

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE

EXPLICITER L'INFÉRENCE POUR DES LECTEURS FAIBLES

PAR  
MARA SIMON

NOVEMBRE 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*Para mí y para ti...*

## REMERCIEMENTS

Cet essai représente la dernière pierre d'un mur qui a été long à gravir. Toutefois, je n'aurais pu le franchir sans l'aide de tous ceux qui m'entourent et me côtoient quotidiennement.

À mon père, je dois mon aventure en enseignement : sans son commentaire qui semblait anodin à l'époque, je ne serais pas dans une école aujourd'hui. À ma mère, je dois ma santé physique et mentale : sans son appui dans les coulisses de ma vie, je serais en piteux état. Je remercie mes sœurs Raquel et Silvia, ma grande amie Nadia, mes collègues Connie, Nadia et Danielle d'avoir enduré mes sessions de défoulement en m'apportant toujours conseils et solutions.

Santiago, mon garçon, je te remercie de toujours avoir le sourire aux lèvres et d'être une source de positivité dans ma vie. Tu as évolué en jouant à côté de moi ou en m'imitant travailler au lieu de te plaindre que ta mère ne passait pas de temps avec toi. Tu as « travaillé » cet essai autant que moi.

Ensuite, je tiens à remercier mon mentor Nancy Ancion qui a su être le modèle vivant de l'enseignante que je veux être. Tes précieux conseils, à tout moment de la journée, étaient le filet de sécurité dont j'avais besoin pour m'écouter. Tout aussi important est l'appui que m'a donné Annie Delisle, directrice de l'école secondaire Jean-Grou : vous avez cru en moi alors que plusieurs auraient baissé les bras face aux entraves bureaucratiques.

Finalement, à mon directeur M. François Guillemette, que ma famille a fini par surnommer « le philosophe », je dois ma santé mentale et la garantie de ma formation continue. Vos « pas de stress » ont une aussi grande valeur à mes yeux et ont eu un

aussi grand impact sur mon cheminement que le dépassement de soi que vous exigez sans que l'on s'en rende compte. Merci !

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	x
RÉSUMÉ .....	xi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	3
LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. Lire et apprécier des textes variés vs littératie .....	3
1.2. La lecture et le citoyen de demain .....	6
1.3. L'élève d'aujourd'hui .....	7
1.3.1. Mes élèves.....	8
1.4. Question de recherche.....	9
CHAPITRE II .....	10
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS.....	10
2.1 Lire, comprendre et interpréter .....	10
2.2 Choix de la modalité d'enseignement et terminologie.....	12
2.2.1 Direct Instruction ou enseignement explicite.....	12
2.3 Objectif général et spécifiques de l'intervention .....	15
CHAPITRE III .....	17
MÉTHODOLOGIE.....	17
3.1 Généralités.....	17
3.2 Définir la stratégie.....	18

3.3 Rendre le processus transparent A .....	20
3.4 Pratique guidée/étayage A .....	23
3.5 Pratique autonome A.....	24
3.6 Rendre le processus transparent B .....	25
3.7 Pratique guidée B .....	27
3.8 Pratique autonome.....	31
3.9 Réinvestissement.....	33
CHAPITRE IV .....	34
RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	34
4.1 L'explicitation des inférences et adaptations logistiques.....	34
4.2 Adaptations pragmatiques.....	36
4.3 Réinvestissement.....	38
CONCLUSION .....	39
Solution choisie.....	39
Connaissances générées .....	39
Limites et perspectives.....	40
Conclusions générales.....	41
Références .....	44
APPENDICE A.....	47
Diaporama .....	47
APPENDICE B.....	75
Modelage B.....	75
APPENDICE C .....	76

Pratique guidée A.....	76
APPENDICE D.....	77
Corrigé de la pratique guidée A .....	77
APPENDICE E .....	78
pratique guidée B .....	78
APPENDICE F .....	85
Corrigé de la pratique guidée B .....	85
APPENDICE G.....	95
Pratique autonome A.....	95



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : <i>Les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Hébert, 2019, p. 8)1</i> .....	13
Figure 2 : <i>Extrait de la description des stratégies de lecture de Hébert (2019, p.81)</i> .....	18
Figure 3 : <i>Extrait du diaporama présentant un exemple de la récapitulation des stratégies</i> .....	22
Figure 4 : <i>Fin de la nouvelle La tablette de chocolat lors de sa publication (Vac, 1987, pp. 35-36)</i> .....	33

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : <i>Description des niveaux de compétence en littératie (Institut de la statistique du québec, 2015, p.45)</i> .....	5
Tableau 2 : <i>Équivalences entre les phases d'enseignement d'Hébert (2019) et Forget (2019)</i> .....	14
Tableau 3 : <i>Modifications apportées au fait divers de Cèbe et al. (2012, p.161)</i> .....	25

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche
DEP	Diplôme d'études professionnelles
EOSPS	Enseignant orthopédagogue en soutien pédagogique spécialisé
IFP	Initiation à la formation professionnelle

## RÉSUMÉ

S'inscrivant dans le cadre du deuxième stage de la maîtrise en enseignement du français langue maternelle au secondaire, cet essai cherche à expérimenter comment soutenir les inférences chez de faibles lecteurs du nord-est de Montréal. Le développement de la compétence professionnelle trois visant la conception et le pilotage de situation d'apprentissage est visé du point de vue de l'enseignant.

Pour ce faire, une adaptation de la séance cinq « Lire entre les lignes » de *Lector & Lectrix collège* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012) a été faite. Les modifications sont tout d'abord pragmatiques, pour faciliter la compréhension des inférences socioculturelles à faire, et logistiques, pour permettre une adéquation plus serrée entre le modelage fait par l'enseignant et les pratiques guidées exécutées par les élèves. L'enseignement explicite a été suivi pour guider les adaptations.

Les résultats sont mitigés. En effet, bien que les stratégies modelées aient bel et bien soutenu les inférences des élèves, la pratique autonome a échoué en ce qui concerne le travail indépendant. Ainsi, cette séquence gagnerait à être mise en place en début d'année. Des pratiques guidées avec un étayage gradué pourraient alors être mises en place tout au long de l'année scolaire pour culminer en de véritables pratiques autonomes à l'étape trois.

### **DESCRIPTEURS :**

Enseignement de la lecture, inférence, interpréter, comprendre, enseignement explicite.

## INTRODUCTION

Depuis mes débuts en enseignement, j'entends parler des horreurs du français écrit des jeunes sans cesse dans les médias. Cette perception est consolidée dans ma pensée autant par les « erreurs » que je constate un peu partout que par mon intérêt pour l'analyse syntaxique.

Ainsi, je me retrouve, il y a quatre ans, après la semaine de relâche, à enseigner à deux groupes de cinquième secondaire qui avaient une moyenne d'à peine 42 % aux pratiques ministérielles du mois de décembre. Soit ! Allons-y ! Bûchons l'écrit ! Après quelques semaines très intenses, voilà que j'obtiens des moyennes qui passent : succès ! Septembre 2021 arrive et j'enseigne maintenant à des groupes de quatrième secondaire. Encore une fois, l'écrit est ma priorité. Vient une pratique d'écriture pour laquelle nous utilisons la nouvelle littéraire de Bertrand Vac, *La tablette de chocolat* (Vac, 1987), en tronquant sa fin. Quelle ne fut pas ma surprise de voir que sur 24 élèves, seulement 2 étaient parvenus à prédire la fin de la nouvelle, malgré les indices flagrants tout le long du texte. C'était mon premier contact avec un problème qui m'était inconnu : les faibles habiletés en lecture de mes élèves.

Cette faiblesse chez mes élèves reflétait, je crois, une faiblesse de ma pratique : l'enseignement de la lecture. L'urgence d'enseigner qui est imposée à un enseignant non légalement qualifié ne m'avait permis de voir chez mes collègues que des stratégies d'annotation ou encore un enseignement qui passait inévitablement par un questionnaire de lecture. Ma sortie d'urgence ? Mon expérience en tant que lectrice. Mais comment donc j'arrivais à lire entre les lignes ?

Puisque l'Université du Québec à Trois-Rivières vise, en exigeant un essai comme exigence partielle de la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire,

« l'enrichissement de la pratique professionnelle en éducation et l'amélioration des actes professionnels dans un milieu éducatif » (UQTR, s.d.), il m'apparaît plus qu'opportun de me pencher sur un enseignement explicite de l'inférence au sein de ma pratique.

J'ai rarement eu le luxe du temps pour planifier finement mon enseignement et cet essai est pour moi une fenêtre ouvrant sur un futur dans lequel je pourrai prendre le temps de mieux réfléchir à mes interventions. Ainsi, il a pour objectif premier de développer chez moi la compétence trois qui est exigée de moi en tant qu'enseignante. Concrètement, la compétence trois consiste à « concevoir et planifier des activités et des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves, des contenus d'apprentissage et des intentions de formation » (MEQ, 2020, p.56).

# CHAPITRE I

## LA PROBLÉMATIQUE

Personne ne mettra en doute, de prime abord, la nécessité de savoir lire. Je dis de prime abord, car les jeunes d'aujourd'hui semblent avoir une autre idée : « Madame, pas besoin de ça ! Quand j'ai besoin de comprendre, il y a un vidéo YouTube pour ça ! ». Et bien, oui, c'est très vrai, mais la compréhension qui sera l'objet de cette expérimentation n'est pas qu'un simple repérage, mais plutôt l'accès à l'information implicite, car il faudra être en mesure de bien choisir sa vidéo.

La problématique présente l'importance de cet accès et mène ultimement à ma question de recherche. Il sera donc question en premier lieu de ce que signifie la compétence « Lire et apprécier des textes ». En deuxième lieu, je cadrerai l'importance de cette compétence pour le citoyen futur. En troisième lieu, je présenterai l'apport de cette compétence pour l'élève d'aujourd'hui. Finalement, je présenterai ma question de recherche.

### 1.1. LIRE ET APPRÉCIER DES TEXTES VARIÉS VS LITTÉRATIE

Enseigner, c'est avant tout savoir interpréter le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) à la lumière des besoins des élèves que nous avons devant nous. Ainsi, en ce qui concerne la lecture, les attentes de fin de cycle sont claires pour la compréhension d'un texte : « Dans tous les textes qu'il lit, l'élève comprend et interprète les informations explicites et implicites en dégagant les éléments significatifs et en s'appuyant sur le contexte » (MELS, 2007, p.101). Nous obtenons ainsi une définition provisoire de ce que veut dire « lire un texte ».

En revanche, si l'on veut explorer l'apport de cette compétence au-delà des sphères scolaires, il est possible de parler de littératie. Par exemple, l'Institut national de la statistique du Québec, dans son rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), reprend la définition de littératie de l'OCDE pour décrire la littératie : « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel» (Institut de la statistique du Québec, 2015, p.41). Le tableau 1 ajoute à cette définition les niveaux de compétence décrits dans le rapport. Ainsi, pour avoir une équivalence avec la définition de la lecture tirée du PFEQ précédemment, une personne devra atteindre un niveau 2, pour commencer à traiter des informations implicites, un niveau 3 pour interpréter un texte et au moins un niveau 4 pour traiter des inférences complexes.



Tableau 1

*Description des niveaux de compétence en littératie (Institut de la statistique du Québec, 2015, p.45)*

Niveau	Compétences, aptitudes ou capacités
<b>Inférieur au niveau 1</b>	Les personnes utilisent seulement un vocabulaire de base et sont capables de lire des textes courts sur des sujets familiers pour repérer une information unique de forme identique à celle d'une question ou d'une consigne donnée.
<b>Niveau 1</b>	Les personnes comprennent le vocabulaire de base et saisissent le sens des phrases. Elles ont des compétences qui leur permettent d'accomplir des tâches de complexité limitée ; par exemple, lire des textes (numériques ou imprimés continus, non continus ou mixtes) relativement courts afin de trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou la consigne. Les textes ne contiennent que très peu d'informations contradictoires.
<b>Niveau 2</b>	Les personnes sont en mesure d'intégrer au moins deux informations en fonction des critères donnés, de les comparer, de les mettre en opposition ou d'engager une réflexion à leur sujet, et de faire des inférences de faible niveau. Elles sont capables de parcourir des textes numériques pour repérer les informations dans différentes parties d'un document.
<b>Niveau 3</b>	Les personnes sont en mesure de comprendre des textes denses ou longs, incluant des pages de textes continus, non continus, mixtes ou multiples. Elles peuvent identifier, interpréter ou évaluer une ou plusieurs informations et réaliser des inférences correctes variées. Elles peuvent également effectuer des opérations à étapes multiples et sélectionner des données dans des énoncés contradictoires afin de trouver et de formuler les réponses.
<b>Niveau 4</b>	Les personnes sont capables d'effectuer des opérations à étapes multiples pour intégrer, interpréter ou résumer des informations tirées de textes longs et complexes, continus, non continus, mixtes ou multiples, qui comprennent des informations contradictoires. Elles sont capables de réaliser des inférences complexes et d'utiliser leurs connaissances de façon appropriée.
<b>Niveau 5</b>	Les personnes sont en mesure de trouver et intégrer de l'information provenant de plusieurs textes denses, de synthétiser des idées semblables ou contraires ou d'évaluer des arguments basés sur des faits. Elles sont capables de réaliser des inférences de haut niveau ou d'utiliser leurs connaissances spécifiques. Elles peuvent appliquer et évaluer des modèles logiques et conceptuels pour accomplir des tâches.

## 1.2. LA LECTURE ET LE CITOYEN DE DEMAIN

L'institut de la statistique du Québec nous dit que les compétences des individus en matière de littératie, de numératie et de résolution de problèmes « sont des éléments fondamentaux de la capacité des sociétés à se développer et à innover » (Institut de la statistique du Québec, 2015, p. 3). Évidemment, on évoque la nécessité d'être en mesure de décoder avec rapidité la pléthore d'informations qui circulent de nos jours grâce aux technologies de l'information. Ce besoin de compréhension est nécessaire tant au niveau personnel que professionnel.

Ce qui est plus inquiétant sont les constats établis par le rapport québécois du PEICA (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes). En effet, on rapporte non seulement que « le score moyen en littératie de la population québécoise de 16 à 65 ans se situe sous celui du reste du Canada et de l'OCDE », mais qu'environ une personne sur cinq au Québec présente « des capacités très limitées à traiter l'information écrite ». Plus précisément, ces personnes ont un niveau égal ou inférieur au niveau 1 (voir Tableau 1) (Institut de la statistique du Québec, 2015, p.27). Donc, au Québec, 19 % de la population active est incapable de traiter les informations implicites d'un texte. La corrélation entre le niveau d'études complété et le niveau de compétence en littératie est également claire : sans diplôme d'études secondaires, seulement 14 % de la population active québécoise est en mesure d'atteindre un niveau 3 (inférences faibles, alors qu'avec un diplôme d'études secondaires, cette proportion passe à 37 % (Institut de la statistique du Québec, 2015). Peu est dit à propos de ce qui constitue une inférence faible, correcte ou complexe, mais ces chiffres nous informent que l'obtention du diplôme d'études secondaires n'est pas nécessairement garant d'une compréhension adéquate de l'information implicite d'un texte. Néanmoins, l'Institut de la statistique du Québec (2015, p.239) considère pertinent de « viser une augmentation du taux de diplomation pour favoriser à plus long terme le

rehaussement des compétences clés » afin de permettre au plus grand nombre de Québécois de participer pleinement à la société. Cette pertinence est d'autant plus marquée pour un enseignant de français du fait que 64,2 % des décrocheurs n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires, car ils ne remplissent pas les exigences en français langue maternelle. Cette proportion devient plus dramatique chez les garçons, car elle grimpe à 71,1 % (MEESR, 2015).

