

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|----------|
| Résumé..... | iii |
| Summary | iv |
| Table des matières | v |
| Liste des tableaux | vii |
| Liste des sigles et des abréviations..... | vii |
| Remerciements | viii |
| Introduction..... | 1 |
| Chapitre 1 | |
| Problématique et cadre conceptuel | 2 |
| 1.1 Les élèves en difficulté d'apprentissage | 3 |
| 1.2 La compréhension en lecture..... | 4 |
| 1.2.1 Les définitions de la compréhension en lecture | |
| 1.2.2 Modèles et théories de la compréhension en lecture | |
| 1.2.2.1 <i>Évolution du concept de compréhension en lecture</i> | |
| 1.2.2.2 <i>Le modèle de Kintsch et van Dijk (1978)</i> | |
| 1.2.2.3 <i>Le modèle d'Irwin (1986)</i> | |
| 1.2.2.4 <i>Les processus utilisés par le lecteur expert</i> | |
| 1.3. Différentes composantes en cause chez l'élève en difficulté d'apprentissage | |
| 1.4 Les mauvais « compreneurs » | 18 |
| 1.4.1 Les difficultés liées à l'aspect cognitif | |
| 1.4.2 Les difficultés liées à l'aspect affectif | |
| 1.5 Les élèves en difficulté d'apprentissage du début du secondaire | 22 |
| 1.6 Le texte narratif | 23 |
| 1.6.1 Le choix du texte narratif | |
| 1.6.2 Les particularités du texte narratif | |
| 1.7 Les différences individuelles..... | 25 |
| 1.7.1 Des recherches sur les différences individuelles | |
| 1.8 Objectifs de recherche | 28 |
| 1.8.1 Présupposés théoriques | |
| 1.8.2 Problème spécifique | |
| 1.8.3 Objectifs spécifiques | |

| | |
|---|------------|
| Chapitre 2 | |
| Méthodologie..... | 30 |
| 2.1 La recherche qualitative | 31 |
| 2.2 Étude de cas..... | 31 |
| 2.3 Protocoles verbaux..... | 32 |
| 2.3.1 Les types de verbalisations : avantages et limites | |
| 2.3.2 Le think-aloud | |
| 2.4 Le rappel libre..... | 38 |
| 2.5 Les questions orales | 39 |
| 2.6 Déroulement de l'expérimentation | 41 |
| 2.6.1 Choix des sujets | |
| 2.6.2 Textes choisis | |
| 2.6.3 Rencontre avec les enseignants | |
| 2.6.4 Session d'entraînement et présentation du projet de recherche | |
| 2.6.5 Première entrevue individuelle | |
| 2.6.6 Deuxième entrevue individuelle | |
| 2.6.7 Troisième entrevue individuelle | |
| 2.7 Cueillette des données..... | 59 |
| Chapitre 3 | |
| Analyse des résultats..... | 60 |
| 3.1 Choix des unités de sens | 60 |
| 3.2 Codage des unités de sens et accords interjuges..... | 60 |
| 3.3 Analyse des verbalisations faites par les élèves | 73 |
| 3.3.1 Analyse des verbalisations de Mélissa | |
| 3.3.2 Analyse des verbalisations d'Emmanuel | |
| 3.3.3 Analyse des verbalisations de Giovanni | |
| 3.3.4 Analyse des verbalisations de François | |
| 3.4 Synthèse générale | 105 |
| Conclusion générale..... | 112 |
| Bibliographie..... | 123 |
| Annexes..... | |

Liste des tableaux

- Tableau 1** Déroulement général de l'expérimentation.
- Tableau 2** Modifications apportées à la section des microprocessus.
- Tableau 3** Exemple de codage 1.
- Tableau 4** Modifications apportées à la section des processus d'intégration.
- Tableau 5** Modifications apportées à la section des macroprocessus.
- Tableau 6** Modifications apportées à la section des processus d'élaboration.
- Tableau 7** Modifications apportées à la section des processus métacognitifs.
- Tableau 8** Grille de codage finale.
- Tableau 9** Exemple de codage 2.
- Tableau 10** Tableau-synthèse des verbalisations faites par Mélissa.
- Tableau 11** Tableau-synthèse des verbalisations faites par Emmanuel.
- Tableau 12** Tableau-synthèse des verbalisations faites par Giovanni.
- Tableau 13** Tableau-synthèse des verbalisations faites par François.
- Tableau 14** Portrait de Mélissa.
- Tableau 15** Portrait d'Emmanuel.
- Tableau 16** Portrait de Giovanni.
- Tableau 17** Portrait de François.

Liste des sigles et des abréviations

- EHDAA** Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage
- MÉLS** Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport
- MÉQ** Ministère de l'éducation du Québec
- PISA** Programme international pour le suivi des acquis des élèves

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier les élèves qui ont accepté de participer à ma recherche. Leurs réponses m'ont émerveillée et surprise bien souvent.

Je suis heureuse d'avoir fait des études de 2^e cycle, car j'ai vu que l'université pouvait être ce que j'ai toujours voulu qu'elle soit : un lieu d'émerveillement intellectuel, d'échange et de confrontation des idées.

J'aimerais surtout remercier ma directrice de recherche, Nicole Van Grunderbeeck, pour m'avoir toujours soutenue dans le cadre de mes recherches. En particulier, pour m'avoir accordé toute sa confiance (et sa patience !) tout au long de ma maîtrise.

J'aimerais également remercier les membres du jury : Isabelle Montésinos-Gelet et Manon Hébert pour avoir accepté de lire ce mémoire et d'y apporter des corrections.

J'aimerais aussi remercier le Conseil canadien pour la Recherche en Sciences Humaines pour la bourse octroyée ainsi que le Fonds Québécois pour la recherche sur la Société et la Culture pour la bourse complémentaire accordée.

Merci à tous ceux qui m'ont soutenue : ami(e)s, collègues, membres de ma famille, professeurs de l'université.

Introduction

L'importance de la compréhension en lecture pour la vie en société et la réussite dans toutes les matières ne fait pas de doute (Morais, 1999). Néanmoins, cette compréhension est particulièrement difficile pour nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage même lorsque leur niveau de décodage est adéquat pour leur âge (Gersten, Fuchs, Williams et Baker., 2001). Or la majorité des recherches faites sur les difficultés en lecture s'est surtout intéressée au décodage et à la reconnaissance de mots (Oakhill *et al.*, 2003). Par ailleurs, on sait que la lecture est un processus complexe qui demande en plus de la reconnaissance de mots, l'utilisation de plusieurs autres sous-processus à la fois, notamment pour comprendre l'écrit (Pressley et Afflerbach, 1995; Irwin, 1986) et que les processus cognitifs varient d'un individu à l'autre (Pressley *et al.*, 1995; Jimenez, Garcia et Pearson, 1995; Ericsson et Simon, 1993; Cornoldi, De Beni et Pazzaglia, 1996). La présente étude s'intéresse au processus de compréhension en lecture chez les élèves en difficulté d'apprentissage du début du secondaire. Dans un premier temps, le cadre conceptuel de cette étude sera défini en explorant les différents modèles théoriques de la compréhension en lecture, les différentes définitions d'élèves en difficulté d'apprentissage et nous préciserons notre question de recherche. Par la suite, nous présenterons la méthodologie utilisée pour répondre à cette question. La méthodologie comporte notamment l'utilisation de protocoles verbaux, de rappels libres, de réponses à des questions de compréhension et la passation d'épreuves spécifiques sur les référents et connecteurs. Puis nous présenterons la grille utilisée pour analyser les données obtenues. Enfin, nous présenterons les quatre portraits d'élèves obtenus.

Chapitre 1

Problématique et cadre conceptuel

Le développement de la compétence en lecture est particulièrement important pour la réussite scolaire et pour l'accès à l'emploi (Morais, 1999). Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que cette activité complexe comporte deux composantes majeures : la reconnaissance de mots et la compréhension (Morais, 1999; Gough et Tunmer, 1986; Fayol, 1996). Apprendre à lire dépasserait donc la reconnaissance de mots (Oakhill, Cain et Bryant, 2003). Néanmoins, le développement de la composante compréhension ne se fait pas sans heurts. Cela est particulièrement vrai chez les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage et qui sont nombreux à avoir des difficultés de compréhension en lecture (Gersten *et al.*, 2001). D'après le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008), en 1997-98, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage constituaient 12,42% des élèves au secteur public¹(préscolaire, primaire et secondaire confondus). Toujours selon le MELS (2008), les élèves en difficulté d'apprentissage constituaient 66,7% des EHDAA². On peut donc penser qu'environ 8% des élèves ont des difficultés d'apprentissage (tous secteurs confondus).

Au secondaire, la proportion d'EHDAA est encore plus élevée. Elle était de 19,2% pour l'année 2006-2007. Puisque le terme élève en difficulté grave d'apprentissage n'est plus utilisé, il est difficile de savoir quelle proportion de ces élèves sont des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. D'après l'échantillon du MELS (2006), sur les 12 195 élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage qui entraient au secondaire en 1998-99 et en 1999-2000, 3 124 étaient considérés comme des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage³. On peut donc penser

¹ *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*, p.160

² *Idem*, p. 160

³ *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire*, p. 11

qu'environ 25% des élèves EHDAA sont des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. On peut supposer qu'au secondaire les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage constituent environ 5% des élèves.

Avant d'aller plus loin, nous définirons ce que nous entendons par les termes d'élève en difficulté d'apprentissage et par compréhension en lecture.

1.1 Les élèves en difficulté d'apprentissage

Les élèves visés par la présente recherche sont considérés comme des élèves «ayant des difficultés graves d'apprentissage». On entend par élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage des élèves ayant un «retard scolaire important (Legendre, 1993)». Parmi ceux-ci il y a des élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage (Legendre, 1993), c'est-à-dire «un ensemble hétérogène de troubles qui se manifestent par des difficultés importantes de l'acquisition et de l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des habiletés mathématiques (National Joint Comitee on Learning Disabilities, 1988 cité par Legendre, 1993)». Ces élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage sont plus communément appelés en anglais des élèves ayant des «learning disabilities». Or, on sait que la définition d'élèves ayant des «learning disabilities» est constamment en mouvance, car ces élèves sont vus tour à tour comme des élèves chez qui il existe une inadéquation entre les capacités intellectuelles et les performances scolaires (Swanson et Hoskyn., 1998) ou comme des élèves incapables de répondre adéquatement à l'enseignement (Vaughn et Fuchs, 2003). Par ailleurs, Legendre (1993) rapporte que selon plusieurs chercheurs (Winzer, 1990; Keogh, 1988; McKinney, 1988 cités par Legendre, 1993), «la très grande majorité des élèves considérés comme ayant des troubles spécifiques d'apprentissage seraient plutôt en difficulté d'apprentissage». Le Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport (2007) définit l'élève en difficulté d'apprentissage au secondaire comme «celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de rémédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématique

conformément au Programme de formation de l'école québécoise». C'est cette définition, plus générale, que nous retiendrons pour définir la notion d'élève en difficulté d'apprentissage.

L'une des pierres d'achoppement pour bon nombre de ces élèves est la compréhension en lecture (Gersten *et al.*, 2001; Williams, 2000), concept aux définitions multiples comme nous le verrons dans la prochaine section.

1.2 La compréhension en lecture

Les définitions de la compréhension en lecture sont nombreuses et elles ne font pas l'unanimité. Plus globalement, la compréhension en lecture résulterait de l'interaction entre les caractéristiques du lecteur, celles du texte et celles du contexte (Giasson, 2003). La compréhension en lecture est donc influencée par une multitude de facteurs. Même si nous sommes conscients de l'importance de tous ces facteurs notamment de l'impact de la composante affective chez le lecteur, nous nous en tiendrons aux modèles qui mettent l'accent sur la composante cognitive qui joue un rôle déterminant dans la compréhension (Fayol, 1992; Kolligian et Sternberg, 1987; Ruddell et Unrau, 2004).

Nous retiendrons trois définitions de la compréhension en lecture et nous dégagerons les éléments de consensus dans ces définitions.

1.2.1 Les définitions de la compréhension en lecture

La première définition que nous retiendrons est celle choisie par Fayol (2000), largement acceptée et utilisée dans la communauté francophone: «Comprendre un discours ou un texte, c'est construire un modèle mental de la situation décrite⁴».

La seconde définition qui a davantage cours dans le milieu anglophone est proposée par le RAND Reading Study Group (2002) où la compréhension en lecture est vue

⁴ *L'acquisition du langage: le langage en développement au-delà de trois ans*, p.184

comme « le processus qui consiste en l'extraction et la construction du sens de façon simultanée par l'interaction du lecteur et l'engagement de celui-ci avec le langage écrit (traduction libre)⁵ »

Ces définitions ont la qualité de considérer la compréhension en lecture comme un processus. Le terme processus désigne une opération mentale plus ou moins consciente, «un mode de fonctionnement psychique (Legendre, 1993)» qui est un «ensemble considéré comme doté d'une unité et d'organisation d'événements étalés dans le temps⁶». Par contre, ces définitions ne proposent pas d'hypothèse sur ce qui se passe concrètement dans une situation de compréhension en lecture et elles nous semblent très générales.

La troisième définition, celle d'Irwin (1986) présentée ci-dessous donne davantage de précisions sur les différentes composantes de la compréhension. La compréhension en lecture y est définie comme «le processus par lequel on utilise ses connaissances antérieures (caractéristiques du lecteur) et les indices laissés par l'auteur (caractéristiques du texte) pour induire (*infer* dans le texte) la signification souhaitée (*intended* dans le texte) par l'auteur. Ce processus peut impliquer la compréhension et le rappel sélectif des idées contenues dans les phrases individuelles (microprocessus), la mise en évidence (*infer* dans le texte) des relations entre les phrases ou les propositions (processus d'intégration), l'organisation des idées relatives au résumé (macroprocessus), le fait de faire des inférences pas nécessairement voulues⁷ (*intended* dans le texte) par l'auteur (processus

⁵ *Reading for Understanding : Toward a R&D Program in Reading Comprehension*, p.11

«We define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language.»

⁶ *Grand dictionnaire de la psychologie*, p. 600

⁷ Le terme « intended » est d'abord utilisé dans l'expression the « intended meaning » pour parler de la compréhension de la signification globale que l'auteur souhaitait donner. Nous reprenons le terme « intended » dans le sens de souhaité, voulu, mais dans le contexte spécifique de la résolution d'inférences qui pourraient être exactes, mais pas nécessairement prévues ou souhaitées par l'auteur.

d'élaboration). Ces processus⁸ interagissent ensemble (hypothèse d'interactivité), peuvent être contrôlés et ajustés par le lecteur selon son but (processus métacognitifs) ainsi que selon la situation générale dans laquelle la compréhension a lieu (contexte)⁹».

En somme, la compréhension en lecture est un processus complexe impliquant l'utilisation de plusieurs sous-processus de façon simultanée.

Après avoir présenté de façon succincte ce qu'est un élève en difficulté d'apprentissage et différentes définitions de la compréhension en lecture où celle-ci est perçue comme un processus, nous constatons qu'il ne semble exister aucun modèle permettant d'expliquer comment se passe le processus de compréhension en lecture chez l'élève en difficulté d'apprentissage. On peut alors se demander comment se passe ce processus chez l'élève en difficulté d'apprentissage.

Nous n'avons pas ici la prétention de proposer un modèle ; notre objectif général de recherche est plutôt de tenter de décrire ce processus chez cet élève puisqu'il existe peu d'éléments pour décrire le fonctionnement du processus de compréhension en lecture chez l'élève en difficulté d'apprentissage. Par contre, plusieurs modèles ont été proposés pour le lecteur expert. Il est a priori possible que le fonctionnement du lecteur en difficulté d'apprentissage soit tout à fait différent de celui du lecteur expert. Cependant, nous croyons que l'exploration des éléments constitutifs ayant trait au lecteur expert pourra nous apporter des éléments de réponse et guider notre réflexion tel qu'exposé à la prochaine section.

1.2.2 Modèles et théories de la compréhension en lecture

⁸ Irwin utilise ici le terme "processes" même si on peut penser qu'elle fait référence aux sous-processus.

⁹ *Teaching reading comprehension processes*, p. 6

Avant d'entrer de plain-pied dans les modèles actuels de compréhension en lecture chez l'expert, nous croyons qu'il est important d'expliquer le contexte dans lequel ces modèles ont émergé.

1.2.2.1 Évolution du concept de compréhension en lecture

Avant les années 70, notamment à cause de l'influence du béhaviorisme, la plupart des chercheurs s'intéressaient surtout aux aspects quantifiables de la lecture et en l'occurrence aux produits de la compréhension de texte, notamment à des réponses à des questions sur le texte. Le lecteur semblait être vu comme un contenant auquel on transmettait une série de sous-habilités qui, une fois maîtrisées, l'amèneraient à une lecture experte (Pearson, 2000). D'après Lorch et van den Broek (1997) ainsi que Kucan et Beck (1997), il y avait tout de même quelques marginaux comme Bartlett (1932) qui insistaient sur le fait que le lecteur construisait de façon active une représentation mentale du texte. Néanmoins, c'est dans les années 70 qu'a eu lieu la véritable révolution dans le domaine de la compréhension en lecture (Kucan *et al.*, 1997; Lorch *et al.*, 1997), notamment avec l'apport de plusieurs psychologues cognitivistes et plus particulièrement Kintsch et van Dijk (1978). La centration des chercheurs s'est alors déplacée du produit de la compréhension vers les processus. Kintsch et van Dijk (1978) ont présenté un modèle qui tentait d'expliquer les processus mentaux sous-tendant la compréhension en lecture. Cependant, ce modèle offrait peu de pistes d'action aux yeux des pédagogues, ce qui a amené Irwin (1986) à présenter quelques années plus tard un modèle plus pédagogique de la compréhension en lecture. Mais la compréhension n'est pas un processus directement observable. Il faut l'appréhender à partir des indices que fournit le lecteur : réponse à des questions, réactions physiques, marques laissées par le lecteur, etc. C'est pourquoi dans les dernières décennies, il y a eu un intérêt grandissant pour l'utilisation des protocoles verbaux, c'est-à-dire pour l'utilisation des données verbales comme source d'information pour explorer les processus cognitifs. Ces études ont, d'après Pressley et Afflerbach (1995), corroboré les intuitions de Bartlett (1932) qui insistait sur le rôle actif du lecteur dans la construction du sens du texte. Les deux chercheurs ont, à la lumière des données obtenues dans les protocoles verbaux analysés, suggéré une liste des processus utilisés par le lecteur expert lors de sa lecture. Parallèlement à cette recherche sur les processus utilisés chez le lecteur expert, beaucoup de recherches ont été menées sur l'élève en difficulté d'apprentissage. Néanmoins, aucun modèle expliquant le fonctionnement cognitif du lecteur en difficulté d'apprentissage n'a été proposé pour l'instant. Tout au plus,

trouve-t-on chez Kolligian et Sternberg (1987) une ébauche des facteurs impliqués dans la compréhension en lecture chez l'élève en difficulté d'apprentissage.

Dans la prochaine section, nous allons revenir plus en profondeur sur certains des modèles marquants cités précédemment. Tout d'abord, nous détaillerons les modèles de Kintsch et van Dijk (1978), le modèle d'Irwin (1986), la méta-analyse de Pressley et Afflerbach (1995) et le modèle de Kolligian et Sternberg (1987); notre objectif consistant à dégager les principaux éléments de ces modèles.

1.2.2.2 Le modèle de Kintsch et van Dijk (1978)

Kintsch et van Dijk (1978) proposent un modèle de traitement qui expliquerait les processus mentaux sous-tendant la compréhension de texte. Ils s'intéressent essentiellement au contenu sémantique du discours. Pour eux, l'unité sémantique de base est la proposition. Cette proposition comprend au moins «un prédicat ou un concept relationnel et un ou plusieurs arguments». Le prédicat prend généralement la forme d'un verbe, d'un adverbe ou d'un adjectif et témoigne d'une relation ou d'une propriété. L'argument est un individu au sens large qui est soit un agent, un objet ou un but du prédicat et qui peut prendre plusieurs formes. Par exemple, dans la phrase «Luc mange une pomme, cela l'a rendu malade», il y a deux propositions. Le verbe «mange» est le premier prédicat. L'argument agent «Luc» précise que c'est Luc qui mange une pomme. Alors que l'argument objet «pomme» précise le prédicat «mange». Dans la deuxième proposition, l'argument «le fait que Luc ait mangé une pomme» représenté dans la structure de surface par «cela» précise le prédicat «rendu malade».

La base de texte, soit le contenu sémantique, comprend deux niveaux: celui de la microstructure et celui de la macrostructure. La microstructure est «la séquence de propositions sous-jacente à la suite des phrases du discours». Pour construire la macrostructure qui est plus générale, à partir de la microstructure, le lecteur utilise les macrorègles de généralisation, transformation, construction et suppression. L'utilisation de ces règles doit toutefois être faite en maintenant la signification générale et la cohérence notamment par le contrôle des cadres de connaissance, c'est-à-dire de nos connaissances sur le monde et de la connaissance de la superstructure ou structure schématique d'un texte.

