étonnant donc que la fidélité à une marque puisse être observée chez des enfants de 2 ans. Car si la législation empêche (ou du moins tente de le faire) les compagnies de s'adresser directement à leur jeune public, les publicités mises sur pied à l'intention des parents mettent tout de même en scène une multitude de personnages mignons et colorés qui attirent l'attention

des tout-petits. Ainsi programmés pour consommer depuis le berceau, les enfants seront déjà acclimatés à cette publicité constante et seront donc un excellent public dans quelques années, lorsqu'ils seront devenus des consommateurs indépendants... avec un pouvoir d'achat individuel entier! Comme l'affirmait la directrice du marketing de l'une des compagnies internationales les plus lucratives au monde « viser les jeunes, c'est assurer l'avenir de la marque ».

Phénomène invasif

Présente partout et inévitable, là où la publicité inquiète davantage, c'est lorsqu'elle est introduite en certains lieux ou événements réservés exclusivement aux jeunes. À titre d'exemple, le placement média de publicités télévisées vantant les mérites de produits pour enfants (théoriquement destinés aux parents!) durant les pauses d'émissions pour enfants. Sachant que les enfants, jusqu'à l'âge de 5 ans, ne savent pas distinguer le contenu d'une émission des pauses publicitaires, il n'y a rien d'étonnant à constater qu'une fois adolescents, les jeunes sont déjà habitués à apprécier la pub sous toutes ses formes.

Dans le même ordre d'idées, certaines commissions scolaires (lieu auparavant étanche à la publicité et aux divers messages incitant à la consommation) ont récemment ouvert leurs portes à diverses marques ou entreprises, en échange de fournitures scolaires, d'ordinateurs ou tout simplement... d'argent! Même phénomène observé dans les cafétérias scolaires, où l'on retrouve nombre de machines distributrices à l'effigie de marques connues... qui ont, bien sûr, des ententes exclusives avec ces établissements scolaires.

Des promesses pas toujours tenues...

Nouveau cellulaire branché comprenant appareil-photo, messagerie texte, lecteur mp3... vraiment indispensable! Représenté sans faute par un jeune tout ce qu'il y a de plus branché-cool-populaire-et-souriant. Cet appareil promet beaucoup plus que ne le laisse supposer ses nombreuses options technologiques. Mais le sourire et la joie affichés par le porte-parole de la marque sont-ils inclus dans le prix? Plus que le produit lui-même, c'est une vie meilleure, du bonheur à profusion et des heures de plaisir que promet ce type de gadget. Le résultat, néanmoins, se montre rarement à la hauteur des attentes et des promesses des annonceurs. Quelques jours après l'acquisition dudit produit, le jeune (celui-là même qui une semaine auparavant ne pouvait s'en passer...) s'en lasse rapidement et est déjà à l'affût des nouveautés, lesquelles, une fois de plus, lui proposeront la perspective d'un bonheur nouveau. Cumulés, ces achats à long terme décevants peuvent avoir des effets néfastes sur les jeunes... De là l'importance de minimiser les conséquences de la surconsommation en conscientisant nos enfants.

Comment intervenir... ou prévenir?

En tant que parent, quelques trucs pratiques pourront nous permettre de limiter l'influence de la publicité sur nos jeunes enfants et nos ados. Vu l'importance et l'omniprésence du marketing, il va sans dire qu'il sera difficile de restreindre l'accès à la publicité. La prévention passera donc par une conscientisation, une explication du phénomène en soi.

Nom : _____

Date: _____

Adolescents, publicité et surconsommation



1. a) Tu as une minute pour observer le texte.
D'après toi, quelle en est l'idée générale?

- b) Explique comment tu t'y es pris pour prédire l'idée générale.

2. Si tu avais à choisir une seule phrase du texte qui représenterait bien le message de l'auteure, laquelle choisirais-tu? Encerle la bonne réponse.

- a) « Besoin d'appartenance à un groupe d'amis, identification à ses vedettes favorites, dissociation des parents par divers moyens, tout un lot d'actions posées dans le but de se découvrir et de se diriger lentement mais sûrement vers l'âge adulte et de se découvrir soi-même, de se définir en tant qu'individu à part entière. »
- b) « En effet, à l'instant précis où [les adolescents] sont à la recherche de leurs valeurs et où leurs goûts changent, la publicité leur présente des produits et des services branchés qui, selon le message véhiculé, leur sont non seulement essentiels, mais les rendront également heureux. »
- c) « Sachant que les enfants, jusqu'à l'âge de 5 ans, ne savent pas distinguer le contenu d'une émission des pauses publicitaires, il n'y a rien d'étonnant à constater qu'une fois adolescents, les jeunes sont déjà habitués à apprécier la pub sous toutes ses formes. »
- d) « Ainsi programmés pour consommer depuis le berceau, les enfants seront déjà acclimatés à cette publicité constante et seront donc un excellent public dans quelques années, lorsqu'ils seront devenus des consommateurs indépendants... avec un pouvoir d'achat individuel entier! »

3. Que signifie l'adjectif « adulées » à la fin du premier paragraphe? Tu dois encercler une seule réponse.
- a) connues
 - b) admirées
 - c) boudées
 - d) appréciées

4. Que signifie la phrase suivante? Encerle la bonne réponse.

« Les publicitaires ont depuis longtemps saisi que les adolescents constituent, en raison de cette recherche d'identité individuelle et de leur besoin d'appartenance et d'acceptation, un groupe plus vulnérable et, par le fait même, une cible de choix. »

- a) Les publicitaires ont compris qu'il est facile d'atteindre les adolescents par la publicité, puisqu'ils cherchent qui ils sont et qu'ils ont besoin d'appartenir à un groupe.
- b) Les publicitaires savent que les adolescents, qui cherchent constamment à changer d'identité et à combler leurs besoins, peuvent être attaqués facilement.
- c) Les adolescents sont saisis par les publicitaires qui veulent les faire changer d'identité, et ils acceptent d'être des cibles, car ils constituent un groupe impuissant.
- d) Les publicitaires savent qu'il est plus facile de viser les adolescents, qui sont un groupe fragile.

5. Dans le chapeau du texte, à quelle information réfère le groupe du nom « ces dictats »?

6. Par quel mot ou quelle expression pourrais-tu remplacer le marqueur de relation « vu » dans le dernier paragraphe?

7. Dans cette phrase du deuxième paragraphe, pourquoi l'auteure utilise-t-elle le point d'exclamation?

« Des études effectuées auprès de jeunes enfants confirment que les enfants peuvent développer des images mentales en lien avec les logos ou mascottes de certaines lignes de produits dès l'âge de... 6 mois! »

8. Selon toi, qu'a voulu démontrer l'auteure en insérant un discours rapporté dans le deuxième paragraphe?

9. Le point de vue de l'auteure est-il objectif?

- a) Oui, car l'auteure apporte des statistiques pour appuyer son idée.
- b) Oui, car l'auteure a écrit un texte informatif, publié dans une revue.
- c) Non, car l'auteure ne présente qu'un côté de la publicité.
- d) Non, car l'auteure utilise des points d'exclamation.

10. À la lecture de ce texte, qu'as-tu appris concernant la publicité et son influence sur les jeunes?



11. Selon toi, les compagnies manipulent-elles à ce point les adolescents par la publicité? Justifie ta réponse en t'appuyant à la fois sur des éléments d'information du texte et sur ton expérience personnelle.

12. Si un ami désirait s'informer sur le phénomène de la consommation, lui proposerais-tu de lire ce texte? Quelle que soit ta réponse, tu dois la justifier à l'aide de deux critères. Donne un exemple pour chacun de tes critères.

Adolescents, publicité et surconsommation

CORRIGÉ

13. a) Tu as une minute pour observer le texte.

D'après toi, quelle en est l'idée générale?

5 : L'idée générale est très bien décrite, c'est-à-dire que l'élève résume les trois thèmes importants du texte (la publicité, l'adolescence et la surconsommation [consommation excessive]) et qu'il fait le lien entre eux en évoquant l'idée que la publicité exerce une influence négative sur les jeunes. Ex. : *Il sera question de l'influence négative de la publicité sur les adolescents, qui sont amenés à consommer de façon exagérée.*

4 : L'idée générale est bien décrite, c'est-à-dire que l'élève résume les trois thèmes importants du texte et qu'il fait le lien entre eux, mais il n'évoque pas l'idée de l'influence négative OU l'élève relie deux thèmes principaux par l'idée d'une influence négative. Ex. : *Il sera question de l'influence de la publicité sur la consommation des jeunes.* OU *Les adolescents se font avoir par la publicité.*

3 : L'idée générale est décrite à l'aide de mots-clés seulement, c'est-à-dire que l'élève identifie les trois thèmes importants, mais qu'il ne fait pas de lien entre eux. Ex. : *Il sera question de l'adolescence, de la publicité et de la surconsommation.*

2 : L'idée générale du texte est partiellement décrite, c'est-à-dire que l'élève n'évoque que deux thèmes importants et qu'il n'établit pas de lien entre eux. Ex. : *La publicité et l'adolescence.*

1 : L'idée générale est décrite minimalement, c'est-à-dire que l'élève n'évoque qu'un thème important. Ex. : *L'adolescence.*

b) Explique comment tu t'y es pris pour prédire l'idée générale.

5 : L'élève nomme une ou des stratégies pertinentes et explicite comment cette ou ces stratégies lui ont permis de prédire l'idée générale. De plus, sa réponse est en adéquation¹ avec celle donnée en a). Exemples de réponse :

- par rapport au titre : *J'ai tenu compte du titre, qui évoque les adolescents, la publicité et la surconsommation. Surconsommer signifie « trop consommer ».*
- par rapport au chapeau : *J'ai tenu compte du chapeau du texte, qui mentionne que la publicité influence les adolescents et leur dicte ce qui est « in » ou « out ».*
- par rapport aux intertitres : *J'ai tenu compte des intertitres. L'intertitre Période d'exploration identitaire évoque l'adolescence, Consommateurs depuis le berceau et Phénomène invasif évoquent l'influence négative de la publicité.*

¹ Par « adéquation », nous voulons signifier que la réponse donnée en b) concorde avec celle donnée en a). Par exemple, si un élève ne fait que répondre qu'il a lu le titre en b) alors qu'il a donné une réponse élaborée et complète en a), les deux réponses ne sont pas en adéquation. Il revient aux enseignants de juger cette adéquation.

- par rapport aux premières phrases des paragraphes : *Les premières phrases contiennent des mots comme « adolescence », « recherche d'identité », « influence de la publicité », « inquiète », etc.*
-

4 : L'élève nomme une ou des stratégies pertinentes et explicite peu comment cette ou ces stratégies lui ont permis de prédire l'idée générale, mais la réponse donnée en b) est en adéquation avec celle donnée en a).

Ex.: *J'ai tenu compte du chapeau du texte, qui parlait du sujet que j'ai nommé.*

3 : L'élève nomme une ou des stratégies pertinentes, mais n'explique pas comment cette ou ces stratégies lui ont permis de prédire l'idée générale ET/OU sa réponse n'est pas en adéquation avec celle donnée en a).