Les études secondaires assurent donc un certain niveau de littératie qui à son tour assurera le développement d'une société innovante et qui progresse, mais il semble, en matière d'inférence, que le secondaire pourrait mieux préparer le citoyen de demain.

### 1.3. L'ÉLÈVE D'AUJOURD'HUI

Il est clair que la maîtrise du français (toutes compétences confondues) pose problème à la diplomation, mais cause-t-elle d'autres soucis à l'élève ?

J'en reviens à ma « découverte » lors de l'année scolaire 2021-2022. Officiellement, il s'agissait de l'année du « retour à la normale » postpandémique. Officieusement, les directions craignaient un autre soubresaut de dernière minute. Par conséquent, la décision fut prise, dans mon école, de maintenir les groupes fermés créés lors de la pandémie. Les retards scolaires étant jugés plus criants en mathématiques, les groupes furent créés d'après le choix du cours de mathématiques. Bien qu'on nous dise que le choix de cours n'est pas un reflet du degré de compétence des élèves (École secondaire Jean-Grou), dans la réalité, les élèves éprouvant des difficultés en mathématiques sont dirigés vers les groupes CST (culture, société et technique), alors que les plus performants choisissent les cheminements TS (technico-sciences) ou SN (sciences naturelles). Après une courte recherche, je me suis rendu compte que mon groupe qui

avait été incapable d'inférer la fin de la nouvelle *La tablette de chocolat* (Vac, 1987) était un groupe CST, donc plus faible en mathématiques.

### 1.3.1. MES ÉLÈVES

Le groupe que je cible pour cette expérimentation est composé de 23 élèves. Officiellement, il s'agit d'un groupe d'initiation à la formation professionnelle (IFP). Ce programme offre la possibilité de semestrialiser les cours de base (sauf mathématiques) afin de permettre à l'élève d'obtenir ses crédits obligatoires de quatrième et de cinquième secondaires en une année scolaire pour ensuite se diriger vers la formation professionnelle de leur choix. Officieusement en revanche, peu d'élèves choisissent délibérément ce parcours ; leurs résultats scolaires les forcent à le choisir. En français, cette semestrialisation possible se traduit par 10 périodes de français, au lieu de 8 au régulier, ainsi que 4 bulletins au lieu de 3. Le passage de la quatrième secondaire à la cinquième secondaire se décide en janvier à la fin du deuxième trimestre. Seulement deux élèves ont obtenu la note de passage. Tous deux avaient choisi d'être en IFP pour commencer un DEP l'année prochaine.

L'engagement et la motivation sont très faibles : seulement deux élèves ont un objectif scolaire concret, soit un DEP déjà choisi. Huit élèves bénéficient de la mesure 30810 (une difficulté d'apprentissage reconnue leur donne droit à divers outils numériques tels que la synthèse vocale et un correcticiel), sept sont suivis par le service EOSPS et neuf ont droit au tiers temps lors d'évaluations. Leur parcours scolaire fait foi de leurs difficultés : 5 proviennent de groupes d'adaptation scolaire au premier cycle, 15 ont dû reprendre au moins une année au cours de leur secondaire et 13 avaient déjà été placés en IFP en troisième secondaire à cause de leurs résultats en deuxième secondaire malgré les « passages » accordés pendant la pandémie. Ainsi, les moyennes en lecture pour le groupe n'ont jamais dépassé 40 %. L'assiduité est également problématique : les

absences consécutives sont chroniques tout comme les retards et deux élèves du groupe ont abandonné leurs études secondaires.

Néanmoins, mon lien avec ces jeunes est très fort. J'ai enseigné à plusieurs d'entre eux en anglais dans le passé et ils voient que je suis plus qu'intéressée par leur réussite.

#### 1.4. QUESTION DE RECHERCHE

Ayant établi l'importance de développer pleinement la compétence à lire des élèves tant pour leur avenir scolaire que sociétal, je me propose d'explorer la question de recherche suivante : Comment soutenir les inférences chez des lecteurs faibles ?

Une enseignante non légalement qualifiée trouve bien vite réponse à cette question : *Lector & Lectrix collègue* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012). Cet ouvrage m'a été recommandé autant par ma direction, par mes collègues, par mes professeurs que par les articles lus dans mes cours. Or, bien qu'on le présente comme un outil « clé en main », je peine à trouver un collègue qui l'utilise et je l'abandonne chaque fois que je décide de le feuilleter.

Je ne peux pas me prétendre au-dessus de ce que des gens bien plus qualifiés que moi pensent et encore moins réinventer la roue en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Ainsi, je révise ma question de recherche pour en venir à la question suivante : comment utiliser *Lector & Lectrix collègue* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012) pour soutenir les inférences chez les lecteurs faibles dans le nord-est de Montréal ? Cet essai sera donc une expérimentation de l'adaptation d'une séquence de *Lector & Lectrix collègue* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012).

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Dans ce chapitre, je présenterai le cadre de référence qui circonscrit ce qu'est comprendre un texte ainsi que le choix de la modalité d'enseignement. Finalement, les objectifs de cette expérimentation seront précisés.

#### 2.1 LIRE, COMPRENDRE ET INTERPRÉTER

Si l'on tente de tracer une frontière entre lire et interpréter, on se rend rapidement compte que le tracé sera plus que flou. Le PFEQ ne nous donne pas beaucoup plus de détails, car la composante « Construire du sens » de la compétence « Lire et apprécier des textes » nous demande d'amener l'élève à « comprendre et interpréter un texte ». Lire et interpréter ne sont séparés que lorsqu'on parle de critères d'évaluation. On parle alors de « compréhension juste » et « interprétation fondée » (MELS, 2007, p. 29). Ces critères se rapportent aux quatre dimensions de la lecture qui sont comprendre, interpréter, réagir et juger.

Gélinas et al. (2010) nous présentent un référentiel qui guide les enseignants en ce qui concerne ces dimensions. Cependant, on constate que le flou entre lire et interpréter persiste. En effet, on nous dit qu'une « compréhension juste » est de « pouvoir dégager les éléments d'information tant explicites qu'implicites » d'un texte, et qu'une « interprétation fondée » « c'est d'arriver à lire entre les lignes ». Ayant constaté que les difficultés de mes élèves se centrent sur l'implicite, difficile pour moi de départir compréhension d'interprétation.

Thérien (1992) présente une analogie qui rend claire la différence entre compréhension et interprétation. Il nous parle d'un pianiste, mais je préfère parler d'un chanteur, car l'analogie pourrait nous servir en classe pour aider nos élèves à comprendre. Steven Tyler en 1973 a mis sur papier ce qu'il entendait dans sa tête en écrivant « Dream On » (Tyler, 1973). Cette partition a été lue à plusieurs reprises pendant des répétitions par tous les membres de Aerosmith jusqu'à ce qu'ils la comprennent tous. Une fois la pièce comprise, chaque membre l'interprète selon son ressenti et donne une nouvelle interprétation à chaque prestation du groupe. Plus tard, en 2003, Eminem lit et comprend la même partition, mais donne une tout autre interprétation d'après son bagage musical qui est bien différent de celui d'Aerosmith ; il va même jusqu'à changer le titre pour « Sing for the Moment » (Mathers, Bass, Resto, King, & Tyler, 2003) qui fait tout de même partie des paroles originales de la pièce. Voici un exemple parlant pour nos élèves de la différence entre comprendre et interpréter : l'information non dite est vue de différentes manières selon les lunettes de notre bagage culturel et personnel.

L'implicite est donc présent dans la compréhension et l'interprétation, et ce projet ne visera donc pas à faire une différence entre ces deux dimensions de la lecture. Mon objectif étant d'améliorer mon enseignement de la compétence à lire des élèves, il faut se rappeler la définition de la compétence « Lire et apprécier des textes variés » du PFEQ : « Dans tous les textes qu'il lit, l'élève comprend et interprète les informations explicites et implicites en dégagant les éléments significatifs et en s'appuyant sur le contexte » (MELS, 2007, p.101). Ainsi, je cherche à amener mes élèves à se rendre compte de l'existence et de l'importance de l'implicite, que ce soit pour la compréhension ou l'interprétation d'un texte.

## 2.2 CHOIX DE LA MODALITÉ D'ENSEIGNEMENT ET TERMINOLOGIE

Le choix de la stratégie pédagogique pour ce projet m'est apparu évident à la suite de la définition donnée par Amélie Guay, chargée de cours, lors d'un cours sur la didactique de la lecture : « l'enseignement explicite c'est de rendre explicite ce qui ne l'est pas. » (A. Guay, communication personnelle, août 2022). Bien évidemment ! Vous me direz. Pourtant, cette phrase m'a marquée, car elle résume à elle seule l'intention derrière mon expérimentation : rendre visible ce qui ne l'est pas. De plus, les auteurs de *Lector & Lectrix collègue* stipulent que leur planification repose sur l'enseignement explicite (Cèbe et al., 2012, p. 20). Cependant, la présentation des activités de leur ouvrage est loin d'être explicite pour moi. Ainsi, une partie de cette expérimentation est d'interpréter les activités proposées, non seulement pour traduire les textes à une saveur plus québécoise, mais également pour rendre plus explicite la planification de l'enseignement pour une réutilisation ultérieure. La recherche nous montre également que l'enseignement explicite est la modalité pédagogique la plus efficace en ce qui concerne les élèves en difficulté (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010).

### 2.2.1 DIRECT INSTRUCTION OU ENSEIGNEMENT EXPLICITE

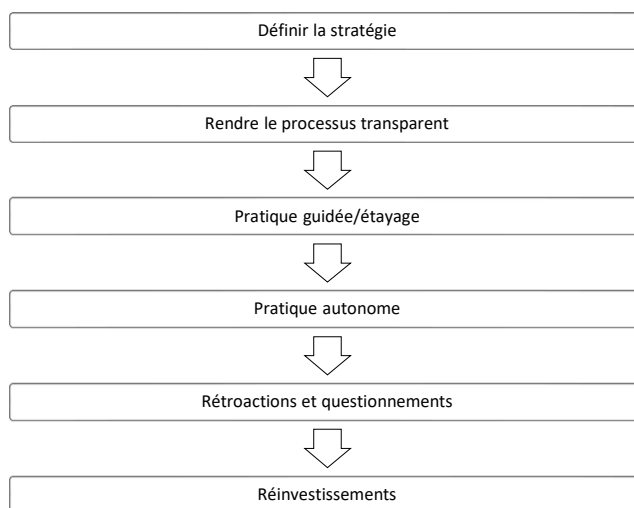
Lorsqu'un terme démarre dans les écrits en anglais, il est souvent difficile de « stabiliser » son appellation francophone. Ainsi, il est relativement facile de trouver les principes du *direct instruction*, car on s'en remet à ce qui avait été stipulé par ses fondateurs. Cependant, la terminologie francophone parle d'enseignement stratégique (Presseau, 2004), d'enseignement direct (Bianco, 2016), d'enseignement structuré et directif, et d'enseignement explicite (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard,



2010). Ainsi, il est parfois difficile de cerner les fondements de cette modalité pédagogique en français. Tout de même, il m'apparaît opportun d'utiliser cette modalité puisqu'elle a pour fondement d'éviter « l'implicite et le flou qui pourraient nuire à l'apprentissage » (Baillargeon, 2015). Néanmoins, Hébert (2019) retient le terme enseignement explicite pour le Québec et présente les étapes que l'on voit à la figure 1.

**Figure 1**

*Les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Hébert, 2019, p. 81)*



Puisque cette expérimentation doit s'effectuer à l'intérieur de mon deuxième stage à la maîtrise en enseignement au secondaire, il importe de faire un parallèle entre les étapes d'Hébert (2019) que je suivrai pour cet essai et l'outil de planification qui doit être utilisé pour le stage. Alors qu'Hébert (2019) présente six phases, Forget (2019, p. 9) nous présente une phase de préparation, une phase de réalisation et une phase d'intégration. Le tableau 2 montre les étapes d'Hébert (2019) auxquelles elles correspondraient selon les descriptions de Forget (2019).

**Tableau 2***Équivalences entre les phases d'enseignement d'Hébert (2019) et Forget (2019)*

<b>Hébert (2019)</b>	<b>Forget (2019)</b>
Définir la stratégie	Préparation
Rendre le processus transparent (modelage)	
Pratique guidée/étayage	Réalisation
Pratique autonome	
Rétroactions et questionnements	Intégration
Réinvestissements	Évaluation

La phase de préparation inclurait le « dire » de Bisonnette (dans Baillargeon, 2015) où l'enseignant doit rendre explicites les intentions et les objectifs de la leçon. Cette phase doit également rendre explicites ou accessibles les connaissances antérieures de l'élève. Cette étape est aussi un des principes de l'enseignement explicite tel que décrit, entre autres, par Bianco (2015) et Cèbe et al. (2012) par lequel, les notions acquises lors d'autres séances doivent être rendues accessibles aux élèves. Elle correspondrait donc à l'étape « Définir la stratégie » d'Hébert (2019).

La phase de réalisation représente la phase d'enseignement où l'on retrouverait le modelage et la pratique guidée (le « montrer » et le « guider » de Bisonnette). En effet, Forget (2019) nous dit que la phase de réalisation nous demande, entre autres, de « préparer les questions et exemples essentiels qui seront utilisés ». Alors, cette phase inclurait le modelage qui permet à l'enseignant de rendre explicite le processus ciblé en l'exécutant devant les élèves à voix haute (l'exemple) ainsi que les pratiques guidées qui permettent de mettre en place un étayage pour que l'élève puisse utiliser la stratégie enseignée.

Vient ensuite la phase d'intégration au cours de laquelle Forget (2019) nous demande de « prévoir des moyens d'établir des liens entre les nouveaux apprentissages et les activités ou les cours ultérieurs » ce qui correspondrait à la pratique autonome dans le cas de la compréhension d'un texte.

Finalement, la phase d'évaluation de Forget (2019) correspondrait au réinvestissement de l'enseignement explicite, car la tâche doit demander l'utilisation des stratégies enseignées pour être bien réussie.

### 2.3 OBJECTIF GÉNÉRAL ET SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION

En classe, l'inférence est décrite de différentes façons : les non-dits, les blancs du texte, le fait de lire entre les lignes, etc. Cependant, les faibles lecteurs ne semblent pas vraiment comprendre ce que l'inférence représente dans leur compréhension d'un texte. Cette incompréhension se voit clairement dans leurs interrogations lorsqu'on leur dit qu'une question d'interprétation dans un examen a une bonne et une mauvaise réponse. Lorsqu'on « enseigne » que leur réponse à une question d'interprétation tient à leur appui venant du texte, les faibles lecteurs pensent que toute réponse sera acceptée. Or, ce n'est souvent pas le cas, car ces questions visent souvent la compréhension d'une inférence précise. Ainsi, l'objectif général de cette expérimentation est avant tout de rendre visible ou explicite l'opération d'inférer.