Il est important de préciser que, d'après cette théorie, on ne peut traiter l'ensemble des propositions en même temps pour construire la base de texte en raison des limitations de la capacité de la mémoire de travail. On traiterait ces propositions par tronçons et les cycles de traitement seraient plus ou moins longs, tout dépendant de la complexité du texte pour le lecteur.

Ce modèle a été conçu pour expliquer le processus de la lecture experte, mais il ne jette pas d'éclairage sur le développement de cette compréhension chez le novice, alors que le modèle d'Irwin (1986) aborde, dans un souci pédagogique, et ce faisant, sous un autre angle d'approche, les sous-processus qui pourraient être déficitaires chez l'élève qui développe sa compréhension.

1.2.2.3 Le modèle d'Irwin (1986)

Même si ce modèle est d'abord un modèle pédagogique, il présente plusieurs avantages. Il constitue en quelque sorte une synthèse des modèles précédents. En effet, Irwin (1986) spécifie qu'«il est largement basé sur les modèles présentés par les psychologues cognitifs comme (Just, 1980; Kintsch, 1978; Rumelhart, 1976)». Par ailleurs, il donne une vision générale de l'ensemble des processus impliqués dans la lecture. Enfin, pour une orthopédagogue comme moi, il permet de mieux arrimer la théorie à la pratique.

D'après Irwin (1986), le lecteur utilise de façon interactive cinq processus: les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Nous les qualifierons ici de sous-processus simplement pour les distinguer du processus global de compréhension en lecture.

Les microprocessus sont les sous-processus impliqués dans la compréhension de phrases ou de propositions individuelles. Pour lire une phrase, et cela est d'autant plus vrai si elle est longue, l'élève doit découper la phrase en groupes de mots, en unités syntaxiques signifiantes et retenir seulement les informations les plus importantes qui la composent (microsélection). Irwin (1986) part ici du principe que

l'élève sait déjà identifier les mots. Pourtant, d'autres auteurs comme Giasson (2003) incluent les mécanismes d'identification de mots parmi les microprocessus parce qu'ils sont nécessaires pour comprendre les phrases individuelles.

Par ailleurs, pour comprendre un texte, il ne s'agit pas seulement de comprendre le sens de chacune de ses phrases, mais d'être capable d'établir les liens qui existent entre les phrases, c'est-à-dire d'avoir recours aux processus d'intégration. L'élève doit notamment comprendre les liens anaphoriques qui unissent les mots, comprendre ou déduire les relations exprimées par les connecteurs explicites ou implicites et faire les inférences nécessaires au maintien du sens.

L'élève doit aussi être capable d'utiliser ses macroprocessus, c'est-à-dire de construire une structure générale d'organisation qui comprend notamment les idées principales, structure à laquelle sont liées chacune des idées du texte. Pour ce faire, l'élève doit être capable de choisir ou de construire les idées générales composant cette structure générale d'organisation (résumé) et utiliser la structure organisationnelle du texte proposée par l'auteur (organisation). Dans le cas d'un récit, il s'agit d'utiliser les éléments du schéma narratif pour organiser les éléments du texte.

Le lecteur doit aussi utiliser, dans une certaine mesure, ses processus d'élaboration. Irwin (1986) définit ces processus comme « le processus qui consiste à effectuer des inférences pas nécessairement proposées par l'auteur ». Il semble que ce soit plus généralement le fait d'aller au delà du texte en utilisant ses connaissances et les informations données pour faire des prédictions, en faisant le lien entre ses connaissances antérieures et les connaissances nouvelles, en se faisant des images mentales de ce qu'on lit, en utilisant des opérations cognitives de haut niveau, en abordant de façon critique ce qu'on lit et en répondant de façon affective à l'œuvre, par exemple en s'identifiant au personnage et en essayant de comprendre ses sentiments.

Enfin, le lecteur doit faire appel à ses processus métacognitifs. Il doit se rendre compte de sa compréhension ou de sa perte de compréhension, utiliser des moyens

pour lui permettre de retenir ce qu'il lit et ajuster ses stratégies lorsqu'il ne comprend pas.

En somme, il semble que le lecteur doive utiliser plusieurs processus ou sous-processus à la fois, ce qui est aussi le cas dans la liste de processus utilisés par le lecteur expert proposée par Pressley et Afflerbach (1995).

1.2.2.4 Les processus utilisés par le lecteur expert

Bien qu'on ne puisse parler de modèle, Pressley et Afflerbach (1995) ont proposé une liste des processus utilisés par le lecteur expert. Ils ont passé en revue 38 études faites avant 1995 employant des protocoles verbaux, c'est-à-dire des études où les données ou une partie des données étaient des verbalisations. En utilisant les préceptes de la théorisation ancrée, ils ont fait ressortir différents processus utilisés par le lecteur expert. Bien qu'ils parlent de processus dans leur ouvrage, nombre des processus qu'ils proposent semblent être davantage de l'ordre de ce qu'on appelle des stratégies, c'est-à-dire « une manière de procéder pour atteindre un but spécifique¹⁰ (Legendre, 1993)».

Nous trouvons ici important de préciser les différences entre processus, procédure, stratégie, stratégie cognitive, technique et habileté. Le terme processus désigne une opération mentale plus ou moins consciente, «un mode de fonctionnement psychique (Legendre, 1993)» qui est un «ensemble considéré comme doté d'une unité et d'organisation d'événements étalés dans le temps¹¹». Les processus peuvent être plus ou moins automatiques (Fayol, 1992). Ils ne sont pas directement accessibles (Giasson, 2003). On pourrait croire que le terme «process» en anglais est l'équivalent du mot processus en français. C'est le cas, mais plusieurs auteurs ont également utilisé ce terme pour désigner une procédure, c'est-à-dire une « séquence systématique d'étapes à suivre pour parvenir efficacement à un résultat satisfaisant dans la réalisation d'une tâche particulière (Legendre, 1993)».

¹⁰ *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition), p. 1184

¹¹ *Grand dictionnaire de la psychologie*, p.600

Dans la réalisation de son processus, le lecteur met en œuvre des stratégies cognitives qui sont en général plutôt conscientes et qui sont des « techniques intellectuelles choisies par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème (Legendre, 1993) ». Lorsque l'élève choisit d'utiliser ses stratégies, il met en œuvre des habiletés qui sont des activités spécifiques facilement observables (Legendre, 1993). Par exemple, un élève peut choisir la stratégie de lecture à haute voix d'une phrase pour mieux la comprendre. La stratégie diffère de la technique en ce sens qu'elle est nécessairement orientée vers un but alors que la technique est « un ensemble de procédés appliqués méthodiquement ¹²(Legendre, 1993) ».

La définition de chacun de ces termes nous permet de comprendre pourquoi nous émettons quelques réserves lorsque les auteurs parlent ici de processus pour désigner des stratégies, ce qui ne nous empêche pas de trouver intéressante la liste de « processus » proposés par Pressley et Afflerbach (1995).

Dans leur ouvrage, les auteurs distinguent les processus utilisés avant la lecture de ceux utilisés pendant et après la lecture. Il est important de préciser que les processus ou stratégies énumérés proviennent d'études portant sur différents types de textes : des textes à dominante narrative, des textes informatifs et des poèmes. Par ailleurs, dans certaines études, on demandait au sujet de lire comme s'il se préparait pour passer un examen, ce qui fait en sorte qu'on retrouve parmi les processus répertoriés plusieurs stratégies de mémorisation qui ne sont pas nécessairement utilisées dans la lecture de tous les textes. Dans ce cas le terme stratégie est utilisé dans son sens plus générique, c'est-à-dire comme « une manière de procéder pour atteindre un but spécifique ¹³ (Legendre, 1993) », le but étant dans ce cas de mémoriser l'information. Pressley et Afflerbach (1995) précisent également qu'ils ne pensent pas qu'un lecteur utilisera nécessairement tous les processus listés lors de la lecture de tous les textes, mais que cette liste présente un éventail le plus large possible de processus susceptibles d'être utilisés. Une autre limite majeure de cette liste de processus est

¹² *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 1333

¹³ *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 1184

que, dans plusieurs études, on étudiait les processus utilisés par des professeurs d'université, ce qui n'est pas vraiment représentatif des processus utilisés par les autres lecteurs. Voici de façon sommaire la liste des processus utilisés puisque celle-ci est plutôt longue et parfois redondante comme le reconnaissent eux-mêmes Pressley et Afflerbach (1995).

Les processus utilisés par le lecteur expert avant la lecture

D'après Pressley et Afflerbach (1995), avant la lecture, le lecteur (essentiellement le lecteur expert) semble utiliser plusieurs processus. D'abord, il construit un but ou une intention de lecture. Il survole également le texte en accordant un intérêt tout particulier aux caractéristiques du texte comme la structure, la longueur et les passages qui semblent particulièrement importants en fonction de l'intention de lecture. Il choisit à partir de ce survol quelles parties lire plus en détail, celles qu'il doit lire plus rapidement, celles qu'il doit ignorer et s'il doit abandonner la lecture du texte. Il fait aussi une recherche mentale pour activer ses connaissances antérieures ou les connaissances liées au sujet, à la structure du texte et à l'auteur. Il lit également la liste de références pour activer ses connaissances antérieures. Après avoir fait ce survol, il fait un résumé de ce qui a été appris dans ce survol et génère une hypothèse initiale sur le contenu qu'il vérifiera lors de la lecture plus détaillée du texte.

Les processus utilisés par le lecteur expert pendant la lecture

Pressley et Afflerbach (1995) retiennent principalement le fait que le lecteur expert s'ajuste au texte en changeant sa vitesse de lecture selon le texte lu, ce qui est cohérent avec ce qu'écrit Fayol (1992), en choisissant de ne pas utiliser de stratégies intentionnelles lorsqu'un texte est trop facile. Il utilise aussi certaines stratégies comme le fait de lire à haute voix, de faire des pauses pour réfléchir, de répéter ou de paraphraser le texte ou de prendre des notes soit pour maintenir l'information en mémoire, soit pour mieux comprendre. Le lecteur expert peut aussi réajuster les hypothèses de départ, les idées initiales ou les intentions en fonction des nouvelles informations. Il peut aussi verbaliser l'intention de lecture afin de la différencier d'autres intentions de lecture possibles. Enfin, il peut remettre en question les

assomptions de base sur lesquelles repose le texte quand il y a des informations contradictoires. Par exemple, une nouvelle qui se passe au 17^e siècle repose sur des assomptions différentes de celles d'un roman sur la vie d'un chien. Le monde possible (Kintsch, 1978) dépeint dans les deux cas n'est pas le même.

Pressley et Afflerbach (1995) parlent également plus précisément des processus et des stratégies liés à l'identification de l'information importante, de la résolution consciente d'inférences qui comprend la résolution d'anaphores et les inférences sur la signification des mots ainsi que les inférences faites à partir des connaissances antérieures sur le sujet ou sur l'auteur. Ils mentionnent aussi le fait que le lecteur intègre les parties du texte en une représentation générale cohérente et qu'il crée une macrostructure.

Les processus utilisés après la lecture par le lecteur expert

Selon Pressley et Afflerbach (1995), le lecteur relit certaines parties du texte et utilise des stratégies pour mémoriser le contenu du texte. Il fait aussi une liste des informations contenues, tente de faire un résumé cohérent du texte, s'auto-questionne sur le texte, se propose des mises en situation dans lesquelles il pourrait utiliser les informations du texte. Il repense aussi aux informations du texte et continue d'ajuster ses connaissances pendant une longue période de temps après avoir lu le texte.

Les processus utilisés tout au long de la lecture

Tout au long de la lecture, le lecteur expert contrôle l'utilisation de ses stratégies en fonction des caractéristiques du texte pour rendre le texte le plus signifiant possible. En somme, il utilise ses stratégies métacognitives. Il reconnaît les problèmes et s'ajuste en conséquence, que ce soit au niveau du mot et de la phrase ou au niveau du texte. Il interprète aussi le texte en étant conscient des différents sens que peut prendre un texte et il évalue constamment le texte ou certains de ses aspects comme le style ou le contenu.

Il est intéressant de constater que, pour la plupart, les processus ou les stratégies décrites par Pressley et Afflerbach (1995) pourraient aisément être regroupées dans

les cinq catégories proposées par Irwin (1986). Par ailleurs, tant Irwin (1986) que Pressley et Afflerbach (1995) mettent en lumière la multiplicité des processus, stratégies ou sous-processus impliqués dans la compréhension.

Comme on le voit, la compréhension en lecture est un processus complexe qui demande la mise en œuvre de plusieurs sous-processus. Néanmoins, aucun de ces modèles ne semble en mesure d'expliquer comment ce processus se produit chez le lecteur en difficulté.

On sait toutefois que certaines caractéristiques de l'élève en difficulté peuvent influencer ses apprentissages et par le fait même sa compréhension en lecture (Cartier et Viau, 2008). Nous présenterons ici quelques éléments du modèle de Kolligian et Sternberg (1987) et nous les mettrons en relation avec des éléments proposés par Viau et Cartier (2008) afin de présenter certaines des particularités de l'élève en difficulté d'apprentissage. Le modèle de Kolligian et Sternberg (1987) tente de poser un cadre pour mieux comprendre les difficultés d'apprentissage. Il propose aussi des éléments inédits comme la façon dont l'élève en difficulté d'apprentissage adapte son environnement en fonction de ses besoins ou comment il s'adapte à la nouveauté. Nous trouvons qu'il est complémentaire avec d'autres modèles que nous avons présentés.

1.3 Différentes composantes en cause chez l'élève en difficulté d'apprentissage

Il y aurait, selon Kolligian et Sternberg (1987), trois composantes majeures impliquées dans les difficultés d'apprentissage : la composante componentielle qui est en quelque sorte la structure mentale interne de l'élève, la composante expérientielle, c'est-à-dire son vécu et la composante contextuelle, c'est à-dire la façon qu'il a de s'adapter à son milieu.

La structure mentale interne de l'élève (composante componentielle) comprendrait 3 sous-composantes: la méta-composante, la composante de performance et la composante d'acquisition des connaissances. D'après la description qu'en font Kolligian et Sternberg (1987), la première sous-composante (ou méta-composante) serait l'équivalent de ce qu'Irwin appelle les processus métacognitifs. Cette méta-

composante permettrait à l'élève de gérer ses apprentissages et de les réajuster. Pour Kolligian et Sternberg (1987) il ne semblait pas clair à l'époque que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage avaient des difficultés avec cette composante. Les difficultés que certains élèves avec des difficultés d'apprentissage auraient pu rencontrer avec cette méta-composante leur semblaient plutôt indirectement causées par la faiblesse de leur mémoire de travail. Plusieurs chercheurs s'entendent aujourd'hui sur les difficultés rencontrées par les élèves en difficulté d'apprentissage avec les processus métacognitifs (Gersten *et al.*, 1998; Cartier et Viau, 2008; Ruddell et Unrau, 2004). Cartier et Viau (2008) mentionnent d'ailleurs les difficultés qu'a l'élève en difficulté d'apprentissage à utiliser des stratégies d'auto-régulation ou des stratégies métacognitives. La composante de performance serait la présence de déficits spécifiques chez l'élève en difficulté d'apprentissage qui l'empêchent de réussir dans certains domaines précis, par exemple la dysorthographe. La composante d'acquisition des connaissances, c'est-à-dire la capacité de choisir l'information appropriée pour résoudre un problème donné serait déficitaire chez l'élève en difficulté d'apprentissage.

Cartier et Viau (2008) proposent d'autres éléments qui même s'ils sont plutôt d'ordre affectif nous semblent liés à la structure mentale interne de l'élève. Par exemple, ils rappellent que les croyances de l'élève et la perception qu'il a de lui-même comme apprenant influencent ses apprentissages. Par exemple si l'élève croit qu'il est incapable de réussir, il y a plus de chances qu'il échoue. La perception qu'il a de l'apprentissage ou de ce qui est important dans l'apprentissage joue aussi un rôle important. Par exemple, si comme une des élèves de Martel (2004), il croit que le plus important c'est de reconnaître les mots, il accordera peut-être moins d'importance à la compréhension. Rappelons par ailleurs que dans ce cas précis, cela peut aussi être dû au fait que certains enseignants particulièrement dans les premières années du primaire mettent l'accent sur les stratégies de reconnaissance de mot aux dépens des stratégies de compréhension. Toujours selon Cartier et Viau (2008), les émotions de l'élève jouent aussi un rôle important dans ses apprentissages. Par exemple des émotions comme l'anxiété peuvent influencer négativement l'apprentissage. Ces auteurs rappellent aussi l'importance pour l'élève de sentir qu'il a du contrôle sur ses apprentissages et que les efforts faits aujourd'hui auront un

impact à long terme. Dans le cas d'élèves en difficulté, il arrive souvent que l'élève à cause d'échecs répétés croie qu'il est incapable de réussir et qu'il sente que peu importe les efforts qu'il fournira, il ne réussira jamais. Il peut aussi sentir que les apprentissages qu'il fait sont vains et qu'ils seront inutiles dans la « vraie vie ».

La deuxième composante du modèle de Kolligian et Sternberg (1987), c'est-à-dire la composante expérientielle rappelle que chaque élève a un vécu qui lui est propre et que devant une tâche nouvelle l'élève doit trouver des façons de composer avec la nouveauté. Les élèves en difficulté auraient plus de difficulté que les autres élèves à le faire. D'abord, il semble qu'ils se décourageraient plus facilement à cause des échecs répétés qu'ils ont vécu dans leur vie. Ils se sentiraient moins bons que les autres, ce qui est lié à ce que Cartier et Viau (2008) mentionnent sur l'impact de la perception qu'un élève a de lui-même. Ensuite, il semble que pour les élèves ayant des difficulté d'apprentissage, l'automatisation de certains processus comme la lecture se fait plus lentement que chez les élèves n'ayant pas de difficulté d'apprentissage, ce qui laisse peu de ressources pour des processus de plus haut niveau comme la compréhension.

La troisième composante du modèle de Kolligian et Sternberg (1987) est la capacité qu'a un élève en difficulté d'apprentissage de s'adapter à son milieu. Plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage trouvent des stratégies compensatoires pour pallier à leurs difficultés ou pour que leurs difficultés passent inaperçu.

Cartier et Viau (2008) rappellent aussi de leur côté l'importance de certains facteurs liés au milieu de l'élève qui interagissent avec les caractéristiques de ce dernier. La qualité des pratiques dans la classe influence aussi l'apprentissage. Tous les élèves incluant les élèves en difficulté d'apprentissage bénéficieront d'une intervention différenciée, de situation signifiantes de lecture et d'un climat de classe où les élèves n'ont pas honte de faire des erreurs.

En bref, les modèles d'Irwin (1986) et la théorie de Pressley et Afflerbach (1995) mettent en relief le fait que plusieurs sous-processus sont impliqués dans la compréhension en lecture; le modèle de Kolligian et Sternberg (1987) et les écrits de Cartier et Viau (2008) font ressortir différents éléments qui influencent

l'apprentissage chez l'élève en difficulté. Cependant, il n'existe pas de modèle qui explique comment se passe le processus de compréhension en lecture chez l'élève en difficulté d'apprentissage. Cela ne signifie pas que les recherches ne se sont pas intéressées à la lecture chez l'élève en difficulté d'apprentissage. En effet, il y a eu de nombreuses recherches dans ce domaine (Gersten *et al.*, 2001; Mastropieri et Scruggs, 1997; Swanson *et al.*, 1998). Néanmoins, une grande proportion de recherches se sont intéressées au développement des habiletés de décodage chez les élèves en difficulté d'apprentissage aux dépens de la compréhension (Gersten *et al.*, 2001; Oakhill *et al.*, 2003). Or, si le décodage est nécessaire à la compréhension (Oakhill *et al.*, 2003), il existe parmi les élèves en difficulté d'apprentissage de nombreux élèves qui, malgré de bonnes habiletés de décodage, ont des difficultés de compréhension (Williams, 2000). On qualifie ces élèves de mauvais compreneurs (Oakhill *et al.*, 2003).

1.4 Les mauvais « compreneurs »

Vers la fin des années 70, on a commencé à se rendre compte que certains élèves avaient des difficultés de compréhension, et ce, malgré des habiletés de décodage appropriées pour leur âge (Olshavsky, 1976-77) et on a commencé à avoir l'intuition qu'il existait de mauvais compreneurs qui adoptaient une attitude relativement passive avec le texte (Fayol, 1992). On a par la suite déterminé qu'il y avait en effet une dissociation entre les habiletés de décodage et de compréhension (Oakhill *et al.*, 2003). D'après Nation (2001), les élèves mauvais compreneurs représenteraient environ 10 % des élèves aux États-Unis. Nous ne disposons pas du même genre de statistique pour le Canada. Toutefois, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) canadiens (2001) s'est particulièrement intéressé aux habiletés en lecture chez les jeunes canadiens de 15 ans. D'après cette étude, 8,4 % des Québécois de 15 ans se situent au niveau 1 ou en dessous du niveau 1 de lecture. Les tâches demandées au niveau 1 étaient relativement simples: il s'agissait par exemple de trouver un seul élément d'information explicite dans un court texte. Cette étude n'excluait cependant pas les élèves ayant un trouble spécifique de lecture ni ceux ayant le français comme langue seconde et elle a été faite auprès de populations de classes régulières.