Ex.: *J'ai tenu compte du titre et/ou du chapeau et/ou des intertitres et/ou des premières phrases de chaque paragraphe et/ou des images.*

2 : L'élève nomme une ou des stratégies non pertinentes dans le cas du texte à l'étude, celui-ci présentant plusieurs indices de prédiction manifestes. Ex. : *J'ai parcouru le texte OU J'ai lu jusqu'à ce que le temps soit écoulé.*

1 : L'élève ne nomme pas de stratégie.

14. Si tu avais à choisir une seule phrase du texte qui représenterait bien le message de l'auteure, laquelle choisirais-tu?

- a) 1
- b) 5
- c) 1
- d) 3

15. Que signifie l'adjectif « adules » à la fin du premier paragraphe? Tu dois encrer une seule réponse.

- e) 1
- f) 5
- g) 1
- h) 3

16. Que signifie la phrase suivante, qui figure à la fin du premier paragraphe? Tu dois encrer une seule réponse.

- a) 5
- b) 1
- c) 1
- d) 3

17. Dans le chapeau du texte, à quelle information réfère le groupe du nom « ces dictats »?

5 : L'élève donne le bon référent du groupe du nom en renvoyant explicitement au passage suivant : *« la publicité informe, suggère et, de plus en plus, dicte ce qui est " in " ou " out " ».*

Ex. : *Le groupe du nom « ces dictats » réfère à un passage précédent dans le texte, c'est-à-dire au fait que « la publicité [...] suggère et, de plus en plus, dicte de qui est " in " ou " out " ».*

4 : L'élève donne le bon sens du groupe du nom en tenant compte du contexte, mais ne fait pas de lien explicite avec l'idée reprise dans le texte (il formule sa réponse dans ses mots).

Ex. : *C'est la publicité qui dit quoi faire aux gens.*

3 : L'élève donne le bon sens du mot « dictat », mais ne tient pas compte du contexte dans lequel il est employé. Du coup, il démontre qu'il ne comprend pas qu'il y a reprise anaphorique. Ex. : *Des dictats, ça réfère à des choses qui nous sont ordonnées.*

2 : L'élève fait référence à un passage du texte qui précède le groupe du nom, mais ce passage n'est pas adéquat. Ex. : *Le groupe « ces dictats » réfère aux magazines, aux affiches, et aux pauses publicitaires.*

1 : La réponse de l'élève montre qu'il ne comprend pas ce que signifie le mot.

18. Par quel mot ou quelle expression pourrais-tu remplacer le marqueur de relation « vu » dans le dernier paragraphe?

5 : L'idée de cause y est et le ou les termes peuvent remplacer le mot dans le contexte de la phrase. Ex. : *étant donné, considérant, compte tenu de, etc.*

3 : L'idée de cause y est, mais on ne peut pas remplacer « vu » par ce mot dans le contexte de la phrase (emploi prépositionnel). Ex. : *Puisque, parce que, etc. (Puisque, parce que, etc. seraient valides si le marqueur de relation à remplacer était « vu que »).*

1 : Toute autre réponse qui démontre que le sens du marqueur de relation et la syntaxe ne sont pas pris en compte.

19. Dans cette phrase du deuxième paragraphe, pourquoi l'auteure utilise-t-elle le point d'exclamation?

5 : Toute réponse présentant l'idée de dénonciation, de critique ou d'indignation et faisant le lien avec la position de l'auteure. Ex. : *Le point d'exclamation indique que l'auteur critique (ou dénonce) le fait que les publicités visent les jeunes dès l'âge de 6 mois.*

4 : Toute réponse présentant l'idée de dénonciation, de critique ou d'indignation, mais qui ne fait pas le lien avec la position de l'auteure. Ex. : *Le point d'exclamation indique la dénonciation (ou la critique).*

3 : Toute réponse présentant une émotion plus ou moins pertinente dans le contexte de la phrase (surprise, étonnement, etc.), et faisant le lien avec la position de l'auteure. Ex. : *Le point d'exclamation indique que l'auteure est surprise de constater que les enfants de 6 mois sont déjà influencés par la publicité. OU C'est un fait étonnant (impressionnant, surprenant, etc.)*

2 : Toute réponse liée à une émotion plus ou moins pertinente dans le contexte de la phrase (surprise, étonnement, etc.), mais ne faisant pas de lien avec la position de l'auteure (ex.: *Le point d'exclamation indique que l'auteure est surprise.*), OU toute réponse ne présentant que l'idée d'expression (ex. : *Le point d'exclamation indique que l'auteur s'exprime.*)

1 : Toute réponse tenant compte seulement du rôle de la ponctuation (et non de l'émotion qu'elle exprime).
Ex. : *Pour marquer la fin de la phrase.*

20. Selon toi, qu'a voulu démontrer l'auteure en insérant un discours rapporté dans le deuxième paragraphe?

5 : Toute réponse présentant explicitement l'idée que l'auteure a voulu appuyer sa thèse et faisant le lien avec le message véhiculé par le discours rapporté, c'est-à-dire que les compagnies n'ont pas de scrupules à viser directement les jeunes. Ex. : *L'auteure a voulu appuyer sa thèse (ou ses propos) en montrant que les compagnies de marketing manipulent les jeunes pour leur propre profit.*

4 : Toute réponse présentant implicitement l'idée que l'auteure a voulu démontrer la pertinence, la force de sa thèse, mais faisant bien le lien avec le message véhiculé par le discours rapporté. Ex. : *L'auteure a voulu montrer que les compagnies de marketing manipulent bel et bien les jeunes pour leur propre profit.*

3 : Toute réponse présentant l'idée que l'auteure a voulu appuyer sa thèse, mais ne faisant pas le lien avec le message véhiculé par le discours rapporté. Ex. : *L'auteure a voulu appuyer sa thèse.*

2 : Toute réponse présentant l'idée que l'auteure a voulu montrer ce que pensent les compagnies de marketing. L'élève ne prouve pas qu'il comprenne le message véhiculé par le discours rapporté OU l'élève ne fait que retranscrire le discours rapporté. Ex. : *L'auteur a voulu montrer ce que pensent les compagnies de marketing au sujet des jeunes. OU L'auteur voulait démontrer que viser les jeunes, c'est assurer l'avenir de la marque.*

1 : Toute réponse impertinente OU démontrant que l'élève n'a pas trouvé le discours rapporté OU n'a pas compris son sens.

Ex. : *L'auteure a voulu changer d'énonciateur. OU Ils ont repris le discours de quelqu'un.*

21. Le point de vue de l'auteure est-il objectif?

- a) (1)
- b) (1)
- c) (5)
- d) (3)

22. À la lecture de ce texte, qu'as-tu appris concernant la publicité et son influence sur les jeunes?

5 : L'élève est capable de nommer de façon juste ce qu'il a appris, sans toutefois retranscrire un ou des passages textuellement. Ex. : *J'ai appris que les compagnies n'ont pas le droit de faire de la publicité directement auprès des enfants.*

3 : L'élève est capable de nommer de façon juste ce qu'il a appris. Cependant, il ne fait que retranscrire un ou des passages textuellement. Ex. : *J'ai appris que cumulés, ces achats à long terme décevants peuvent avoir des effets néfastes sur les jeunes.*

1 : L'élève donne une réponse qui n'entretient pas de lien avec le texte (indice d'une mauvaise compréhension) OU il fait un commentaire impertinent. Ex. : *J'ai appris que les enfants consomment dans leur berceau.* OU *Je n'ai rien appris, c'était plate.*

23. Selon toi, les compagnies manipulent-elles à ce point les adolescents par la publicité? Justifie ta réponse en t'appuyant à la fois sur des éléments d'information du texte et sur ton expérience personnelle.

5 : Pour justifier son opinion, l'élève s'appuie clairement sur un élément du texte et sur un élément de son expérience personnelle, et le lien entre les deux est approprié.

Ex. : *Oui, je crois que les adolescents sont manipulés. Les publicitaires font exprès de rendre les nouveaux produits attrayants en faisant toutes sortes de promesse, comme les cellulaires. il est vrai qu'on s'en lasse rapidement. À mon école, tout le monde en a un parce que c'est la tendance. Pourtant, plusieurs élèves ne s'en servent même pas.*

4 : L'élève justifie son opinion, mais un des deux éléments de réponse ou le lien tracé entre eux est plus ou moins pertinent.

Ex. : *Oui, je crois que les adolescents sont manipulés par les compagnies, car elles leur font croire que leurs produits sont essentiels. Je connais quelqu'un qui est tombé dans le panneau. Il s'est acheté un iPod Touch*

3 : Pour justifier son opinion, l'élève s'appuie de façon plus ou moins pertinente sur un élément du texte, mais pas sur son expérience personnelle.

Ex. : *Oui, je crois que les adolescents sont manipulés par les compagnies, car elles font de la publicité partout, dans les magazines, pendant les émissions de télévision, et même dans les écoles.*

2 : L'élève ne s'appuie pas sur un élément du texte pour justifier son opinion, même si l'élément en lien avec son expérience personnelle est pertinent.

Ex. : *Non, je ne crois pas que nous sommes manipulés. Les jeunes de ma classe n'ont pas tous le dernier iPod.*

1 : L'élève justifie son opinion à l'aide d'éléments textuels ou personnels non pertinents.

Ex. : *Oui, je crois que les adolescents sont manipulés par les compagnies, car les vendeuses sont énervantes avec leur vente à pression.*

24. Si un ami désirait s'informer sur le phénomène de la consommation, lui proposerais-tu de lire ce texte? Quelle que soit ta réponse, tu dois la justifier à l'aide de deux critères. Donne un exemple pour chacun de tes critères

5 : L'élève justifie très bien sa réponse à l'aide de deux critères bien illustrés qui touchent à la qualité de l'écriture, à la qualité de l'information, à la présentation visuelle ou au message transmis.

Ex. : *Oui, je lui proposerais ce texte parce qu'il est facile de s'y retrouver grâce aux intertitres, mais aussi parce que l'auteure semble s'y connaître sur le sujet : elle apporte beaucoup d'arguments et son texte a été publié dans une revue.*

4 : L'élève justifie bien sa réponse, à l'aide de deux critères dont l'un est plus ou moins bien illustré, critères touchant toujours à la qualité de l'écriture, à la qualité de l'information, à la présentation visuelle ou au message transmis.

Ex. : *Non, je ne lui proposerais pas le texte, d'abord parce qu'il est mal divisé, mais aussi parce que le vocabulaire est trop compliqué, ce qui fait que j'ai eu de la difficulté à tout comprendre.*

3 : L'élève justifie sa réponse en évoquant un seul critère bien illustré ou deux plus ou moins bien illustrés, mais qui touchent toujours à la qualité de l'écriture, à la qualité de l'information, à la présentation visuelle ou au message transmis.

Ex. : *Oui, je lui proposerais ce texte parce que les informations qu'on y retrouve sont très pertinentes pour comprendre le sujet.*

2 : L'élève donne un ou deux critères qui justifient peu son opinion OU qui relèvent d'impressions personnelles, non pas d'éléments du texte ou qui ne sont pas illustrés.