Ensuite, cette expérimentation vise également à donner un outil « clé en main » aux enseignants qui peut être intégré facilement à une planification. Ceci implique que l'intervention soit circonscrite à 3 périodes de 75 minutes. L'outil *Lector & Lectrix collègue* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012) est un outil complet et éprouvé qui ne nécessite que quelques modifications pour l'intégrer à notre

enseignement. Par contre, il peut parfois être trop complet pour des groupes qui présentent des difficultés majeures dans toutes les compétences du programme de français. Ainsi, il devient complexe de n'intégrer que quelques ateliers sans faire des modifications majeures.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 GÉNÉRALITÉS

Pour répondre à l'objectif général d'explicitation des inférences ainsi qu'à l'aspect « clé en main » de l'expérimentation, j'organiserai mes modifications à *Lector & Lectrix collègue* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012) selon les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de lecture de Hébert (2019).


Cependant, *Lector & Lectrix collègue* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012) divise l'enseignement explicite de « Lire entre les lignes » en trois séances : remplir les blancs du texte, expliciter l'implicite et l'explicitation de faits divers à celle d'autres genres textuels. Chacune des séances fournit à l'élève une façon de procéder pour inférer et chacune comporte des phases de préparation, de modelage, de pratique guidée et des textes supplémentaires pour des pratiques autonomes. Mon expérimentation quant à elle comportera deux cycles de modelage, pratique guidée et pratique autonome avant d'en arriver au réinvestissement pour me conformer à mon objectif et permettre à cette expérimentation de s'arrimer au cadre exigé par mon stage.

Hébert (2019) présente une dizaine de stratégies de lecture retenues à la suite de leurs expérimentations en classe et des recherches subséquentes. Ces stratégies peuvent, selon Hébert (2019), « conduire l'élève à témoigner [...] de son interprétation [...] associés à la compétence *Lire et apprécier les œuvres littéraires* » (p.81). Une de ces

stratégies est « Déduire, inférer ». Sa description répond en tout point à l'objectif général de mon expérimentation telle que décrite dans la figure 2. Par souci de concision, uniquement la stratégie concernée par mon expérimentation a été reproduite.

**Figure 2 :**

*Extrait de la description des stratégies de lecture de Hébert (2019, p.81)*

Fiche 3.1 Quelques stratégies de lecture pour mieux lire et apprécier un roman à l'école		
Stratégies de lecture (ou quelques-unes des activités mentales possibles avant, pendant et après ma lecture et au sujet du récit, de l'auteur ou de moi-même en tant que lecteur)		
1. Pictogramme	2. Description de la stratégie	3. Idées pour élaborer ta pensée
	Déduire, inférer Je complète certaines informations manquantes dans le texte.	J'utilise mes connaissances pour mieux supposer certaines informations non dites par l'auteur.
4. Consignes pour mieux élaborer et partager ta pensée à l'oral ou à l'écrit		
<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> Je résume brièvement le passage dont je veux parler.		
🔍 Dans tous les cas, j'utilise mes connaissances sur la langue, les textes et la littérature (L.U.P.I.N.).		
Source: Hébert, M. (2003). <i>Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration</i> (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada). Repéré à <a href="https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794">https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794</a> , p. 313-314		

Ainsi, en considérant les objectifs de mon expérimentation, nous utiliserons les étapes d'Hébert (2019) pour organiser l'adaptation de *Lector & Lectrix collègue* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012), car elles sont directement reliées à la compétence « Lire et apprécier des textes » du PFEQ et qu'elles visent explicitement l'inférence dans ses stratégies de lecture retenues.

### 3.2 DÉFINIR LA STRATÉGIE

Cette étape correspond à ce qu'on appelle la « préparation » dans le jargon de planification d'activités d'enseignement (Hébert, 2019, p. 81). Ainsi, elle vise entre autres le rappel des connaissances antérieures et l'explicitation de l'objectif d'apprentissage.

Puisque toutes les séquences de *Lector & Lectrix collège* ne seront pas enseignées, je dois adapter le « rappel » de Cèbe et al. (2012).

*Lector & Lectrix collège* (Cèbe, Goigoux, Perez-Bacqué, & Raguideau, 2012) nous demande « d'expliquer » les titres des séquences et séances en guise de présentation des intentions. Il m'apparaît plus opportun de laisser les élèves réagir à ces titres pour illustrer la stratégie de lecture puisqu'il s'agit d'explicitier une stratégie de lecture.

Ainsi, l'enseignant présente tout d'abord le titre de la séquence « Lire entre les lignes » et pose les questions suivantes aux élèves :

- Que veut dire cette phrase ?
- Quand avez-vous à « lire entre les lignes » ?
- Qu'est-ce que « lire entre les lignes » vous amène ?
- Qu'est-ce qui vous aide à « lire entre les lignes » ?

L'intention de ces questions est d'illustrer l'utilité de cette stratégie de lecture. Par la suite, l'enseignant présente le titre de la première séance « Remplir les blancs du texte ». Le but des questions posées par l'enseignant est d'amener l'élève à comprendre que « lire entre les lignes » et « remplir les blancs du texte » sont en fait la même chose. Cèbe et al. (2012) nous dit de rappeler aux élèves que « certains auteurs choisissent délibérément de piéger leur lecteur, le plus souvent c'est le lecteur qui se trompe seul : c'est lui qui comprend mal parce qu'il n'est pas assez attentif ou pas assez flexible, il ne traite pas toutes les informations » (p.158). Ainsi, l'enseignant questionne les élèves à propos d'indices qui annonçaient la chute d'une nouvelle lue récemment. Pour cette expérimentation, nous utiliserons le court-métrage « Lovefield » (Ratthe, 2008) qui avait fortement marqué le groupe justement parce que la chute tenait au fait que le réalisateur joue sur les préjugés des spectateurs. Ainsi, l'enseignant pose les questions suivantes au groupe pour les amener à se rendre compte de l'importance de l'inférence.

À noter que le court-métrage doit être présenté à nouveau si les élèves ne se souviennent pas des détails.

- Lors du premier visionnement, que pensiez-vous qu'il se passait ?
- Pourquoi ?
- Quand avez-vous changé votre compréhension de ce qu'il se passait ?

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre que leur « bagage » influence les inférences qu'ils font et que bien qu'il soit plus facile de « cacher » ou mettre de l'avant certaines choses par l'entremise d'un média visuel, la même chose est vraie des images créées par la langue écrite.

### 3.3 RENDRE LE PROCESSUS TRANSPARENT A

Ce qu'Hébert (2019) appelle transparence est ce que plusieurs autres appellent modelage. Cèbe et al. (2012) nous présente une méthode de manipulation, soit la manipulation tactile qui saura rendre un processus invisible, visible. En revanche, le gouffre culturel entre ce que mes élèves sont en mesure de comprendre et ce que *Lector & Lectrix collègue* nous propose me force à adapter substantiellement les textes proposés, car mon objectif est de faciliter l'inférence et non d'accroître les connaissances socioculturelles de mes élèves (pour les besoins de cette expérimentation uniquement bien sûr). Sans m'improviser spécialiste, il m'apparaît important de vraiment modeler mes réflexions une première fois au lieu de mettre les élèves en action immédiatement, car je cible des lecteurs très faibles. Ainsi, la séance 5A de Cèbe et al. (2012) se traduirait comme suit pour la phase de modelage.

Tout d'abord, il faut expliquer aux élèves que l'objectif est de comprendre et rendre visibles les non-dits, les blancs, d'un fait divers. Le fait divers serait « traduit » pour mes élèves comme suit :



*Congédié mardi par son patron, l'ado équipier Prairivois n'aurait pas osé reparaître au bercail. Mon cœur rentre ! On t'y attend.*

Le diaporama de l'appendice A montre comment ce fait divers est manipulé au tableau pour modeler ce que les élèves feront ultérieurement sur papier. Les adolescents d'aujourd'hui lisent bien peu de médias traditionnels, il est donc parfois difficile de faire comprendre ce qu'est la section « faits divers ». Pour éviter ce bris de compréhension, j'ai choisi d'émuler une nouvelle sur un média social.

Il faut tout d'abord lire le fait divers aux élèves et annoncer à nouveau que nous cherchons à expliciter toute l'information non dite du message, car nous cherchons à l'expliquer à un enfant plus jeune. Cette intention amenée par Cèbe et al. (2012) me paraît particulièrement importante. En effet, mes élèves ont une estime très basse de leurs compétences et vont même jusqu'à croire qu'aucun enseignant ne veut les avoir, car ils sont « stupides ». Leurs échecs répétés au cours de leur scolarité les ont entraînés dans une démotivation qui dépasse les typiques « je ne suis pas bon en français ». Avec cette intention de lecture, l'élève ne sentira pas, de prime abord, qu'il n'a pas la compétence pour accomplir la tâche, mais plutôt, que la tâche est au-dessus des capacités d'une personne qui n'en sait pas autant qu'eux. Après la première lecture, l'enseignant présente le découpage du fait divers avec les blancs à remplir tout comme Cèbe et al. (2012) nous le propose. La différence est que je crois plus opportun de modeler tout d'abord mon questionnement avant de lancer les élèves dans l'action.

Les notes incluses sur le diaporama (appendice A) guident les questions que l'enseignant doit se poser à voix haute pour expliciter comment on arrive à remplir les blancs du texte. La séquence de présentation des diapositives est également porteuse de sens puisque certains extraits nécessitent la compréhension de mots subséquents. Bien que l'extrait ait été adapté à des élèves québécois avec peu de notions

socioculturelles, le découpage des unités de sens est le même que celui de Cèbe et al. (2012).

Finalement, je présente un texte complet qui inclut les informations implicites.

La récapitulation des stratégies utilisées sera la même que celle présentée dans *Lector & Lectrix collègue* à la seule différence que je guiderai les élèves beaucoup plus que ce qui est demandé. Ainsi, le diaporama présentera les questions que l'enseignant s'est posées durant le modelage pour guider les réponses des élèves. La figure 3 montre un exemple de l'utilisation des questions.

**Figure 3 :**

*Extrait du diaporama présentant un exemple de la récapitulation des stratégies*

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

Qu'est-ce que j'ai fait ici?

Congédié mardi par son patron,

- Euhhhh, congédié d'où?
- Congédié pourquoi?
- C'est un garçon...

- Rentrer au bercail c'est retourner à la maison.
- Il avait honte? Il avait peur de la réaction de ses parents? C'est probablement le vol dans ce cas. Peut-être qu'il travaille parce que ses parents ont besoin de son salaire?
- Donc, il n'est jamais revenu à la maison.

### 3.4 PRATIQUE GUIDÉE/ÉTAYAGE A

*Lector & Lectrix collègue* nous propose maintenant des activités de plus en plus complexes en guise de pratiques guidées. Pourtant, lorsqu'il s'agit de lecteurs très faibles, comme mes élèves, qui utilisent peu ou pas les stratégies modelées, il m'apparaît important de ne pas complexifier la tâche avant d'avoir bien assis les stratégies que l'on désire voir utilisées par les élèves. Ainsi, j'utilise les faits divers proposés par Cèbe et al. (2012), mais la tâche est identique à celle modelée.

En laissant la récapitulation des stratégies utilisées au tableau, il faut distribuer l'appendice C aux élèves afin qu'ils remplissent les blancs du texte en utilisant la démarche modelée. L'extrait a été choisi à cause de la complexité du vocabulaire. En effet, celui-ci n'est pas complexe de par la culture, mais plutôt de par son niveau de langue. Il s'apparente au vocabulaire présent dans nos lectures narratives. Lors de ces lectures, mes élèves omettent souvent de s'interroger sur le véritable sens des mots et espèrent pouvoir se fier au contexte pour avoir une compréhension suffisante pour réussir l'évaluation subséquente. Or, cet exercice comporte peu de contexte. Cependant, ces jeunes ont malheureusement une assez bonne connaissance du monde criminel. Ils devraient donc, avec l'aide d'un dictionnaire, tout de même arriver à expliciter l'implicite. Les élèves travaillent en équipe de deux pour arriver à composer un texte où toute l'information est rendue explicite. L'enseignant doit circuler pour s'assurer que toutes les stratégies modelées nécessaires sont mises en œuvre et discutées.

Afin de mettre plus à profit la collaboration entre les pairs, une correction par les pairs a lieu une fois le texte rédigé. En équipes de quatre, les élèves commentent les deux textes pour en arriver à un texte qu'ils présenteront.

J'ai choisi de faire rédiger les textes sur Digipad (La Digitale, 2023) pour faciliter le retour sur les textes, mais on pourrait également demander aux élèves d'écrire leur texte au tableau. On corrige maintenant les textes au tableau pour s'assurer que toute l'information implicite a été explicitée. Un corrigé se trouve à l'appendice D pour guider l'enseignant.

Cette plénière devrait conclure la première période de la séquence. Ainsi, il serait opportun de faire une synthèse des stratégies employées avant de conclure.

### 3.5 PRATIQUE AUTONOME A

Au début de la période, il faut faire un rappel de ce qui a été fait pendant la période précédente. La diapositive 31 de l'appendice A sert de guide au questionnement. Au besoin, on présente à nouveau la diapositive énumérant les stratégies employées.

Les élèves devront faire le même exercice qu'à la pratique guidée, mais cette fois-ci sans avoir les stratégies affichées au tableau et sans le découpage du fait divers. Cette omission est voulue : elle servira à déceler des difficultés de lecture plus grandes chez certains élèves. L'appendice G présente l'exercice en question qui sera distribué aux élèves. Cette fois-ci, le texte produit avec les non-dits maintenant rendus explicites sera rédigé à la main et remis à l'enseignant pour s'assurer de la maîtrise des stratégies par les élèves.

Le fait divers est tiré de *Lector & Lectrix collègue* (Cèbe et al., 2012, p.161), mais a été modifié pour être plus près des réalités québécoises sans toutefois expliciter plus d'information. Le tableau 3 montre les modifications apportées. Ainsi, l'inférence requise à la compréhension est préservée sans avoir à pallier le manque de repères culturels des élèves.

**Tableau 3**

*Modifications apportées au fait divers de Cèbe et al. (2012, p.161)*

<b>Terme original</b>	<b>Terme modifié</b>
R. Pleynet d'Annonay	R. Tremblay d'Auteuil

### 3.6 RENDRE LE PROCESSUS TRANSPARENT B

Cèbe et al. (2012) nous guide maintenant vers sa séance 5B intitulée « Expliciter l'implicite ». En fait, il s'agit d'exercices qui amènent l'élève à établir des liens entre les informations implicites tout au long du texte. L'élève est amené à explorer des textes narratifs plus longs qui s'apparentent aux lectures faites en classe. Cette fois-ci, je ne modifierai pas les textes présentés en ce qui concerne les références culturelles, car il s'agit de nouvelles littéraires qui sont le genre littéraire à l'étude en secondaire 4. Par contre les élèves seront sensibilisés à l'importance de bien comprendre ces références culturelles qui contribuent au sens du texte et qui sont trop souvent ignorées par les lecteurs faibles.