Si le décodage, qui permet la reconnaissance des mots est nécessaire à la compréhension, la présentation des modèles vus plus haut nous montre qu'il ne constitue qu'une des composantes impliquées dans la lecture. Ehri et McCormick (2004) définissent le décodage comme « l'identification des sons des lettres individuelles, la rétention du son de ces lettres et leur fusion afin d'obtenir des suites de sons considérées comme de vrais mots. ¹⁴ » Bien sûr, les habiletés de décodage sont importantes pour la compréhension en lecture. En effet, elles font partie intégrante du mécanisme d'identification des mots qui influence la compréhension et selon bon nombre de chercheurs, une inefficacité dans le mécanisme d'identification des mots drainerait toutes les ressources cognitives et n'en laisserait pas pour l'intégration et la construction du sens d'un texte (Fayol, 1996; Jenkins, Fuchs et van den Broek, 2003).

Toutefois, même si la reconnaissance des mots est cruciale, elle n'est pas suffisante pour comprendre un texte (Nation, 2001; Oakhill *et al.*, 2003). Il existerait des élèves qui, malgré des habiletés de décodage appropriées pour leur âge, auraient des difficultés de compréhension (Braibant, 1994; Nation, 2001).

Il semble néanmoins que la compréhension soit demeurée le parent pauvre dans la recherche en lecture, alors que le décodage a fait l'objet de nombreuses recherches. En effet, Ruddell et Unrau (2004) mentionnent que la recherche sur la lecture a été un champ de recherche actif dans les dernières décennies. Toutefois, l'essentiel des efforts de recherche se sont concentrés sur l'apprentissage de la lecture chez les lecteurs débutants et sur l'étude des processus de décodage plutôt que de compréhension.

Cela ne signifie pas que certains auteurs ne se sont pas penchés sur la compréhension chez les élèves mauvais compreneurs plus âgés. Par exemple, Martel (2004) a comparé les profils de 8 élèves bons et mauvais compreneurs de 6^e année en se

¹⁴ Phases of word learning, p.366

« Decoding involves identifying the sounds of individual letters, holding them in mind, and blending them into pronunciation that are recognized as real words. »

servant du cadre de la gestion mentale. Elle s'est surtout intéressée aux gestes mentaux utilisés par les élèves et à l'utilisation des processus métacognitifs.

De son côté Payette (2004) a étudié les réponses à des questions de compréhension de 348 lecteurs faibles de classes régulières de secondaire 1, 2 et 3 et de classes de cheminement particulier. En se servant du cadre des sous-processus de compréhension d'Irwin (1986) et à partir de ces réponses, elle a dégagé des profils de lecteurs faibles. Toutefois, elle n'a pu étudier en détail chacune des composantes des sous-processus. Elle a déterminé si les quatre composantes suivantes étaient globalement bien ou mal utilisées : microprocessus, inférence, élaboration et macroprocessus. Elle n'a pas pu s'attarder à certaines composantes plus spécifiques comme l'utilisation des référents et des connecteurs chez les mauvais compreneurs.

Même si les élèves mauvais compreneurs ne sont pas nécessairement des élèves en difficulté d'apprentissage, il semble que « les élèves avec des difficultés d'apprentissage ont beaucoup plus de difficulté avec la compréhension en lecture que les élèves n'ayant pas de telles difficultés même quand le niveau de décodage est contrôlé (Williams, 2000)».

Les difficultés des élèves en difficulté d'apprentissage qui sont aussi de mauvais compreneurs sont variées. Certaines de ces difficultés sont relatives à l'aspect cognitif de la lecture, alors que d'autres sont plutôt liées à l'aspect affectif de la lecture. Nous allons donc aborder ces deux aspects successivement.

1.4.1 Les difficultés liées à l'aspect cognitif

Nous aborderons les difficultés des mauvais compreneurs en nous servant du modèle d'Irwin (1986) comme lunette d'approche, puisque son modèle offre une vision d'ensemble des sous-processus impliqués dans la compréhension.

Au niveau des microprocessus, il semble que les mauvais compreneurs aient quelques difficultés à lire par groupe de mots (Fayol, 1992) et qu'ils aient de la difficulté à repérer l'information importante dans le texte (Cataldo et Oakhill, 2000).

En ce qui a trait aux processus d'intégration, il semble qu'ils aient de la difficulté à la fois à saisir les référents et les connecteurs (Cain, 1996) et à faire des inférences (Oakhill et Yuill, 1996).

Ils auraient aussi certaines difficultés au niveau des macroprocessus (Lehto, Scheinin, Kupiainen et Hautamaki, 2001), entre autres dans l'identification des idées principales d'un texte narratif (Cain, 1996). Ils auraient aussi du mal à utiliser l'information fournie par les titres et à être capable de créer des titres (Cain, 1996) et ils seraient moins sensibles à certains éléments de la structure du texte comme les débuts et les fins (Cain, 1996).

Les processus d'élaboration leur poseraient aussi problème notamment en ce qui a trait au jugement critique. En effet, ils auraient de la difficulté à différencier la fiction des faits (Cain, 1996) et mettraient davantage l'accent sur leur propre vécu plutôt que sur ce qu'ils lisent. De plus, ils auraient de la difficulté à identifier parmi les informations qui leur viennent à l'esprit celles qui ne sont pas pertinentes pour comprendre le texte (Gersten *et al.*, 2001). Enfin, ils auraient de la difficulté à faire des prédictions en accord avec le texte (Gersten *et al.*, 2001). Une de leurs principales difficultés serait leur manque de connaissances en général et leur difficulté à faire le lien entre les éléments du texte et ces dernières (Gersten *et al.*, 2001).

Par ailleurs, une autre difficulté importante réside dans le manque de contrôle de leurs processus métacognitifs et dans l'application de stratégies (Gersten *et al.*, 2001) comme le retour en arrière de façon spontanée pour mieux comprendre le texte (Garner, 1987). Par exemple, une moins grande proportion de moins bons compreneurs accordent un statut spécial aux premières phrases que ne le font les bons compreneurs (Cain *et al.*, 1996), alors que généralement ces phrases ont un statut spécial pour le lecteur (Kintsch *et al.*, 1978) et qu'elles sont souvent utiles pour générer la macrostructure. À ces difficultés liées à l'aspect cognitif de la lecture s'ajoutent aussi souvent des difficultés ayant davantage trait à l'aspect affectif de la lecture.

1.4.2 Les difficultés liées à l'aspect affectif

D'après, Gersten *et al.* (2001), les élèves en difficulté d'apprentissage manquent aussi de persévérance dans l'accomplissement de la tâche, de motivation. Ils sont aussi davantage sujets à l'effet Mathieu, selon lequel une personne a tendance à fuir les tâches qui lui semblent plus difficiles et ils n'utilisent pas les stratégies qui demandent beaucoup d'efforts. Ce n'est pas parce qu'ils sont incapables d'utiliser ces stratégies qu'ils ne les utilisent pas, mais elles sont trop coûteuses et même s'ils les apprennent, ils n'ont plus tendance à les utiliser une fois qu'ils n'ont plus le soutien de l'adulte. Par ailleurs, ils auraient tendance à moins lire que d'autres élèves (Lumbelli, 1996).

Il est intéressant de constater que parmi les différentes recherches qui ont permis de faire ressortir les caractéristiques des mauvais compreneurs, peu d'entre elles se sont intéressées à la façon dont opère l'ensemble du processus, exception faite de certaines recherches en langue seconde comme celle de Jiménez *et al.* (1995) ou encore celle de Payette (2004) qui, en plus de s'intéresser à l'ensemble des sous-processus décrits par Irwin (1986), a l'avantage de concerner les élèves du début du secondaire.

1.5 Les élèves en difficulté d'apprentissage du début du secondaire

D'après Ruddell et Unrau (2004), la recherche sur la lecture a été un champ de recherche actif dans les dernières décennies. Toutefois, l'essentiel des efforts de recherche se sont concentrés sur l'apprentissage de la lecture chez les lecteurs débutants et sur l'étude des processus de décodage plutôt que de compréhension. Pourtant, d'après Nation (2001), «78 % des élèves qui étaient de mauvais compreneurs entre 7 et 10 ans le sont toujours à 13-14 ans». Par ailleurs, la compréhension en lecture devient essentielle à l'apprentissage au secondaire (Gersten *et al.*, 2001). En effet, les différentes matières au programme du secondaire exigent que l'élève puisse apprendre par la lecture. L'élève est soumis à différents types de textes en histoire, géographie et mathématiques; et bien sûr en français, matière par excellence où la compréhension en lecture devrait se travailler.

D'ailleurs, le programme de français du Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2006) recommande la lecture d'au moins dix œuvres littéraires narratives complètes au cours du premier cycle comme des récits policiers, historiques, fantastiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de science-fiction. Parmi les différents types de textes pouvant être utilisés pour étudier les processus de compréhension en lecture, nous avons choisi d'utiliser le texte narratif pour plusieurs raisons : la familiarité des élèves avec ce type de texte, son importance dans le programme et l'intérêt porté par les élèves à ce type de texte.

1.6 Le texte narratif

1.6.1 Le choix du texte narratif

Il existe plusieurs types de textes: les textes courants qui ont une fonction utilitaire et les textes littéraires qui ont plutôt été conçus pour le plaisir du lecteur (Giasson, 2003). Dans les textes littéraires, on retrouve notamment certains textes narratifs dont le récit. Le texte narratif est à la fois un texte qui est plus familier pour l'élève en difficulté d'apprentissage (Gersten *et al.*, 2001) et un type de texte important dans le programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire (MÉQ, 2003) où on met l'accent sur l'étude de textes ayant une structure narrative: «les romans, les recueils de nouvelles, de contes, de légendes ainsi que les récits policiers, historiques, fantastiques, d'amour, d'anticipation, d'apprentissage, d'aventures, de science-fiction». Par ailleurs, d'après McKeough et Généreux (2003), il manquerait de recherches sur le développement du processus de construction du schéma narratif notamment chez les élèves du secondaire. De plus, on sait que le développement de la compréhension de la structure narrative continue de se développer même après la troisième secondaire (Van Grunderbeeck et Dumais, 2004). Enfin, parmi les textes ayant une structure narrative, nous avons choisi le récit, car selon Gersten *et al.* (2001), les élèves du secondaire qui participaient à l'étude de Gurney, Dimino et Carnine (1997) ont particulièrement aimé les récits d'aventures, de suspense et de mystère. Or, la composante motivationnelle est un élément important chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Gersten *et al.*, 2001; Kolligian *et al.*, 1987).

Si le texte narratif est généralement plus familier que le texte courant pour l'élève en difficulté d'apprentissage (Gersten *et al.*, 2001), il présente tout de même une structure particulière qui, une fois connue, aide la construction de la macrostructure, mais qui peut poser certains problèmes aux mauvais compreneurs (Cain, 1996). On sait que beaucoup d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont de la difficulté à faire des liens avec leurs connaissances antérieures et que bien souvent leur base de connaissances est pauvre et mal organisée (Gersten *et al.*, 2001). L'utilisation de textes courants comme les textes informatifs désavantagerait d'emblée les élèves en difficulté d'apprentissage.

1.6.2 Les particularités du texte narratif

Selon Adam (1992), il existerait au-delà des phrases, des types généraux de textes qu'il appelle séquences prototypiques, l'équivalent de ce que Kintsch et van Dijk (1978) appellent la superstructure. Il y aurait selon lui cinq séquences prototypiques: narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. Adam (1992) insiste sur le fait qu'il est très rare de retrouver un texte qui ne comporte qu'une séquence prototypique. Par exemple, un texte ayant une séquence prototypique narrative peut comporter des descriptions ou du dialogue. Les séquences peuvent être insérées l'une dans l'autre et le marquage des frontières est relativement clair. On parle alors, par exemple, d'une séquence narrative avec une insertion dialogale. Les séquences peuvent aussi être constituées du mélange de plusieurs types différents sans que le marquage des frontières soit clairement établi. On parle alors, par exemple, de textes ayant une dominante narrative.

Si Adam (1992) insiste sur le fait qu'il est rare qu'un texte ne comporte qu'une séquence prototypique, il présente néanmoins quelques caractéristiques qui sont davantage propres à la séquence narrative ou au récit. Selon lui, pour qu'on puisse dire d'un discours ou d'un texte qu'il est un récit, il faut que plusieurs éléments tels que présentés par Bremond (1973) soient présents. D'abord, le récit doit présenter une succession d'événements. En outre, cette succession d'événements s'intègre dans l'unité d'une même action. Une chronique par exemple ne constitue pas nécessairement un récit parce qu'elle présente les actions qui ont lieu pendant un laps de temps déterminé sans qu'il y ait nécessairement un début, un milieu et une fin. De

plus, les événements présentés ne sont pas simplement juxtaposés, mais reliés entre eux par des liaisons causales. Par exemple, dans le récit *La perdrix blanche*, le fait que Kiell Ericsson tire un coup de feu sur une pente poudreuse cause l'avalanche. Par ailleurs, un intérêt humain est impliqué. Il doit nécessairement y avoir un acteur-sujet et ce dernier vit une transformation. Enfin, un principe moral explicite ou implicite se retrouve dans un récit, comme dans *La perdrix blanche* où Kiell comprend les souffrances vécues avant de mourir et décide de ne plus tuer de perdrix.

Dans un texte ayant une structure narrative classique, on retrouve en général une situation initiale, un problème ou événement déclencheur, une ou plusieurs tentatives de résolution ou péripéties, une résolution ou dénouement et une situation finale (Giasson, 2003). Toutefois, cette structure n'est pas nécessairement linéairement suivie. Par exemple, dans le texte *Affaire de meurtre*, qui se trouve en annexe 1, on est loin de la structure linéaire classique : il y a plusieurs retours en arrière et on connaît le nom de la victime dès le début.

On pourrait penser que, pour un même texte narratif, des élèves du même âge traiteraient ce texte de façon similaire, mais là encore les différences individuelles semblent être considérables.

1.7 Les différences individuelles

Il est fascinant de constater à quel point les processus cognitifs varient d'un individu à l'autre (Ericsson *et al.*, 1993). En effet, «pour un même texte des différences importantes dans les processus sont rapportées même lorsque le niveau d'habileté et l'âge sont constants». Pressley et Afflerbach (1995) ajoutent qu'il est important d'analyser avec soin les différences individuelles, ce que corroborent Kolligian et Sternberg (1987) qui spécifient que les connaissances acquises par chaque individu sont différentes, ainsi que Cornoldi *et al.* (1996) qui précisent qu'étant donné le grand nombre de variables qui influencent la compréhension en lecture, il doit y avoir de grandes variabilités individuelles, ce qu'a d'ailleurs confirmé leur recherche.

En effet, Cornoldi *et al.* (1996) se sont intéressés aux différences entre les bons et les mauvais compreneurs et aux profils des mauvais compreneurs. Ils ont comparé les cas de sept élèves mauvais compreneurs quant à leur performance dans la compréhension de deux textes narratifs, à la compréhension de présentations télévisuelles, à la métacognition, à la mémoire de travail et aux habiletés mentales générales. Ils ont trouvé sept portraits tout à fait différents. La première élève avait des difficultés seulement en compréhension de texte et en métacognition, la seconde avait des difficultés généralisées de compréhension ainsi que des difficultés avec la mémoire de travail. Le troisième élève avait de la difficulté avec la compréhension de texte et avec la métacognition, mais il a très bien réussi la dictée, la compréhension ainsi que la mémorisation de la présentation télévisuelle. La quatrième avait des difficultés de compréhension généralisées, mais de très bonnes habiletés de raisonnement et en mathématiques; son problème concernait plutôt le traitement de la phrase. Le cinquième élève avait les mêmes difficultés que la seconde mais il faisait moins d'erreurs que cette dernière (malheureusement les auteurs ne précisent pas de quelles erreurs il s'agissait). La sixième avait des difficultés de compréhension de texte et des difficultés importantes avec les habiletés mentales verbales, à la dictée, à la mémoire de travail, mais aucun problème de compréhension des présentations télévisuelles. La septième avait quant à elle des difficultés avec les habiletés verbales sans difficulté de compréhension des présentations télévisuelles. Elle a réussi à comprendre les histoires présentées malgré des difficultés relatives à la métacognition.

Même si ces chercheurs ont dégagé les différences et les ressemblances entre les mauvais compreneurs, ils ne se sont pas attardés aux différents sous-processus impliqués dans la compréhension en lecture, la métacognition exceptée, mais plutôt à d'autres aspects pouvant influencer la compréhension en lecture.

L'aspect métacognitif qu'ils ont retenu a d'ailleurs fait partie des centres d'intérêt de la recherche de Martel (2004). Cette dernière a étudié le cas de quatre bons et quatre moins bons lecteurs en utilisant l'approche de la gestion mentale. Elle a dégagé des différences majeures entre les élèves et elle a fait une ébauche de quatre profils: les compreneurs traducteurs efficaces, les compreneurs traducteurs inefficaces, les

compreneurs interprétants efficaces et les compreneurs interprétants inefficaces. Les compreneurs traducteurs inefficaces mettent l'accent soit sur le décodage, soit sur la représentation de ce qui est lu seulement, sans avoir recours à des éléments extérieurs au texte qui peuvent les aider. Ils restent collés au texte et ne s'ajustent pas au besoin. Ils ne font pas ou peu appel à leurs connaissances antérieures. Les compreneurs interprétants inefficaces ont le projet d'interpréter ou de transformer comme les compreneurs interprétants efficaces, mais ils ont plutôt tendance à activer et à garder activées des informations non pertinentes pour la compréhension du texte, ce qui est d'ailleurs confirmé par Gersten *et al.* (2001). Ils font appel à leurs connaissances antérieures, mais restent branchés sur celles-ci et ne retournent pas au texte. Cela donne à penser qu'ils activent leur mémoire épisodique et non sémantique.

De leur côté, trois orthophonistes, soit Crunelle, Damarey et Plancq (2002), se sont intéressées aux différents types de difficultés que pouvaient avoir 94 élèves de la fin du primaire qui provenaient des Zones d'Éducation Prioritaires en France et qui avaient des difficultés avec le langage écrit. Elles ont émis l'hypothèse que les élèves pouvaient avoir les quatre types de difficultés suivantes: difficultés d'ordre psychoaffectif, difficultés portant sur les mécanismes spécifiques de décodage de l'écrit, difficultés verbales, difficultés cognitives globales. Ces orthophonistes ont trouvé quatre profils d'élèves. Le premier profil comprend neuf élèves dont six garçons ayant un comportement atypique face à la consigne et ayant des difficultés de décodage moyennes ou sévères et il comprend trois sous-groupes : les enfants en rejet du système scolaire, les élèves angoissés à l'idée d'échouer, les élèves lisant mal la consigne. Le second profil comprend seulement trois élèves ayant des difficultés spécifiques de déchiffrage en lecture qu'on pourrait qualifier de dyslexiques. Le troisième profil comprend 31 élèves dont 22 filles; ces élèves ont des difficultés de compréhension verbale. Parmi ces 31 élèves, 45 % ont un niveau moyen de lecture et 25 % des difficultés sévères. Enfin, 51 élèves ont des difficultés cognitives globales.

Il est intéressant de constater que parmi les 94 élèves retenus, neuf élèves ont des difficultés de compréhension verbales incluant des difficultés de compréhension de texte, mais ils ont toutefois un bon niveau de décodage. Cette proportion (9 sur 94) est semblable au pourcentage de mauvais compreneurs de 10 % obtenu par Nation

(2001). On peut donc penser que, quelle que soit la langue, il y a un certain pourcentage d'élèves qui malgré un bon décodage auraient des difficultés de compréhension.

Payette (2004) a quant à elle déterminé, à partir d'un questionnaire écrit de compréhension avec des réponses écrites en lecture et d'un échantillon de 348 élèves, six profils de mauvais compreneurs: le lecteur qui fournit peu de réponses, le lecteur textuel faible, le lecteur limité aux microprocessus, le lecteur utilisant surtout les microprocessus et les macroprocessus, le lecteur qui comprend globalement le texte, le lecteur faible dans les sous-processus d'inférence et d'élaboration. Néanmoins, les élèves mauvais compreneurs n'étaient pas nécessairement des élèves avec des difficultés d'apprentissage, mais des élèves qui provenaient soit de classes régulières, de classes d'accueil ou de classes de cheminement particulier. De plus, elle ne les a pas interrogés individuellement.

Aucune des recherches présentées n'étudie l'utilisation par les lecteurs de tous les différents sous-processus de compréhension en lecture tels que décrits par Irwin (1986) spécifiquement chez les élèves en difficulté d'apprentissage mauvais compreneurs.