Ex. : *Oui, je proposerais ce texte, car l'auteure semble intelligente.*

Non, je ne proposerais pas ce texte, car il est vraiment plate.

1 : L'élève ne fait que donner son opinion, sans la justifier à l'aide de critères.

Des romans qu'on chantait...¹

par Pascal Pelletier

- Avant l'invention de l'imprimerie (attribuée à l'Allemand Johannes Gutenberg en 1434), de nombreux textes provenaient de la littérature orale, c'est-à-dire d'une époque antérieure à une autre invention capitale, l'écriture. Très souvent, les textes étaient chantés. C'est pourquoi, à ses débuts, la littérature est très liée à la musique et au spectacle : on tient compte du rythme, de la rime et des auditeurs qui sont souvent interpellés dans les textes. Chez les Amérindiens, on pouvait scander la récitation des légendes par des danses.
- 10 Si la littérature orale faisait l'objet de véritables représentations qui pouvaient comprendre, comme au Moyen Âge, d'autres « numéros » (jongleries, démonstrations d'animaux savants, etc.), elle visait à instruire. Il s'agissait notamment d'enseigner la vie des dieux (mythes) et des héros, vrais ou légendaires (épopées), parce que ces récits devaient inspirer la conduite de la vie.
- 15 Le récitant-chanteur était généralement un professionnel. Ainsi, les aèdes (Grèce antique) ou, au Moyen Âge, les trouvères (France du Nord), les troubadours (France du Sud), les Minnesänger (Allemagne) et les scaldes (Islande et Norvège) se promenaient de ville en cour seigneuriale pour chanter les aventures des héros.

- Encore aujourd'hui, on retrouve des conteurs professionnels en Afrique noire, des poètes traditionnels en Polynésie, des chanteurs d'épopée au Tibet et au Kurdistan. Et sans doute qu'au Québec, lors de certaines veillées traditionnelles, de vieux « raconteurs » récitent toujours *La Chasse-galerie* et nos autres contes et légendes.

Un roman moderne, il y a... 3000 ans

- Depuis toujours, *L'Odyssée* a été un modèle. Cette œuvre aurait été écrite par un aède aveugle, Homère, au IX^e siècle avant Jésus-Christ. Son sujet est le retour du roi d'Ithaque, Ulysse, après la guerre de Troie. C'est un retour de plus de dix ans, plein d'embûches, sur la mer Méditerranée.
- 30 Ainsi, le héros doit affronter des anthropophages (mangeurs de chair humaine), des magiciennes, des monstres, des sirènes – en plus de descendre aux enfers. De retour à Ithaque, Ulysse doit chasser les prétendants qui voulaient prendre sa place.
- 35



Ulysse

<http://www.kulturica.com/img/lettres/ulyse.jpg>

¹ Ce texte est tiré de : James ROUSSELLE, *Pour lire et pour écrire. Anthologie, français deuxième secondaire*, Les Éditions CEC, Anjou, 1998, p. 3-4.

- Lue aujourd'hui, *L'Odyssée* est encore une œuvre majeure et moderne. D'une part, à cause de sa forme. Ainsi, le procédé des retours en arrière est utilisé; le comique vient se mêler au tragique, et le surnaturel intervient à tout moment dans le monde réel. D'autre part, le contenu du récit est d'une incroyable richesse : notamment en
- 40 ce qui concerne la vie des dieux et des peuples de l'Antiquité, ainsi que la géographie de la Méditerranée. De plus, la femme, toujours au centre de l'œuvre, est présentée sous des aspects extrêmement variés : l'amoureuse Calypso, la magicienne Circé, la fidèle Pénélope (l'épouse d'Ulysse) et plusieurs autres. Toutes ces femmes déterminent les aventures du héros.
- 45 Évidemment, Ulysse triomphant de toutes les difficultés a un côté très « superman ». En fait, sa ruse et son courage exceptionnels peuvent faire penser à... James Bond. Mais l'humanité a toujours aimé les héros forts.

La quête des chevaliers

- Les seigneurs du Moyen Âge aimaient se faire chanter des gestes, c'est-à-dire des exploits de chevaliers courageux, dont les chevaliers de la Table ronde.
- 50

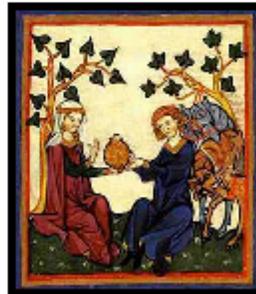
- Comme dans *L'Odyssée*, les monstres et les magiciens apparaissent fréquemment dans la vie quotidienne. L'aventure chevaleresque est une quête continue dont l'objet peut varier : une dame, la vérité ou le *graal* (récipient qui aurait recueilli le sang du Christ). L'aventure est nécessaire au chevalier, car il n'y a pas de valeur
- 55 sans risque, pas d'initiation sans épreuve.

Aussi, le code sévère de l'*amour courtois*, élevé à la hauteur d'une religion, oblige le chevalier amoureux à vivre de dangereuses aventures pour gagner le cœur de sa belle qui est la maîtresse de son destin. Ce « féminisme » des nobles dames du Moyen Âge serait d'une sévérité impensable aujourd'hui!

- 60 L'originalité du très beau roman *Tristan et Iseult* tient entre autres au fait que le couple d'amoureux ne peut obéir au code. Le chevalier Tristan, qui est allé chercher la fiancée du roi Marc, Iseult la blonde, en tombe amoureux après avoir bu avec elle, par erreur, un
- 65 invincible philtre d'amour. Ils vivront un amour interdit qui ne trouvera une fin heureuse que dans la mort.

Amour, aventure, magie – voilà ce qui constituait l'essentiel des romans qu'on chantait avant l'avènement de l'imprimerie. Des histoires comme *L'Odyssée* et

70 *Tristan et Iseult* ont, de tout temps, inspiré écrivains, musiciens, peintres et cinéastes. Et, comme nous le disent nos jeunes lecteurs, ces vieux romans plaisent encore.



Tristan et Iseult
<http://www.mml.cam.ac.uk/aspects/assets/anns56/Pr3/Images/tristan.jpg>

DES ROMANS QU'ON CHANTAIT...



25. a) Tu as une minute pour observer le texte.
Dégage l'idée générale avec le plus d'exactitude possible.

- c) Nomme deux éléments d'information que tu as utilisés et explique comment tu t'y es pris pour prédire l'idée générale.

26. Maintenant, lis le texte au complet. Quelle réponse parmi les suivantes représente le mieux l'idée principale de ce texte? Encerle ta réponse.

- a) La littérature a d'abord été orale. Le premier grand modèle connu de textes oraux (dits à voix haute) est *L'Odyssée* d'Homère, puis il y eut au Moyen Âge les romans de chevalerie.
- b) Homère a inventé la littérature orale. Il fut plus tard copié par les auteurs du Moyen Âge.
- c) Avant qu'on écrive des livres, les chevaliers chantaient leurs exploits aux seigneurs et aux femmes.
- d) Ulysse, Tristan et Iseult étaient tous les trois des auteurs qui chantaient des romans.

27. a) Que signifie le mot « avènement » à la ligne 68? (Sans aller voir dans le dictionnaire!)

- b) De quelle façon t'y es-tu pris pour trouver la définition?

28. Que signifie la phrase suivante? Encerle la bonne réponse.

« Avant l'invention de l'imprimerie (attribuée à l'Allemand Johannes Gutenberg en 1434), de nombreux textes provenaient de la littérature orale, c'est-à-dire d'une époque antérieure à une autre invention capitale, l'écriture. » (lignes 3 à 5)

- a) Gutenberg a inventé l'écriture en 1434 à une époque où il n'y avait que des textes oraux.
- b) Après l'invention de l'imprimerie par Gutenberg, les auteurs ont commencé à faire de la littérature orale.
- c) Aucun auteur n'écrivait ses textes avant l'invention de l'imprimerie par Gutenberg; ils les disaient à voix haute.
- d) La plupart des auteurs n'écrivaient pas leurs textes, mais les disaient à voix haute avant que Gutenberg invente l'imprimerie.

29. Quel élément est repris par le groupe du nom « son sujet » aux lignes 26-27?

30. À la ligne 70, que veut dire le marqueur de relation « de tout temps »?

31. Aux lignes 46 et 47, pourquoi l'auteur nomme-t-il les noms de Superman et de James Bond? Encerle la bonne réponse.

- a) Pour rendre son propos plus proche des goûts des lecteurs.
- b) Pour comparer Ulysse à des héros connus des lecteurs.
- c) Pour montrer qu'Ulysse était moins fort que Superman.
- d) Pour amuser les lecteurs en nommant des héros qu'ils connaissent.



32. Le titre *Des romans qu'on chantait...* est-il en lien avec les informations qu'on retrouve dans le texte? Explique de quelle façon le contenu du texte est lié au titre.

33. Le point de vue de l'auteur est-il objectif? Encerle la bonne réponse.

- a) Oui, car l'auteur décrit la littérature orale sans donner son opinion.
- b) Oui, car l'auteur a écrit un texte informatif, publié dans un manuel scolaire.
- c) Non, car l'auteur donne son opinion sur les romans du Moyen Âge.
- d) Non, car l'auteur utilise des points d'exclamation.

34. À la lecture de ce texte, qu'as-tu appris concernant la littérature orale et chantée?



35. L'auteur termine son texte en disant que les vieilles histoires de héros et de chevaliers plaisent encore aux jeunes lecteurs. Les exemples donnés dans le texte te donnent-ils envie de lire ces histoires? Justifie ta réponse en t'appuyant à la fois sur des éléments d'information du texte et sur ton expérience personnelle.

36. Si un ami voulait en savoir plus au sujet des histoires de héros et de chevaliers, lui recommanderais-tu de lire ce texte? Quelle que soit ta réponse, tu dois la justifier à l'aide de deux critères (par exemple, la qualité de l'écriture, de l'information, de la présentation visuelle, l'intérêt du sujet, etc.).

Donne un exemple tiré du texte pour chacun de tes critères.

Postest

En forme... dans sa tête! ²

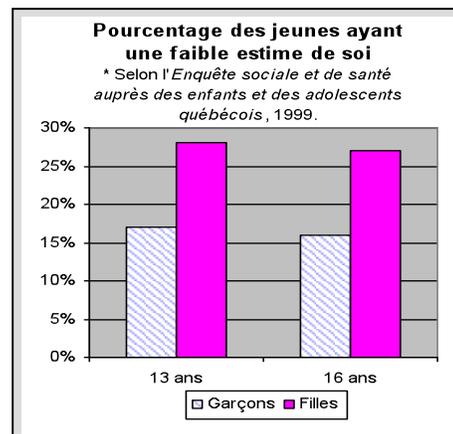
Quand on dit d'une personne qu'elle est en santé, on l'imagine capable de faire du vélo, de courir sans être trop essoufflée, etc. Mais être en santé, c'est aussi se sentir bien dans sa tête, dans sa peau... C'est être en santé mentale!