Dans un monde idéal, l'apprentissage de la lecture se ferait sans évaluation (autre qu'en tant que support à l'apprentissage). Malheureusement, je dois enseigner la lecture à des lecteurs faibles dans un cadre scolaire bien précis qui doit, en fin de parcours, certifier leurs compétences. Ainsi, on ne peut faire fi de leur performance aux examens. Les examens de lecture répondent aux exigences du PFEQ en ce qui concerne les quatre dimensions de la lecture : comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Dans le cadre de cet essai, je m'intéresse aux deux premières. Théoriquement, le débat entre ce

qu'implique lire, comprendre et interpréter devrait s'appliquer aux questions visant l'évaluation des dimensions « comprendre » et « interpréter ». En pratique, en revanche, la plupart des questions dites de compréhension visent des réponses explicitement décrites dans le texte. Le problème survient lorsqu'on enseigne comment répondre à une question dite d'interprétation. Les lecteurs faibles ont non seulement de la difficulté à comprendre l'implicite du texte, mais ne semblent pas comprendre le fait que toute réponse n'est pas valide, que dans les faits ils doivent fournir une réponse plausible d'après les indices donnés dans le texte. Cèbe et al. (2012) propose un exercice qui renforce cet aspect, mais la séquence proposée ne ramène pas systématiquement cette façon de faire. Étant donné que je vise à améliorer non seulement la compréhension de mes élèves, mais également leurs résultats, je modifierai la séance 5b de *Lector & Lectrix collègue* pour rendre compte du fait qu'interpréter un texte est de faire une inférence plausible basée sur le texte et ses connaissances.

Tout d'abord, l'enseignant demande aux élèves de se rappeler les acquis de la dernière période, c'est-à-dire les stratégies que nous avons utilisées pour remplir les blancs des textes. Une fois les stratégies rappelées, l'enseignant procède avec les objectifs du cours qui sont pratiquement identiques à ceux de Cèbe et al. (2012, p.163). Ensuite l'enseignant lit le texte « Le chat et le saumon » (appendice B), préalablement distribué aux élèves, à voix haute sans faire d'autres commentaires que d'expliquer que le mot « estourbi » veut dire « asommer » et d'expliquer ce qu'est un lavage d'estomac, tel que décrit dans *Lector & Lectrix collègue*.

Puisque mon objectif est de rendre très explicite le processus par lequel un lecteur arrive à une inférence plausible, un modelage du va-et-vient entre les questions et le texte est nécessaire. Pour marquer le raisonnement, les questions ainsi que le texte seront affichés au tableau, mais ne seront pas remises aux élèves. Du cas contraire, les élèves seront tentés de répondre sans prendre note du processus modelé par

l'enseignant. Cèbe et al. (2012) demande à l'enseignant d'insister sur l'ambiguïté des mots utilisés et nous mets en garde que, lors de tests, la scène à dû être jouée pour bien faire comprendre la situation. Pour garder l'attention des élèves sur le dialogue interne que doit avoir le lecteur pour inférer au-delà des mots « trompeurs » de l'auteur, je crois que la scène doit être jouée par l'enseignant suite à un questionnement pour mieux illustrer ce qui se passe dans la tête d'un lecteur « expert ». De plus, ce questionnement représente ce que Cèbe et al. (2012) demande aux élèves de faire à l'exercice suivant ; il servira ainsi mieux au modelage.

L'exercice 2 de la séance 5B de *Lector & Lectrix* (Cèbe et al.,2012, p.164) introduit la notion d'inférence directement en demandant à l'élève d'identifier si un énoncé est non seulement vrai ou faux, mais s'il peut être plausible. Le questionnement à voix haute de l'enseignant représente cet exercice. Les élèves auront à le faire pour la pratique guidée.

Pour ancrer encore plus cette notion de « plausible » selon les indices du texte, je présenterai l'aide-mémoire utilisé en classe pour aider les élèves à répondre aux questions selon les quatre dimensions de la lecture. Évidemment, je n'entrerai pas dans les détails théoriques de ce qu'est l'interprétation ou la compréhension avec les élèves, j'attirerai simplement l'attention sur le fait qu'on recherche de l'information qui n'est pas explicitement présente dans le texte, mais qui peut être appuyée par le texte.

### 3.7 PRATIQUE GUIDÉE B

La pratique guidée se fera à partir de la séance 5C de *Lector & Lectrix collège*. L'exercice se base sur la lecture complète de la nouvelle *Coup de gigot* par Roald Dahl (Dahl, s.d.) et de la rédaction d'un résumé par les élèves. Par manque de temps, la première lecture de la nouvelle se fera à la maison en devoir. Il aurait été intéressant de

revoir les notions du résumé qui en principe sont vues en secondaire III, mais, encore une fois, le temps ne le permettra pas. Ainsi, au lieu de créer leur propre résumé, j'utiliserai le résumé proposé par Cèbe et al. (2012, p.169) pour faire le travail proposé. Également intéressante pour mes élèves est l'intention de travail donnée. En effet, *Lector & Lectrix collègue* maintient l'intention de la séance précédente qui était de « remplir les blancs du texte » afin de faire comprendre la lecture à un lecteur plus jeune. Cet objectif est particulièrement signifiant pour mes élèves du fait que *Coup de gigot* est une nouvelle à l'étude en secondaire 2 lors de l'exploration des récits policiers. Leurs résumés seront remis aux élèves de secondaire II pour guider la correction d'un examen de lecture.

*Lector & Lectrix collègue*, dans cette séance, demande aux élèves d'inférer deux événements de l'histoire qui à mon avis demandent certaines connaissances culturelles qui manquent à mes élèves. Par exemple, l'élève doit avoir vu des scènes typiques des années 50 et 60 américaines où le mari rentre de travailler, se sert un whiskey et le sirote calmement dans le salon alors que sa femme s'affaire à terminer le souper. Sachant que mes élèves regardent peu ou pas de films qui ne sont pas d'action ou de superhéros, il est évident qu'ils ne seraient pas en mesure d'inférer que le mari agit anormalement en se servant deux whiskeys et en les vidant d'un coup. Pour permettre cette inférence, je ferai visionner les premières minutes de l'épisode 28 de la saison 3 de *Alfred Hitchcock présente* (Hitchcock, 1958) qui est une adaptation de *Coup de gigot* écrite par l'auteur de la nouvelle sans le son avant leur première lecture (donc à la fin de la séance A). J'espère ainsi, aider la construction d'une représentation mentale par les élèves. L'écoute muette est importante, car certains non-dits sont explicités dans le vidéo. Il faut également veiller à ne pas dévoiler le site web d'où provient l'épisode pour éviter que les élèves visionnent la nouvelle au lieu de la lire.

Il faut tout d'abord rafraîchir la mémoire des élèves en leur demandant de vérifier que le résumé qui leur est donné est fidèle au texte. Ce résumé est présenté sous la forme



« vrai » ou « faux » pour renforcer ce qui a été fait à la séance précédente, mais est presque identique à celui proposé par Cébe et al. (2012, p.169). Sans surprise, tous les énoncés sont vrais. Il faut toutefois ramener les élèves qui voudraient déjà s'aventurer dans des interprétations : l'objectif est d'établir l'information explicite du texte.

Les activités suivantes amènent l'élève à comprendre d'abord l'état d'esprit du mari afin d'explicitier la nouvelle choquante qu'il annonce à sa femme. Encore une fois, je tiens à préserver l'approche « vrai, faux ou possible » pour améliorer les réponses des élèves aux questions d'interprétation lors d'examens de lecture ultérieurs. Ainsi, les élèves ne produiront pas ce qu'ils croient être l'annonce, tel que proposé *par Lector & Lectrix collègue*. Ils s'interrogeront plutôt sur la probabilité des énoncés. Ils seront tout d'abord guidés à comprendre l'état d'esprit de Patrick Maloney pour ensuite imaginer l'annonce qu'il fait. Le numéro 2 de l'appendice E montre l'exercice à faire.

Lors de la correction des exercices, il est important de faire remarquer aux élèves la valeur de l'utilisation de l'imparfait pour décrire les habitudes. En effet, cette distinction est difficile pour les élèves lors de la rédaction de textes narratifs, probablement parce que la sémantique du temps de verbe n'est pas comprise à la lecture. Côté sens, il faut amener les élèves à exprimer le malaise que le mari ressent probablement envers sa femme.

Une fois la tension de Patrick Maloney explicitée, nous passons à spéculer sur ce qu'il a annoncé à sa femme. Une fois de plus, des énoncés sont proposés afin de centrer les discussions sur le texte et non pas sur les relations de couple. Tout comme dans l'exercice proposé dans *Lector & Lectrix collègue*, la possibilité de juger un énoncé comme improbable est ajoutée. En effet, pour arriver à imaginer ce que le mari a annoncé à la femme, il faut aller beaucoup plus loin dans nos inférences, car nous avons peu ou pas d'indices sur le quotidien habituel du couple. La différence entre une inférence fautive et une inférence improbable est également importante en ce qui

concerne le questionnement que doit avoir l'élève. Ainsi, je guiderai les élèves pendant les discussions afin qu'ils réfléchissent aux énoncés qui sont à la fois appuyés par certains extraits du texte et démentis par d'autres parties. À la fin de tous ces questionnements, les élèves doivent expliciter l'annonce la plus probable qu'aurait faite Patrick Maloney.

Cet essai a eu comme point de départ le fait que les élèves n'arrivent pas à voir le lien entre le titre et la chute d'une nouvelle. Alors qu'un lecteur expert rit d'une ironie satisfaisante à la fin d'une nouvelle, le lecteur faible lui reste perplexe et ne voit pas pourquoi la nouvelle est intéressante à lire. Ainsi, des questions provenant de la séance 5C de Cèbe et al. (2012) seront présentées aux élèves sous forme d'énoncés à analyser afin de rendre compte de l'absurde de la situation. Ces questions visent à faire expliciter le fait que Mary Maloney dupe les policiers d'une façon aussi simple qu'efficace en leur faisant manger l'arme du crime qu'ils cherchent. Ces énoncés ont aussi comme objectif d'amener les élèves à se questionner sur la personnalité des personnages et comment les auteurs manipulent les événements pour nous cacher la vérité. Mary apparaît comme une femme naïve et même bête alors qu'elle met en scène une ruse machiavélique. Les qualifications « vrai » et « faux » sont conservées dans les consignes, mais en fait, je guiderai les élèves à se rendre compte qu'il est pratiquement impossible de les utiliser en ce qui concerne l'analyse du personnage, car leur description doit être inférée des actions relatées.

Finalement, une question de vocabulaire sera posée pour rendre compte du jeu de mots présent dans le titre.

Pour renforcer l'idée qu'une interprétation du texte est plus probable qu'une autre, je présenterai la totalité de l'épisode de *Alfred Hitchcock présente L'inspecteur se met à table* (Hitchcock, 1958). Il faut rappeler aux élèves que le script de cet épisode a été écrit par Roald Dahl. Ainsi, les élèves pourront voir comment Patrick annonce à sa

femme qu'il la quitte, qu'il veut divorcer. On verra également l'évolution de Mary d'une femme naïve à une meurtrière rusée.

### 3.8 PRATIQUE AUTONOME

La pratique autonome sera très simple, car elle est le point de départ de cet essai. Les élèves devront imaginer la fin la plus probable pour la nouvelle *La tablette de chocolat* (Vac, 1987).

Les élèves devront lire la nouvelle qui verra sa fin tronquée après la phrase « Il ne pleuvait plus ». Normalement, une pratique autonome devrait être faite individuellement. Par contre, mon groupe être très difficile à motiver lors de travaux de lecture individuels. En effet, ils s'endorment et n'effectuent tout simplement pas le travail. De plus, il est fort probable que les élèves, s'ils se questionnent suffisamment, doivent jouer la scène pour bien inférer le dénouement tout comme lors des essais de Cèbe et al. (2012, p. 165) pour la pratique guidée A. Ainsi, après une première lecture individuelle, les élèves travailleront en équipes de deux.

*La tablette de chocolat* (Vac, 1987) raconte l'histoire d'une jeune femme qui vient de vivre une rupture amoureuse. Elle s'assoit dans un café et mange une tablette de chocolat. Son voisin de table prend « son » chocolat et se sert. À la fin de l'histoire, on découvre que la jeune femme avait en fait laissé sa tablette de chocolat dans la voiture et qu'en fait c'était elle qui mangeait le chocolat de son voisin de table. L'auteur nous laisse bien sûr des indices de ce malentendu. Pour découvrir ce dénouement, il faut que les élèves mettent en œuvre, non seulement le questionnement nécessaire pour déterminer si une interprétation est probable ou non, mais qu'ils fassent le lien entre le titre et le dénouement probable pour guider une lecture plus fine des événements décrits.

Les phrases clés que les élèves doivent déceler et possiblement jouer pour comprendre sont les suivantes :

- « [elle] jeta tout le fourbi sur la banquette et partit »
- « [elle] distribua ses possessions au hasard sur la banquette, un peu par terre et s'assit »
- « Elle n'avait pas remarqué le garçon qui était à sa droite »
- « Tout en lisant, elle défit l'emballage de la tablette de chocolat qui était à la portée de sa main droite »

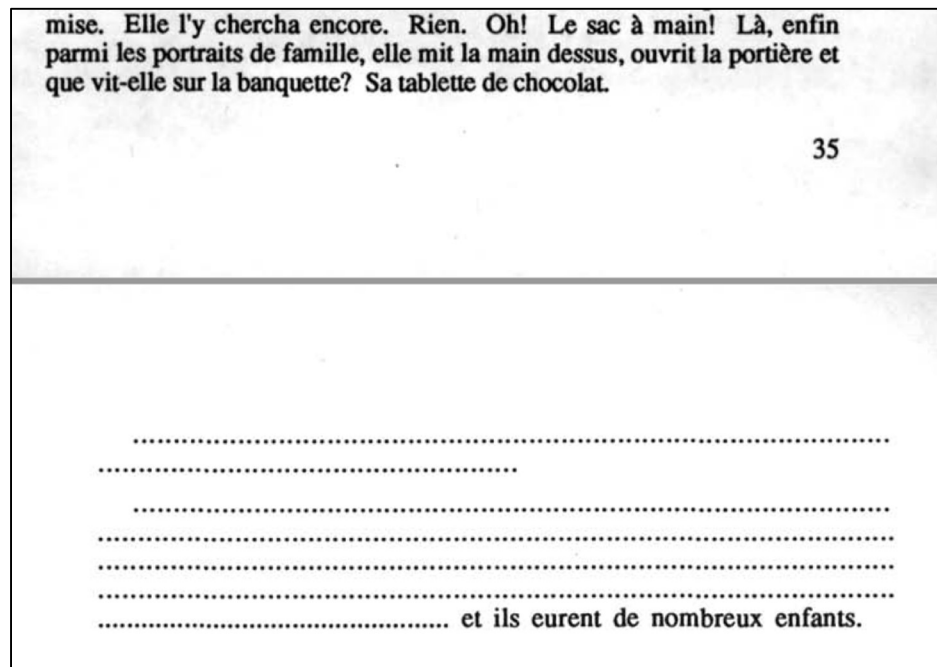
Toutes ces phrases se trouvent à la page 33 de la nouvelle (Vac, 1987). Ces indices jumelés à l'interprétation de l'attitude du jeune garçon devraient pister les élèves vers la véritable fin. En effet, la protagoniste interprète l'attitude de son voisin de table comme celle d'un homme arrogant et effronté quand en fait c'est elle qui est arrogante et effrontée en mangeant un chocolat qui ne lui appartient pas.

En plénière, les élèves présenteront leurs dénouements probables et une discussion mettra en doute (ou non) leur interprétation. Une fois cette discussion terminée, la fin de la nouvelle sera présentée au tableau. Il sera intéressant de voir si les interprétations se seront centrées sur la tablette de chocolat ou sur la relation amoureuse de la protagoniste.