1.8 Objectifs de recherche

1.8.1 Présupposés théoriques

En somme, nous avons constaté qu'il y avait peu de recherches sur le processus de compréhension en lecture chez les élèves en difficulté d'apprentissage, que parmi les recherches faites chez les élèves en difficulté d'apprentissage, beaucoup d'entre elles avaient mis l'accent sur le décodage. Or, il existe chez les élèves en difficulté d'apprentissage des élèves qui, malgré un bon décodage, ont des difficultés de compréhension en lecture. Par ailleurs, même parmi ces recherches sur les mauvais compreneurs, peu se sont intéressées à l'ensemble des sous-processus décrits par Irwin (1986) et aucune ne s'est intéressée au cas spécifique des élèves en difficulté d'apprentissage mauvais compreneurs. Qui plus est, parmi les recherches qui se sont

intéressées aux mauvais compreneurs, peu d'entre elles se sont intéressées aux élèves du début du secondaire. On sait par ailleurs que le texte narratif est particulièrement important dans le programme de première secondaire.

1.8.2 Problème spécifique

Il semble qu'il y ait un manque en ce qui a trait à la connaissance de l'utilisation des différents sous-processus tels que définis par Irwin (1986) par les élèves mauvais compreneurs en difficulté d'apprentissage dans une situation de compréhension en lecture d'un texte narratif. Un manque existe également quant à la connaissance des différences individuelles dans ce processus.

1.8.3 Objectifs spécifiques

Nos objectifs sont les suivants :

- Décrire l'utilisation des différents sous-processus de compréhension en lecture tels que définis par Irwin (1986) pour quelques élèves en difficulté d'apprentissage mauvais compreneurs du début du secondaire lors d'une situation de compréhension en lecture de texte narratif.
- À partir de ces descriptions, dégager les différences et les ressemblances entre les élèves et proposer différents portraits de mauvais compreneurs.

Chapitre 2

Méthodologie

Afin de mieux connaître l'utilisation des sous-processus de compréhension en lecture tels que décrits par Irwin chez des élèves en difficulté d'apprentissage du début du secondaire dans une situation de compréhension en lecture d'un texte narratif en tenant compte des différences individuelles, nous avons opté pour une recherche descriptive, plus précisément l'étude de quelques cas d'élèves. Pour observer l'utilisation de ces différents sous-processus, nous avons eu recours à plusieurs méthodes. D'abord, nous avons utilisé les protocoles verbaux. Dans ce type de protocole, on demande à l'élève de dire ce qu'il a pensé en lisant un texte. Cette méthode visait à recueillir de l'information sur l'ensemble des sous-processus. Elle nous a permis de recueillir de l'information particulièrement sur les microprocessus, les processus d'élaboration, les processus métacognitifs et les processus d'intégration. Toutefois, en préexpérimentant, nous avons remarqué que cette méthode nous renseignait peu sur les macroprocessus et sur les composantes «référents et connecteurs» des processus d'intégration. Pour avoir plus d'information sur l'utilisation des macroprocessus, nous avons donc aussi eu recours au rappel de récit qui « consiste à demander à l'élève de lire une histoire et de la redire dans ses propres mots¹⁵ et pour mieux observer l'utilisation des connecteurs et des référents, nous avons préparé des exercices de type closure, c'est-à-dire de remplacer les mots recherchés par « des espaces blancs, la tâche consiste, pour les élèves à trouver les mots qui manquent¹⁶ ».

Enfin, puisque certains élèves en difficulté ont parfois de la difficulté dans la verbalisation de leurs idées dans un contexte de pensée à haute voix ou de rappel de récit, nous avons complété nos données par des réponses à des questions orales, c'est-à-dire des questions de compréhension oralisées.

¹⁵ *La compréhension en lecture*, p. 110

¹⁶ *La lecture : de la théorie à la pratique*, p. 238

À partir des verbalisations obtenues avec ces quatre méthodes, nous avons dégagé les différences et les ressemblances entre les élèves afin de décrire des portraits d'élèves.

2.1 La recherche qualitative

L'objet de notre recherche est l'étude de la mise en œuvre des sous-processus de compréhension en lecture. Or, un des sujets privilégiés de la recherche qualitative est précisément «d'approfondir [la connaissance] des processus ou des phénomènes complexes (Deslauriers et Kérisit, 1997)».

Une des formes de recherche privilégiées de la recherche qualitative est la recherche descriptive exploratoire (Deslauriers *et al.*, 1997) dont l'objectif est de décrire un phénomène difficile à mesurer, ce qui correspond bien à notre recherche dans laquelle nous cherchons à décrire un processus. Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé (1989) définissent les recherches descriptives comme « des études dont l'objectif central est de décrire – décrire pour comprendre, décrire pour expliquer des données de la réalité éducative empirique». Plusieurs études de ce type ont d'ailleurs été menées pour comprendre le fonctionnement du lecteur expert (Kucan *et al.*, 1997). Parmi les études descriptives, nous avons choisi l'étude de cas, ce qui nous permettra de décrire plus en profondeur le processus pour chacun des élèves choisis et de dégager les différences et les ressemblances individuelles.

2.2 Études de cas

D'après Jiménez *et al.* (1995), il manquerait d'études de cas détaillées sur les bons et les mauvais lecteurs permettant de développer des principes généraux sur la lecture chez les bons et les moins bons lecteurs. Merriam (1988) définit l'étude de cas comme une «description en profondeur et holistique d'une entité singulière, d'un phénomène ou d'une unité sociale ».

Par ailleurs, puisque nous voulons à la fois étudier le cas de chaque élève en profondeur et dégager les différences et les ressemblances, nous utiliserons un échantillon par contraste-approfondissement. Lorsqu'on utilise cet échantillon, on

cherche à comparer un certain nombre de cas généralement réduit en décrivant en profondeur chaque cas à l'aide d'un certain volume de matériel empirique (Pires, 1997).

Les données que l'on peut utiliser lorsqu'on réalise une étude de cas sont variées. Nous nous intéressons ici aux données verbales qui nous permettront d'appréhender les processus cognitifs en tenant compte des différences individuelles. Ces données seront recueillies pendant et après la lecture pour chacun de nos sujets de différentes façons : les verbalisations pendant la lecture, le rappel libre, les réponses à des questions préétablies sur un des textes.

2.3 Protocoles verbaux

Les protocoles verbaux sont les différentes méthodes utilisées pour obtenir des données verbales. Il peut s'agir d'entrevues libres, d'entrevues semi-dirigées, d'entretiens d'explicitation, de questions orales, d'entrevues de type think-aloud, etc. Les verbalisations obtenues peuvent aussi varier. Leur objet varie également ; il peut s'agir par exemple d'un récit de vie, de réflexions sur un problème social ou de pensées lors de la réalisation d'une tâche.

Parmi les données utilisées pour étudier le processus de compréhension en lecture, nous accorderons un intérêt tout particulier aux données verbales. Il s'agit des mots prononcés par un élève à la suite de la lecture. Au départ, les données verbales ont surtout été utilisées pour fournir des indices aux psychologues sur la façon dont se produisaient les processus cognitifs. Les premiers chercheurs à avoir suggéré une méthode de cueillette et d'analyse de ces données dans le cadre de l'investigation sur les stratégies utilisées dans la résolution de problèmes en mathématiques ont été Newell et Simon (1972). Ils ne se doutaient alors pas de l'engouement que leur méthode allait susciter, et ce, même dans d'autres domaines comme la lecture (Olshavsky, 1976-77). Ericsson et Simon (1984) ont par la suite fourni un cadre pour la cueillette et l'analyse de ces données. L'utilisation de protocoles verbaux dans le domaine de la lecture est aujourd'hui largement répandue (Kucan *et al.*, 1997).

Nous allons maintenant nous intéresser aux verbalisations obtenues lors de la réalisation d'une tâche de compréhension en lecture. Néanmoins, même en ce qui a trait aux verbalisations obtenues lors de l'exécution d'une tâche, il existe différents types de verbalisations (Ericsson *et al.* (1984); (1993)) comme nous allons le voir dans la prochaine section.

2.3.1 Les types de verbalisations: avantages et limites

Il y aurait, d'après Ericsson et Simon (1993), plusieurs types de verbalisations qui se différencient essentiellement par le moment où est obtenue la verbalisation et la façon d'obtenir ces verbalisations. On peut demander à l'élève de réfléchir sur son processus de compréhension avant qu'il effectue la tâche. Ce type de verbalisation est appelé pré-introspection. L'avantage majeur de cette façon d'obtenir des verbalisations est que l'élève n'a pas à accorder à la fois de l'énergie au processus en tant que tel et à la réflexion sur son processus (Afflerbach *et al.*, 1984). Par contre, la tâche n'est pas contextualisée (Afflerbach *et al.*, 1984).

Par ailleurs, on peut aussi demander à l'élève de verbaliser pendant qu'il fait la tâche. On qualifie ces verbalisations de concurrentes. Cette catégorie de verbalisations regroupe celles de type «think-aloud», les verbalisations rétrospectives concurrentes et celles obtenues avec l'utilisation de «prompts» tels «Explique-moi ce que tu fais». Dans le think-aloud, le chercheur demande au sujet de penser à haute voix et de lui expliquer continuellement son raisonnement pendant la résolution de tâche. Cela a comme avantage de permettre au chercheur de suivre le raisonnement de l'élève. Il y a ainsi plus de chances que le chercheur ait accès à l'ensemble du raisonnement. Par contre, cela peut interférer avec le processus de compréhension dans la mesure où l'enfant ne peut pas accorder toute son énergie à la compréhension en soi. Par ailleurs, lorsque le chercheur utilise des « prompts » comme «Explique-moi ce que tu fais maintenant. », cela diminue l'interférence avec le processus, mais ce type de phrases ne semble pas particulièrement aidant pour les élèves qui ont de la difficulté à verbaliser.

Les verbalisations rétrospectives concurrentes quant à elles se situent à mi-chemin entre les verbalisations de type think-aloud et les verbalisations rétrospectives. Pour

obtenir ce type de verbalisations, on demande à l'élève de verbaliser ce qu'il a pensé après la lecture d'une petite partie du texte, un paragraphe par exemple. Ces verbalisations ont l'avantage de moins interférer avec le processus puisque les arrêts sont moins fréquents. Ils fournissent néanmoins moins d'information que le think-aloud, qui en fournit après la lecture de chaque phrase.

On peut aussi poser des questions après l'exécution de la tâche, c'est-à-dire des rapports rétrospectifs. Ils ont l'avantage de ne pas interférer avec le processus, mais certains éléments seront peut-être omis à cause de l'oubli.

Comme nous l'avons vu, chaque type de protocole verbal a ses forces et ses limites. Pour choisir le type de protocole verbal que nous allons utiliser, nous avons tenu compte des contraintes suivantes: la verbalisation doit être à la fois fiable, fournir le plus d'information possible, interférer le moins possible avec le processus de compréhension et l'accessibilité de la verbalisation, c'est-à-dire que le sujet doit être en mesure de nous la fournir.

Pour ce qui est de la fiabilité, nous savons que d'après Ericsson et Simon (1993) les verbalisations les plus fiables sont les verbalisations concurrentes, soit le think-aloud ou les verbalisations rétrospectives concurrentes obtenues après la lecture de quelques phrases. C'est le même genre de verbalisations qui permet aussi de fournir le plus d'information possible. Pour voir quel type de verbalisation était en mesure de nous fournir un élève du secondaire, nous avons à titre de préexpérimentation demandé à Chloé, une adolescente de 14 ans ayant des résultats moyens en compréhension de texte, de penser à haute voix lors de la lecture. Celle-ci a eu de la difficulté à penser à haute voix continuellement. Elle nous disait: «Je pense rien, je lis juste!». Elle n'a cependant eu aucune difficulté à nous fournir des rapports rétrospectifs concurrents après la lecture de chaque paragraphe ou à fournir des verbalisations après avoir lu le texte en entier. Nous avons donc choisi les verbalisations rétrospectives concurrentes qui se rapprochent beaucoup du think-aloud mais qui demandent à l'élève de dire ce qu'il pense après chaque paragraphe et non après chaque phrase comme dans le think-aloud plus traditionnel. On pourrait dire que les verbalisations rétrospectives concurrentes sont une variante du think-aloud. Puisque nous n'avons trouvé aucune recherche utilisant les verbalisations

rétrospectives concurrentes et que les limites liées à ces verbalisations sont sûrement assez près de celles du think-aloud, nous aborderons plus en détail ce qu'est le think-aloud et ses limites.

2.3.2 Le think-aloud

La consigne de base pour le think-aloud recommandée par Ericsson et Simon (1993), est la suivante:

«Dans cette expérience, nous nous intéressons à ce que tu penses quand tu trouves des réponses à des questions auxquelles je vais te demander de répondre. Pour ce faire, je vais te demander de penser à haute voix pendant que tu travailles sur le problème que je vais te proposer. Ce que je veux dire par penser à haute voix, c'est que je veux que tu me dises tout ce que tu penses à partir du moment où tu vois la question jusqu'au moment où tu me donnes ta réponse. J'aimerais que tu penses à haute voix constamment à partir du moment où je te présente chaque problème jusqu'à ce que tu me donnes ta réponse finale. Je ne veux pas que tu essaies de planifier ce que tu dis ou que tu essaies de m'expliquer ce que tu dis. Agis simplement comme si tu étais seul dans la pièce te parlant à toi-même. Le plus important, c'est que tu continues de parler. Si tu es silencieux pendant une longue période de temps, je vais te demander de parler. Comprends-tu ce que je veux que tu fasses?»

Il est important de mentionner que cette consigne était à l'origine conçue pour explorer le raisonnement notamment dans la résolution de problèmes en mathématiques.

Nous savons que l'utilisation du «think-aloud» soulève la controverse (Leow et Morgan-Short., 2004; Pressley *et al.*, 1995) et que la méthodologie des protocoles verbaux est encore en maturation (Pressley *et al.*, 1995). Nous savons aussi que plusieurs chercheurs remettent en cause cette méthodologie qui pourrait interférer avec les processus cognitifs (Afflerbach *et al.*, 1984) et faire en sorte que la réponse a été induite par la demande (Zagar, 1992). Par ailleurs, dans les études qui remettent en cause le think-aloud, on utilise rarement vraiment le think-aloud en suivant les

propositions d'Ericsson et Simon (1993), qui recommandent d'utiliser une consigne peu directive qui ne dit pas au sujet ce qu'on recherche et qui recommandent de ne pas poser de question de type «pourquoi...?» ou «pourrais-tu préciser ta pensée?» En effet, selon Ericsson et Simon (1993) et Leow et Morgan-Short (2004), le think-aloud n'altère pas les processus cognitifs. Par contre, demander à l'élève d'expliquer ce qu'il fait altère ses processus, car il y a intrusion dans le processus en cours. Il est vrai cependant que la frontière est mince entre le fait de penser à haute voix et de donner des explications. Une des grandes qualités d'Ericsson et Simon (1993) est que leurs propos ne sont pas contradictoires avec ceux des principaux détracteurs des protocoles verbaux qui sont Nisbett et Wilson (1977). En effet, comme eux, ils condamnent l'introspection qui interfère avec les processus cognitifs. C'est pour cette raison qu'ils proposent d'utiliser le think-aloud. Ericsson et Simon (1993) et Leow et Morgan-Short (2004) ont constaté que dans leur étude où les consignes prescrites par Ericsson et Simon (1993) ont été suivies, il n'y avait pas de différence significative dans les résultats obtenus lors de l'exécution d'une tâche entre le groupe qui faisait du think-aloud et le groupe contrôle. Dans l'étude faite par Leow et Morgan-Short (2004), le groupe qui n'effectuait pas le think-aloud a pris 20 minutes pour accomplir la tâche de lecture en langue seconde, alors que le groupe qui effectuait le think-aloud a pris 25 minutes pour réaliser cette tâche; cette différence dans le temps d'exécution a aussi été remarquée dans les études citées par Ericsson et Simon (1993).

Les détracteurs du think-aloud pourraient aussi dire qu'il ne permet de verbaliser que les processus conscients de compréhension alors que les processus automatiques jouent un grand rôle dans la compréhension (Fayol, 1992). Il n'est pas moins vrai que les processus conscients jouent eux aussi un rôle important dans la compréhension (Fayol, 1992) et que «l'intérêt de ces méthodes (les protocoles verbaux) est qu'elles tentent de préciser ce qu'est la compréhension afin d'en fixer si possible les propriétés formelles (Zagar, 1992)», ce qui n'a pas encore été fait chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

Par ailleurs, les protocoles verbaux, dont le think-aloud, ont permis d'en apprendre beaucoup sur le processus de compréhension en lecture (Kucan *et al.*, 1997; Pressley *et al.*, 1995). Le think-aloud a été utilisé dans de nombreuses études en langue

seconde et en langue maternelle (Lumbelli, 1996; Olshavsky, 1976-77; Trabasso et Suh., 1993).

Cependant, cette méthodologie a été très peu utilisée avec les élèves en difficulté d'apprentissage, ce qui constitue une voie de recherche prometteuse (Pressley *et al.*, 2004; Pressley *et al.*, 1995). Mais il faut craindre que ceux-ci aient une moins grande fluidité verbale que les élèves sans difficulté et il faut tenir compte des multiples limites des protocoles verbaux.

Parmi les grandes limites des protocoles de pensée à haute voix, on se rend compte qu'une grande partie des processus cognitifs sont automatisés, donc difficilement accessibles, à moins d'adapter la tâche pour les rendre moins automatiques (Afflerbach *et al.*, 1984; Ericsson *et al.*, 1993; Lumbelli, 1996) Un élève ne dit pas non plus ce qu'il pense nécessairement aussi vite qu'il le pense (Lumbelli, 1996).

Par ailleurs, la capacité à verbaliser est liée aux habiletés verbales en général qui comprennent entre autres la compréhension en lecture (Lumbelli, 1996).

En outre, les élèves peuvent avoir quelques réticences à confier leurs pensées et la relation qu'ils entretiennent avec l'interviewer peut avoir un grand impact sur les verbalisations obtenues (Afflerbach *et al.*, 1984).

Les rapports verbaux ne sont pas nécessairement complets parce qu'ils négligent d'autres aspects de la communication, notamment le langage non-verbal (Afflerbach *et al.*, 1984). Le fait que les processus soient inférés par le chercheur constitue également un autre biais possible de la recherche (Afflerbach *et al.*, 1984).

Par ailleurs, lors de ses verbalisations, l'élève pourra mettre l'accent sur ce qu'il connaît et négliger certaines informations ou les indices qui permettent de croire qu'il utilise bien tel ou tel processus. De plus, les pensées rétrospectives donnent peu d'indices sur la façon dont l'élève a hiérarchisé l'information contrairement au rappel libre.

2.4 Le rappel libre

D'après Giasson (2003), «le meilleur moyen de savoir quel sens l'élève a attribué à un texte est probablement de lui demander de raconter l'histoire qu'il a lue». Ce rappel nous montre comment l'élève a organisé sa construction et ce qui est important pour lui dans le texte. Giasson (2003) suggère de demander à l'élève de «raconter l'histoire comme s'il la racontait à un ami qui ne l'a pas lue». Elle suggère aussi de prévoir quelques questions au cas où l'élève aurait de la difficulté comme : «De qui parle-t-on dans l'histoire?», «Quel était le problème du personnage principal?», «Comment le problème a-t-il été réglé?».

Pour l'analyse du rappel, Giasson (2003) propose l'utilisation complémentaire de l'analyse quantitative et de l'analyse qualitative. L'analyse quantitative du rappel permet de connaître la quantité d'information rappelée, alors que l'analyse qualitative permet de donner plus d'information sur la nature des verbalisations et de renseigner sur la présence de détails ou d'informations non pertinentes.

Rappelons cependant que le rappel a certaines limites. D'abord, dans le cas de textes comme *Affaire de meurtre* où la structure narrative n'est pas une structure classique et qui comprend un retour en arrière il se peut qu'il soit plus difficile pour l'élève, particulièrement l'élève en difficulté d'apprentissage, de faire un rappel de l'histoire. De plus, ce que l'on considère comme les idées principales varie d'un élève à l'autre et même d'un enseignant à l'autre (Giasson, 1990). Mentionnons aussi que la qualité du rappel de l'élève peut aussi être influencée par plusieurs éléments qui dépendent de l'utilisation de processus autres que le macroprocessus. Par exemple, des difficultés avec les référents peuvent influencer négativement la compréhension et donc la qualité du rappel. De plus, les lecteurs en difficulté ou plus jeunes auraient aussi une conception différente de ce qui est important dans un texte (Giasson, 1990). Par exemple, pour eux ce qui est important dans le texte, c'est ce qui les intéresse ou ce qui se rapporte à leur vécu. Le rappel comporte aussi plusieurs limites semblables à celles mentionnées plus tôt pour les protocoles verbaux comme les difficultés de verbalisation des élèves en difficulté d'apprentissage (Lumbelli, 1996). Rappelons aussi que plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage ont de la difficulté avec leur mémoire de travail (Kolligian et Sternberg, 1987), ce qui peut avoir un impact

négalif sur la qualité et la qualité des informations rappelées. Enfin, l'élève peut avoir compris certaines informations principales et ne pas les mentionner parce qu'il les juge trop évidentes. Par exemple, un élève pourrait avoir compris dans le texte *L'Affaire Léandre* que les deux espions sont des enfants, mais ne pas le dire parce qu'il juge cette information trop évidente et se dire que son interlocuteur adulte l'a nécessairement compris.