DES PÉRIODES DIFFICILES

Pour être en santé mentale, il faut apprendre à vivre avec les changements et les problèmes qui surviennent au jour le jour. À ce titre, l'enfance et l'adolescence sont des moments difficiles, car le corps et la personnalité changent très rapidement! De plus, c'est la période où l'on apprend à faire des choix importants dans la vie. Ce n'est donc pas étonnant si tous les jeunes éprouvent des petits problèmes de santé mentale. On pense, par contre, qu'entre 10 % et 20 % des Québécois de 5 à 18 ans vivent des problèmes plus importants. Heureusement, presque 9 jeunes sur 10 arrivent à résoudre ces difficultés, avec l'aide des autres ou simplement avec le temps. Il est donc courant d'avoir un problème de santé mentale. À preuve : selon l'Association canadienne pour la santé mentale, un Canadien sur six vivra une maladie mentale au cours de sa vie.

L'ESTIME DE SOI : UNE PROTECTION

Quand on regarde nos points forts et nos points faibles, nos qualités et nos défauts, on s'évalue. Cette évaluation, c'est ce qu'on appelle « l'estime de soi ». Au Québec, 28 % des filles et 17 % des garçons de 13 ans ont une faible estime de soi. Cela signifie que ces jeunes ne se trouvent pas très intelligents ou pas très utiles, etc. On dit qu'ils ont une image négative d'eux-mêmes; ils se dévalorisent. Ceux-ci sont plus à risque que les autres d'avoir des problèmes de santé mentale. Les enquêtes démontrent en effet que lorsqu'on a une bonne estime de soi, on est moins affecté par les changements et les conflits, on s'adapte au stress plus facilement. L'idéal est donc d'arriver à s'apprécier tel que l'on est, avec ses défauts, mais surtout sans oublier ses qualités!

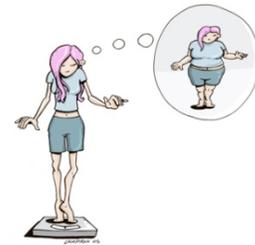


Cette
soi ».
13 ans
jeunes
beaux
là sont
de
que

DU RÉGIME AU TROUBLE ALIMENTAIRE

² Ce texte est tiré de : Françoise DULUDE, *Signet – Livre A*, Éditions ERPI, Saint-Laurent, 2002, p. 193-195.

Les troubles alimentaires font aussi partie des problèmes de santé mentale chez les jeunes. Beaucoup n'aiment pas leur corps. Ainsi, près de la moitié des jeunes de 9 ans essaient de perdre ou de gagner du poids. À 13 ans, c'est 60 %. Pourtant... la plupart d'entre eux ont un poids normal! Dans 9 cas sur 10, le trouble alimentaire concerne les filles. L'anorexie est un de ces troubles. De 1 % des adolescentes en souffrent au Canada. Même si elles sont maigres, certaines filles se voient encore grosses et elles sont obsédées par la peur de prendre du poids. Au point où elles à ne manger qu'une pomme par jour... Leur santé s'en évidemment : leur cœur bat irrégulièrement, leurs menstruations cessent, etc. Dans certains cas, ce désordre alimentaire peut même causer la mort... L'autre trouble relié à la nourriture est la boulimie. Celle-ci est plus difficile à détecter parce que les personnes boulimiques ne maigrissent pas nécessairement. Pendant ses crises, la personne boulimique ingurgite n'importe quoi [...] en quantité impressionnante et dans un court laps de temps. Ensuite, elle utilise des moyens pour éliminer les calories emmagasinées. Elle peut se faire vomir, prendre des laxatifs, faire de l'exercice de façon exagérée, etc.



à 2 %
très
arrivent
ressent

LA DÉPRESSION, PLUS QU'UNE DÉPRIME

Au Canada, près d'un élève de 6^e année sur quatre dit être déprimé au moins une fois par semaine. C'est normal. Mais si on se sent tellement triste qu'on a l'impression d'être inutile, impuissant, désespéré, on doit soigner ce qu'on appelle alors une dépression. La dépression survient souvent après un très grand stress : deuil, maladie grave, etc. La personne dépressive dort très mal ou beaucoup trop, elle manque d'appétit et a des maux de tête constants. Elle s'isole et croit que personne ne l'aime. Elle éclate en larmes pour rien et régulièrement. Elle pense souvent à la mort. La dépression touche de plus en plus de jeunes, soit entre 2 % et 8 % des adolescents. Les deux tiers sont des filles. La dépression se soigne; il faut donc consulter un médecin et surtout ne pas se dire que ça va passer.

LE SUICIDE ET LE COMPORTEMENT SUICIDAIRE

Au cours de l'année 2000, 94 garçons et 18 filles de moins de 18 ans se sont suicidés au Québec. Plus inquiétant encore : pour chaque suicide complété, on estime qu'il y a entre 50 et 200 tentatives. À 13 ans, 2 % des garçons et 6 % des filles ont déjà fait un geste pour s'enlever la vie. Malgré cela, les gens hésitent à en parler. Sentiment de honte, de culpabilité. Pourtant, des spécialistes peuvent intervenir pour aider à régler ces problèmes. Le secret, pour prendre soin de sa santé mentale, c'est d'en parler à un ami, à un parent, à quelqu'un en qui on a confiance et de voir un médecin si l'on en a besoin. On va bien à la clinique quand on a un bras cassé ou un gros mal de ventre! Pourquoi ne le ferait-on pas si on ne se sent pas bien dans sa tête?



En forme...dans sa tête!

Questionnaire

1. a) Tu as une minute pour observer le texte.
Dégage l'idée générale avec le plus d'exactitude possible.

- b) Nomme deux éléments d'information que tu as utilisés et explique comment tu t'y es pris pour prédire l'idée générale.

2. Maintenant, lis le texte au complet. Quelle réponse parmi les suivantes représente le mieux l'idée principale de ce texte? Encerle ta réponse.

- a) L'adolescence est une période difficile. C'est pourquoi les adolescents ont une mauvaise estime d'eux-mêmes.
- b) Il ne faut pas négliger les problèmes de santé mentale à l'adolescence, puisque qu'être en santé, c'est aussi être bien dans sa tête.
- c) Les filles sont beaucoup plus touchées que les garçons par les problèmes de santé mentale. Elles ont une mauvaise estime d'elles-mêmes et ont souvent des troubles alimentaires.
- d) Lorsque quelque chose ne va pas, si on se sent déprimé durant une longue période de temps, par exemple, il faut aller consulter un médecin.

3. a) Que signifie le mot « affecté » à la ligne 29?

b) Quel(s) moyen(s) as-tu utilisé(s) pour trouver la signification du mot?

4. Que signifie le passage suivant? Encerle ta réponse.

« Même si elles sont très maigres, certaines filles se voient encore grosses et elles sont obsédées par la peur de prendre du poids. Au point où elles arrivent à ne manger qu'une pomme par jour... Leur santé s'en ressent évidemment : leur cœur bat irrégulièrement, leurs menstruations cessent, etc. »

- a) Certaines filles ont peur de grossir et se trouvent grosses malgré le fait qu'elles aient un poids en dessous de la normale. Cette peur entraîne de graves conséquences.
- b) Certaines filles maigres se trouvent grosses, même si elles ne mangent qu'une pomme par jour.
- c) Manger peu nuit au rythme cardiaque.
- d) Les battements irréguliers du cœur ainsi que l'arrêt des menstruations sont deux facteurs qui font maigrir les filles.

5. Quel élément est repris par le pronom « ceux-là » à la ligne 26?

6. À la ligne 34, que veut dire le marqueur de relation « ainsi »?

7. Dans quel but l'auteur a-t-il écrit ce texte?

8. a) L'affirmation suivante est-elle vraie ou fausse?

« À 16 ans, le nombre de jeunes ayant une mauvaise estime de soi augmente. » _____

b) Explique comment tu t'y es pris pour trouver la réponse.

9. Le point de vue de l'auteur est-il objectif? Encerle ta réponse.

a) Oui, car l'auteur utilise un graphique pour appuyer ce qu'il dit.

b) Non, car l'auteur nous donne des conseils et nous dit d'aller consulter un médecin.

c) Oui, car l'auteur décrit différents troubles de santé mentale sans donner son opinion.

d) Non, car l'auteur utilise de la ponctuation subjective (points d'exclamation et points de suspension).

10. À la lecture de ce texte, qu'as-tu appris concernant les problèmes de santé mentale?

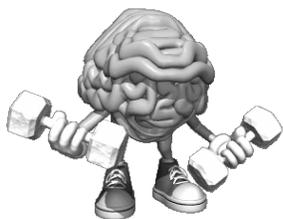


11. Dans son texte, l'auteur _____ affirme qu'entre 10% et 20% des Québécois de 5 à 18 ans vivent des problèmes de santé mentale (lignes 11-12). Trouves-tu que cette statistique est exagérée? Justifie ta réponse en t'appuyant à la fois sur des éléments d'information du texte et sur ton expérience personnelle.



12. Si un ami voulait en savoir plus au sujet des problèmes de santé mentale, lui recommanderais-tu de lire ce texte? Quelle que soit ta réponse, tu dois la justifier à l'aide de deux critères (Ex. : la qualité de l'écriture, la qualité de l'information, la qualité de la présentation visuelle, l'intérêt du sujet, etc.)

Donne un exemple tiré du texte pour chacun de tes critères.



En forme...dans sa tête! Corrigé

37. a) Tu as une minute pour observer le texte.

Dégage l'idée générale du texte avec le plus d'exactitude possible.

5 : L'idée générale est très bien dégagée, c'est-à-dire que l'élève cible le sujet principal du texte (la santé mentale) et établit clairement le lien l'adolescence (ou la jeunesse) et les différents troubles mentaux. Ex. :

4 : L'idée générale est bien dégagée, c'est-à-dire que l'élève cible le sujet principal du texte (la santé mentale), mais en ne faisant le lien qu'avec un élément (l'adolescence (ou la jeunesse) OU les différents troubles mentaux). Ex. :

3 : L'idée générale est dégagée à l'aide du titre et des sous-titres, c'est-à-dire que l'élève identifie les thèmes importants, mais qu'il ne fait pas de lien entre eux (il répète le titre et les sous-titres). Ex. : *Il sera question d'être en forme dans sa tête et de l'estime de soi qui est une protection.*

2 : L'idée générale du texte est insuffisamment dégagée, c'est-à-dire que l'élève identifie les thèmes importants à l'aide de mots-clés seulement qu'il ne développe pas et qu'il ne lie pas entre eux. Ex. : *L'auteur veut nous parler du suicide et de la dépression.*

1 : L'idée générale est dégagée minimalement, c'est-à-dire que l'élève n'évoque qu'un thème. Ex. : *Le suicide.*

b) Nomme deux éléments d'information que tu as utilisés et explique comment tu t'y es pris pour prédire l'idée générale.

5 : L'élève nomme deux éléments d'information pertinents qui montrent qu'il a tenu compte de plusieurs indices paratextuels et explícite comment ces éléments lui ont permis de prédire l'idée générale. De plus, sa réponse est en adéquation³ avec celle donnée en a). Ex. : *J'ai d'abord lu le titre, qui m'a annoncé qu'il*

³ Par « adéquation », nous signifions que la réponse donnée en b) concorde avec celle donnée en a). Par exemple, si un élève répond en b) qu'il a lu le titre et les intertitres et qu'il a regardé les images alors qu'en a) il a répondu que l'idée

serait question d'être en forme dans sa tête. Ensuite, j'ai lu les intertitres qui indiquent différents genres de problèmes mentaux et j'ai vu dans le graphique qu'il était question des jeunes.