J'ai choisi d'utiliser cette nouvelle, car même dans sa version intégrale, elle force une interprétation de la part du lecteur. En effet, la confusion à propos de la tablette de chocolat est clairement révélée, mais la situation finale des personnages est délibérément omise, mais fortement guidée. La figure 4 nous montre comment l'auteur s'y prend.

**Figure 4 :**

*Fin de la nouvelle La tablette de chocolat lors de sa publication (Vac, 1987, pp. 35-36)*



### 3.9 RÉINVESTISSEMENT

Un réinvestissement propre à cet essai n'est pas prévu, car des évaluations de lecture communes sont prévues à la troisième étape. Ainsi, la réutilisation des stratégies présentées par les élèves se fera lors des dites évaluations. Une analyse qualitative de leurs réponses sera faite, mais ne pourra faire partie de cet essai.

En effet, la planification commune ne prévoit que des évaluations d'écriture lors de mon stage dû au fait que l'examen d'écriture du 4 mai déterminera en grande partie leur réussite du cours. Il faut savoir que ce groupe est composé de faibles lecteurs, mais leur performance à l'écrit est souvent encore plus problématique.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'objectif principal de cette expérimentation était d'améliorer la compréhension d'éléments implicites chez des lecteurs faibles en rendant visible l'opération d'inférer. Par ailleurs, je voulais également expérimenter une adaptation de l'ouvrage *Lector & Lectrix collègue* afin de rendre son utilisation plus simple autant pour les élèves que pour l'enseignant.

#### 4.1 L'EXPLICITATION DES INFÉRENCES ET ADAPTATIONS LOGISTIQUES

Mon adaptation de Cèbe et al. (2012) visait avant tout à rendre le processus de questionnement d'un lecteur expert visible et tangible. Ainsi, il était normal que le modelage prenne autant de place dans la planification des activités. Bien qu'efficace, ce modelage était trop long. En effet, les élèves avaient beaucoup de difficulté à rester concentrés lors des exposés magistraux. Certains s'endormaient, d'autres regardaient leur téléphone et d'autres regardaient par la fenêtre. Malheureusement, je constate ces comportements, peu importe la nature de l'activité.

Leurs résultats catastrophiques tout au long de leur scolarité sont probablement la source de leur manque de motivation en classe. En effet, nous venions de terminer un marathon de préparation culminant en un examen d'écriture au cours duquel un seul élève avait obtenu la note de passage. Leur engagement a également été grandement ébranlé par le départ de leur enseignante de mathématique et par mon hospitalisation. Ces élèves présentent de grands retards et de grandes difficultés d'apprentissage, mais ils font surtout face à une grande stigmatisation : ils se décrivent eux-mêmes comme la

classe de « mauvais élèves ». Alors que ce groupe devrait être un tremplin vers la formation professionnelle, il est plutôt un groupe d'adaptation scolaire non officiel dans lequel la majorité des élèves se retrouvent non pas par choix, mais par obligation. Le seul cours dans lequel ils progressaient était en mathématique. Non seulement ils progressaient, mais ils avaient une moyenne supérieure à celle des autres groupes de secondaire IV. Or, peu de temps avant mon expérimentation, j'ai dû m'absenter pendant deux semaines et demie pour des problèmes de santé. En même temps, l'enseignante de mathématique a décidé de changer d'école. Le groupe était dévasté. Ils pensaient que les enseignants ne voulaient plus les avoir comme élèves. Ainsi, malgré toute l'énergie que je mettais à animer les activités, le moral des élèves n'y était pas.

Tout aussi problématiques étaient les absences chroniques d'environ cinq élèves dans le groupe. Alors qu'il est relativement facile de reprendre le travail avec un élève absent en récupération lorsqu'il s'agit de travaux plus traditionnels, comme la lecture d'un texte, il est beaucoup plus difficile de reprendre l'enseignement de stratégies. J'ai donc opté pour remanier les équipes de travail pour faire des équipes de trois en incluant un absent par duo assidu. La solution s'est avérée fructueuse, car les discussions dans les équipes servaient de modelage pour les élèves moins assidus.

Je suis satisfaite globalement de ma planification. En fait, au lieu des trois périodes qui étaient prévues, il m'en a fallu cinq pour compléter l'expérimentation. Je considère ce résultat positif, car mon objectif était la réutilisation de ma planification et elle s'est avérée très flexible. J'ai pu réajuster les fins de périodes et les rappels au cours suivant de manière rapide et logique grâce en partie à l'adéquation entre les modelages et les pratiques guidées. En effet, il aurait été beaucoup plus ardu de mettre en évidence le fil conducteur des activités telles qu'elles apparaissent dans *Lector et Lectrix collège*, mais puisque le travail à faire était pratiquement calqué sur le modelage, les rappels en début

de période suffisaient à remettre les élèves en contexte malgré leur manque de motivation.

La pratique autonome a dévoilé des résultats mitigés. Le travail en équipe était nécessaire, comme prévu. En effet, laissés seuls devant un texte sans questions, les élèves seraient revenus très rapidement à leur habitude de ne pas se questionner ou annoter un texte, pour certaines équipes de travail, ça a effectivement été le cas. Par contre, le travail en équipe n'a pas suffi même pour les équipes bien engagées. J'ai dû fortement aiguiller presque toutes les équipes afin de les pister sur les détails, les encourager à jouer la scène et surtout à lier le dénouement au titre. Ainsi, la pratique autonome a plutôt été une pratique guidée en fin de compte.

Pour toutes ces raisons, je crois que mes adaptations rendant l'usage de stratégies de questionnement pour inférer encore plus transparentes que celles décrites par Cèbe et al. (2012) sont les bonnes. Par contre, *Lector & Lectrix collège*, malgré le fait qu'il nous encourage à faire usage des séances de manière flexible, est en fait une méthode. Une méthode qui devrait être mise en pratique beaucoup plus tôt dans le cheminement du lecteur présentant des difficultés. En effet, le long modelage serait un meilleur investissement, si les pratiques guidées étaient mises en œuvre depuis le début de l'année (minimalement). De nouvelles habitudes de lecture pourraient ainsi être créées et on pourrait alors avoir de véritables pratiques autonomes et des réinvestissements ultérieurs.

#### 4.2 ADAPTATIONS PRAGMATIQUES

Les adaptations des faits divers étaient suffisantes ; peu ou pas d'explications culturelles ont été nécessaires. Par contre, en ce qui concerne la nouvelle littéraire, sans surprise, j'ai dû ajouter à mon enseignement plusieurs parenthèses culturelles.



Tout comme Cèbe et al. (2012) le mentionne pour *Le chat et le saumon*, imaginer la scène n'est pas suffisant. Il faut mettre les élèves en action. Puisque mon groupe est composé principalement de garçons, ils n'arrivaient pas à imaginer une femme avec les mains pleines rentrant dans sa voiture. J'ai donc dû la mimer moi-même pour plusieurs équipes. Ensuite, ils s'imaginaient mal un *Dunkin Donuts* même s'il s'agit du même type de restaurant qu'ils fréquentent régulièrement. Ce genre de manque de transfert me sidère : malgré la description qui est faite dans la nouvelle, certains élèves n'arrivaient pas à voir qu'un *Dunkin Donuts* était l'équivalent du *Tim Horton's* d'aujourd'hui jusqu'à ce que je nomme les similarités. J'ai toujours un certain malaise lorsque j'explique ce type d'interrogation lors d'exercices. En effet, en expliquant lors de la phase « exercice » de la lecture, je n'encourage pas le questionnement de l'élève à la phase « lecture » ce qui va à l'encontre de l'objectif même de cet essai. À titre d'exemple, aucun élève ne s'est questionné sur le mot « Forum » dans la tablette de chocolat. Ce n'est que lorsque j'ai demandé d'explicitier les lieux présents dans le récit que certains me l'ont demandé. Pourtant, l'information est facilement accessible grâce à internet, mais encore, aucun n'a le réflexe de « googler » pour s'informer. Je crois que c'est en partie de notre faute. Nous avons mis une énergie folle à proscrire ne serait-ce que la présence d'un téléphone en classe alors que nous devrions plutôt prôner un usage intelligent de cet outil. J'ai moi-même commis l'erreur avec mon groupe : je permets l'usage du dictionnaire Usito sur leurs téléphones depuis le début de l'année, mais uniquement pour le dictionnaire. Alors, bien évidemment, ils respectent mes règles et ne pensent pas à utiliser leur téléphone pour résoudre des bris de compréhension de ce genre. Dans le cadre de cet essai, je crois qu'il faudrait inclure des questions en marge du texte qui viendraient forcer les élèves à chercher toute l'information qui leur manque même si je serais alors plus proche d'une pratique guidée plutôt que d'une pratique autonome.

### 4.3 RÉINVESTISSEMENT

Finalement vient ce que toute séquence didactique cherche à atteindre : le réinvestissement. Bien que je ne l'aie pas explicitement dit dans mes objectifs d'expérimentation, je me doutais bien que trois séances adaptées d'un ouvrage qui en contient 21 ne pourraient prétendre arriver aux mêmes résultats. En effet, comme mentionné plus haut, les élèves n'étaient pas « autonomes » en ce qui concerne la compréhension d'information implicite lors de la lecture du recueil de texte de l'évaluation qui s'en venait. Sans guidage, ils reviennent à leurs habitudes de lecture en surface et de repérage d'informations pour répondre à des questions.

## CONCLUSION

Dans ce dernier chapitre, je présenterai une synthèse critique qui reviendra sur la solution choisie pour la problématique, les connaissances que cette expérimentation a générées ainsi que les limites et perspectives de cet essai. Finalement, j'exposerai des conclusions générales.

### SOLUTION CHOISIE

L'expérimentation visait tout d'abord à soutenir les inférences chez des lecteurs faibles. L'ouvrage de Cèbe et al. (2012), *Lector & Lectrix collègue*, étant reconnu comme un excellent outil, a été retenu pour servir de base aux activités. Également, puisque l'utilisation de stratégies de lecture est forcément « cachée » dans notre cerveau, l'enseignement explicite a été choisi pour donner une forme transparente à ces stratégies. Bien que *Lector & Lectrix collègue* choisisse également l'enseignement explicite comme principe pédagogique, les activités présentées ont été remaniées afin de calquer les pratiques guidées sur le modelage fait par l'enseignant. Ainsi, un modelage et une pratique guidée sur des faits divers ont été mis en place, suivis d'un modelage, d'une pratique guidée et d'une pratique autonome sur des nouvelles littéraires. Le journal professionnel faisait office d'instrument de mesure.

### CONNAISSANCES GÉNÉRÉES

Tout d'abord, le journal professionnel. Lors de la planification de mon expérimentation, je doutais fortement de ce choix, malgré toutes les recommandations de mon directeur. À ce jour, son usage m'avait toujours été imposé ; c'était la première fois que je l'utilisais avec un but précis. Il s'est avéré être d'une flexibilité inouïe. En effet, il

m'apparaissait comme un outil « peu scientifique », mais il m'a permis de prendre un recul sur mon travail que je n'aurais pas pu avoir autrement. Le fait que ma réflexion pouvait porter sur n'importe quel aspect de mon expérimentation me permettait de voir rapidement ce qui fonctionnait et où je devais modifier. Un outil plus contraignant aurait probablement restreint mes observations à ce que j'avais prévu d'analyser.

Ensuite, l'enseignement explicite. Encore une fois, c'était la première fois que je l'utilisais de mon propre gré en quelque sorte. Avant cette expérimentation, il m'était imposé par mes professeurs. Mes réticences se concentraient autour de son côté behavioriste qui me semblait peu approprié pour des connaissances autres que procédurales. Pourtant, j'ai découvert grâce à l'exploration poussée de *Lector & Lectrix collègue* que ce côté behavioriste pouvait en fait faire l'objet d'une gradation. En effet, face aux difficultés de mes élèves, j'ai choisi de suivre à la lettre ce qu'était un modelage en calquant les pratiques guidées sur les modelages. Néanmoins, ces modifications me permettent d'entrevoir des activités ultérieures au cours desquelles je me rapprocherais de plus en plus d'une pratique autonome, grâce aux exemples donnés dans Cèbe et al. (2012). Cette exploration de l'enseignement explicite m'a apporté une nouvelle vision de ce que peut être la compétence trois d'un enseignant. Celle-ci nous demande de savoir concevoir et planifier des activités, certes, mais surtout, de les concevoir en fonction de nos élèves (MÉQ, 2020, p.56). Or, la différenciation représente une montagne très difficile à gravir pour moi. À la suite de mon exploration, la montagne est maintenant une colline.

## LIMITES ET PERSPECTIVES

En ce qui concerne les faibles lecteurs, il est évident que la formule d'enseignement explicite était la bonne. En effet, les pratiques guidées ont apporté une amélioration de la compréhension en se questionnant à propos des indices implicites du texte.

Cependant, l'étayage des pratiques guidées doit s'étendre sur beaucoup plus d'activités pour espérer que les faibles lecteurs utilisent les stratégies de façon autonome. Ainsi, je retiens que ce type d'entraînement devrait être mis en place au début de l'année scolaire et les pratiques seraient « guidées » tout au long de l'année. Je vois maintenant que l'enseignement de la lecture ne peut se faire uniquement qu'à partir de l'anticipation des questions des jeunes. Il faut préparer le texte afin de forcer le recours à une stratégie. Ma planification en lecture s'apparenterait à un magasin IKEA : après l'entrée où le fonctionnement du magasin est expliqué de façon transparente et imagée, j'entraîne les élèves dans un labyrinthe de textes où images et mots les aidant à voir plus loin que les phrases qu'ils lisent, ils « vivent » le texte ; finalement, à la sortie, ils ont tout le nécessaire pour monter eux-mêmes leur compréhension. En somme, une planification annuelle des stratégies de lecture qui s'aligne sur l'enseignement explicite, mais sous une optique macro.

Ensuite, mon expérimentation était limitée dans le temps par mon calendrier de stage et le calendrier des examens. Bien qu'il m'apparût évident que les élèves avaient besoin de séances portant sur la construction d'une représentation mentale comme recommandé par Cèbe et al. (2012), le cadre temporel m'empêchait de le faire. L'évaluation du réinvestissement a aussi été limité par cette contrainte.

## CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Cette expérimentation m'a permis de voir que les lacunes des élèves reflètent les lacunes de l'enseignant et la recherche quant à elle m'a permis de voir que je suis en mesure de combler ces lacunes en arrimant minutieusement les activités en classe aux objectifs visés. Par contre, je ne peux mettre de côté la faisabilité d'une macroplanification. En effet, j'ai atteint mon objectif qui était de m'approprier *Lector & Lectrix collège*, mais l'investissement de temps que l'adaptation de seulement trois

séances m'a pris me fait douter d'une véritable mise en place d'une telle façon de faire. Ainsi, je ne peux imaginer la mise en place de pratiques guidées, planifiées et graduées avec soin tout au long de l'année sans avoir une stabilité professionnelle qui s'inscrirait dans une véritable équipe.

Tout mon enfance je me suis demandé pourquoi mon père gardait sur son bureau de travail cinq vieux volumes mystérieux. Après sa mort, je les ai retrouvés et j'ai finalement compris : le rapport Parent (Québec, 2004). Ce texte datant de 1964 représente encore le cadre idéal pour l'enseignement et, bien que nous ayons accompli beaucoup de choses depuis ce temps, certains passages sont encore applicables à ma situation actuelle.