Pour compléter les informations obtenues par le rappel et parce que les verbalisations obtenues lors des sessions de pensée à haute voix avec Chloé nous ont surtout donné de l'information sur les processus d'élaboration et les processus métacognitifs, nous avons choisi de poser des questions orales qui permettent d'avoir plus d'informations sur chacun des sous-processus.

2.5 Les questions orales

Alors que le rappel nous permet d'avoir une vision plus globale de la compréhension, les questions sur le texte nous permettent de savoir si l'élève comprend certains aspects spécifiques du texte (Giasson, 2003). Dans ce cas, les questions orales que nous poserons sont des questions écrites oralisées, c'est-à-dire que nous lisons les questions et le sujet répond oralement.

L'écrit oralisé a bon nombre des caractéristiques de l'écrit avec quelques caractéristiques de l'oral. Le langage écrit est décontextualisé (Giasson, 2003). Alors que la communication se fait en direct à l'oral, elle se fait en différé à l'écrit (Desnoyers, 2003). Dans le langage écrit oralisé, les questions posées seront décontextualisées, mais la communication se fera en direct. Par ailleurs, à l'oral, on a accès à l'attitude et à la gestuelle, à l'intonation du locuteur (Desnoyers, 2003; Giasson, 2003) alors qu'à l'écrit, ce sont les titres, les sous-titres, les soulignements, la ponctuation qui nous donnent des informations permettant par exemple de savoir ce qui est important (Giasson, 2003). Dans ce cas, le lecteur disposera à la fois des indices écrits de la question et de l'intonation de l'expérimentatrice pour comprendre la question. En outre, le langage oral s'adapte au locuteur, alors que le langage écrit est fait pour un auditoire général (Giasson, 2003). Dans ce cas, le vocabulaire et la forme de nos questions ne varie pas en fonction de l'élève. Enfin, contrairement à

des questions posées dans une conversation courante, les questions seront, comme à l'écrit, plus précises et les phrases utilisées seront complètes (Desnoyers, 2003).

Même s'il s'agit de questions oralisées, le lecteur doit recourir sensiblement aux mêmes étapes que dans les questions écrites à la différence près qu'il s'agit ici d'une compréhension à l'oral, liée à la compréhension écrite (Cornoldi *et al.*, 1996). Pour comprendre une question, l'élève doit d'abord « comprendre la question, [...] trouver la bonne source d'information, [...] et formuler la réponse adéquatement¹⁷ ». Pour ce qui est de la formulation de la réponse, il semble que l'élève ait davantage tendance à fournir cette réponse à l'oral qu'à l'écrit (McCormick, 1992), ce qui explique en partie pourquoi nous avons eu recours à des questions orales.

Dans ce cas, nous avons utilisé les questions orales pour deux types de questions : les questions de compréhension sur le texte et les questions de type « closure » pour évaluer la compréhension des référents et des connecteurs. Tout comme les protocoles verbaux et le rappel libre, les questions de compréhension ont plusieurs limites. D'abord, elles ne permettent d'évaluer que certains des aspects de la compréhension. Qui plus est, les questions sont souvent perçues par les élèves comme n'ayant qu'une seule bonne réponse possible, alors que dans plusieurs questions, il y a plusieurs réponses possibles (Giasson, 1990). De plus, il peut être difficile pour l'élève de savoir à quel genre de réponse on s'attend de lui. Parfois, on lui pose des questions sur le contenu du texte, à d'autres moments, on lui pose des questions sur la façon dont il s'y est pris pour répondre à la question (Giasson, 1990). Il est sûrement difficile pour l'élève de s'interroger à la fois sur son processus de compréhension et sur le contenu du texte. Mentionnons aussi le fait que la capacité de répondre à une question de compréhension posée à l'oral dépend aussi de la compréhension du vocabulaire utilisé. Elle peut aussi être influencée par les connaissances antérieures de l'élève, par ses connaissances sur la langue et par son expérience avec les questions de compréhension. Rappelons aussi que chez les élèves en difficulté d'apprentissage, des difficultés avec la mémoire de travail et des difficultés éventuelles d'accès lexical ainsi que des difficultés de verbalisation

¹⁷ *La lecture : de la théorie à la pratique*, p. 241

peuvent influencer négativement tant la compréhension de la question que la production d'une réponse à cette question. De plus, dans une situation de compréhension conventionnelle, les élèves peuvent avoir accès aux questions avant de lire le texte, ce qui leur permet d'orienter leur lecture en fonction des questions auxquelles ils ont à répondre. Dans le cas spécifique des questions de type closure sur les référents et connecteurs, il se peut que les élèves n'aient jamais été soumis à ce genre de questions.

2.6 Déroulement de l'expérimentation

Avant de rencontrer les élèves de l'étude, nous avons testé notre démarche auprès de deux élèves. Nous avons utilisé une telle démarche pour nous assurer que le niveau des textes choisis convenait à des élèves de cet âge, que les questions choisies étaient compréhensibles pour ces deux élèves et que la démarche telle que proposée allait générer des verbalisations de la part des élèves. Ceci nous a également permis de mieux visualiser la démarche dans son ensemble et d'être plus à l'aise lors du passage des entretiens.

2.6.1 Pré-expérimentation: Observation de deux élèves et implications pour le déroulement des entretiens

La première élève que nous avons rencontrée est une fille de 14 ans prénommée Chloé. Chloé n'a pas de difficultés d'apprentissage. Nous avons rencontré Chloé à quatre reprises.

Lors de la première entrevue, nous avons demandé à Chloé de dire continuellement ce qu'elle pensait. Elle nous a dit elle-même que cela la dérangeait dans sa lecture. Elle nous a dit : « je ne pense rien, je lis juste!». Cela nous a amené à choisir les verbalisations rétrospectives concurrentes.

Nous avons aussi constaté que Chloé ressentait le besoin de parler un peu d'elle. Nous avons donc choisi pour nos trois textes de proposer des mises en situation qui

donnent à l'élève l'occasion de parler de lui avant de commencer. Puis, comme nous avons constaté que Chloé cherchait des yeux l'approbation de l'adulte, nous avons choisi de lui fournir cette approbation en hochant la tête et en faisant des «huhumm», mais de manière indifférenciée, c'est-à-dire peu importe la verbalisation. C'est aussi l'attitude que nous avons choisi d'adopter pendant les entretiens.

Nous avons remarqué que Chloé fronçait les sourcils parfois et faisait des retours en arrière. Nous avons choisi de lui demander «Et maintenant que penses-tu?» lorsque ces comportements étaient présents, ce qui nous a fourni beaucoup d'information sur ses processus métacognitifs et d'élaboration. Nous avons choisi d'adopter la même démarche lors des entretiens avec les autres élèves

Dans les verbalisations de Chloé, il y avait une prédominance de verbalisations faisant référence à des processus d'élaboration ou métacognitifs. Puisque les verbalisations de Chloé nous donnaient peu d'indices par exemple sur l'utilisation qu'elle faisait des macroprocessus, nous avons choisi de lui demander un rappel du texte, ce que nous avons fait aussi avec les autres élèves lors de l'expérimentation. Nous avons aussi remarqué qu'il n'était pas toujours facile à partir des protocoles verbaux seuls de savoir si elle avait compris certains aspects spécifiques du texte. Nous lui avons donc posé quelques questions à l'oral et choisi d'en poser aussi aux autres élèves. Nous sommes conscients que ces deux procédures nous donnent des informations sur le résultat de la compréhension et non sur le processus en tant que tel, mais elles nous semblent utiles pour compléter les portraits d'élèves. Nous avons tenté d'inférer, à partir des informations obtenues lors de questions orales et du rappel libre, comment les processus ont été utilisés afin de compléter les informations fournies par les verbalisations rétrospectives concurrentes comme l'ont fait Jiménez *et al.* (1995) ainsi que Pritchard (1990).

Le deuxième élève, Thierry, est un élève de 13 ans ayant un diagnostic de dyslexie-dysorthographe. C'est un adolescent enjoué qui adore lire malgré ses difficultés. Il a particulièrement aimé le texte *Affaire de meurtre* (voir annexe 1). Il faisait beaucoup de raisonnements, de liens avec ses connaissances antérieures, de prédictions, il vérifiait sa compréhension et réagissait au texte. Par exemple, lors de la lecture de ce texte, il a dit «Là comme j'avais présumé les deux autres sont arrivés en même temps

y'ont raconté exactement la même histoire». Donc non seulement, il a fait une prédiction, mais ensuite, il a vérifié si sa prédiction était exacte. Puisque Thierry, qui est un élève ayant des difficultés, a été capable de fournir autant de verbalisations relatives à plusieurs sous-processus de compréhension différents, nous avons pensé que les élèves participant à notre recherche seraient en mesure de nous fournir aussi ce genre de verbalisations. Nous aurions dû nous douter que cela serait plus difficile pour eux étant donné qu'ils présentent un profil opposé à celui de Thierry. Ce dernier avait des difficultés dans le décodage, mais il comprenait assez bien ce qu'il lisait, alors que les élèves que nous avons étudiés n'avaient aucune difficulté dans le décodage, mais avaient des difficultés de compréhension.

2.6.2 Choix des sujets

Pour choisir nos élèves, nous avons retenu les critères suivants. Les élèves devaient avoir entre 13 et 15 ans. Ils devaient avoir des difficultés d'apprentissage. Ils ne devaient pas avoir de problème dans le décodage et la reconnaissance de mots. Ils ne devaient pas avoir par exemple de problème langagier ni de déficience intellectuelle. Nous avons donc exclu de cette étude tous les élèves ayant un diagnostic de dysphasie, dyslexie-dysorthographe, déficience intellectuelle (au sens d'un QI inférieur à deux écarts-types de la moyenne de la population globale entre 13 et 15 ans). La langue maternelle des élèves devait être le français.

Nous avons d'abord fait des démarches auprès de l'école secondaire francophone Vanguard pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Malheureusement, la plupart des élèves ayant des difficultés de compréhension n'ont pas souhaité participer au projet. Parmi les 4 volontaires, 2 étaient dyslexiques et 1 avait plutôt des difficultés de motivation que de compréhension. Une seule élève a été retenue. Nous avons ensuite fait des démarches à l'école Mont-de-Lasalle, située à Pont-Viau à Laval. 4 élèves se sont portés volontaires. Parmi ces élèves, 3 élèves ont été retenus, l'un d'entre eux avait plutôt des problèmes de motivation que de compréhension. Nous avons ensuite fait des démarches à Saint-Jean-sur-Richelieu. Le seul élève qui avait des difficultés de compréhension n'a pas souhaité participer à l'étude. Nous avons enfin fait des démarches à Marieville auprès d'une enseignante-ressource. Nous avons trouvé un élève ayant des difficultés de compréhension et

nous avons fait l'expérimentation auprès de cet élève. Malheureusement, après l'expérimentation l'élève a été évalué et on a diagnostiqué chez lui une déficience intellectuelle légère. En fin de compte, seulement 4 élèves ont été retenus. Les rencontres ont eu lieu entre janvier et mai pendant les heures de classe.

Pour avoir un portrait le plus complet possible des élèves dans leur compréhension des textes narratifs et recueillir le maximum de données, nous avons choisi d'utiliser plusieurs textes différents et d'utiliser plusieurs modalités pour observer la compréhension, soit l'utilisation de protocoles verbaux, les questions orales, le rappel libre et des épreuves spécifiques sur les référents et les connecteurs. Cela a impliqué trois rencontres avec l'élève, en plus de la pré-expérimentation et de la rencontre avec les enseignants.

Le tableau suivant décrit le déroulement général de l'expérimentation.

Tableau 1 Déroulement général de l'expérimentation.

| | Rencontre | Description | Objectif |
|---|---|---|---|
| P R É - E X P É R I M E N T A T I O N | Rencontre avec l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> - Explication du projet de recherche - Discussion sur le choix des élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Choisir l'échantillon |
| | Session d'entraînement (Voir annexe 2) | <ul style="list-style-type: none"> - Explication du projet de recherche et de la pensée à haute voix - Mise en situation et lecture du texte <i>Coup de Gigot</i> (voir annexe 3) - Visionnement en classe de la vidéocassette d'une élève qui pense à haute voix - Appel de volontaires - Retour sur la pensée à haute voix | <ul style="list-style-type: none"> - Familiariser les élèves avec la pensée à haute voix - Expliquer le projet de recherche - Établir un premier contact avec les élèves |
| Choix des élèves | | | |
| E X P É R I M E N T A T I O N | Rencontre individuelle 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en situation - Lecture du texte <i>Affaire de meurtre</i> (voir annexe 1) et pensée à haute voix - Rappel libre | <ul style="list-style-type: none"> - Observer l'utilisation spontanée de l'ensemble des sous-processus - Observer l'utilisation des macroprocessus |
| | Rencontre individuelle 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en situation - Lecture du texte <i>L'affaire Léandre</i> (voir annexe 4) et pensée à haute voix - Rappel libre | <ul style="list-style-type: none"> - Observer l'utilisation spontanée de l'ensemble des sous-processus - Observer l'utilisation des macroprocessus |
| | Rencontre individuelle 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en situation - Lecture du texte <i>La chaise renversée</i> (voir annexe 5) - Rappel - Questions textuelles et inférentielles (voir annexe 6) - Questions sur les connecteurs et les référents (annexe 7) | <ul style="list-style-type: none"> - Observer l'utilisation des macroprocessus - Observer la compréhension des référents et connecteurs |

Nous reviendrons maintenant plus en détail sur les textes choisis et sur leurs caractéristiques.

2.6.3 Textes choisis

Nous avons choisi les textes suivants: *Coup de gigot* pour l'entraînement (voir annexe 3), *Affaire de meurtre* (voir annexe 1) pour la première entrevue, *L'affaire Léandre* (voir annexe 4) pour la deuxième entrevue et *La chaise renversée* (voir annexe 5) pour la troisième entrevue. Le texte choisi initialement *La perdrix blanche* a été remplacé par *L'affaire Léandre*, car une des élèves avait déjà lu ce texte. Pour choisir ces textes, nos critères principaux ont été leur intérêt pour les élèves, leur longueur et leur complexité.

Puisqu'on sait que la motivation est primordiale quand il s'agit de s'investir dans la lecture d'un texte particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Gersten *et al.*, 2001; Kolligian, *et al.* 1987), nous avons opté pour des récits d'aventures, de suspense et de mystère qui sont particulièrement populaires chez ces élèves selon les mêmes auteurs. Les textes ont aussi été testés auprès de Chloé et Thierry. Quand on leur a demandé ce qu'ils pensaient de chacun des textes, ils ont dit que les textes étaient bons. Thierry a trouvé le texte *L'affaire Léandre* surprenant et il a trouvé que le texte *Affaire de meurtre* était bien fait. Chloé a particulièrement aimé *La perdrix blanche*. Elle a dit: «C'est trop "cute" qu'il ait décidé de ne plus tuer de perdrix». Elle a aussi dit qu'elle était déçue de ne pas pouvoir vérifier avec certitude la justesse de ses hypothèses pour le texte *Coup de gigot*.

Notre second critère était la longueur du texte. Les textes devaient être assez longs pour être représentatifs des situations naturelles de compréhension en lecture en secondaire 1 et pas trop longs pour ne pas décourager l'élève et pour que les entrevues ne soient pas trop longues. D'ailleurs, d'après Pressley et Afflerbach (1995), «il y a définitivement un besoin d'études on-line sur les processus lors de la lecture de longs textes». Plusieurs des textes ont été modifiés pour respecter ce critère de longueur.

Enfin, le dernier critère était la complexité des textes. Nous avons choisi des textes où l'information n'est pas toute donnée de façon explicite et où l'élève doit faire certaines inférences pour être en mesure de comprendre le texte. Nous croyons que ce genre de texte est plus représentatif des textes auxquels sont soumis actuellement les élèves dans les écoles secondaires. Nous avons aussi choisi des textes plus complexes, car il semble que c'est surtout lors des textes plus complexes que les processus normalement automatiques de compréhension deviennent conscients (Ericsson *et al.*, 1993). Nous savons aussi que la complexité d'un texte est quelque chose de difficile à définir. Comme le mentionne Giasson (2003), «la complexité d'un texte dépend de plusieurs facteurs; certains sont liés au texte lui-même et d'autres, au lecteur qui aborde le texte». Giasson (2003) souligne aussi que cette complexité varie d'un lecteur à l'autre. Puisqu'il est difficile de déterminer quelles sont les caractéristiques du lecteur, nous nous attarderons essentiellement aux caractéristiques du texte lui-même en nous servant de certains des indicateurs de complexité proposés par Giasson (2003), des caractéristiques du récit selon Adam (1992) et d'autres éléments que nous considérons importants: la longueur du texte, le vocabulaire employé, la longueur des phrases, la structure des phrases et la structure du texte.

Texte: *Coup de gigot*

Le texte utilisé pour l'entraînement *Coup de gigot* est une adaptation d'un texte de Roald Dahl, tiré du recueil de nouvelles *Mauvaises intentions*. C'est un récit policier. Il comporte 1632 mots répartis en 10 pages. Le vocabulaire employé est assez simple. Il y a quelques mots ou expressions plus difficiles à comprendre: «siroter» (page 2), «saisie d'une sourde horreur» (page 3), «procédait» (page 4), «dépourvue de naturel» (page 4), «lamentable» (page 4), «fredonnant» (page 5), «les jambes en bataille» (page 5), «rejaillir un torrent d'amour perdu» (page 5), «gisant» (page 6), «bribes» (page 7), «de vaines recherches» (page 7), «exaspérés» (page 7), «gourdin» (page 8), «trimbale» (page 8) et «bousillé» (page 8). Toutefois, le contexte facilite la compréhension de la plupart de ces mots de vocabulaire. Les phrases sont assez courtes en général. Elles ont environ 15 mots en moyenne. Quelques phrases comportent plus de 30 mots. Les phrases sont écrites au présent, à l'imparfait et au passé composé de l'indicatif. La structure des phrases est assez complexe. Il y a

plusieurs propositions enchâssées comme dans la phrase suivante: «Son teint, car c'était le sixième mois de sa grossesse, était devenu merveilleusement transparent (page 1)». Plusieurs phrases demandent la compréhension des référents et la résolution d'inférences et même d'élaborations allant au-delà du texte comme dans la phrase suivante: « - 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 (page 3)».

On peut dire que ce texte respecte dans une certaine mesure la structure narrative. Dans la situation initiale, Mary attend son mari. Par la suite, une complication survient : son mari lui annonce qu'il la quitte (cette information est implicite) et elle le tue. Ensuite, il y a une tentative de résolution : Pour se sortir de ce faux pas, Mary se trouve un alibi, elle joue la comédie et appelle la police. Il y a une résolution : les policiers mangent à leur insu l'arme du crime. On peut aussi remarquer que dans ce texte ayant une structure de récit, on retrouve plusieurs insertions dialogales. Le texte a été raccourci pour que le texte puisse être lu en entier par les élèves pendant la période prévue pour l'entraînement en classe. La suppression des éléments a été faite de façon à ne pas affecter la cohérence du texte. Le texte original se trouve en annexe 8.

Texte: *Affaire de meurtre*

Le texte *Affaire de meurtre* est un récit policier. C'est une « adaptation » faite par Mylène Payette (2004) du texte *Meurtre accompli* de David Schinkel et Yves Beauchesne dans *L'anneau du guépard* (1987). C'est un récit policier. Il a une longueur de 1320 mots. Il est subdivisé en 8 parties réparties sur 9 pages. Certains de ses termes peuvent être plus difficiles à comprendre, par exemple: «contrebande» (page 1), «zélé» (page 1), «trapu» (page 2), «cordon de chanvre» (page 3), «se redonner bonne conscience» (page 3), «méfait» (page 5), «passer aux aveux» (page 6), «déceler» (page 6), «véracité» (page 6), «pavé» (page 7), «formellement» (page 7) et «revenir à lui» (page 9). Lors de l'expérimentation, Mélissa, une des élèves, a mentionné qu'elle ne comprenait pas le terme contrebande, alors que François a demandé ce que voulait dire passer aux aveux. Les phrases ont en moyenne 20 mots. Certaines phrases plus longues ont près de 50 mots. Les phrases comprennent

plusieurs propositions et elles contiennent beaucoup d'information comme la phrase suivante: «Il n'en fallait pas plus à l'adjoint de police pour l'accuser formellement de meurtre: dans ce village reculé, un étranger, qui ne passe jamais inaperçu, est toujours suspect (page 4)». On peut aussi remarquer que des compléments de phrase par exemple de lieu sont insérés ça et là. Par ailleurs, dans tout le texte, les pronoms personnels remplacent souvent le nom des personnages, ce qui oblige l'élève à bien comprendre l'utilisation des référents pour être en mesure de comprendre le texte comme dans la phrase suivante: «En prenant bien soin de transformer son écriture, celui qui était le véritable auteur du crime devait placer deux copies de sa confession dans un endroit qu'ils avaient convenu d'avance. Il était nécessaire qu'il inscrive absolument tout ce dont il se souvenait (page 5)». Le texte est écrit à l'imparfait et au passé simple.