4 : L'élève nomme deux éléments d'information pertinents, mais n'explique pas comment ces éléments lui ont permis de prédire l'idée générale. Toutefois, la réponse donnée en b) est en adéquation avec celle donnée en a). Ex.: *J'ai d'abord lu le titre, puis j'ai regardé les intertitres.*

3 : L'élève nomme seulement un élément d'information pertinent OU deux éléments dont un seulement est pertinent et n'explique pas comment cet élément lui a permis de prédire l'idée générale ET/OU sa réponse n'est pas en adéquation avec celle donnée en a). Ex.: *J'ai tenu compte du titre et/ou du chapeau et/ou des intertitres et/ou des premières phrases de chaque paragraphe et/ou du graphique.*

2 : L'élève nomme un ou deux éléments d'information non pertinents. Ex. : *J'ai lu le texte jusqu'à ce que le temps soit écoulé.*

1 : L'élève ne nomme pas d'élément d'information.

38. Maintenant, lis le texte au complet. Quelle réponse parmi les suivantes représente le mieux l'idée principale de ce texte? Encerle ta réponse.

a) 1 b) 5 c) 3 d) 3

39. a) Que signifie le mot « affecté » à la ligne 29?

5 : Ex. : *touché, affligé, troublé, dérangé*

3 : Ex. : *influencé* (sans la connotation négative)

1 : Tout autre mot non pertinent dans le contexte de la phrase qui montrerait, par exemple, que l'élève n'a pas pris la bonne définition du mot dans le dictionnaire. Ex. : *qui manque de sincérité ou de naturel.*

b) Quel(s) moyen(s) as-tu utilisé(s) pour trouver la signification du mot?

5 : L'élève nomme de manière précise les indices qu'il a utilisés pour trouver la réponse.

Ex. : *Je me suis référé au sens des deux phrases précédentes dans lesquelles l'auteur associe mauvaise image de soi à problème de santé mentale.*

générale était « les romans », les deux réponses sont en inadéquation. Il est impossible que sa réponse soit si peu élaborée alors qu'il a regardé plusieurs éléments d'information. Il revient aux enseignants de juger cette adéquation.

3 : L'élève a la bonne réponse, mais ne précise pas les indices qu'il a utilisés. Ex. : *Je me suis référé au passage.*

1 : L'élève n'a pas la bonne réponse.

40. Que signifie le passage suivant? Encerle ta réponse.

a) 5 b) 3 c) 3 d) 1

41. Quel élément est repris par le pronom « ceux-là » à la ligne 26?

5 : *28% des filles 17% des garçons de 13 ans*

3 : *Ces jeunes*

1 : Toute autre réponse qui montre que l'élève n'a pas réussi à trouver l'antécédent du pronom « ceux-là ».
Ex. : *nos points forts et nos points faibles*

42. À la ligne 34, que veut dire le marqueur de relation « ainsi »?

5 : L'élève donne une réponse qui montre qu'il comprend bien l'idée de **conséquence**. Ex. : *Ils n'aiment pas beaucoup leur corps, donc ils essaient de maigrir.*

1 : Toute idée renvoyant à la cause, à la comparaison, à l'addition, la succession Ex. : *Les jeunes n'aiment par leur corps parce qu'ils essaient de perdre du poids. OU Les jeunes n'aiment par leur corps et ils essaient de perdre du poids.*

43. Dans quel but l'auteur a-t-il écrit ce texte?

5 : La réponse de l'élève montre qu'il a très bien interprété le but de l'auteur en mentionnant l'intention de sensibilisation, c'est-à-dire que l'auteur ne veut pas seulement expliquer une situation, mais il veut convaincre les jeunes, les pousser à agir.

Ex. : *L'auteur a écrit ce texte dans le but de sensibiliser les jeunes au fait qu'ils ne sont pas à l'abri des problèmes de santé mentale et qu'ils doivent aller chercher de l'aide pour s'en sortir.*

3 : La réponse de l'élève montre qu'il a bien interprété le but de l'auteur, mais l'intention de sensibilisation est manquante. Ex. : *L'auteur a voulu nous montrer qu'il existe plusieurs types de troubles mentaux chez les adolescents.*

1 : La réponse de l'élève montre qu'il n'a pas interprété correctement le but de l'auteur. Ex. : *L'auteur voulait nous parler du suicide.*

44. a) L'affirmation suivante est-elle vraie ou fausse? Fausse (5) Vraie (1)

b) Explique comment tu t'y es pris pour trouver la réponse.

5 : L'élève montre qu'il a fait le lien avec le graphique. Ex. : *J'ai trouvé l'information dans le graphique intitulé « Pourcentage des jeunes ayant une faible estime de soi ».*

1 : L'élève montre qu'il n'a pas fait le lien avec le graphique.

45. Le point de vue de l'auteur est-il objectif? Encerle ta réponse.

a) 3 b) 1 c) 5 d) 1

46. À la lecture de ce texte, qu'as-tu appris concernant les problèmes de santé mentale?

5 : L'élève est capable de nommer de façon juste ce qu'il a appris, sans toutefois retranscrire un ou des passages textuellement. Ex. : *J'ai appris qu'il y a plusieurs jeunes qui souffrent d'un des troubles décrits dans le texte. Je ne savais pas que les troubles alimentaires étaient un problème de santé mentale.*

3 : L'élève est capable de nommer de façon juste ce qu'il a appris. Cependant, il ne fait que retranscrire un ou des passages textuellement. Ex. : *J'ai appris que 28% des filles et 17% des garçons de 13 ans ont une faible estime de soi.*

1 : L'élève donne une réponse qui n'entretient pas de lien avec le texte (indice d'une mauvaise compréhension) OU il fait un commentaire impertinent.

47. Dans son texte, l'auteur affirme qu'entre 10% et 20% des Québécois de 5 à 18 ans vivent des problèmes de santé mentale (lignes 11-12). Trouves-tu que cette statistique est exagérée? Justifie ta réponse en t'appuyant à la fois sur des éléments d'information du texte et sur ton expérience personnelle.

5 : Pour justifier son opinion, l'élève s'appuie clairement sur un élément du texte et sur un élément de son expérience personnelle, et le lien entre les deux est approprié.

Ex. : *Non, cette statistique n'est pas exagérée. Même si mes amis et moi ne souffrons pas de maladie mentale, je sais qu'il y a plusieurs ados dans mon école qui en souffrent. L'infirmière et la psychologue viennent souvent nous en parler dans nos classes. Ce qu'elles nous disent concorde avec le texte : il ne faut pas hésiter avant d'aller consulter ou d'en parler à quelqu'un.*

4 : Pour justifier son opinion, l'élève s'appuie sur un élément pertinent du texte, mais pas sur son expérience personnelle. Ex. : *Cette statistique ne semble pas exagérée, car on dirait qu'il s'agit de la moyenne des pourcentages du graphique, qui est tiré d'une source fiable (Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, 1999).*

3 : L'élève ne s'appuie de façon floue ou implicite sur un élément du texte pour justifier son opinion, même si l'élément en lien avec son expérience personnelle est pertinent.

Ex. : *Je trouve que cette statistique est exagérée. Les pourcentages donnés dans le texte sont faux, car dans tous mes amis, personne ne m'a dit qu'il souffrait d'un trouble de santé mentale.*

1 : L'élève justifie son opinion à l'aide d'éléments textuels ou personnels non pertinents.

48. Si un ami voulait en savoir plus au sujet des problèmes de santé mentale, lui recommanderais-tu de lire ce texte? Quelle que soit ta réponse, tu dois la justifier à l'aide de deux critères (Ex. : la qualité de l'écriture, la qualité de l'information, la qualité de la présentation visuelle, l'intérêt du sujet, etc.)

Donne un exemple tiré du texte pour chacun de tes critères.

5 : L'élève justifie très bien sa réponse à l'aide de deux critères bien illustrés qui touchent à la qualité de l'écriture, à la qualité de l'information, à la présentation visuelle ou au message transmis.

Ex. : *Oui, je lui proposerais ce texte parce qu'il nous touche directement. Le message est clair : il faut aller chercher de l'aide lorsque quelque chose ne va pas bien. De plus, je trouve que le texte est facile à lire, car il y a beaucoup de statistiques (ex. : 28% des filles et 17% des garçons de 13 ans) et d'intertitres (ex. : du régime au trouble alimentaire) pour nous aider à comprendre.*

4 : L'élève justifie bien sa réponse, à l'aide de deux critères dont l'un n'est pas illustré.

Ex. : *Je ne crois pas que je proposerais à mon ami de lire ce texte. Premièrement, le message ne le toucherait pas. Deuxièmement, il y a des statistiques dans chaque paragraphe (ex. : La dépression touche de plus en plus de jeunes, soit entre 2 % et 8 % des adolescents. Les deux tiers sont des filles). Je trouve qu'elles alourdissent le texte.*

3 : L'élève justifie sa réponse en évoquant un seul critère bien illustré ou deux critères non illustrés.

Ex. : *Oui, je lui proposerais ce texte parce qu'il y a des sous-titres, comme « Des périodes difficiles », qui nous aident à mieux comprendre le texte.*

Non, je ne lui conseillerais pas de lire le texte, car il est beaucoup trop long et les mots sont beaucoup trop difficiles à comprendre.

2 : L'élève donne un ou deux critères qui justifient peu son opinion OU qui relèvent d'impressions personnelles, non pas d'éléments du texte.

Ex. : *Non, je ne lui proposerais pas ce texte, car il est vraiment « plate ».*

1 : L'élève ne fait que donner son opinion, sans la justifier.

Annexe 4 – Questionnaire de motivation

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION EN LECTURE 2011

PARTIE A : CONSTRUIRE LE SENS D'UN TEXTE

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

Lorsque tu **UTILISES DES STRATÉGIES POUR CONSTRUIRE LE SENS D'UN TEXTE** (c'est-à-dire planifier en observant les éléments qui entourent le texte, faire la liste de ce que tu connais sur le sujet, prendre des notes, te questionner sur les mots ou les passages difficiles, trouver les idées principales, relier le texte à tes expériences, etc.), peux-tu nous dire pourquoi tu le fais?

- Encerle le chiffre approprié en utilisant l'échelle ci-dessus pour évaluer ton degré d'accord.
- **Attention!** Il est important que tu répondes à toutes les questions.