« On devrait éviter, au niveau des institutions, d'appliquer des normes rigides uniformisant le nombre de périodes d'enseignement des maîtres. Un professeur débutant a besoin de plus de temps pour la préparation de ses cours que celui qui compte cinq ans ou vingt-cinq ans de métier »

« Des groupes de travail se constitueront aussi, chez les professeurs, selon diverses formules et autour de divers problèmes. »

« Il faudra donc favoriser la stabilité du personnel et sa participation à la direction de l'établissement. Il faudra tenir compte, en déterminant le service du professeur, du temps consacré aux réunions et aux activités d'équipe. »  
(Québec, 2004)

Les enseignants ont acquis des structures qui respectent l'ancienneté, certes, mais l'enseignant au bas de l'échelle, se voit attribué les « miettes » que l'on appelle communément « les queues de tâche ». J'enseigne depuis maintenant près de cinq ans dans la même école et ma tâche change chaque année. J'ai rarement eu le luxe donner le même cours deux fois. Comment alors mettre à profit ce que « j'apprends » lors de mes expérimentations en classe ? Comme le rapport Parent le suggérait, un allègement de ma tâche serait certainement apprécié, mais surtout il faut du temps reconnu pour

travailler en équipe. Trouver des enseignants qui sont prêts à travailler en équipe pour la mise en place de nouvelles façons de faire est difficile, mais trouver du temps pour travailler sur ces projets l'est encore plus.

En attendant l'avènement de cette utopie, je continuerai mon exploration de *Lector & Lectrix collègue* à l'aide des lunettes de l'enseignement explicite, car il est aussi vrai que ces séances peuvent facilement être adaptées à n'importe quel niveau.

## RÉFÉRENCES

- Baillargeon, N. (2015, juin). Sur l'enseignement explicite. Entretien avec Steve Bissonnette. *À bâbord!*, pp. 14-15. Consulté le 01 03, 2023, sur <https://drive.google.com/file/d/0B9acqT9DN0pjSEJfTnZFS1M2Zms/view?pli=1&resourcekey=0-csKBmfq1MtVU6vIIdRWjxw>
- Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre: quoi de neuf? Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture*. Lyon: CNESCO-IFE. Consulté le 01 02, 2023, sur [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport\\_Bianco.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf)
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 1, 1-35. Récupéré sur [https://www.researchgate.net/publication/281674487\\_Quelles\\_sont\\_les\\_strategies\\_d'enseignement\\_efficaces\\_favorisant\\_les\\_apprentissages\\_fondamentaux\\_aupres\\_des\\_eleves\\_en\\_difficulte\\_de\\_niveau\\_elementaire\\_Resultats\\_d'une\\_megaanalyse](https://www.researchgate.net/publication/281674487_Quelles_sont_les_strategies_d'enseignement_efficaces_favorisant_les_apprentissages_fondamentaux_aupres_des_eleves_en_difficulte_de_niveau_elementaire_Resultats_d'une_megaanalyse)
- Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M., & Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectrix collègue - Apprendre à comprendre les textes*. Paris: Retz.
- Dahl, R. (s.d.). *Coup de gigot*. Récupéré sur <https://etab.ac-poitiers.fr/coll-sauze-vaussais/IMG/pdf/49089.pdf>
- Forget, M.-H. (2019). Guide de planification des apprentissages: maîtrise en enseignement. Consulté le 01 03, 2023, sur [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5783/O0002569546\\_Gui\\_de\\_planif\\_MES\\_UQTR.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5783/O0002569546_Gui_de_planif_MES_UQTR.pdf)



- Gélinas, M., Gosselin, J., Lapierre, P., Nadeau, F., & Vincent, J. (2010). Développer la compétence Lire et apprécier des textes variés au secondaire - Adaptation d'un document de la table de conseillances pédagogiques de français au secondaire pour l'Île de Montréal par le sous-comité de français de la Montérégie 2009-2010. Éducation-Montérégie. Récupéré sur [http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2013/01/Referentiel\\_-\\_Les\\_quatre\\_dimensions\\_de\\_la\\_lecture.pdf](http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2013/01/Referentiel_-_Les_quatre_dimensions_de_la_lecture.pdf)
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe: enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Montréal: Chenelière éducation.
- Hitchcock, A. (Réalisateur). (1958). *Alfred Hitchcock présente L'inspecteur se met à table* [Film]. Récupéré sur <https://vimeo.com/280681469>
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) - Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XX*. Gouvernement du Québec. Consulté le 04 17, 2022, sur <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/competences-en-litteratie-en-numeratie-et-en-resolution-problemes-dans-environnements-technologiques-clefs-pour-relever-defis-xxie-siecle.pdf>
- La Digitale. (2023). Récupéré sur Digipad by La Digitale: <https://digipad.app/>
- Mathers, M., Bass, J., Resto, L., King, S., & Tyler, S. (2003). Sing for the Moment [Enregistré par Eminem]. Sur *The Eminem Show*. Eminem, & J. Bass.
- Minelli, V. (Réalisateur). (1950). *Le père de la mariée* [Film].
- Ministère de l'Éducation. (2020). Référentiel des compétences professionnelles - Profession enseignante. Récupéré sur [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire, deuxième cycle - Parcours de formation générale - Parcours de formation appliquée*. Gouvernement du Québec.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Québec, C. r. (Éd.). (2004). *Rapport Parent - Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Commission Parent]*. Récupéré sur <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4007670?docpos=3&docref=VmzxEA0ZtHpF-kg-ZIPC5A>
- Ratthe, M. (Réalisateur). (2008). *Lovefield* [Film]. Récupéré sur <https://youtu.be/4meeZifCVro>
- Thérien, G. (1992). Lire, comprendre, interpréter. *Tangence*(36), pp. 96-104. doi:<https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/025715ar>
- Tyler, S. (1973). Dream On [Enregistré par Aerosmith]. Sur *Aerosmith*. A. Barber. Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). (s.d.). *Recherche et essai*. Récupéré sur Maîtrise en enseignement au secondaire - ancien: [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa\\_no\\_site=3119&owa\\_no\\_fiche=19&owa\\_bottin=](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3119&owa_no_fiche=19&owa_bottin=)
- Vac, B. (1987). La tablette de chocolat. (12), 31-36. Récupéré sur <https://id.erudit.org/iderudit/2982ac>

## **APPENDICE A DIAPORAMA**

Lien du fichier partagé :

<https://docs.google.com/presentation/d/18EkvZyS6cpATyaQORF6fjM2BiLw5IT7bx1uB5wwqzkM/edit?usp=sharing>

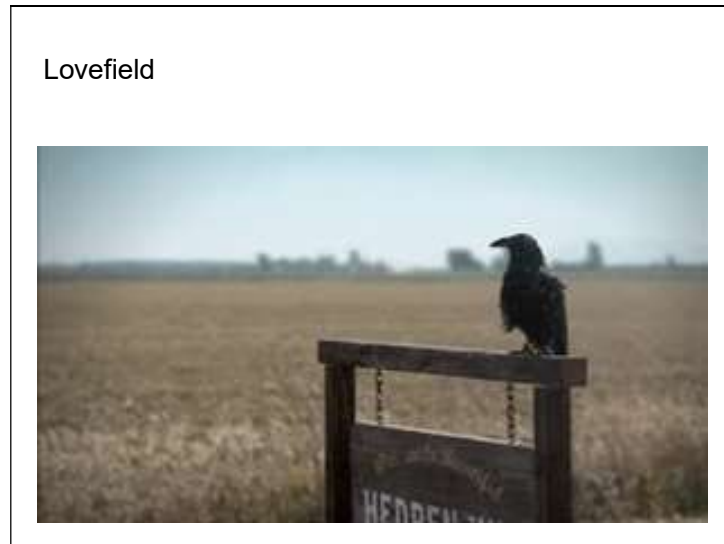
Diapositive 1



Diapositive 2



## Diapositive 3




## Diapositive 4



## Diapositive 5

Congédié mardi par son patron,

- *Euhhhh, congédié d'où?*
- *Congédié pourquoi?*
- *C'est un garçon ou une fille?*



## Diapositive 6

Congédié mardi par son patron,


- *Euhhhh, congédié d'où?*
- *Congédié pourquoi?*
- *C'est un garçon ou une fille?*

- Il a peut-être fait une grosse gaffe.
- Il a peut-être volé?
- On n'avait plus besoin de lui? Non, on dirait "mis à pied" et non "congédié"
- Congédié sans "e": c'est un garçon!

## Diapositive 7

l'ado équipier Prairivois

- *Ado? 12 à 17 ans?*
- *Équipier? Athlète? Employeur?*
- *Prairivois?*



## Diapositive 8

l'ado équipier Prairivois


- *Ado? 12 à 17 ans?*
- *Équipier? Athlète? Employeur?*
- *Prairivois?*

- L'ado travaille (congédié) donc plutôt entre 15 et 17 ans.
- S'il est congédié, il est rémunéré, ce n'est pas un athlète. *Qui appelle ses employés "équipier"?* Ah! Oui! Mc Do! Il travaille au Mc Do!
- *Majuscule?* C'est un habitant. Il habite Rivière-des-Prairies.

## Diapositive 9

n'aurait pas osé reparaître au bercail.

- *Le bercail?*
- *Pourquoi "osé"?*
- *reparaître?*



## Diapositive 10

n'aurait pas osé reparaître au bercail.


- *Le bercail?*
- *Pourquoi "osé"?*
- *reparaître?*

- Rentrer au bercail c'est retourner à la maison.
- Il avait honte? Il avait peur de la réaction de ses parents? C'est probablement le vol dans ce cas. Peut-être qu'il travaille parce que ses parents ont besoin de son salaire?
- Donc, il n'est jamais revenu à la maison.

## Diapositive 11

Mon coeur, rentre: on t'y attend!

- *Mon coeur? Qui parle?*
- *Qui attend qui?*
- *Où on attend?*



## Diapositive 12

Mon coeur, rentre: on t'y attend!

- *Mon coeur? Qui parle?*
- *Qui attend qui?*
- *Où on attend?*

- Y ... c'est une place ... Ah, oui! Le bercail, donc on l'attend à la maison.
- On, c'est sûrement ses parents. Il est mineur, il habite avec ses parents.
- Mon coeur? Un parent qui veut lui démontrer qu'il l'aime malgré tout.



## Diapositive 13

**Explication complète**

Un garçon âgé entre 15 et 17 ans qui habite Rivière-des Prairies a été renvoyé mardi du restaurant McDonalds où il travaillait pour avoir commis une grosse gaffe. Il n'est pas rentré chez lui depuis l'évènement (il a fugué) et ses parents veulent le rassurer qu'ils ne sont pas fâchés contre lui qu'ils l'aiment malgré tout et ils veulent qu'il rentre à la maison.

**RDP Méééetrooo**

Aujourd'hui à 13h32 · 🌐

Congédié mardi par son patron, l'ado équipier Prairivois n'aurait pas osé reparaître au bercail. Mon cœur, rentre! On t'y attend.

## Diapositive 14

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

Comment j'ai su qu'il fallait que je cherche plus loin que le sens premier du texte?

## Diapositive 15

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une intention de lecture: expliquer le texte à un enfant.

## Diapositive 16

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

Qu'est-ce que j'ai fait ici?

n'aurait pas osé reparaitre

- *Le bercail?*
- *Pourquoi "osé"?*
- *reparaitre?*

## Diapositive 17

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une intention de lecture: expliquer le texte à un enfant.
- J'ai analysé le vocabulaire difficile.

## Diapositive 18

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

Qu'est-ce que j'ai fait ici?

l'ado équipier Prairivois

- *Ado? 12 à 17 ans?*
- *Équipier? Athlète? Employeur?*
- *Prairivois?*

## Diapositive 19

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une intention de lecture: expliquer le texte à un enfant.
- J'ai analysé le vocabulaire difficile.
- Je me suis interrogée à propos de l'information implicite afin de la rendre explicite (visible).

## Diapositive 20

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

Qu'est-ce que j'ai fait ici?

Congédié mardi par son patron,

- *Euhhhh, congédié d'où?*
- *Congédié pourquoi?*
- *C'est un garçon...*

- Rentrer au bercail c'est retourner à la maison.
- Il avait honte? Il avait peur de la réaction de ses parents? C'est probablement le vol dans ce cas. Peut-être qu'il travaille parce que ses parents ont besoin de son salaire?
- Donc, il n'est jamais revenu à la maison.

## Diapositive 21

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une **intention de lecture**: expliquer le texte à un enfant.
- J'ai analysé le **vocabulaire** difficile.
- Je me suis interrogée à propos de l'**information implicite** afin de la rendre explicite (visible).
- Je me suis questionnée sur les actions, les **intentions**, les **émotions**, les **buts** des personnes, les **causes**, les **conséquences** des événements, etc.

## Diapositive 22

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

Qu'est-ce que j'ai fait ici?

- L'ado travaille (congédié) donc plutôt entre 15 et 17 ans.
- S'il est congédié, il est rémunéré, ce n'est pas un athlète. *Qui appelle ses employés "équipier"? Ah! Oui! Mc Do! Il travaille au Mc Do!*
- **Majuscule?** C'est un habitant. Il habite Rivière-des-Prairies.

## Diapositive 23

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une intention de lecture: expliquer le texte à un enfant.
- J'ai analysé le vocabulaire difficile.
- Je me suis interrogée à propos de l'information implicite afin de la rendre explicite (visible).
- Je me suis questionnée sur les actions, les intentions, les émotions, les buts des personnes, les causes, les conséquences des événements, etc.
- Je me suis appuyée sur mes connaissances pour comprendre l'information implicite.

## Diapositive 24

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une intention de lecture: expliquer le texte à un enfant.
- J'ai analysé le vocabulaire difficile.
- Je me suis interrogée à propos de l'information implicite afin de la rendre explicite (visible).
- Je me suis questionnée sur les actions, les intentions, les émotions, les buts des personnes, les causes, les conséquences des événements, etc.
- Je me suis appuyée sur mes connaissances pour comprendre l'information implicite.
- Je me suis appuyée sur le texte; je n'ai rien inventé!

## Diapositive 25

En équipes de 2

En utilisant les stratégies que l'on vient de voir, remplissez les blancs de ce faits divers blancs remplis, réécrivez un nouveau texte sur Digipad qui servira à expliquer cet évènement plus jeune que vous.

Sous des noms toujours neufs,

une jeune femme se place comme bonne

Sous des noms, jeune femme, et vite fille, testé. On ne

*Via Teams:*

<https://digipad.app/p/390479/591542d915728>

## Diapositive 26

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une **intention de lecture**: expliquer le texte à un enfant.
- J'ai analysé le **vocabulaire** difficile.
- Je me suis interrogée à propos de l'**information implicite** afin de la rendre explicite (visible).
- Je me suis questionnée sur les actions, les **intentions**, les **émotions**, les **buts** des personnes, les **causes**, les **conséquences** des évènements, etc.
- Je me suis appuyée sur **mes connaissances** pour comprendre l'information implicite.
- **Je me suis appuyée sur le texte; je n'ai rien inventé!**

## Diapositive 27

En équipes de 4

1. *Lisez le texte de l'autre équipe*
2. *Commentez*
3. *Choisissez le meilleur des 2 textes*
4. *Effacez le texte rejeté sur Digipad*
5. *Révissez le texte final sur Digipad*
6. *Inscrivez vos 4 prénoms dans le titre*

## Diapositive 28

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une **intention de lecture**: expliquer le texte à un enfant.
- J'ai analysé le **vocabulaire** difficile.
- Je me suis interrogée à propos de l'**information implicite** afin de la rendre explicite (visible).
- Je me suis questionnée sur les actions, les **intentions**, les **émotions**, les **buts** des personnes, les **causes**, les **conséquences** des événements, etc.
- Je me suis appuyée sur **mes connaissances** pour comprendre l'information implicite.
- **Je me suis appuyée sur le texte; je n'ai rien inventé!**



## Diapositive 29

**Rappel**

- Qu'est-ce qu'on fait?
- Pourquoi?
- Comment s'y prend-on?