Par ailleurs, même si le texte comporte plusieurs éléments propres au récit, c'est-à-dire qu'il présente une succession d'événements liés par des relations causales, il ne respecte pas la structure narrative habituelle. Un narrateur externe explique d'abord qu'il y a eu le meurtre du chef de police Conrad Loiselle. On fait ensuite un retour en arrière et on présente la rencontre fortuite des trois hommes qui ont planifié le meurtre du chef de police. On pourrait dire que c'est la véritable situation initiale. Hector, Marcel et Alexandre ont comme but de tuer le chef de police pour pouvoir continuer leurs activités de contrebande, ce qui est en quelque sorte l'élément déclencheur. Le chef de police se fait tuer. On pourrait penser que le problème est résolu, mais un événement inattendu, soit l'arrestation d'un innocent fait en sorte que les complices doivent changer un peu leur stratégie, mais finalement on se rend compte à la fin que le meurtre ne s'est pas du tout déroulé comme on l'avait pensé. On retrouve dans ce texte quelques insertions dialogales, mais aussi un autre élément inhabituel : une lettre qui explique comment s'est déroulé le meurtre, mais qui ne dit pas de façon explicite lequel des trois complices a fait une tentative de meurtre. Cette structure non linéaire semble avoir causé quelques moments de confusion chez les élèves pendant l'expérimentation. Par exemple, un élève a pensé que l'inspecteur Corbo était allé s'asseoir à la table avec les trois complices pour les interroger.

Plusieurs modifications ont été apportées au texte original. Le contexte et le lieu de l'histoire ont été changés. Dans le texte original, l'histoire se passe à la frontière des

États-Unis et du Mexique. Dans *Affaire de meurtre*, l'histoire se passe à la frontière du Canada et des États-Unis. Ces modifications ont été apportées par Payette (2004) pour que le texte se passe dans un contexte plus familier pour l'élève.

Texte: *L’Affaire Léandre*

Le texte utilisé est une adaptation du texte *L’Affaire Léandre* écrit par Roch Carrier tiré du recueil *L’Affaire Léandre et autres nouvelles*. Il a 1745 mots répartis en 12 pages. Les phrases sont courtes; elles ont 15 mots en moyenne. La longueur des phrases dépasse rarement 20 mots. Les phrases comportent en général une ou deux propositions et leur structure est assez simple. Toutefois, leur contenu est dense. Presque chaque élément du texte est important pour le comprendre. De plus, il faut faire particulièrement attention à l'utilisation des pronoms pour savoir qui est qui. Les personnages portent plusieurs noms. Par exemple, on déduit que l'agent 0011 est une fille grâce à l'utilisation du pronom elle et des accords et finalement on se rend compte à la fin qu'il s'agit d'Ondine Arbour, une fillette de 11 ans. Enfin, il y a beaucoup d'information qui n'est pas explicite. Mentionnons aussi que l'action a lieu dans plusieurs endroits différents et que ces changements de lieu ne sont pas mentionnés de façon explicite, si ce n'est par la présence d'astérisques pour signifier le changement de lieu.

Il est aussi important de mentionner qu'il y a eu beaucoup de modifications par rapport au texte initial (voir annexe 9). Beaucoup d'éléments secondaires ont été enlevés et nous n'avons gardés que les éléments essentiels pour la compréhension. Le contexte et l'époque à laquelle se passe l'histoire ne sont pas précisés.

Texte: *La chaise renversée*

Le texte *La chaise renversée* est tiré du manuel scolaire *Français Plus*, lui-même tiré du recueil de nouvelles *C'est arrivé un jour*. C'est un récit d'aventures qui comporte 1780 mots. Le texte est écrit de façon continue sur 4 pages. En ce qui concerne le vocabulaire, certains mots ou expressions peuvent être plus difficiles à comprendre

pour certains élèves, par exemple : «à une époque où la libération de la femme est encore à l'état de fœtus» (page 1), «en ces années où l'aviation cherche encore ses lettres de noblesse» (page 1), «écartelés sur quelque piton rocheux» (page 1), «en direction des cimes» (page 2), «à présent qu'elle a débité son message» (page 2) et «son personnage un peu fantasque» (page 4). Le vocabulaire est toutefois assez simple en général et le nombre de mots plus complexes ne semble pas suffisant pour gêner la compréhension générale. Les phrases contiennent en moyenne 25 mots. Certaines phrases plus longues ont près de 50 mots. Les phrases ont plusieurs propositions, mais en général leur contenu est explicite. Dans le texte, on utilise souvent le pronom « elle » pour remplacer le nom d'Adrienne, mais son prénom est aussi très souvent répété. De plus, le nombre de personnages est limité et il n'y a pas d'ambiguïté en ce qui concerne l'identité des personnages. Le contexte historique dans lequel se passe l'histoire est mentionné de façon explicite. On sait dès le début que l'histoire se passe en 1921 et que la situation de la femme n'est pas la même qu'aujourd'hui.

Dans ce texte, il y a une situation initiale dans laquelle le personnage principal est mis au défi. Il en résulte une quête : Adrienne veut être la première à traverser la Cordillère des Andes. Plusieurs personnes s'opposent à ce voyage à cause du danger, alors que d'autres ne croient pas qu'une femme puisse réussir un tel exploit. Adrienne tente de traverser la Cordillère des Andes, mais elle se trouve face à un choix. Les paroles de la femme qu'elle a prise pour une folle lui reviennent en mémoire et l'aident à faire ce choix. Il y a une résolution : Adrienne réussit la traversée. Dans la situation finale, Adrienne retrouve la femme qui lui a donné les indications et elle reste discrète à ce sujet. L'histoire a été peu modifiée par rapport au texte original. Seul le dernier paragraphe qui n'ajoute pas grand-chose à l'histoire a été enlevé. Chloé, une des élèves auprès de laquelle nous avons testé le texte a d'ailleurs mentionné qu'elle ne comprenait pas trop l'intérêt de ce paragraphe. Le paragraphe en question est en gras dans le texte présenté en annexe 5.

Nous décrivons maintenant plus en détail chacune des rencontres de la pré-expérimentation et de l'expérimentation.

2.6.3 Rencontre avec les enseignants

Avant de commencer toute expérimentation avec les élèves, nous avons rencontré individuellement les quatre enseignants approchés pour leur présenter le projet de recherche. Nous leur avons expliqué le but du projet de recherche et nous leur avons expliqué que cela demanderait la participation des élèves choisis à trois rencontres individuelles pendant les heures de classe en plus d'une rencontre pour l'entraînement. Ceux-ci ont proposé que cet entraînement se fasse en classe avec tous les élèves, ce qui permettrait de voir les élèves intéressés. Nous avons ensuite discuté des élèves potentiels qui étaient de bons décodeurs, mais qui avaient des difficultés de compréhension.

2.6.4 Session d'entraînement et présentation du projet de recherche

Nous avons présenté le projet aux élèves, leur expliquant que nous voulions savoir ce qu'ils pensaient lorsqu'ils lisaient un texte. Nous leur avons demandé de lire un premier extrait du texte *Coup de gigot*. Nous leur avons ensuite posé la question: «Qu'est-ce que tu as pensé?». Les élèves ont fait part de leurs pensées. Nous leur avons dit que cela était très intéressant et nous leur avons expliqué que nous avions aussi observé une autre élève qui faisait la même tâche qu'eux. Nous leur avons présenté un extrait vidéo des verbalisations de Chloé. Le visage de cette dernière est flou et nous avons eu son autorisation écrite et celle de ses parents pour utiliser cette vidéo. Ensuite, nous leur avons demandé s'ils avaient pensé ou remarqué la même chose que Chloé. Nous leur avons ensuite fait remarquer que nous n'avons pas tous les mêmes pensées lorsque nous lisons un texte et que c'est entre autres cela qui rend cette observation si intéressante. Les extraits des verbalisations de Chloé présentés sont diversifiés et ils sont des exemples de l'utilisation de la plupart des sous-processus. Par exemple, Chloé dit après la lecture de la page 1 du texte *Coup de gigot*: «Ben, là, je suis retournée voir... J'ai lu: «Bonjour, dit-il. Bonjour répondit-il»... là je suis allée vérifier pour voir si c'tait pas deux gars qui s'embrassaient. C'tait pas ça, c'tait répondit-elle». Dans ce cas, on peut voir qu'elle s'interroge sur l'utilisation des référents et qu'elle utilise ses processus métacognitifs. Après la lecture de la page 3, elle donne un exemple de l'utilisation des processus

d'élaboration et des processus métacognitifs quand elle dit: «Ok, heum, je comprends pas la raison. Je sais ce qui se passe, mais je sais pas pourquoi. Moi, dans ma tête, ça doit faire un bout de temps qu'il a une affaire avec une autre femme». Nous avons ensuite répété la même procédure qu'après le premier extrait du texte avec les élèves.

Cet entraînement avait pour but de rendre les élèves plus à l'aise dans la verbalisation de leurs pensées et de fournir une certaine modélisation de la pensée à haute voix. Il semble qu'en général les adultes n'ont pas besoin d'entraînement pour penser à haute voix (Ericsson *et al.*, 1993; Pressley *et al.*, 1995). Néanmoins, les élèves plus jeunes ou en difficulté bénéficient d'un entraînement au think-aloud (Jimenez *et al.*, 1995; Pressley *et al.*, 1995). C'est pourquoi nous avons trouvé important de faire cet entraînement avec eux. Nous avons ensuite expliqué aux élèves que nous cherchions des volontaires pour participer à la recherche et que cela impliquerait la participation à trois rencontres pendant les heures de classe. Les élèves intéressés sont allés en parler à leurs enseignants et ces derniers en ont reparlé aux élèves qui pourraient être de bons candidats.

Nous avons alors choisi les élèves avec l'aide des enseignants, demandé et obtenu l'autorisation écrite des parents et nous avons alors pu commencer les entrevues individuelles. Les trois rencontres avec chacun des élèves ont eu lieu pendant les cours de français avec l'accord de leurs enseignants et l'accord écrit de leurs parents entre les mois de janvier et de juin 2006. Ces entrevues ont eu lieu le matin et l'après-midi selon l'horaire des cours de français. Ces entrevues ont été filmées en plus d'être enregistrées avec un magnétophone pour plus de sécurité.

2.6.5 Première entrevue individuelle

Lors de cette première entrevue, les élèves ont lu le texte *Affaire de meurtre*. Le texte a été divisé en 8 parties d'une demi-page environ chacune. L'interviewer rappelle d'abord la consigne: «Est-ce que tu te rappelles ce qu'on a fait la dernière fois en classe. Tu te rappelles que je vous avais demandé de dire ce que vous pensiez après avoir lu des extraits de texte et que je vous avais montré une vidéo de Chloé en train de dire ce qu'elle pensait après la lecture d'extraits de texte? Je vais te demander de faire la même chose. Tu vas lire jusqu'à l'étoile et après je vais te demander de me

dire ce que tu as pensé». Ensuite, nous avons proposé une petite mise en situation. Nous avons demandé à l'élève de nous dire s'il avait déjà vu des films d'action. Puis, nous lui avons dit que ce texte parlerait d'un meurtre. Nous lui avons ensuite rappelé la consigne en lui disant: «Je vais te demander de lire la première partie du texte, jusqu'à l'étoile, et de me dire ce que tu as pensé». Une fois que l'élève a terminé de lire cette partie du texte, nous lui avons posé la question: «Qu'est-ce que tu as pensé?». Ensuite, nous avons répété la même procédure pour chaque partie du texte. À la toute fin, nous avons dit à l'élève que nous allions maintenant lui demander de nous raconter l'histoire comme s'il la racontait à un ami.

Nous voulions aussi observer l'utilisation des macroprocessus. Toutefois, nous savons que le contenu de ce rappel libre est moins fiable que celui obtenu lorsqu'on laisse l'élève lire le texte en entier avant sans l'interrompre, car il est possible que le fait de penser à haute voix interfère avec les processus de l'élève. Nous avons aussi posé quelques questions supplémentaires à la toute fin qui pourraient nous aider par la suite dans l'analyse du cas de chaque élève. Ces questions sont les suivantes: «Quels sont les mots de vocabulaire les plus difficiles à comprendre?», «Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile à comprendre?», «Comment as-tu fait pour comprendre?», «Est-ce que cela a bien fonctionné?», «Quelles sont les images qui te sont venues en tête lorsque tu as lu le texte?», «Qu'est-ce que tu as pensé du texte?, Qu'est-ce que tu penses des personnages?». Il arrivait à la toute fin aussi que nous posions quelques questions d'éclaircissement en lien avec le texte.

L'objectif de cette première entrevue était surtout d'observer l'utilisation spontanée des sous-processus dans la lecture d'un texte ayant une structure non-canonique. Le rappel libre et les questions à la toute fin sont des questions qui visaient seulement à compléter ce qui était observé.

2.6.6 Deuxième entrevue individuelle

Nous avons d'abord rappelé la consigne de la dernière fois: «Te rappelles-tu ce que nous avons fait la dernière fois? Je t'avais demandé de lire des parties d'un texte et de me dire après chaque partie ce que tu as pensé. Aujourd'hui, je vais te demander de faire la même chose, mais avec un autre texte». Ensuite, nous lui avons dit: «Est-

ce que tu as déjà vu des films d'espionnage? Le texte que tu vas lire va parler d'espionnage. Je vais te demander de lire jusqu'à l'étoile et de me dire ce que tu as pensé». Ensuite, l'entrevue a suivi la même procédure que la première entrevue individuelle. Les objectifs étaient aussi d'observer l'utilisation spontanée des sous-processus, mais avec un autre texte.

2.6.7 Troisième entrevue individuelle

2.6.7.1 Rappel du texte

Puisque selon certains auteurs le think-aloud peut interférer avec le processus de lecture, nous avons choisi de faire une entrevue où l'élève lit l'ensemble du texte et fait ensuite un rappel du texte. Cette entrevue nous a permis d'évaluer de façon plus spécifique les macroprocessus et de voir quelle est la compréhension du texte de l'élève lorsqu'il n'est pas interrompu. Nous avons ensuite choisi de poser des questions de compréhension à l'oral pour évaluer de façon différente l'utilisation des sous-processus et valider les informations obtenues lors du think-aloud. Plusieurs élèves ayant des difficultés d'apprentissage pourraient avoir, malgré une bonne compréhension, des difficultés liées à la verbalisation (Lumbelli, 1996).

2.6.7.2 Questions de compréhension sur le texte *La chaise renversée*

Des questions plus précises sur le texte nous ont permis de voir plus précisément ce que certains élèves comprenaient même s'ils n'ont pas été en mesure de le verbaliser. Nous avons choisi de poser des questions à l'oral, car plusieurs élèves répondent plus facilement aux questions à l'oral qu'à l'écrit (McCormick, 1992).

Nous avons préparé 13 questions de compréhension qui ont été posées à la suite de la lecture du texte *La chaise renversée*. Ces questions sont présentées en annexe 6. Nous avons préparé ces questions pour compléter les informations obtenues par le rappel de ce texte, car certains élèves peuvent donner peu d'éléments dans le rappel, mais être capables de répondre adéquatement à des questions de compréhension précises. De plus ces questions nous ont permis d'avoir encore plus d'information sur certains

processus spécifiques. Nous avons posé ces questions après le rappel pour ne pas influencer ce dernier.

La première question : « Pourquoi Adrienne veut-elle traverser la cordillère des Andes? » a été posée pour voir si l'élève avait été capable de comprendre un élément important et implicite dans le texte. Cela nous permettait de voir si l'élève était capable de faire cette inférence. L'élève aurait pu dire qu'elle faisait cela par défi, pour être la première à réussir. Toute autre réponse que nous jugions valable a été acceptée.

La deuxième question : « Pourquoi ce qu'Adrienne veut faire est-il quelque chose de difficile pour l'époque? » nous permettait principalement de voir si l'élève était capable de faire des liens avec des connaissances antérieures. Il y avait plusieurs éléments de réponse possible : le fait que les droits des femmes n'étaient pas les mêmes à l'époque et les limites techniques de l'époque. Si l'élève mentionnait l'un ou l'autre des éléments, nous considérions cela comme une bonne réponse.

La troisième question : « Qui est Caudron d'après toi? » nous permettait d'évaluer les microprocessus et la capacité à faire des inférences, car l'information n'était pas explicite dans le texte. L'élève pouvait dire que c'était le patron d'Adrienne ou qu'il travaillait dans le domaine de l'aviation.

La quatrième question « Comment as-tu fait pour trouver cette réponse? » visait à nous renseigner sur l'utilisation des processus métacognitifs. Il y a eu peu de réponses à cette question.

La cinquième question « Pourquoi Caudron a-t-il engagé Adrienne? » nous permettait d'observer principalement l'utilisation des microprocessus. La réponse était donnée presque textuellement dans le texte. Nous avons accepté les réponses textuelles ou les paraphrases.

La sixième question « Que pense Adrienne de l'étrange visiteuse? » nous renseignait sur l'utilisation des microprocessus, car il est clairement écrit qu'elle pense que c'est une folle. Toutefois, l'opinion qu'Adrienne a de cette femme change. Cette question

nous permettait aussi de voir quels liens faisait l'élève entre différents éléments des parties du texte. Comme l'opinion d'Adrienne change, plusieurs réponses différentes ont été acceptées.

La septième question : « Pourquoi Adrienne refuse-t-elle de recevoir ses amis ou relations? » nous donnait principalement des informations sur l'utilisation des microprocessus. Nous avons accepté les réponses textuelles ou les paraphrases.

La huitième question : « Toi, qu'en penses-tu? Aurais-tu fait la même chose à sa place? » visait l'observation des processus d'élaboration. Cette question étant plus personnelle, nous n'en avons pas tenu compte dans l'analyse.

La neuvième question : « Peux-tu me dire quelles précautions Adrienne a prises pour son voyage ? » nous renseignait sur l'utilisation des microprocessus. L'information était écrite telle quelle dans le texte. Là encore, nous acceptons une réponse textuelle ou une paraphrase et nous considérons la réponse correcte si l'élève mentionnait au moins une précaution prise par Adrienne.

La dixième question : « Pourquoi les amis d'Adrienne essayent-ils de l'empêcher d'y aller » nous renseignait sur la capacité de l'élève à résoudre une inférence. Dans ce cas, l'élève pouvait résoudre l'inférence en se basant sur le texte ou sur ses propres connaissances.

La onzième question : « Adrienne va-t-elle à gauche ou à droite ? Pourquoi choisit-elle cette direction? » nous renseignait à la fois sur les microprocessus et sur les processus d'intégration. L'élève doit faire des liens entre les différentes parties du texte et comprendre qu'Adrienne va d'abord à droite, puisqu'elle décide de suivre les conseils de la femme et d'aller à gauche.

La douzième question : « Pourquoi le texte s'appelle-t-il la chaise renversée ? » visait essentiellement à nous donner de l'information sur les microprocessus, car il est clairement écrit dans le texte que la montagne a la forme d'une chaise renversée.

La treizième question : « Comment as-tu fait pour trouver cette réponse ? » visait à nous donner de l'information sur les processus métacognitifs, mais la plupart des élèves n'ont pas su quoi répondre à cette question. Nous n'avons donc pas tenu compte de cette question.

En somme, la plupart des questions visaient à donner de l'information sur l'utilisation des microprocessus et des processus d'intégration particulièrement la composante inférence.

Parmi les 13 questions, la question 8 était plutôt personnelle et il était difficile de juger si l'élève avait répondu adéquatement ou non à cette question. Les questions 4 et 13 visaient à nous renseigner sur l'utilisation des processus métacognitifs. Nous avons par ailleurs réalisé que la plupart des questions posées (10) étaient des questions sur le contenu et non sur le processus, sur la façon dont l'élève s'y est pris. Comme les élèves n'ont pas trop su quoi répondre, nous avons décidé de ne pas tenir compte des questions sur les processus.

2.6.7.2 Questions sur les référents et les connecteurs

Lors de cette troisième entrevue, nous avons aussi posé des questions plus spécifiques sur les référents et les connecteurs puisque nous savions que la compréhension de ces derniers influence la compréhension en lecture (Giasson, 2003). Or, d'après l'observation que nous avons faite d'élèves en train de faire du think-aloud, les élèves qu'ils soient en difficulté ou non ne mentionnent pas spontanément l'utilisation qu'ils font des connecteurs et des référents.

Pour l'épreuve sur les référents, nous avons choisi 10 phrases du texte *La chaise renversée* avec des référents diversifiés: pronoms personnels, pronoms relatifs et périphrases. Nous avons ensuite donné deux exemples à l'élève puis nous avons lu les phrases à l'élève qui les avait sous les yeux et nous lui avons demandé de nous dire ce que remplaçaient les différents référents. Nous avons utilisé des référents qui étaient déjà dans le texte en essayant de varier le type de référent sur lequel on posait des questions. Certains de ces référents sont des pronoms personnels, d'autres des

pronoms relatifs, d'autres des adverbes de lieu et d'autres des périphrases. L'élève n'avait pas de choix de réponses pour répondre à ces questions.

Nous avons aussi varié les connecteurs en demandant dix connecteurs appartenant à ces différentes catégories : comparaison, cause, opposition, but, manière, disjonction, temps, lieu, condition et exclusion, telles que décrites par Giasson (2003). L'élève disposait d'une liste de connecteurs placés en ordre alphabétique parmi lesquels il pouvait choisir pour répondre à la question. Ces questions sur les référents et les connecteurs se trouvent en annexe 7.