1. ...par plaisir.	1	2	3	4	5
2. ...par satisfaction personnelle.	1	2	3	4	5
3. ...parce que je trouve cela agréable.	1	2	3	4	5
4. ...par choix, car je considère cela important.	1	2	3	4	5
5.parce que selon moi cela est important.	1	2	3	4	5
6. ...parce que je trouve cela utile.	1	2	3	4	5
7. ...parce que si je ne le fais pas je vais me sentir coupable.	1	2	3	4	5
8. ...pour ne pas décevoir certaines personnes (mes parents ou mes enseignants).	1	2	3	4	5
9. ...parce que si je ne le fais pas, je vais me sentir jugé.	1	2	3	4	5
10. ...pour m'éviter des problèmes avec mes parents ou mon enseignant.	1	2	3	4	5
11. ...parce que c'est ce que je dois faire.	1	2	3	4	5
12. ...seulement pour avoir une bonne note dans mon cours de français.	1	2	3	4	5

PARTIE B : PORTER UN JUGEMENT CRITIQUE

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord
1	2	3	4	5

Lorsque tu **PORTES UN JUGEMENT CRITIQUE** (c'est-à-dire prendre position par rapport au texte lu sur l'originalité de l'écriture, des personnages, de l'histoire, de la qualité de l'information, de la présentation visuelle, etc.), peux-tu nous dire pourquoi tu le fais?

- Encerle le chiffre approprié en utilisant l'échelle ci-dessus pour évaluer ton degré d'accord.
- **Attention!** Il est important que tu répondes à toutes les questions.

19. ...par plaisir.	1	2	3	4	5
20. ...par satisfaction personnelle.	1	2	3	4	5
21. ...parce que je trouve cela agréable.	1	2	3	4	5
22. ...par choix, car je considère cela important.	1	2	3	4	5
23.parce que selon moi cela est important.	1	2	3	4	5
24. ...parce que je trouve cela utile.	1	2	3	4	5
25. ...parce que si je ne le fais pas je vais me sentir coupable.	1	2	3	4	5
26. ...pour ne pas décevoir certaines personnes (mes parents ou mes enseignants).	1	2	3	4	5
27. ...parce que si je ne le fais pas, je vais me sentir jugé.	1	2	3	4	5
28. ...pour m'éviter des problèmes avec mes parents ou mon enseignant.	1	2	3	4	5
29. ...parce que c'est ce que je dois faire.	1	2	3	4	5
30. ...seulement pour avoir une bonne note dans mon cours de français.	1	2	3	4	5

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

Réponds aux questions suivantes en utilisant l'échelle ci-dessus.

31. Je porte peu un jugement critique sur les textes; je ne vois pas ce que cela donne. 1 2 3 4 5
32. Honnêtement, je ne vois pas l'utilité de poser un jugement critique sur des textes. 1 2 3 4 5
33. J'ai l'impression de perdre mon temps lorsque je critique des textes. 1 2 3 4 5
34. J'éprouve des difficultés à critiquer des textes. 1 2 3 4 5
35. J'ai développé de très bonnes compétences dans la critique de textes. 1 2 3 4 5
36. Dans l'ensemble, je suis capable de critiquer des textes. 1 2 3 4 5
-

PARTIE C : RÉFLÉCHIR À SA PRATIQUE DE LECTEUR

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

Lorsque tu **RÉFLÉCHIS À LA FAÇON DONT TU LIS** (c'est-à-dire évaluer l'efficacité des tes stratégies, te demander ce que tu as appris, les choses que tu dois améliorer, etc.), peux-tu nous dire pourquoi tu le fais?

- Encerle le chiffre approprié en utilisant l'échelle ci-dessus pour évaluer ton degré d'accord.
- **Attention!** Il est important que tu répondes à toutes les questions.

37. ...par plaisir.	1	2	3	4	5
38. ...par satisfaction personnelle.	1	2	3	4	5
39. ...parce que je trouve cela agréable.	1	2	3	4	5
40. ...par choix, car je considère cela important.	1	2	3	4	5
41.parce que selon moi cela est important.	1	2	3	4	5
42. ...parce que je trouve cela utile.	1	2	3	4	5
43. ...parce que si je ne le fais pas je vais me sentir coupable.	1	2	3	4	5
44. ...pour ne pas décevoir certaines personnes (mes parents ou mes enseignants).	1	2	3	4	5
45. ...parce que si je ne le fais pas, je vais me sentir jugé.	1	2	3	4	5
46. ...pour m'éviter des problèmes avec mes parents ou mon enseignant.	1	2	3	4	5
47. ...parce que c'est ce que je dois faire.	1	2	3	4	5
48. ...seulement pour avoir une bonne note dans mon cours de français.	1	2	3	4	5

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

Réponds aux questions suivantes en utilisant l'échelle ci-dessus.

49. Je réfléchis peu à la façon dont je lis; je ne vois pas ce que cela donne. 1 2 3 4 5
50. Honnêtement, je ne vois pas l'utilité de réfléchir à la façon dont je lis. 1 2 3 4 5
51. J'ai l'impression de perdre mon temps lorsque je réfléchis à la façon dont je lis. 1 2 3 4 5
52. J'éprouve des difficultés à réfléchir à la façon dont je lis. 1 2 3 4 5
53. J'ai développé de très bonnes compétences pour réfléchir à la façon dont je lis. 1 2 3 4 5
54. Dans l'ensemble, je suis capable de réfléchir à la façon dont je lis. 1 2 3 4 5

PARTIE D : ACQUÉRIR DES CONNAISSANCES SUR LA LANGUE, LES TEXTES ET LA CULTURE

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
-------------------------------	--------------------------	-------------------------------	-------------------------	--------------------------------

Lorsque tu **UTILISES DES CONNAISSANCES SUR LA LANGUE, LES TEXTES ET LA CULTURE** (c'est-à-dire les connaissances dont tu as besoin pour lire un texte), peux-tu nous dire pourquoi tu le fais?

- Encerle le chiffre approprié en utilisant l'échelle ci-dessus pour évaluer ton degré d'accord.
- **Attention!** Il est important que tu répondes à toutes les questions.

55. ...par plaisir.	1	2	3	4	5
56. ...par satisfaction personnelle.	1	2	3	4	5
57. ...parce que je trouve cela agréable.	1	2	3	4	5
58. ...par choix, car je considère cela important.	1	2	3	4	5
59. ...parce que selon moi cela est important.	1	2	3	4	5
60. ...parce que je trouve cela utile.	1	2	3	4	5
61. ...parce que si je ne le fais pas je vais me sentir coupable.	1	2	3	4	5
62. ...pour ne pas décevoir certaines personnes (mes parents ou mes enseignants).	1	2	3	4	5
63. ...parce que si je ne le fais pas, je vais me sentir jugé.	1	2	3	4	5
64. ...pour m'éviter des problèmes avec mes parents ou mon enseignant.	1	2	3	4	5
65. ...parce que c'est ce que je dois faire.	1	2	3	4	5
66. ...seulement pour avoir une bonne note dans mon cours de français.	1	2	3	4	5

Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord
1	2	3	4	5

Réponds aux questions suivantes en utilisant l'échelle ci-dessus.

67. J'utilise peu de connaissances sur la langue, les textes et la culture; je ne vois pas ce que cela donne. 1 2 3 4 5
68. Honnêtement, je ne vois pas l'utilité d'utiliser des connaissances sur la langue, les textes et la culture. 1 2 3 4 5
69. J'ai l'impression de perdre mon temps lorsque j'utilise des connaissances sur la langue, les textes et la culture. 1 2 3 4 5
70. J'éprouve des difficultés à utiliser des connaissances sur la langue, les textes et la culture. 1 2 3 4 5
71. J'ai développé de très bonnes compétences pour utiliser des connaissances sur la langue, les textes et la culture. 1 2 3 4 5
72. Dans l'ensemble, je suis capable d'utiliser des connaissances sur la langue, les textes et la culture. 1 2 3 4 5

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Réponds maintenant à quelques questions sur toi et sur tes habitudes de lectures.
N'oublie pas que ce questionnaire est ANONYME.

PARTIE 1 : TON PORTRAIT

1. Masculin Féminin

2. Ton âge : _____ ans

3. En quelle année scolaire es-tu?

Secondaire 1

Secondaire 2

4. Quel est ton lieu de naissance?

Province de Québec

Autre province canadienne

Autre pays (précise) : _____

5. Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison?

Français

Anglais

Autre langue (précise) : _____

6. Avec qui habites-tu présentement?

Avec mes deux parents biologiques

Avec ma mère seulement

Avec ma mère et un(e) autre conjoint(e) que mon père

Avec mon père seulement

Avec mon père et un(e) autre conjoint(e) que ma mère

Avec mes deux parents à tour de rôle

En famille d'accueil ou avec un(e) tuteur/tutrice

Autre (précise) : _____

7. Quel est le plus haut niveau de scolarité de tes parents?

	PÈRE	MÈRE
Études primaires non complétées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Études primaires complétées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Études secondaires non complétées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Études secondaires complétées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Études collégiales (complétées ou non)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Études universitaires (complétées ou non)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précise) :	_____	_____

PARTIE 2 : TON PROFIL DE LECTEUR

8. En moyenne, combien de livres lis-tu par mois?

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4 et plus

9. Quelle note as-tu obtenu en lecture depuis le début de l'année? _____

10. Combien d'heures par semaine navigues-tu sur Internet (incluant Facebook, MSN, Twitter, recherche scolaire, courriels, etc.)?

_____ heures

11. Coche tous les ouvrages auxquels tu as accès à la maison :

- Romans et/ou bandes dessinées
- Revues
- Journaux
- Dictionnaires et/ou grammaires et/ou encyclopédies
- Autres (précise) : _____

12. À quelle fréquence dirais-tu que tes parents ou ton tuteur lisent (un roman, un journal, une revue, un site Internet, etc.)?

	PÈRE	MÈRE	TUTEUR
Jamais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quelques fois par année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quelques fois par mois	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quelques fois par semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tous les jours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 5 – Questionnaire de suivi des pratiques



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

QUESTIONNAIRE DE SUIVI DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Titre du projet de recherche : *L'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés en français au secondaire*

Nom de l'enseignant : _____

Ce questionnaire a pour but de documenter l'utilisation que vous faites des outils que nous vous avons proposés pour l'enseignement des stratégies de lecture. Il nous aidera à relativiser les résultats obtenus en fonction des pratiques que vous déclarez, non à évaluer votre enseignement. Ainsi, si vous n'avez pas enseigné l'une ou l'autre des composantes de la compétence, nous ne considérerons pas les résultats des élèves de la même manière que si vous en avez fait un enseignement soutenu.

1. Indiquez la fréquence à laquelle vous avez enseigné une ou des stratégies de lecture.
 - a. En moyenne 4 fois ou plus par cycle de 9 jours
 - b. De 2 à 3 fois par cycle de 9 jours
 - c. Une fois par cycle de 9 jours
 - d. Pas à tous les cycles de 9 jours

2. Depuis le début de l'année, encerclez les composantes de la compétence à lire et apprécier que vous avez travaillées **de façon approfondie** (plusieurs séances de travail) avec vos élèves.
 - a. La planification en lecture
 - b. La compréhension des mots et des passages difficiles
 - c. La progression des textes (marqueurs de relation, reprises...)
 - d. La compréhension globale (idées principales, composantes narratives...)
 - e. La réaction aux textes
 - f. L'interprétation des textes
 - g. La formulation de jugements critiques
 - h. La prise en compte des connaissances convoquées et acquises
 - i. La réflexion sur l'utilisation et la maîtrise des stratégies.