## Diapositive 30

**Expliciter l'implicite**

Séance B

## Diapositive 31

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

## Diapositive 32

**Comment suis-je arrivée à remplir les blancs?**

- J'avais une intention de lecture: expliquer le texte à un enfant.
- J'ai analysé le vocabulaire difficile.
- Je me suis interrogée à propos de l'information implicite afin de la rendre explicite (visible).
- Je me suis questionnée sur les actions, les intentions, les émotions, les buts des personnes, les causes, les conséquences des événements, etc.
- Je me suis appuyée sur mes connaissances pour comprendre l'information implicite.
- Je me suis appuyée sur le texte; je n'ai rien inventé!

## Diapositive 33

**Objectifs pour la période**

- Remplir les blancs du texte régulièrement et consciemment pour être efficace
- Tirer des conclusions à partir d'indices du texte

## Diapositive 34

Séquence 5 Lire entre les lignes  
Séance 5B / Expliciter l'implicite


**Le chat et le saumon**

C'est le soir du réveillon. Dans cette maison de Mulhouse, on a invité quelques amis et, pour commencer le dîner, on s'apprête à déguster quelques tranches de saumon. Le poisson n'est plus tout frais... À vrai dire, la date limite de consommation est dépassée depuis un ou deux jours. Mais bah, on sait bien que ces dates limites sont uniquement faites pour faire jeter et racheter. Aussi a-t-on décidé de passer outre et de déguster le saumon comme si de rien n'était. D'ailleurs, pour commencer, on a découpé

## Diapositive 35

Quelle affirmation est correcte?

1. Quand il découvre son chat sur le paillason, le propriétaire croit que c'est le saumon qui l'a tué et donc qu'il a tué son propre chat.
1. Quand il découvre son chat sur le paillason, le propriétaire croit que son voisin l'a assomé.



## Diapositive 36

Quelle affirmation est correcte?

On est maintenant à la fin du réveillon. Le maître de maison sort la poubelle parce qu'elle sent très fort. Il ouvre la porte et c'est l'horreur : ci-gît le cadavre du chat, au beau milieu du paillason. Les convives sont vivement rassemblés et, plus morts que vifs, sont amenés à l'hôpital pour un lavage d'estomac.

Rentrant chez lui, le ménage des réveillonneurs tombe sur un voisin. Celui-ci fait part de ses vœux pour la nouvelle année et enchaîne aussitôt avec la mauvaise nouvelle qu'il ne saurait garder pour lui : il s'excuse, mais en rentrant sa voiture tout à l'heure, il est passé sur leur chat et l'a sérieusement estourbi. On se souviendra de ce réveillon !

## Diapositive 37

Quelle affirmation est correcte?

1. **Quand il découvre son chat sur le paillason, le propriétaire croit que c'est le saumon qui l'a tué et donc qu'il a tué son propre chat.**
1. Quand il découvre son chat sur le paillason, le propriétaire croit que son voisin l'a assomé.

*Parce qu'on dit qu'on les amène à l'hôpital pour un lavage d'estomac et que le propriétaire ignore encore que le chat a été frappé par le voisin.*

## Diapositive 38


Quelle affirmation est correcte?

1. Si le propriétaire emmène ses convives à l'hôpital, c'est parce qu'ils **ont mal au ventre**.
1. Si le propriétaire du chat emmène ses convives à l'hôpital, c'est **parce qu'il pense** qu'il les a empoisonnés avec son saumon pas frais.



## Diapositive 39

Quelle affirmation est correcte?



Il ouvre la porte et c'est l'horreur : ci-gît le cadavre du chat, au beau milieu du paillason. Les convives **sont vivement rassemblés** et, **plus morts que vifs**, sont amenés à l'hôpital pour un lavage d'estomac.

*Si j'étais le propriétaire, est-ce que je le dis à mes convives ou j'attends qu'ils soient vraiment malades?*


*Si je fais cette annonce, quelle serait la réaction des invités?*

## Diapositive 40

Quelle affirmation est correcte?


1. Si le propriétaire emmène ses convives à l'hôpital, c'est parce qu'ils **ont mal au ventre**.
1. **Si le propriétaire du chat emmène ses convives à l'hôpital, c'est parce qu'il pense qu'il les a empoisonnés avec son saumon pas frais.**

## Diapositive 41

Quelle affirmation est correcte? 

1. Si le propriétaire n'avait pas vu le « cadavre » de son chat sur le paillason, les convives ne seraient pas allés à l'hôpital.
1. Si le propriétaire n'avait pas vu le « cadavre » de son chat sur le paillason, les convives seraient morts.

## Diapositive 42

Quelle affirmation est correcte? 

le contour de chaque tranche et on l'a donné au chat qui s'en est régalé. Les invités se sont régalés et personne n'a rien remarqué.

On est maintenant à la fin du réveillon. Le maître de maison sort la poubelle parce qu'elle sent très fort. Il ouvre la porte et c'est l'horreur : ci-gît le cadavre du chat, au beau milieu du paillason. Les convives sont vivement rassemblés et, plus morts que vifs, sont amenés à l'hôpital pour un lavage d'estomac.

## Diapositive 43

Quelle affirmation est correcte?

1. Si le propriétaire n'avait pas vu le « cadavre » de son chat sur le paillason, les convives ne seraient pas allés à l'hôpital.
1. Si le propriétaire n'avait pas vu le « cadavre » de son chat sur le paillason, les convives seraient morts.

***Parce qu'on dit qu'on les a "vivement rassemblés": le propriétaire leur a dit, ils ne se sont pas sentis mal.***

## Diapositive 44


Quelle affirmation est correcte?



1. En arrivant à l'hôpital, les convives croient qu'ils sont très malades.
1. En arrivant à l'hôpital, les convives sont presque morts.



## Diapositive 45


Quelle affirmation est correcte? 

au beau milieu du paillason. Les convives sont vivement rassemblés et, plus morts que vifs, sont amenés à l'hôpital pour un lavage d'estomac.

Rentrant chez lui, le ménage des réveillonneurs tombe sur un voisin. Celui-ci fait part de ses vœux pour la nouvelle

*On ne nous parle pas de ce qui se passe à l'hôpital, mais j'ai conclu tantôt qu'ils pensaient être malades lorsque le propriétaire a expliqué le saumon expiré et le chat.*

## Diapositive 46


Quelle affirmation est correcte? 

1. En arrivant à l'hôpital, les convives croient qu'ils sont très malades.

1. En arrivant à l'hôpital, les convives sont presque morts.

## Diapositive 47


Quelle affirmation est correcte?



1. Si le chat était sur le paillason, c'est parce qu'il avait mangé du saumon pourri.
1. Si le chat était sur le paillason, c'est parce qu'il avait été assommé par la voiture du voisin.

## Diapositive 48

Quelle affirmation est correcte?



rassemblés et, plus morts que vifs, sont amenés à l'hôpital pour un lavage d'estomac.

Rentrant chez lui, le ménage des réveillonneurs tombe sur un voisin. Celui-ci fait part de ses vœux pour la nouvelle année et enchaîne aussitôt avec la mauvaise nouvelle qu'il ne saurait garder pour lui : il s'excuse, mais en rentrant sa voiture tout à l'heure, il est passé sur leur chat et l'a sérieusement estourbi. On se souviendra de ce réveillon !

***En fait, on ne le saura peut-être jamais, MAIS je lis une nouvelle et une nouvelle doit avoir une fin surprenante, DONC, forcément, le saumon n'a rien à voir avec toute l'affaire!***

## Diapositive 49

Quelle affirmation est correcte?

1. Si le chat était sur le paillason, c'est parce qu'il avait mangé du saumon pourri.
1. Si le chat était sur le paillason, c'est parce qu'il avait été assommé par la voiture du voisin.


## Diapositive 50

Quelle affirmation est correcte?



1. Quand le voisin explique qu'il a écrasé le chat, le propriétaire comprend que les invités sont allés à l'hôpital pour rien.
1. Quand le voisin explique qu'il a écrasé le chat, le propriétaire se souvient de ce réveillon.


## Diapositive 51

Quelle affirmation est correcte? 

amée et enchaîne aussitôt avec la mauvaise nouvelle qu'il ne saurait garder pour lui : il s'excuse, mais en rentrant sa voiture tout à l'heure, il est passé sur leur chat et l'a sérieusement estourbi. On se souviendra de ce réveillon !

1. Quand le voisin explique qu'il a écrasé le chat, le propriétaire comprend que les invités sont allés à l'hôpital pour rien.
2. Quand le voisin explique qu'il a écrasé le chat, le propriétaire se souvient de ce réveillon.

## Diapositive 52

Quelle affirmation est correcte? 

1. Quand le voisin explique qu'il a écrasé le chat, le propriétaire comprend que les invités sont allés à l'hôpital pour rien.

1. Quand le voisin explique qu'il a écrasé le chat, le propriétaire se souvient de ce réveillon.

## Diapositive 53

**Devoir - Lecture de *Coup de gigot* par Roald Dahl**

Dans PowerPoint insérer la vidéo suivante

<https://vimeo.com/280681469>

## Diapositive 54

**Objectif - Lire entre les lignes**


Expliquer une nouvelle pour aider un élève de secondaire 2 à comprendre.

## Diapositive 55

Résumé - Les faits

## Diapositive 56

Vrai, faux ou possible?

Questions de <b>COMPRÉHENSION</b>	Questions d' <b>INTERPRÉTATION</b>
<p><b>COMPRÉHENSION EXPLICITE</b></p> <p><i>Repérage ou reformulation</i> Je peux recopier des mots, un bout de phrase, une phrase ou plusieurs phrases du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur un seul paragraphe</li> <li>• Sur plus d'un paragraphe</li> </ul> <p><b>Attention!</b> Je dois parfois modifier la formulation de la phrase pour m'assurer de répondre à la question posée.</p> <p><b>COMPRÉHENSION IMPLICITE</b> </p> <p><i>Inférence(s)</i></p> <p>Je peux déduire la réponse à partir d'informations contenues dans le texte, mais elle n'est pas nécessairement écrite telle quelle.</p>	<p><b>Je dois dépasser le texte, me questionner à son sujet.</b></p> <p>Pour répondre :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. J'affirme : Selon moi... / D'après moi... / Je pense...</li> <li>2. J'explique :             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. À l'aide du texte Citation / Exemple / Explication</li> <li>ET</li> <li>b. À l'aide de mes connaissances Autre lecture / Connaissances générales</li> </ol> </li> <li>3. Je conclus pour m'assurer de répondre clairement à la question posée : Donc, c'est pour ça que je dis que...</li> </ol>

## APPENDICE B

### MODELAGE B

Lien du fichier partagé : [https://drive.google.com/file/d/1K5It4Ak-fLnYe5pdtSaBC\\_UCQoodh9Vi/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1K5It4Ak-fLnYe5pdtSaBC_UCQoodh9Vi/view?usp=sharing)

Séquence 5 Lire entre les lignes  
Séance 5B / Expliciter l'implicite



#### Le chat et le saumon

C'est le soir du réveillon. Dans cette maison de Mulhouse, on a invité quelques amis et, pour commencer le dîner, on s'apprête à déguster quelques tranches de saumon. Le poisson n'est plus tout frais... À vrai dire, la date limite de consommation est dépassée depuis un ou deux jours. Mais bah, on sait bien que ces dates limites sont uniquement faites pour faire jeter et racheter. Aussi a-t-on décidé de passer outre et de déguster le saumon comme si de rien n'était. D'ailleurs, pour commencer, on a découpé le contour de chaque tranche et on l'a donné au chat qui s'en est régalé. Les invités se sont régalés et personne n'a rien remarqué.

On est maintenant à la fin du réveillon. Le maître de maison sort la poubelle parce qu'elle sent très fort. Il ouvre la porte et c'est l'horreur : ci-gît le cadavre du chat, au beau milieu du paillason. Les convives sont vivement rassemblés et, plus morts que vifs, sont amenés à l'hôpital pour un lavage d'estomac.

Rentrant chez lui, le ménage des réveillonneurs tombe sur un voisin. Celui-ci fait part de ses vœux pour la nouvelle année et enchaîne aussitôt avec la mauvaise nouvelle qu'il ne saurait garder pour lui : il s'excuse, mais en rentrant sa voiture tout à l'heure, il est passé sur leur chat et l'a sérieusement estourbi. On se souviendra de ce réveillon !

1 « Le Chat et le saumon » © L'Alceste, 10 janvier 1993. 1

## APPENDICE C PRATIQUE GUIDÉE A

Lien du fichier partagé : <https://docs.google.com/document/d/1HzHW-n3DhoqdQg7omDSm1bTx7xkNQILD/edit?usp=sharing&oid=102432520162329840298&rtpof=true&sd=true>

En utilisant les stratégies que l'on vient de voir, remplissez les blancs de ce faits divers. Une fois les blancs remplis, rédigez un nouveau texte sur Digipad qui servira à expliquer cet événement à un élève plus jeune que vous.

Sous des noms toujours neufs,

une jeune femme se place comme bonne

et vite file, lestée.

Gain, 25 000 francs.

On ne la pince pas.

*Sous des noms toujours neufs, une  
jeune femme se place comme bonne  
et vite file, lestée. Gain 25 000 francs.  
On ne la pince pas.*



## APPENDICE D CORRIGÉ DE LA PRATIQUE GUIDÉE A

Lien du fichier partagé :

<https://docs.google.com/document/d/1VgXgmYyTCYS0DONuI7bVdJrhHQ4K-Lec/edit?usp=sharing&ouid=102432520162329840298&rtpof=true&sd=true>

En utilisant les stratégies que l'on vient de voir, remplissez les blancs de ce faits divers. Une fois les blancs remplis, rédigez un nouveau texte sur Digipad qui servira à expliquer cet événement à un élève plus jeune que vous.

Sous des noms toujours neufs,

la jeune femme de la phrase suivante, utilise de faux noms pour trouver de l'emploi et voler les gens

une jeune femme se place comme bonne

une jeune femme obtient un emploi comme employée domestique

et vite file, lestée.

elle quitte son lieu d'emploi avec un surpoids qu'on comprend par la phrase suivante être ce qu'elle a volé

Gain, 25 000 francs.

elle a volé (gagné) des objets et/ou de l'argent qui avait une valeur totale de 25 000 francs étant donné que ce sont des francs on peut déduire que le vol est survenu en Suisse, au Liechtenstein ou en Afrique

On ne la pince pas.

la police ne l'a pas trouvée/arrêtée

*Sous des noms toujours neufs, une jeune femme se place comme bonne et vite file, lestée. Gain 25 000 francs. On ne la pince pas.*

## **APPENDICE E**

### **PRATIQUE GUIDÉE B**

Lien du fichier partagé : <https://docs.google.com/document/d/1fSiNu-IY9xKDH6L56PeWWyh4fL7DqtYw/edit?usp=sharing&oid=102432520162329840298&rtpof=true&sd=true>

# Coup de Gigot

Roald Dahl

## Exercice 1

En vous fiant au texte, dites si les affirmations suivantes sont vraies (V) ou fausses (F).