2.7 Cueillette des données

Lors de la passation des entretiens, nous avons filmé et enregistré les entretiens. Nous avons retranscrit le contenu des entretiens en incluant les comportements non-verbaux de l'élève comme les hochements de tête, les retours en arrière, les froncements de sourcils qui peuvent nous donner des renseignements complémentaires aux verbalisations et aux réponses verbales fournies. Nous avons aussi tenté de filmer de façon à ce qu'on voie de façon relativement claire où l'élève en était rendu dans sa lecture.

Chapitre 3

Analyse des résultats

Après avoir retranscrit pour chaque sujet les verbalisations afin de les analyser, nous les avons divisées en unités de sens. Par la suite, nous avons conçu une grille d'analyse pour coder chacune de ces unités de sens.

3.1 Choix des unités de sens

Les verbalisations faites après la lecture de chaque partie du texte par les élèves ont été divisées en unités de sens. Lorsque nous avons commencé le codage, nous avons choisi des unités de sens assez longues. Par exemple, une verbalisation de plusieurs lignes était considérée comme une unité de sens. Nous avons déterminé qu'une même unité de sens pouvait avoir plusieurs codes puisqu'une même unité de sens pouvait être liée à l'utilisation de plusieurs sous-processus différents. Toutefois, lors du codage, nous avons remarqué qu'il y avait beaucoup d'oublis. Puis, nous nous sommes rendu compte que le choix d'unités de sens les plus petites possible facilitait le codage et limitait les oublis. Pour faire ce codage, nous avons utilisé une première grille que nous avons par la suite modifiée et qui se trouve à l'annexe 10.

3.2 Codage des unités de sens et accords interjuges

Lorsque nous avons fait les codages avec cette première grille, nous avons eu recours à une autre juge : une étudiante en communication du deuxième cycle qui a certaines connaissances en éducation. Ce contre-codage nous a permis de donner davantage de validité aux composantes de notre grille. Quand cette juge et moi avons fait les premiers codages ensemble, les accords interjuges ont été très faibles: 11 % et 35 %. Nous avons donc revu notre grille de codage et apporté plusieurs modifications jusqu'à obtenir des accords interjuges supérieurs à 80 %. Puis, nous avons recodé les verbatims pour lesquels les accords étaient inférieurs à 80 %. Cela nous a amené à faire plusieurs autres modifications dans les grilles suivantes jusqu'à ce que nous

arrivions à la grille définitive. Nous avons aussi fait une liste des accords interjuges pris avec une définition pour chacune des composantes des sous-processus. Cette liste se trouve en annexe I I. Nous vous présenterons ici les modifications qui ont été faites pour chacune des sections de la grille.

Modifications apportées à la section des microprocessus

Le tableau suivant montre les modifications apportées à cette section.

Tableau 2 Modifications apportées à la section des microprocessus

| Grille initiale | Grille finale |
|--|---|
| Microprocessus <ul style="list-style-type: none"> - Lecture par groupes de mots - Microsélection B : processus bien utilisé M : processus mal utilisé I : impossible à déterminer | Microprocessus Remplacé par <ul style="list-style-type: none"> - Nom des personnages - Texte intégral - Paraphrase (non explicative ou élaborative) - Mauvaise coupure |

La grille originale d'Irwin (1986) avait deux composantes : « lecture par groupes de mots » et « microsélection ». Comme la composante « lecture par groupes de mots » était difficile à évaluer, nous l'avons enlevée de notre grille. Par la suite, nous nous sommes rendu compte que le terme « microsélection » qui désigne la sélection d'informations importantes dans la phrase était vague et peu en lien avec des comportements observables chez l'élève. Nous avons donc enlevé ce terme que nous avons remplacé par trois autres catégories : « nom des personnages », « texte intégral » et « paraphrase ».

Une unité de sens était codée «nom des personnages» quand l'un des élèves mentionnait à l'intérieur de celle-ci le nom d'un des personnages. Lorsque l'élève mentionnait le texte de façon intégrale ou avec des mots ayant une même racine que les mots utilisés dans le texte, cela était considéré comme du «texte intégral». Enfin, lorsque l'élève disait dans d'autres mots ou en partie dans d'autres mots ce qui était écrit dans le texte sans ajouter d'information, cela était considéré comme une «paraphrase». Le tableau suivant donne des exemples de codages avec ces trois catégories.

Tableau 3 Exemples de codage 1

| Texte original | Unité de sens | Codage |
|---|--|-------------------------------------|
| a) «Voilà donc ceux qui avaient planifié le meurtre du chef de police en cet après-midi d'été.» | a) «Pis... pis là i disent que i planifient le meurt'e.» | a) texte intégral |
| b) «Le chef de police Conrad Loïselle avait toujours été détesté de la plupart des habitants.» | b) «Conrad Loïselle, personne l'aimait.» | b) nom des personnages + paraphrase |

Nous nous sommes aussi rendu compte que les microprocessus étaient en général bien utilisés lorsqu'ils étaient utilisés. C'est pourquoi, nous avons enlevé la codification «bien utilisé», «mal utilisé » ou «impossible à déterminer ». Toutefois, nous avons remarqué qu'à quelques rares occasions, certains élèves sélectionnaient une partie du texte et la collaient à une autre partie du texte, ce qui donnait une nouvelle idée n'ayant rien à voir avec le texte original. Nous avons donc fait une nouvelle catégorie pour les microprocessus appelée «mauvaise coupure». Par exemple, Emmanuel dit «pis 0011 observe la fenêtre de l'orphelinat.» Dans le texte original, il est écrit : « - Il joue au touriste, chuchote 0011. En fait, il observe les fenêtres (...) ». Dans le texte, c'est Léandre qui observe les fenêtres et le fait d'omettre une partie du texte fait en sorte qu'il y a une confusion entre les personnages. Cette unité de sens sera donc codée à la fois « mauvaise coupure » et

« confusion claire entre les personnages ». Nous reviendrons sur cette composante dans la prochaine section.

Modifications apportées à la section des processus d'intégration

Plusieurs modifications ont également été apportées à la section sur les processus d'intégration.

Tableau 4 Modifications apportées à la section des processus d'intégration

| Grille initiale | Grille finale |
|---|---|
| Processus d'intégration | Processus d'intégration |
| <ul style="list-style-type: none"> - utilisation des référents | remplacé par <ul style="list-style-type: none"> - référents : confusion claire entre les personnages - référents : l'élève ne désigne pas clairement la personne à laquelle il fait référence |
| <ul style="list-style-type: none"> - utilisation des connecteurs | <ul style="list-style-type: none"> - utilisation des connecteurs |
| <ul style="list-style-type: none"> - résolution des inférences | <ul style="list-style-type: none"> - résolution d'une inférence - non-résolution d'une inférence |

Pour ce qui est des processus d'intégration et plus précisément en ce qui concerne les référents, nous avons remarqué que c'est surtout lorsqu'il y avait un problème avec les référents qu'on pouvait remarquer que l'élève utilisait ces processus. Par ailleurs, il était parfois difficile de savoir s'il y avait réellement un problème avec les référents ou si l'élève ne désignait simplement pas clairement à qui ou à quoi il faisait référence et que le contexte ne permettait pas de savoir quel était le référent. Il nous était difficile d'utiliser les catégories : «bien utilisé», «mal utilisé» ou «impossible à déterminer». Nous avons donc choisi de distinguer deux cas de figure: «confusion claire entre les personnages» et «l'élève ne désigne pas clairement la personne ou la chose à laquelle il fait référence».

Par exemple, lorsque François dit après la lecture de la page 9 dans *L'affaire Léandre*, à l'endroit où les policiers interrogent Léandre Turmel une seconde fois: «Pis là c'est ça quand ils ont cogné, ben quand ils sont venus cogner, ben le père à répondu pis il a pensé : - ah, non, pas encore les flics, t'sais ils me gossent, ils me fatiguent», il y a clairement une confusion entre Léandre Turmel et le père des enfants. Par contre, lorsque Mélissa dit : «Pis que genre i va être furieux.» après la lecture de la première page du texte *L'Affaire Léandre* sans mentionner qu'il s'agit de Jacques, on code cette unité de sens «l'élève ne désigne pas clairement la personne à laquelle il fait référence».

Pour ce qui est des connecteurs, nous n'avons eu aucune unité de sens se rapportant à ces derniers. Nous avons donc laissé cette catégorie telle quelle.

Pour ce qui est de l'inférence que nous considérons comme l'établissement d'un lien qui n'est pas clairement exprimé dans le texte, nous avons choisi de faire deux catégories : «résolution d'une inférence» et «non résolution d'une inférence». Quand Giovanni dit : « ben y'est allé voir un scientifique » alors qu'en fait il s'agissait de Léandre qui développait des photos, cela nous montre que Giovanni n'a pas résolu une inférence du texte *L'affaire Léandre*. Quand Giovanni dit : «C'est deux enfants qui se prenaient pour des espions.», on voit qu'il a résolu une inférence.

Modifications apportées à la section des macroprocessus

Comme le montre le tableau suivant, la section sur les macroprocessus de la grille finale est très différente de la grille initiale.

Tableau 5 Modifications apportées à la section des macroprocessus

| Grille initiale | Grille modifiée |
|---|--|
| Macroprocessus <ul style="list-style-type: none"> - identification des idées principales - résumé - utilisation de la structure du texte | Macroprocessus <ul style="list-style-type: none"> - mentionne élément de la structure narrative |

Comme il était difficile d'évaluer l'utilisation des macroprocessus après la lecture de chaque partie du texte, nous avons choisi de ne les évaluer qu'à partir des rappels libres à moins que l'élève ne fasse une allusion spécifique à la structure narrative. Par exemple, quand Mélissa a dit : « Ça c'est plus la fin du récit », cela a été codé comme « mentionne un élément de la structure narrative ». Puisque nous ne demandions pas à l'élève de faire de résumé, nous avons enlevé cette composante. La composante « identification des idées principales » a été conservée pour le codage des rappels libres. Nous y reviendrons plus loin. Nous avons aussi ajouté la catégorie : « non compréhension de la structure du texte » au cas où les verbalisations de l'élève montrent qu'il n'a pas compris la structure du texte. Finalement aucune unité de sens n'a montré clairement que l'élève ne comprenait pas la structure du texte.

Modifications apportées à la section des processus d'élaboration

Dans la section des processus d'élaboration, plusieurs changements ont également été faits.

Tableau 6 Modifications apportées à la section des processus d'élaboration

| Grille initiale | Grille modifiée |
|---|--|
| Processus d'élaboration <ul style="list-style-type: none"> - Prédiction - Élaboration d'images mentales - Réponse émotive - Utilisation des connaissances antérieures - Mécanismes de réflexion de haut niveau | Processus d'élaboration <ul style="list-style-type: none"> - Prédiction - Élaboration d'images mentales - Images mentales : pas d'images mentales déclarées - Réponse émotive - Lien avec les connaissances antérieures remplacé par - Raisonnement ou explication fait essentiellement à partir d'éléments du texte - Raisonnement ou explication à partir de connaissances |

| | |
|--|---|
| | <p>antérieures</p> <ul style="list-style-type: none"> - idées hors texte non-congruentes - idées hors texte plausibles - se questionne sur un élément du texte |
|--|---|

Nous avons gardé le terme « prédiction » utilisé par Irwin, car nous avons observé Chloé et Thierry faire des prédictions. Par exemple, quand Thierry a dit : « j'ai fait pis tsé, dans ma tête ça a fait comme d'après moi les deux autres vont arriver, mais de différentes manières i vont aller en libérer un autre peut-être ou i vont garder les deux en prison », nous avons considéré cela comme une prédiction. Par ailleurs, comme nous avons observé Chloé dire : « Je trouve ça "cute" qu'il décide de ne plus tuer de perdrix. », nous avons considéré cela comme une « réponse émotive » et gardé cette catégorie.

Puisque Thierry nous avait aussi fait part de plusieurs de ses images mentales comme : « J'l'imagine pendu », nous avons donc gardé la catégorie « élaboration d'images mentales » même si par la suite nous n'avons rien classé dans cette catégorie. Il était difficile en effet de savoir si un élève se faisait des images mentales. Les élèves ne nous disaient pas spontanément qu'ils se faisaient des images mentales. Seule Mélissa nous a dit qu'elle n'avait pas d'images mentales. Nous avons donc créé la catégorie « images mentales : pas d'images déclarées ».

Nous avons remplacé « mécanismes de réflexion de haut niveau » par « raisonnement », car cela nous semblait mieux correspondre à ce que les élèves faisaient. Par exemple, Thierry disait : « pis i dit que dans un village reculé comme un homme douteux comme lui c'est évident que c'est lui, c'est un coupable évident, mais moi je dis qui sont trop en avant avant de continuer l'enquête tsé i peut l'garder en mémoire, là suivre à la trace, voir au cas où, mais faut pas trop sauter (semble vouloir dire sauter aux conclusions) tout de suite sinon i peuvent le poursuivre en justice fake c'est un peu trop sauter en avant ». Nous trouvions que cela ressemblait plutôt à un raisonnement. Par la suite, nous avons eu de la difficulté à dire s'il

s'agissait toujours d'un raisonnement ou si c'était plutôt une explication. Nous avons donc appelé cette catégorie « raisonnement ou explication ».

Dans le cas de la verbalisation de Thierry mentionnée au début de ce paragraphe, nous avons remarqué que le « raisonnement ou explication » fait par Thierry était lié à des connaissances antérieures. Il est probable que Thierry ait vu ou lu des histoires où on accuse injustement un étranger et qu'il s'est servi de ces connaissances pour faire ce raisonnement. Nous avons donc fait une catégorie « raisonnement ou explication à partir de connaissances antérieures ». Nous avons aussi créé une catégorie « raisonnement (ou explication) fait essentiellement à partir d'éléments du texte ». Par exemple quand Giovanni parle des deux agents qui suivent Léandre et qu'il dit : « Pis là i donne une distance, comme ça i va pas savoir comme que c'est lui qui l'espionne », cela a été considéré comme un « raisonnement (ou explication) fait essentiellement à partir d'éléments du texte. Nous voulions voir si les raisonnements faits par les élèves étaient en général liés à des connaissances antérieures précises ou essentiellement liés à des éléments du texte.

Nous avons également remarqué que plusieurs élèves mentionnaient des idées qui n'étaient pas dans le texte. Certaines de ces idées étaient des «idées hors texte mais plausibles», alors que d'autres étaient des «idées hors texte mais non congruentes avec le texte.» Par exemple lorsqu'Emmanuel dit, après la lecture de la page 6 du texte *Affaire de meurtre*: «Pis après ça c'est ça sûrement que le plus jeune (Alexandre) y'avait peur de avait peur des 2 plus vieux (Hector et Marcel) pis c'est pour ça qu'i n'avait pas qui qui allaient tous seuls (en prison)», il s'agit d'une idée non congruente. Quand François dit que «Philippe Larose s'est sauvé dans le Sud des États-Unis», c'est une idée hors texte plausible. On sait que Philippe a traversé la frontière américaine, mais on ne sait pas où il est allé définitivement.

Enfin, comme certains élèves remarquaient des éléments du texte ou se questionnaient sur une incongruité, nous avons ajouté une catégorie « se questionne sur le texte. » Par exemple, Mélissa a dit pendant la lecture du texte : « J'ai l'impression qu'y'a des bouts qui se suivent pas dans l'histoire. » Elle était probablement troublée par le fait que l'histoire se passait à plusieurs endroits différents.

Modifications apportées à la section des processus métacognitifs

Dans la section des processus métacognitifs, plusieurs catégories ont été ajoutées.

Tableau 7 Modifications apportées à la section des processus métacognitifs

| Grille initiale | Grille finale |
|---|--|
| Processus métacognitifs <ul style="list-style-type: none"> - gestion et ajustement des stratégies - utilisation de savoirs métacognitifs - validation de sa démarche | Processus métacognitifs <ul style="list-style-type: none"> - gestion et ajustement des stratégies - utilisation de savoirs métacognitifs - validation de sa démarche - détection de la perte de compréhension - réajustement verbal |

Pour ce qui est des processus métacognitifs, nous avons utilisé les termes «gestion et ajustement des stratégies», car nous avons vu Chloé s'ajuster. Quand elle a lu la première page du texte *Coup de gigot*, Chloé a froncé les sourcils et elle a dit : « Ben au début, j'avais lu « - Bonjour chéri, dit-il. – Bonjour, répondit-il. » puis là j'ai pensé que c'était deux hommes, fake j'ai r'lu pis là j'ai vu que c'était un homme et une femme. » Elle a donc ajusté ses stratégies et relu le texte pour s'assurer qu'elle avait bien compris. »

Nous avons aussi gardé «validation de sa démarche», car Thierry avait dit «comme je l'avais présumé plus tôt, c'est de l'encens». Enfin, nous avons gardé «utilisation des savoirs métacognitifs», car nous nous sommes dit que certains élèves mentionneraient sûrement certains savoirs métacognitifs.

De plus, nous avons ajouté la catégorie «détection de la perte de compréhension». Par exemple, lorsqu'Emmanuel dit «j'ai pas tout à fait bien compris » après la lecture de la page 5 du texte *Affaire de meurtre*, il détecte sa perte de compréhension même s'il ne réussit pas nécessairement à remédier à cette perte de compréhension.

Par ailleurs, comme Emmanuel dit « C'est 3 gars, un qui s'appelle Marcel, c't'un vieux, il a dans la quarante, dans la quarantaine, avait des des. Non, non, c'est Hector qui avait des problèmes avec la justice. », nous avons considéré cela comme un réajustement. Nous avons donc créé une catégorie « réajustement verbal ». Nous avons considéré le fait de se réajuster comme un processus métacognitif.

Enfin, puisqu'Emmanuel a dit en lisant un des textes : « J'sais pas si j'ai bien compris là », nous avons créé la catégorie « remise en question de sa compréhension ». Il nous semblait que ce doute était un bel exemple de l'utilisation des processus métacognitifs.

Modifications apportées aux autres sections de la grille

Une section «vocabulaire» a été ajoutée à la grille, car pendant que nous faisons les entrevues, nous avons remarqué que certains élèves utilisaient mal les termes ou les déformaient. Nous avons donc ajouté les catégories «vocabulaire non compris» et «vocabulaire mal utilisé». Par exemple, si l'élève disait : «je ne comprends pas le mot aveux», cette unité de sens a été codée comme «vocabulaire non compris » et « détection de la perte de compréhension ». Si par exemple, l'élève disait: «le chef s'est faite suicider», cela a été considéré comme du vocabulaire mal utilisé.

Plusieurs éléments n'ont pu être classés dans notre grille, soit parce qu'ils n'apportaient aucune information comme « c'est ça », soit parce qu'ils étaient incompréhensibles comme « pour euh comme c'tait pis euh » ou simplement inclassables comme lorsqu'Emmanuel dit : « y'ont , y'ont cherché, mais d'après moi y'ont rien trouvé ». Il dit cela après la lecture de la page 5 du texte *Affaire de meurtre*. En fait, Emmanuel n'a pas compris que le meurtrier a écrit ce qui s'était passé dans les moindres détails pour que les autres aient exactement la même version

que lui. Cette phrase n'a aucun sens dans le contexte et nous n'avons pu la classer. Nous avons donc créé une catégorie « autre, inclassable ».

De plus, nous avons ajouté la catégorie « répétition » dans le cas où l'élève répète plusieurs fois la même chose pour éviter de considérer qu'un élève utilise plusieurs fois un processus alors qu'il ne fait que répéter.

Enfin, nous avons créé une catégorie « reformulation de ce qui a été dit par l'interviewer ou induit par l'interviewer ». Nous avons ajouté cette catégorie, car lors de la première entrevue avec Mélissa, des explications ont été données sur le vocabulaire par l'interviewer et Mélissa a repris le contenu des définitions dans ses verbalisations.

Tableau 8 Grille de codage finale

| | |
|---|--|
| Microprocessus | |
| - texte intégral | |
| - paraphrase (non explicative ou élaborative) | |
| - nom des personnages | |
| - mauvaise coupure | |
| Processus d'intégration | |
| Référents | - confusion claire entre les personnages |
| | - ne désigne pas clairement la personne à laquelle il fait référence |
| - utilisation des connecteurs | |
| - résolution d'une inférence | |
| - non résolution d'une inférence | |
| Macroprocessus | |
| - mentionne élément de la structure narrative ou référence à la structure narrative | |
| - non-compréhension de la structure | |
| Processus d'élaboration | |
| - prédiction | |
| - élaboration d'images mentales | |
| - images mentales : pas d'images mentales déclarées | |
| - porte un jugement sur le texte | |
| - se questionne sur un élément du texte | |
| Raisonnement | ou - raisonnement ou explication fait essentiellement à partir d'éléments du texte |
| explication | - raisonnement ou explication à partir de connaissances antérieures |
| - réponse émotive | |
| - lien avec les connaissances antérieures | |
| -proposition hors texte | - plausible |
| | - non congruente avec le texte |
| Processus métacognitifs | |
| - détection de la perte de compréhension | |
| - gestion et ajustement des stratégies | |
| - validation de sa démarche | |
| - réajustement verbal | |
| - utilisation de savoirs métacognitifs | |
| - remise en question de sa compréhension | |
| Vocabulaire | |
| - vocabulaire non compris | |
| - vocabulaire mal utilisé | |
| Autre/inclassable | |
| Répétition | |
| Reformulation ou répétition de quelque chose dit par l'interviewer | |

À partir de ces catégories, nous avons codé les unités de sens comme dans l'extrait suivant.