3. Depuis le début de l'année, encerclez les composantes de la compétence à lire et apprécier que vous avez **abordées** (une ou deux séances de travail) avec vos élèves?
 - a. La planification en lecture
 - b. La compréhension des mots et des passages difficiles
 - c. La progression des textes (marqueurs de relation, reprises...)
 - d. La compréhension globale (idées principales, composantes narratives...)
 - e. La réaction aux textes
 - f. L'interprétation des textes
 - g. La formulation de jugements critiques

- h. La prise en compte des connaissances convoquées et acquises
- i. La réflexion sur l'utilisation et la maîtrise des stratégies.

4. Depuis le début de l'année, encerclez les composantes de la compétence à lire et appréciez que vous **n'avez pas travaillées** avec vos élèves.

- a. La planification en lecture
- b. La compréhension des mots et des passages difficiles
- c. La progression des textes (marqueurs de relation, reprises...)
- d. La compréhension globale (idées principales, composantes narratives...)
- e. La réaction aux textes
- f. L'interprétation des textes
- g. La formulation de jugements critiques
- h. La prise en compte des connaissances convoquées et acquises
- i. La réflexion sur l'utilisation et la maîtrise des stratégies.

5. Depuis le début de l'année, quelles stratégies d'enseignement avez-vous utilisées **chaque cycle** pour travailler les stratégies de lecture avec vos élèves?

- a. L'enseignement magistral des stratégies (utilité, procédures...)
- b. Le questionnement des élèves sur leur compréhension et leur utilisation des stratégies
- c. La démonstration devant le groupe de l'utilisation que je fais des stratégies enseignées (modelage)
- d. La lecture ciblée des affiches présentant chaque composante de la compétence
- e. La lecture ciblée d'items inclus dans la grille formative de l'élève
- f. La discussion avec les élèves des cotes qu'ils s'attribuent dans la grille formative
- g. Le retour sur les réponses fournies aux tests de compréhension
- h. Autre : _____

6. Depuis le début de l'année, quelles stratégies d'enseignement avez-vous utilisées **à quelques reprises** pour travailler les stratégies de lecture avec vos élèves.

- a. L'enseignement magistral de l'utilisation de stratégies
- b. Le questionnement de élèves sur leur compréhension et leur utilisation de stratégies
- c. La démonstration devant le groupe de l'utilisation que je fais des stratégies enseignées (modalisation)
- d. La lecture ciblée des affiches présentant chaque composante de la compétence
- e. La lecture ciblée d'items inclus dans la grille formative de l'élève
- f. La discussion avec les élèves des cotes qu'ils s'attribuent dans la grille formative
- g. Le retour sur les réponses fournies aux tests de compréhension
- h. Autre : _____

7. Depuis le début de l'année, quelles stratégies d'enseignement **n'avez-vous pas utilisées** pour travailler les stratégies de lecture avec vos élèves?
- a. L'enseignement magistral de l'utilisation de stratégies
 - b. Le questionnement de élèves sur leur compréhension et leur utilisation de stratégies
 - c. La démonstration devant le groupe de l'utilisation que je fais des stratégies enseignées (modalisation)
 - d. La lecture ciblée des affiches présentant chaque composante de la compétence
 - e. La lecture ciblée d'items inclus dans la grille formative de l'élève
 - f. Le retour sur les réponses fournies aux tests de compréhension
 - g. La discussion avec les élèves des cotes qu'ils s'attribuent dans la grille formative
 - h. Autre : _____

8. Auriez-vous des commentaires à formuler quand à l'utilité des outils dont vous disposez dans le cadre de cette recherche, pour votre enseignement et en ce qui regarde les apprentissages des élèves?

Merci de votre collaboration sans laquelle cette recherche ne serait pas possible.

N° de CÉRUL et date d'approbation : 2009-092 PHASE 1 de 2/16 juin 2009

Pour rejoindre les chercheurs en cas de question :

Erick Falardeau
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Tél. : (418) 656-2131, poste 5910
Courriel : Erick.Falardeau@fse.ulaval.ca

Annexe 6 – Formulaire de consentement



Faculté des sciences de l'éducation
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

PARENTS DES ÉLÈVES
DU GROUPE
EXPÉRIMENTAL

Accepteriez-vous que votre enfant collabore à notre projet de recherche?

Afin de prendre une décision éclairée, veuillez lire attentivement les informations suivantes, qui vous permettront de comprendre la nature de notre projet et de nos intentions à l'égard de votre enfant.

Le projet de recherche que nous menons, intitulé *L'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés en français au secondaire*, est dirigé par Erick Falardeau, Pierre Valois et Frédéric Guay, chercheurs et professeurs à l'Université Laval.

But de la recherche Concrètement, cette recherche-action a pour but de concevoir et de valider deux outils d'évaluation portant sur la compétence en lecture du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) : un premier, pour aider les enseignants à évaluer les apprentissages des élèves; un second, pour que les élèves apprennent à s'autoévaluer de façon régulière en lecture.

Rôle de votre enfant Pour nous aider à valider l'efficacité des deux outils dans l'enseignement de la lecture au secondaire, votre enfant aurait à :

- ✓ utiliser la grille qui lui est destinée dans la majorité des activités de lecture de la classe de français, tout en étant guidé par son enseignant;
- ✓ répondre à deux reprises (septembre 2010 et juin 2011) à un questionnaire sur sa motivation en lecture;
- ✓ passer des tests de compréhension en lecture, qui s'inscrivent dans le déroulement normal de son cours de français.

Les données ainsi recueillies nous permettront de constater l'impact de notre recherche sur la motivation et le développement de la compétence en lecture.

Avantages En participant à notre recherche, votre enfant contribuerait au développement d'outils conçus pour améliorer la compétence en lecture et nous permettrait de faire avancer les connaissances dans le secteur de l'éducation. Il consoliderait du coup sa maîtrise des stratégies de lecture.

Droits Votre enfant n'est pas obligé de participer au projet. Toutefois, si vous désirez qu'il y participe, veuillez prendre note qu'il pourra se retirer en tout temps, et ce, sans aucune conséquence négative ou pénalité.

Confidentialité Cette enquête est confidentielle :

- ✓ le nom de votre enfant n'apparaîtra¹ sur aucune publication ni sur aucun rapport de recherche;
- ✓ en aucun cas les résultats individuels ne seront communiqués à qui que ce soit;
- ✓ une fois les réponses entrées sur ordinateur, il n'y aura aucun moyen d'identifier votre enfant. Ses réponses iront automatiquement dans une banque de données avec les réponses de centaines d'autres répondants. Il ne sera pas possible de savoir qui a répondu quoi, et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à cette banque de données;

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

✓ pendant la recherche, toutes les données seront conservées sous clé, dans les locaux de l'équipe de chercheurs. Elles seront détruites à la fin de la recherche, soit en juin 2013.

Publication des résultats Un rapport global sera remis à l'organisme subventionnaire, soit le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. La recherche fera également l'objet de publications dans des revues scientifiques et professionnelles et sera présentée au cours des séances de formation organisées par le MEELS auprès de tous les conseillers pédagogiques en français au secondaire de la province. Finalement, elle sera diffusée sur Internet par le biais du Portail pour l'enseignement de la littérature.

La participation de votre enfant est précieuse pour nous, et nous vous remercions sincèrement d'accepter qu'il y participe.

Après avoir lu les informations mentionnées ci-dessus, je consens librement à autoriser mon enfant à participer à la recherche intitulée L'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés en français au secondaire. J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but et la nature de la recherche ainsi que le rôle que mon enfant jouera.

Signature du parent ou du représentant légal de l'enfant
et titre de ce dernier : père, mère ou tuteur

Date

Prénom du parent (en majuscules)

Nom du parent (en majuscules)

Prénom de l'enfant (en majuscules)

Nom de l'enfant (en majuscules)

Signature des trois chercheurs

Date

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : No d'approbation 2009-092 A-1 Phase 2 de 2 / 13-09-2010

Pour rejoindre les chercheurs en cas de question ou pour se retirer du projet :

Érick Falardeau
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Tél : (418) 656-2131, poste 5910
Courriel : Erick.Falardeau@fse.ulaval.ca

Toute plainte ou critique peut être adressée au :

Pavillon Alphonse-Desjardins
2325, rue de l'Université, local 3320
Québec (Québec), G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

2 de 2

Initiales : _____

Accepterais-tu de collaborer à notre projet de recherche?

Avant de prendre ta décision, lis attentivement les informations suivantes.

Le projet de recherche que nous menons, intitulé *L'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés en français au secondaire*, est dirigé par Erick Falardeau, Pierre Valois et Frédéric Guay, chercheurs et professeurs à l'Université Laval.

But de la recherche _____ Concevoir et valider deux outils d'évaluation de la lecture: un pour aider les enseignants à évaluer les apprentissages des élèves; un autre pour que les élèves apprennent à s'évaluer eux-mêmes en lecture.

Ton rôle _____ Pour nous aider à valider l'efficacité des deux outils dans l'enseignement de la lecture au secondaire, tu aurais à :

- ✓ utiliser la grille qui t'est destinée dans la majorité des activités de lecture en français, tout en étant guidé par ton enseignant;
- ✓ répondre deux fois à un questionnaire sur ta motivation en lecture;
- ✓ passer des tests de compréhension en lecture qui font partie de ton cours de français.

Avantages _____ En participant à notre recherche, tu contribuerais au développement d'outils conçus pour s'améliorer en lecture et tu participerais à des activités qui t'aideraient à développer ta compétence en lecture.

Droits _____ Tu n'es pas obligé de participer au projet. Toutefois, si tu désires y participer, il te sera possible de te retirer en tout temps sans aucune conséquence négative ou pénalité.

Confidentialité _____ Cette enquête est confidentielle :

- ✓ ton nom n'apparaîtra¹ sur aucune publication ni sur aucun rapport de recherche;
- ✓ tes résultats individuels ne seront jamais communiqués;
- ✓ une fois les réponses entrées sur ordinateur, il n'y aura aucun moyen de t'identifier. Tes réponses iront automatiquement dans une banque de données avec les réponses de centaines d'autres élèves. Il ne sera pas possible de savoir qui a répondu quoi, et seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à cette banque de données;
- ✓ pendant la recherche, toutes les données seront conservées sous clé, dans les locaux de l'équipe de chercheurs. Elles seront détruites à la fin de la recherche, soit en juin 2013.

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

Ta participation est précieuse pour nous, et nous te remercions sincèrement d'accepter notre demande.

En signant ce formulaire, tu indiques que tu as lu l'information, que tu la comprends et que tu désires participer au projet de recherche.