Mary Maloney est enceinte de six mois.	
Elle attend avec impatience le retour de son mari.	
Son mari est policier.	
Comme d'habitude, elle lui sert un whisky.	
Elle le trouve fatigué.	
Il ne la laisse pas le servir.	
Il ne lui parle presque pas.	
Il lui annonce quelque chose.	
Elle refuse d'y croire.	
Elle va préparer le souper.	
Elle prend un gigot dans le réfrigérateur.	
Il lui dit qu'il sort.	
Elle le frappe avec le gigot et le tue.	
Mary pense à ce qui l'attend en tant que meurtrière.	
Elle fait cuire le gigot.	
Elle s'habille pour sortir à l'épicerie.	
Mary dit à l'épicier que Patrick ne veut pas sortir.	
Elle a besoin de légumes pour compléter le souper.	
En rentrant, elle se met à pleurer en voyant Patrick.	
Elle appelle la police pour annoncer la mort de Patrick.	
Mary raconte « les faits » à la police.	
Un policier trouve une paillette de sang gelé sur les cheveux de Patrick.	
Les policiers corroborent ce que Mary a dit.	
Ils cherchent, mais ne trouve pas l'arme du crime.	
Mary leur offre à manger.	
Les policiers mangent le gigot.	
Mary ricane lorsqu'elle entend les policiers commenter que l'arme du crime est sûrement « sous leur nez ».	

Le résumé est-il complet ? Manque-t-il des informations importantes ?

## Exercice 2

Lisez l'extrait suivant et déterminez si les énoncés sont **vrais (V)**, **faux (F)** ou **possibles (P)**. Vous devez **justifier toutes vos réponses à l'aide du texte**. Votre justification peut (et devrait) provenir du texte complet, non seulement de l'extrait.

↑ Coup de génie, Roald Dahl, traduit par É. Gaspard et H. Barbiers. © Éditions Gallimard. ↑

### Extrait n° 1

Puis il fit une chose inhabituelle. Il leva son verre à moitié plein et avala tout le contenu. Elle ne l'épiait pas réellement, mais le bruit des cubes de glace retombant au fond du verre vide retint son attention. Au bout de quelques secondes, il se leva pour aller se verser un autre whisky.

— Ne bouge pas, j'y vais ! s'écria-t-elle en sautant sur ses pieds.

— Rassieds-toi, dit-il.

Lorsqu'il revint, elle remarqua que son second whisky était couleur d'ambre foncé.

Énoncé	V / F/P	Justification
Patrick Maloney boit en rentrant du travail.		
Patrick boit rapidement en rentrant du travail.		
Patrick met de l'eau gazeuse dans son whisky.		
Patrick n'a pas mis de l'eau gazeuse dans son 2 <sup>e</sup> whisky.		
Patrick est heureux.		
Patrick est tendu.		
Patrick a un problème avec sa femme.		

### Exercice 3

Lisez l'extrait suivant et déterminez si les énoncés sont **vrais (V)**, **faux (F)**, **probable (P)** ou **improbable (I)**. Vous devez **justifier toutes vos réponses à l'aide du texte**. Votre justification peut (et devrait) provenir du texte complet, non seulement de l'extrait.

#### Extrait n° 2

— Je crains que cela ne te fasse un choc. Mais j'ai longuement réfléchi pour conclure que la seule chose à faire, c'était de te dire la vérité. J'espère que tu ne me blâmeras pas trop.

Et il lui dit ce qu'il avait à lui dire. Ce ne fut pas long. Quatre ou cinq minutes au plus. Pendant son récit, elle demeura assise. Saisie d'une sourde horreur, elle le vit s'éloigner un peu plus à chaque mot qu'il prononçait.

— Voilà, c'est ainsi, conclut-il. Et je sais que je te fais passer un mauvais moment, mais il n'y avait pas d'autre solution. Naturellement, je te donnerai de l'argent et je ferai le nécessaire pour que tu ne manques de rien. Inutile de faire des histoires. J'espère qu'il n'y en aura pas. Ça ne faciliterait pas ma tâche.

Énoncé	V / F/ P/ I	Justification
Le couple est heureux et comblé.		
Mary pense que quelque chose ne va pas dans son couple.		
Mary ne s'attendait pas du tout à ce que son mari lui annonce.		
Patrick annonce à Mary qu'ils n'ont plus d'argent : il a tout joué au casino.		
Patrick a commis un crime et sera arrêté sous peu.		
Patrick sera absent pendant de longs mois pour une opération policière.		
Patrick quitte sa femme, il veut divorcer.		

Alors, après ces réflexions, que pensez-vous que Patrick a annoncé à sa femme ?

---

---

## Exercice 4

Déterminez si les énoncés sont **vrais (V)**, **faux (F)**, **probable (P)** ou **improbable (I)**. Vous devez **justifier toutes vos réponses à l'aide du texte**.

Énoncé	V / F / P / I	Justification
Mary est une femme naïve.		
Mary ne réfléchit pas, elle est bête.		
Mary met le gigot au four pour qu'il ne pourrisse pas.		
Mary demande aux policiers de manger le gigot parce qu'elle trouve dommage de le jeter étant donné qu'elle ne le mangera pas.		

Que signifie l'expression « coup de théâtre » ?

---

---

Pourquoi la nouvelle est-elle intitulée *Coup de gigot* ?

---

---



**APPENDICE F**  
**CORRIGÉ DE LA PRATIQUE GUIDÉE B**

Lien du fichier partagé :

<https://docs.google.com/document/d/1wNaqZD8ipjc0VahhMU9Oiew2Pp1NX1Vw/edit?usp=sharing&oid=102432520162329840298&rtpof=true&sd=true>

# Coup de Gigot

Roald Dahl

## Exercice 1

En vous fiant au texte, dites si les affirmations suivantes sont vraies (V) ou fausses (F).

Mary Maloney est enceinte de six mois.	
Elle attend avec impatience le retour de son mari.	
Son mari est policier.	
Comme d'habitude, elle lui sert un whisky.	
Elle le trouve fatigué.	
Il ne la laisse pas le servir.	
Il ne lui parle presque pas.	
Il lui annonce quelque chose.	
Elle refuse d'y croire.	
Elle va préparer le souper.	
Elle prend un gigot dans le réfrigérateur.	
Il lui dit qu'il sort.	
Elle le frappe avec le gigot et le tue.	
Mary pense à ce qui l'attend en tant que meurtrière.	
Elle fait cuire le gigot.	
Elle s'habille pour sortir à l'épicerie.	
Mary dit à l'épicier que Patrick ne veut pas sortir.	
Elle a besoin de légumes pour compléter le souper.	
En rentrant, elle se met à pleurer en voyant Patrick.	
Elle appelle la police pour annoncer la mort de Patrick.	
Mary raconte « les faits » à la police.	
Un policier trouve une paillette de sang gelé sur les cheveux de Patrick.	
Les policiers corroborent ce que Mary a dit.	
Ils cherchent, mais ne trouve pas l'arme du crime.	
Mary leur offre à manger.	
Les policiers mangent le gigot.	
Mary ricane lorsqu'elle entend les policiers commenter que l'arme du crime est sûrement « sous leur nez ».	

Le résumé est-il complet ? Manque-t-il des informations importantes ?

## Exercice 2

Lisez l'extrait suivant et déterminez si les énoncés sont **vrais (V)**, **faux (F)** ou **possibles (P)**. Vous devez **justifier toutes vos réponses à l'aide du texte**. Votre justification peut (et devrait) provenir du texte complet, non seulement de l'extrait.

↑ Coup de génie, Roald Dahl, traduit par É. Gaspard et H. Barberis. © Éditions Gallimard. ↓

### Extrait n° 1

Puis il fit une chose inhabituelle. Il leva son verre à moitié plein et avala tout le contenu. Elle ne l'épiait pas réellement, mais le bruit des cubes de glace retombant au fond du verre vide retint son attention. Au bout de quelques secondes, il se leva pour aller se verser un autre whisky.

— Ne bouge pas, j'y vais ! s'écria-t-elle en sautant sur ses pieds.

— Rassieds-toi, dit-il.

Lorsqu'il revint, elle remarqua que son second whisky était couleur d'ambre foncé.

Énoncé	V / F/P	Justification
Patrick Maloney boit en rentrant du travail.	V	«Elle savait qu'il n'aimait pas beaucoup parler avant d'avoir fini son premier verre.»
Patrick boit rapidement en rentrant du travail.	F	«Puis il fit une chose inhabituelle. Il leva son verre à moitié plein et avala tout le contenu.»
Patrick met de l'eau gazeuse dans son whisky.	P	«Sur le buffet, il y avait deux grands verres, du whisky, de l'eau gazeuse et un seau plein de cubes de glace.» Au troisième paragraphe on parle d'un whisky «fort pour lui» et «faible pour elle», il y a donc plus que du whisky dans le verre.

Patrick n'a pas mis de l'eau gazeuse dans son 2 <sup>e</sup> whisky.	P	«Lorsqu'il revint, elle remarqua que son second whisky était couleur d'ambre foncé.» Moins on dilue un whisky, plus il est foncé.
Patrick est heureux.	F	Un homme heureux parle beaucoup plus et ne boit pas du whisky d'un coup. Il aurait trinqué avec sa femme.
Patrick est tendu.	P	Ses réponses courtes et sa façon de boire pourraient être causées par de la tension.
Patrick a un problème avec sa femme.	P	Lorsqu'on n'a pas envie d'être avec quelqu'un, on ne parle pas beaucoup.

### Exercice 3

Lisez l'extrait suivant et déterminez si les énoncés sont **vrais (V)**, **faux (F)**, **probable (P)** ou **improbable (I)**. Vous devez **justifier toutes vos réponses à l'aide du texte**. Votre justification peut (et devrait) provenir du texte complet, non seulement de l'extrait.

#### Extrait n° 2

— Je crains que cela ne te fasse un choc. Mais j'ai longuement réfléchi pour conclure que la seule chose à faire, c'était de te dire la vérité. J'espère que tu ne me blâmeras pas trop.

Et il lui dit ce qu'il avait à lui dire. Ce ne fut pas long. Quatre ou cinq minutes au plus. Pendant son récit, elle demeura assise. Saisie d'une sourde horreur, elle le vit s'éloigner un peu plus à chaque mot qu'il prononçait.

— Voilà, c'est ainsi, conclut-il. Et je sais que je te fais passer un mauvais moment, mais il n'y avait pas d'autre solution. Naturellement, je te donnerai de l'argent et je ferai le nécessaire pour que tu ne manques de rien. Inutile de faire des histoires. J'espère qu'il n'y en aura pas. Ça ne faciliterait pas ma tâche.

Énoncé	V / F / P / I	Justification
Le couple est heureux et comblé.	I	Les policiers qui sont les collègues de Patrick, ne tentent pas de prime abord de réconforter la veuve et cherchent à savoir si ce qu'elle dit est vrai. Ils doutent d'elle.
Mary pense que quelque chose ne va pas dans son couple.	I	Lorsqu'elle attend son mari, on nous décrit une femme radieuse et heureuse. Patrick avoue même que l'annonce sera un « choc » pour elle.

Mary ne s'attendait pas du tout à ce que son mari lui annonce.	V	«saisie d'une sourde horreur»
Patrick annonce à Mary qu'ils n'ont plus d'argent : il a tout joué au casino.	F	«je te donnerai de l'argent et je ferai le nécessaire pour que tu ne manques de rien»
Patrick a commis un crime et sera arrêté sous peu.	I	Les policiers le sauraient, mais les paroles de Patrick pourraient pointer vers ça «Inutile de faire des histoires» et «Ça ne faciliterait pas ma tâche».
Patrick sera absent pendant de longs mois pour une opération policière.	I	L'annonce est courte : expliquer une opération policière c'est long. Patrick parle de «dire la vérité» il n'aurait aucune raison de mentir à sa femme à propos de son travail. MAIS il y a encore le «ça ne faciliterait pas ma tâche» et le fait qu'il paraît être haut gradé «un policier de ton rang» et il est détective «épouse de détective».
Patrick quitte sa femme, il veut divorcer.	P	Patrick dit avoir «longuement réfléchi» il veut «dire la vérité» (probablement qu'il n'est pas heureux avec elle). Il dit que «naturellement» il prendra soin d'elle, donc il ne la blâme pas vraiment, il n'est tout simplement plus amoureux d'elle. Le fait que Mary

		tue son mari est une réaction très impulsive, peut-être même une réaction de jalousie.
--	--	--

Alors, après ces réflexions, que pensez-vous que Patrick a annoncé à sa femme ?

---

---

## Exercice 4

Déterminez si les énoncés sont **vrais (V)**, **faux (F)**, **probable (P)** ou **improbable (I)**. Vous devez **justifier toutes vos réponses à l'aide du texte**.

Énoncé	V / F/ P/ I	Justification
Mary est une femme naïve.	P	Elle est sous le choc lorsque son mari lui apprend qu'il veut la quitter. Elle aurait dû se douter que quelque chose n'allait pas.
Mary ne réfléchit pas, elle est bête.	I	Elle semble ne pas réfléchir : elle se met à faire le souper alors que son mari vient de lui annoncer une terrible nouvelle. Elle va à l'épicerie alors qu'elle vient de tuer son mari. Par contre, on voit plus tard qu'elle s'est construit un alibi en jouant le jeu à l'épicerie puis à la maison devant les policiers.
Mary met le gigot au four pour qu'il ne pourrisse pas.	I	Juste avant de le mettre au four, elle se questionne sur ce qui allait lui arriver pour avoir tué son mari et on nous dit que « Son esprit était devenu soudain extraordinairement clair ». C'est probablement à ce moment qu'elle a pensé à son plan. Sa lenteur



		du choc initial a également disparu « monta dans sa chambre en courant ».
Mary demande aux policiers de manger le gigot parce qu'elle trouve dommage de le jeter étant donné qu'elle ne le mangera pas.	I	La paillette de sang gelé sur la tête de Patrick dévoilerait la vérité aux policiers s'ils trouvaient l'arme du crime. Elle le fait manger aux policiers pour le faire disparaître. Pour preuve elle ricane dans le salon lorsque les policiers se disent que l'arme est « sûrement sous leur nez ».

Que signifie l'expression « coup de théâtre » ?

Définition provenant du dictionnaire en ligne Usito :

◆ *Coup de théâtre* : péripétie inattendue dans une situation dramatique; PAR EXT., COUR. événement inattendu, rebondissement.

« Mais, coup de théâtre, c'est alors que le témoin vedette a refusé de collaborer » (*Le Droit*, 2007).

Pourquoi la nouvelle est-elle intitulée *Coup de gigot* ?

À prime abord, le titre nous porte à croire qu'il s'agit du crime : un homme est tué par un coup porté à la tête avec un gigot. L'auteur (ou le traducteur dans ce cas-ci) nous donne en fait un indice de la fin : le lecteur croit que c'est un crime simple, mais le coup de théâtre est que la femme met en scène le crime parfait.

## **APPENDICE G**

### **PRATIQUE AUTONOME A**

Lien du fichier partagé :

<https://docs.google.com/document/d/1KZeMWmN52OrYZSpwx3bGUBf5tWG6VA4s/edit?usp=sharing&ouid=102432520162329840298&rtpof=true&sd=true>