_____	_____
Ta signature	Date
_____	_____
Ton prénom en majuscules	Ton nom en majuscules

_____	_____
Signature des trois chercheurs	Date

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : No d'approbation 2009-092 A-1 Phase 2 de 2 / 213-09-2010

Pour rejoindre les chercheurs en cas de question ou pour se retirer du projet :

Érick Falardeau
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Tél. : (418) 656-2131, poste 5910
Courriel : Erick.Falardeau@fse.ulaval.ca

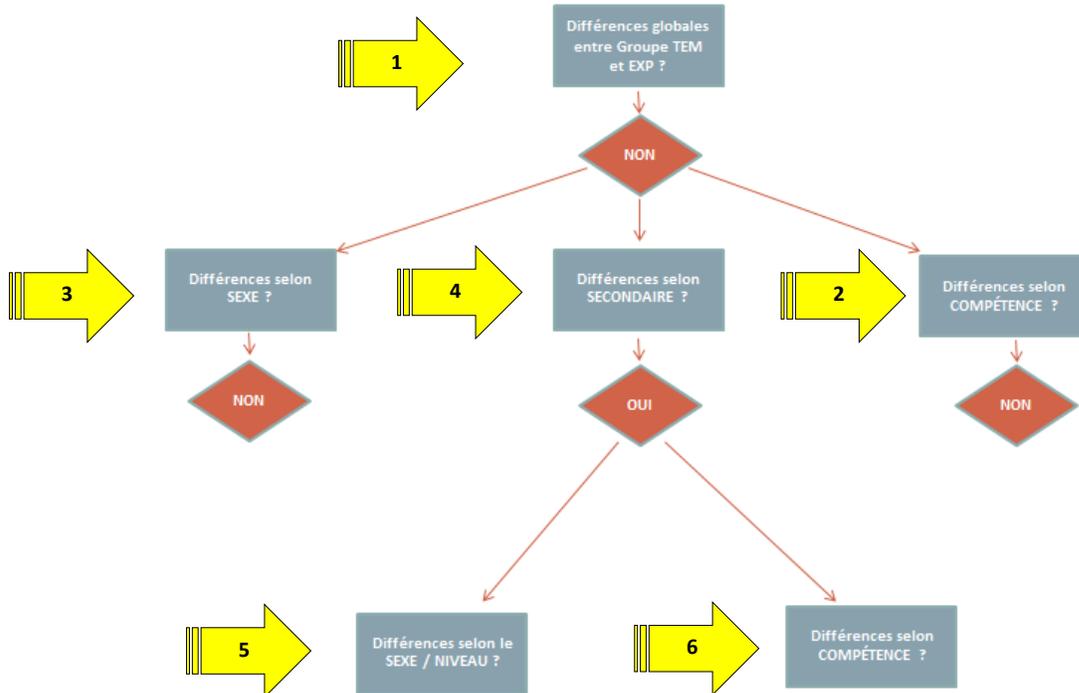
Toute plainte ou critique peut être adressée au :

Pavillon Alphonse-Desjardins
2325, rue de l'Université, local 3320
Québec (Québec), G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

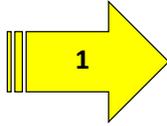
2 de 2
Initiales : _____

Annexe 7 – Tableaux statistiques des résultats

Schéma des analyses - Projet Lecture/Motivation



DIFFÉRENCES (GLOBALES) ENTRE LES GROUPES TEM/EXP



Lecture

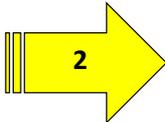
Aucun résultat significatif.

Motivation

Test	Type Motiv	Moyennes PRÉ	Moyennes POST	Diff. POST/PRÉ	Moyennes POST ajustées	Sig (p-value)
ANCOVA	COMP-SENS	TEM : 3.559 EXP : 3.281	TEM : 3.684 EXP : 3.450	TEM : 0.125 EXP : 0.169	TEM : 3.629 EXP : 3.472	0.038

DIFFÉRENCES ENTRE LES GROUPES (VARIABLE : COMPÉTENCE)

Test 3 - Question de recherche : Quel est l'effet de l'expérimentation chez les élèves compétents?³



Lecture

Aucun résultat significatif.

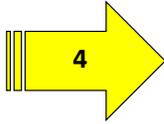
Motivation

Test	Type Motiv	Moyennes PRÉ	Moyennes POST	Diff. POST/PRÉ	Moyennes POST ajustées	Sig (p-value)
ANCOVA	COMP-SENS	TC : 3.849 EC : 3.693	TC : 3.821 EC : 3.588	TC : -0.028 EC : -0.105	TC : 3.668 EC : 3.485	0.022

TC : Témoin compétent (3,4,5)

EC : Expérimental compétent (3,4,5)

DIFFÉRENCES ENTRE LES GROUPES (VARIABLE : SECONDAIRE)⁵



Lecture

Interaction Groupe * Secondaire

Test	Moyennes PRÉ	Moyennes POST	Diff. POST/PRÉ	Moyennes POST ajustées	Sig (p-value)
ANCOVA	T1 : 2.7040	T1 : 3.8750	T1 : 1.1710	T1 : 3.8840	0.015
	E1 : 2.4830	E1 : 3.6860	E1 : 1.2030	E1 : 3.7723	
	T2 : 2.9450	T2 : 3.7630	T2 : 0.8180	T2 : 3.6731	
	E2 : 2.9840	E2 : 3.9820	E2 : 0.9980	E2 : 3.8077	

Effet expérimental chez les secondaire 2

Test	Moyennes PRÉ	Moyennes POST	Diff. POST/PRÉ	Moyennes POST ajustées	Sig (p-value)
ANCOVA	T2 : 2.945	T2 : 3.763	T2 : 0.818	T2 : 3.673	0.029
	E2 : 2.984	E2 : 3.982	E2 : 0.998	E2 : 3.808	

Motivation

Interaction Groupe * Secondaire

Test	Type Motiv	Moyennes PRÉ	Moyennes POST	Diff. POST/PRÉ	Moyennes POST ajustées	Sig (p-value)
ANCOVA	AMO-SENS	T1 : 1.9590	T1 : 1.8250	T1 : -0.1340	T1 : 2.0295	0.049
		E1 : 2.1430	E1 : 2.2850	E1 : 0.1420	E1 : 2.3529	
		T2 : 2.1890	T2 : 2.3230	T2 : 0.1340	T2 : 2.3420	
		E2 : 2.3450	E2 : 2.2640	E2 : -0.0810	E2 : 2.3770	

Effet expérimental chez les secondaire 1

Test	Type Motiv	Moyennes PRÉ	Moyennes POST	Diff. POST/PRÉ	Moyennes POST ajustées	Sig (p-value)
ANCOVA	AMO-SENS	T1 : 1.959	T1 : 1.825	T1 : -0.134	T1 : 2.030	0.012
		E1 : 2.143	E1 : 2.285	E1 : 0.142	E1 : 2.353	

Annexe 8 – Bibliographie complète

- Afflerbach, P. (2002). Teaching reading self-assessment strategies. Dans C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instructions : Research-based best practices*. New York : Guilford Press, 96-111.
- Allal, L., Bain, D., & Perrenoud, P. (Ed.). (1993). *L'évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Almasi, J. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York : Guilford Press.
- Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Éditions du Seuil.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2(2), 131-156.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(150), 87-141.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. Dans B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 53-92.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Chabanne, J.-C. (1998). La lecture avant la lecture. *Le français aujourd'hui*. 117. 88-98.
- Chartrand, S.-G. (dir., 1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques.
- Dabène, M. (1994). Principes et méthodes d'une évaluation didactique de savoir-lire (p. 25-40). Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éd. Logiques.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Dufays, J.-L. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. Dans C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instructions : Research-based best practices*. New York : Guilford Press, 28-41.
- Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: A resource for teaching Concepts, Skills and Strategies*. New York : Guilford Press.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Herrmann, B. A., & Roehler, R. (1988). Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers. *The Reading Teacher*, 41(8), 762-767.

- Duke, N. K., Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for developing reading Comprehension. Dans S. Farstrup, A. E., Samuels (Ed.), *What Research Has to Say About Reading Comprehension*. Newark, Del : Internatio, 205-242.
- Falardeau, É. (2004). La place des lecteurs dans les classes de littérature. *Québec français*. 135. 38-41.
- Fallon, M.A., Hammons, J.-A., Brown, S., Wann, J. (1997). Continuous assessment plans: A model for implementation. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(2), 21-40.
- Fayol, M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D. & Rémond, M. (dir., 2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-le-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner*. Paris : PUF, 107-116.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine & M. Lebrun (Eds.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage : actes du Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*. Montréal : Éditions Logiques, 219-239.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1995b). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation (p. 182-204). Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette.
- Gonzalez, N. A., Cauce, A. M., & Mason, C. A. (1996). Interobserver agreement in the assessment of parental behavior and parent-adolescent conflict : African American mothers, daughters, and independent observers. *Child Development*. 67. 1483-1498.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*. 96. 403-423.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and application*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning (chap. 4). In J. Gardner (Eds.), *Assessment and Learning*. London: Sage Publication.
- Langlade, G. (2002). *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées ; Paris : Delagrave.
- Laurier, M. (2003). La production d'indicateurs de compétence pour l'établissement d'échelles descriptives. In J.-G. Blais & G. Raïche (Eds.), *Regards sur la modélisation de la mesure en éducation et en sciences sociales*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Lebrun, M. (dir., 2004) *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions multimondes.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic Self-Concept: Beyond the Dustbowl. In G. D. Phyre (Ed.), *Handbook of Classroom Assessment: Learning, Achievement, and Adjustment*. (pp. 131-198). San Diego, CA: Academic Press Inc.
- MELS (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2006b). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ (2001) *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MEQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Nokes, J. D., Dole, J. A. (2004). Helping Adolescent Readers through Explicit Strategy Instruction. Dans J. A. Jetton & T. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice*. New York : Guilford Press, 162-182.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Research*, 76, 1239-1252.
- Pearson, P. D., Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *Elementary School Journal*, 88, 151-165.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1991). Developing expertise in reading comprehension. Dans J. S. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Comprehension*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 145-199.
- Pierre, R. (1994). Savoir-lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire (p. 275-317). Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éd. Logiques.
- Pierre, R. (1994). Savoir-lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, & P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Éditions Logiques, 275-317.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? Dans M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 546-561.

- Pressley, M. (2002). Comprehension strategy instruction : A turn-of-the-century status report. Dans M. Block, C. C., Pressley (Ed.), *Comprehension instructions : Research-based best practices*. New York : Guilford Press, 11-27.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handboof of Educational Psychology*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 265-286.
- Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J. L., Hite, S., El-Dinary, P. B., & Brown, R. (1994). Transactional instruction of comprehension strategies: The Montgomery County, Maryland SAIL program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10, 5-19.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992b). Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992a). But good strategy instructors are constructivist! *Educational Psychology Review*, 4(1), 1-32.
- Rémond. M. (2003). Enseigner la compréhension : les entrainements métacognitifs (p. 205-232). Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. Paris : Hachette.
- Reuter, Y. (2004). Quelques éléments de réflexion autour de la didactique de la lecture. *Enjeux*, 59, 155-166.
- Roehler, Laura R., Cantlon, D. (1997). Scaffolding: A Powerful Tool in social Constructivist Classrooms. Dans M. Hogan, K., Pressley (Ed.), *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Massachusets :Brookline, 6-42.
- Rogers, T. et al. (2006). Developing the IRIS: Toward situated and valid assessment measures in collaborative professional development and school reform in literacy. *The Reading Teacher*. (59) 6. 544-553.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend texts strategically. Dans C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instructions : Research-based best practices*. New York : Guilford Press, 176-200.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70. 767-779.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.