Tableau 9 Exemple de codage 2

| Unité de sens | |
|---|---|
| a) Le nom je le trouve drôle, yé détesté de tout le monde, ça me fait rire. | a) réponse émotive, paraphrase (y'est détesté de tout le monde) |
| b) Ok...euh...y'ont trouvé le corps mort | b) paraphrase |

Pour l'analyse des rappels libres, nous avons procédé différemment. D'abord, nous avons aussi découpé le rappel en unités de sens. Ensuite, pour chaque texte, nous avons fait notre propre résumé. Le résumé du texte *Affaire de meurtre* se trouve en annexe 12, celui du texte *L'Affaire Léandre* en annexe 13 et celui du texte *La chaise renversée* en annexe 14. Les idées mentionnées dans nos résumés ont été considérées comme les idées principales, les autres éléments du texte étant considérées comme des idées secondaires. Nous avons ensuite codé les unités de sens des rappels des élèves selon qu'il s'agissait d'idées principales, d'idées secondaires, d'idées non congruentes, d'idées hors texte plausibles ou d'éléments inclassables. Dans certains cas, nous avons aussi utilisé d'autres catégories de notre grille initiale pour classer les unités de sens. Par exemple, dans l'unité de sens suivante rappelée par François dans son rappel du texte 2: «quand i sont arrivés avec un autre photographe», il y a un problème avec les référents. Nous avons aussi calculé le nombre d'idées principales mentionnées par l'élève par rapport au nombre d'éléments que nous avons trouvés dans notre propre résumé.

3.3 Analyse des verbalisations faites par les élèves

À partir de la grille ainsi modifiée (voir tableau 2), nous avons classé les unités de sens obtenues lors de chacune des trois entrevues avec les quatre élèves retenus.

3.3.1 Analyse des verbalisations de Mélissa

Mélissa est une élève de 14 ans qui est en secondaire 1. Elle fréquente une école pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage depuis la 4^e année du primaire. Sa langue maternelle est le français. Elle est enfant unique et elle provient d'un milieu socio-économique moyen. Elle lit occasionnellement des livres comme *Quatre filles et un jean*, mais elle ne lit pas régulièrement. Elle réussit assez bien en mathématiques et elle a une bonne orthographe, mais elle a de la difficulté en compréhension en lecture et dans la rédaction de textes. Son enseignante de français dit que lorsqu'elle doit écrire une histoire, elle utilise la structure descriptive et dit par exemple : «Mon personnage est... Cette histoire se passe dans...».

Voici une grille présentant le nombre d'unités de sens pour chaque entrevue et leur répartition. Rappelons qu'une même unité de sens peut être codée en fonction de plusieurs sous-processus, ce qui explique que la somme des unités de sens pour chaque processus puisse être supérieure au nombre d'unités de sens.

Tableau 10 Tableau-synthèse des verbalisations faites par Mélissa

| Processus | Entrevue 1 : texte <i>Affaire de meurtre</i> | Entrevue 2 : texte <i>L'affaire Léandre</i> | Entrevue 3 : texte <i>La chaise renversée</i> |
|---|--|--|---|
| Microprocessus | Paraphrase (1) Texte intégral (1) | Paraphrase (3) Texte intégral (9) Nom personnages (3) | |
| Processus d'intégration | 0 | Référents : ne désigne pas clairement personne dont elle parle (2) Référents : confusion (1) | Référents : 3 sur 10 Connecteurs : 4 sur 10 |
| Macroprocessus | Mentionne un élément de la structure narrative (1) Son rappel n'a rien à voir avec l'histoire originale. | Rappel court comportant 1 unité de sens, inclassable. Elle mentionne 0 des 31 idées principales pressenties. | Rappel court comportant 3 idées non congruentes et 2 idées principales. 2 idées principales sur les 22 pressenties. |
| Processus d'élaboration | Idées non congruentes (1) Images mentales : pas d'images mentales déclarées (4) Se questionne sur le texte (4) | Idées non congruentes (1) Images mentales : pas d'images mentales déclarées (5) Propositions hors texte plausibles (2) Se questionne sur le texte (5) | |
| Processus métacognitifs | Détection (11) Utilisation de savoirs métacognitifs (1) Gestion et ajustement des stratégies (1) | Détection (6) | |
| Vocabulaire | Vocabulaire non compris (6) | Vocabulaire non compris (3) | |
| Reformulation de ce qui a été dit par l'interviewer ou induit par l'interviewer | 7 | 1 | |
| Répétitions | 4 | 2 | |
| Autre/ inclassable | 20 | 21 | |
| Total (excluant rappel) | 55 | 54 | |
| Rappel | 8 | 1 | |
| Questions de compréhension | | | 3 sur 10 |

Le codage de la première entrevue se trouve à l'annexe 15, celui de la deuxième entrevue à l'annexe 16 et celui de la troisième entrevue à l'annexe 17.

Premier texte

Avant d'analyser les verbalisations de Mélissa, il est important d'expliquer comment s'est déroulée cette première entrevue. Au cours de la lecture de la première page du texte *Affaire de meurtre*, Mélissa s'est arrêtée pour demander ce que signifiait contrebande. Je lui expliquai la définition de contrebande, expliquant qu'il s'agit de faire passer de la marchandise à la frontière comme de l'alcool ou des cigarettes sans payer les taxes ou frais à la douane. Par la suite, dans ses verbalisations, particulièrement celles faites après la lecture de la page 1 et 2 et à la toute fin lorsque je lui ai demandé de faire le rappel du texte, elle a mentionné beaucoup d'éléments de cette définition de contrebande et elle a construit une toute autre histoire plutôt que de mentionner des éléments du texte. Après la lecture de la troisième page, elle a parlé des trois morceaux de papier avec une croix et elle a mis l'accent sur le fait qu'ils demandaient si c'était plutôt un crime ou un meurtre. Après la lecture de la page 4, elle a demandé ce qu'était un adjoint et une confession, puis elle a dit qu'elle ne pensait rien, que ça n'allumait pas. Après la lecture des pages 5 et 6, elle a demandé ce qu'étaient des aveux, puis elle a dit qu'elle n'avait pas d'images dans sa tête. Elle a ensuite lu la page 7, a demandé ce qu'était une certitude, puis elle a dit qu'il y avait moins d'action. Enfin, en lisant les pages 8, 9, 10, elle a encore mentionné qu'elle n'avait pas d'images mentales lorsqu'elle lisait, et ce, depuis qu'elle est toute petite. Enfin, elle a fait un rappel assez court qui, comme nous l'avons mentionné plus tôt, reprenait des éléments de la définition de contrebande et plusieurs idées non congruentes.

Les verbalisations de Mélissa précédant le rappel ont été divisées en 55 unités de sens. Nous avons séparé l'analyse des unités de sens précédant le rappel de celle des unités de sens du rappel, car l'analyse des deux types d'unités n'est pas la même. Parmi ces 55 unités, 20 sont considérées comme inclassables. Dans certains cas, il s'agit par exemple de verbalisations qui n'apportent aucune information nouvelle comme «ben, c'est ça». D'autres unités de sens sont considérées comme inclassables parce qu'elles sont incompréhensibles. Dans 6 unités de sens, Mélissa reprend les

éléments de ma définition de contrebande dans 6 des unités de sens. Dans une autre des unités de sens, elle reformule ma définition de passer aux aveux. Pour ces 7 unités de sens, nous avons créé une nouvelle catégorie: «Reformulation de ce qui a été dit par l'interviewer ou induit par l'interviewer». À 4 autres reprises, Mélissa répète une même verbalisation.

Seulement 24 des unités de sens ont pu être classées en fonction des sous-processus. Deux des 21 unités de sens se rapportent aux microprocessus. Il y a une unité qui est une paraphrase et une autre qui relève du texte intégral. Aucune autre verbalisation ne se rapporte aux microprocessus. Quelques mots du texte sont utilisés comme chef de police, crime ou meurtre, mais dans un tout autre contexte. Les verbalisations de Mélissa ont peu à voir avec l'histoire originale.

Aucune verbalisation ne se rapporte aux processus d'intégration.

En ce qui concerne les processus d'élaboration, il y a une idée non congruente. À 4 reprises, Mélissa mentionne qu'elle n'a pas d'images mentales. À 4 autres reprises, elle se questionne sur des éléments du texte. Nous avons aussi créé une nouvelle catégorie pour ces 4 autres unités de sens comme «Y'a moins d'action que dans les autres pages.» ou «Y'a plus de personnages.» Cette catégorie «se questionne sur un élément du texte ou remarque un élément du texte» a été classée dans les processus d'élaboration, car l'élève va au-delà du texte. Aucune autre verbalisation ne se rapporte aux processus d'élaboration.

Douze unités de sens ont trait aux processus métacognitifs. Mélissa détecte à 11 reprises sa perte de compréhension. Dans 6 cas sur 12, elle mentionne qu'elle ne comprend pas des mots de vocabulaire. Dans les autres cas, elle dit ne pas avoir compris, mais ne mentionne pas de façon spécifique ce qu'elle n'a pas compris. Dans un des cas, elle dit qu'elle a relu deux fois, mais qu'elle ne comprend toujours pas. Nous avons classé cette unité de sens dans «gestion et ajustement des stratégies», car même si elle ne réussit pas à comprendre, elle utilise la stratégie de relecture pour

gérer sa compréhension. À la toute fin, lorsqu'on demande à Mélissa de raconter l'histoire dans ses mots, elle dit «Ben c'est plus ça j'ai d'la misère!». Nous avons considéré cela comme une « utilisation de savoirs métacognitifs ». Nous considérons cela comme quelque chose de positif, car plusieurs élèves en difficulté ne sont pas conscients de leurs difficultés ou surévaluent leur compréhension.

En ce qui concerne le vocabulaire, on peut constater que dans 6 unités de sens Mélissa mentionne qu'elle ne comprend pas un mot de vocabulaire. Après la lecture de la page 3, elle dit par exemple: «Ben i parlent, i parlent plus d'un crime que d'un meurtre».

Pour ce qui est des macroprocessus, on peut constater à une reprise que Mélissa mentionne un élément de la structure narrative. Elle dit alors: «Ça c'est plus la fin du récit». Nous avons aussi examiné le contenu du rappel pour observer l'utilisation des macroprocessus. Le rappel contient 8 unités de sens. 7 des unités de sens sont des idées non congruentes avec le texte. Une unité «Humm, si je relis vite.» faite au début du rappel pour présenter le rappel est inclassable. Dans ce rappel, Mélissa n'a identifié aucune des idées principales. Voici le rappel de Mélissa: «Hummm. Si j'relis vite vite... C'est... c'est trois... c'est trois gars qui... qui partent en... ben, y sont en auto dans un p'tit village, pis... y s'en vont... euh... ben y s'en vont aux États-Unis. Pis i partent avec d'l'alcool dans... pis i changent de frontière. Pis après ça i s'font pagner par le... le... le... le chef de police. Pis après ça i s'demandent si c't'un... c't'un crime ou un... un... un meurtre. Ben... à la fin finalement, ben i... i décident que... que c't'un crime. (débit assez rapide)». Il raconte une histoire tout à fait différente de l'histoire originale.

Deuxième texte

Les verbalisations de Mélissa obtenues après la lecture du texte *L'Affaire Léandre*, excluant le rappel, ont été divisées en 54 unités de sens. Parmi ces unités de sens, 21 sont inclassables. 2 de ces unités sont des répétitions de verbalisations précédentes.

Un élément, soit le fait qu'il y a un espion semble avoir été induit par l'interviewer à Mélissa dans la mise en situation.

Quinze de ces unités se rapportent aux microprocessus. 3 de ces unités sont des paraphrases, 3 de ces unités sont des unités où elle mentionne le nom des personnages et 9 de ces unités relèvent du texte intégral.

Trois unités de sens se rapportent à l'utilisation des processus d'intégration. Ces trois unités ont trait à l'utilisation des référents. À deux reprises, Mélissa ne désigne pas clairement la personne dont elle parle et à une reprise elle confond les personnages.

Huit unités de sens relèvent des processus d'élaboration. Mélissa mentionne à 5 reprises qu'elle n'a pas d'images dans sa tête. Elle mentionne aussi 2 idées hors texte plausibles et une idée non congruente. Elle se questionne ou fait une remarque sur le texte à 5 reprises.

Onze unités de sens ont trait aux processus métacognitifs. À 6 reprises Mélissa détecte sa perte de compréhension. À 3 de ces 6 reprises, il s'agit d'un mot de vocabulaire qu'elle n'a pas compris.

Trois unités de sens se rapportent au vocabulaire. Dans les trois cas, il s'agit de mots qu'elle n'a pas compris.

Le rappel de Mélissa est très court. Mélissa dit seulement: «Ben... c'est l'histoire des orphelinats qui... pour moi qui sont... qui sont élevés, mais ça ... pour moi qui... se sont faite élever». Il est possible qu'elle ait voulu dire que ce sont des orphelins qui se sont fait enlever, mais comme il est très difficile de savoir ce qu'elle a voulu dire, nous avons considéré ce rappel comme inclassable.

Troisième texte

Dans le troisième texte, on cherchait principalement à évaluer comment l'élève utilisait ses macroprocessus en demandant à l'élève de faire le rappel du texte. Dans ce cas, le rappel que fait Mélissa du texte est très court. Ce rappel contient 62 mots. Il a été divisé en six unités de sens. Dans ces 6 unités de sens, 2 sont des idées principales, 3 des idées non congruentes et une des verbalisations «pis c'est ça» est inclassable. Quand, on lui demande de nous raconter l'histoire, elle dit: «C'est une histoire d'une fille qui s'appelait Adrienne, pis a (elle) fait bin, a (elle) part, euh, a fait une expédition, une expédi, une expédition en avion. Pis a (elle) conserve des oiseaux, pis euh elle sait qu'elle ne peut, qu'elle ne peut pas prendre des risques importants en avion. Pis en partant, elle s'arrête chez, chez des personnes, des Gaudron, pis c'est ça». Dans notre résumé du texte *La chaise renversée*, nous avons trouvé 22 éléments principaux et nous nous attendions à ce que les élèves en mentionnent environ la moitié. Mélissa ne mentionne que deux éléments de la situation initiale et aucun élément du développement ou de la situation finale.

Aux épreuves visant à évaluer l'utilisation des référents et des connecteurs, Mélissa obtient respectivement 3 sur 10 et 4 sur 10.

Dans les questions de compréhension, Mélissa obtient 3 bonnes réponses sur 10. 2 des trois questions auxquelles elle répond correctement demandent essentiellement l'utilisation des microprocessus. Mélissa répond correctement à la question «Pourquoi les amis d'Adrienne essayent-ils de l'empêcher d'y aller?» On peut penser que dans ce cas, il est plus facile pour Mélissa de se mettre à la place du personnage principal. Mélissa ne répond pas correctement à la plupart des questions qui demandent l'utilisation des processus d'intégration.

Synthèse et interprétation

En ce qui concerne les microprocessus, on peut remarquer que dans le premier texte, Mélissa mentionne très peu d'éléments du texte (2) et qu'elle se sert surtout de l'information qui lui a été donnée verbalement pour imaginer l'histoire. Dans le deuxième texte, elle mentionne davantage d'éléments du texte (15), mais ceux-ci sont quand même peu nombreux. De plus, comme nous le verrons plus loin, la plupart des autres élèves mentionnent de nombreux éléments du texte. Par exemple, dans le cas d'Emmanuel 76 des 104 unités de sens classées, soit près du trois quart des unités, relèvent des microprocessus. 30 des unités de sens liées aux microprocessus sont des paraphrases. Dans le cas de Mélissa, les microprocessus représentent 2 unités de sens sur les 21 unités classées lors de la première entrevue et 15 sur les 30 unités classées lors de la deuxième entrevue. D'après Olshavsky (1976-77), qui a observé différents types de lecteurs, il est normal que la plupart des verbalisations contiennent des paraphrases. Nous pensons que le fait que Mélissa mentionne aussi peu de paraphrases (1 à la première entrevue et 3 lors de la deuxième entrevue) peut être un signe que cette dernière a du mal à intégrer et à utiliser l'information écrite pour lui donner du sens. Elle semble être plus en mesure de le faire avec l'information orale. Par contre, elle est capable de répondre à deux questions dans le troisième texte qui demandent de faire de la microsélection.

En ce qui concerne les processus d'intégration, on peut voir dans l'épreuve isolée sur les référents qu'elle obtient 3/10 alors que les adolescents de son âge, Chloé et Thierry ont obtenu des résultats de 10 sur 10 chacun. Dans le texte 1, il n'y a aucune manifestation de son problème avec les référents, alors que dans le texte 2, il y a une confusion à 1 reprise et à 2 endroits elle ne désigne pas clairement le référent. Même si Mélissa ne verbalise pas cette difficulté avec les référents, il est possible que Mélissa ait cette difficulté comme en témoigne l'épreuve isolée et que cela cause des difficultés de compréhension. En ce qui concerne les connecteurs, on peut remarquer que lors de l'épreuve isolée sur les connecteurs, Mélissa obtient seulement 4 bonnes réponses sur 10, alors que Chloé et Thierry, les élèves qui ont testé les questions ont eu 9/10 et 10/10. Enfin, Mélissa ne semble faire aucune inférence basée sur le texte. Elle semble aussi avoir de la difficulté à faire les liens dans l'histoire. Elle dit qu'il y a des bouts qui ne se suivent pas. Par exemple à la fin, lorsque les policiers viennent

chercher les enfants à l'orphelinat et que leurs pas résonnent lorsqu'ils marchent, elle parle de «pas qui ne résonnaient pas» et elle ne comprend pas ce que cela fait dans l'histoire.

En ce qui concerne les macroprocessus, on peut remarquer que les rappels faits par Mélissa sont courts. Ils contiennent beaucoup d'idées non congruentes : 7 sur 8 pour le premier texte, le rappel en entier pour le deuxième texte et 3 sur 6 pour le troisième texte. Nous émettons l'hypothèse que lors de la lecture du deuxième texte quand Mélissa dit «il y a des bouts qui ne se suivent pas», c'est parce que Mélissa a de la difficulté avec la structure non canonique de ce texte. Même si tous les éléments essentiels ont été préservés lors de la transformation du deuxième texte, plusieurs éléments redondants dans le texte qui auraient pu faciliter la compréhension de ce dernier ont été enlevés. Si, comme le mentionnent Kintsch et van Dijk (1978) c'est entre autres à cause de la fréquence et de la redondance de certains éléments qu'on finit par les considérer comme importants et qu'on les retient, il est possible que les transformations dans le texte aient affecté la compréhension de Mélissa ou même d'autres élèves.

On peut aussi remarquer que dans le texte 1, elle mentionne à 6 reprises qu'elle ne comprend pas un mot de vocabulaire et à trois reprises dans le deuxième texte. De plus, le fait qu'elle mentionne que les personnages ne savent pas si c'est un crime ou un meurtre laisse croire que Mélissa éprouve des difficultés avec le vocabulaire. Quand elle dit qu'Adrienne cherchait ses lettres, cela laisse aussi croire qu'elle a de la difficulté avec les expressions ayant un sens figuré. Il est aussi possible qu'elle n'ait pas compris d'autres mots et qu'elle ne l'ait pas dit. Lorsqu'un trop grand nombre de mots de vocabulaire n'est pas compris, cela peut handicaper gravement la compréhension (Giasson, 2003).

En ce qui concerne les processus métacognitifs, on peut remarquer que Mélissa détecte sa perte de compréhension à 11 reprises dans le premier texte et à 6 reprises dans le texte 2. Si on la compare à d'autres élèves comme Giovanni ou Emmanuel qui détectent leur perte de compréhension à une seule reprise dans toutes les entrevues, on peut penser que cela constitue une force relative. Toutefois, comme

Mélissa n'est pas capable de remédier à cette perte de compréhension, cela laisse penser qu'elle a de la difficulté avec ces processus.

Pour ce qui est des processus d'élaboration, l'analyse des verbalisations de Mélissa laisse croire que Mélissa les utilise très peu. D'abord elle mentionne le fait qu'elle n'a pas d'images mentales. Elle semble donc consciente que c'est important, mais elle semble ne pas arriver à en faire. Ensuite, puisqu'aucune unité de sens n'a trait à la réponse émotive, aux liens avec les connaissances antérieures, aux prédictions ou aux autres composantes des processus, on peut penser que Mélissa a de la difficulté avec ces processus. Le traitement syntaxique des phrases lui demande peut-être tellement d'énergie qu'il n'en reste plus pour les processus de haut niveau.

L'analyse des données laisse croire que Mélissa a de la difficulté avec plusieurs des sous-processus de compréhension. D'abord, elle a de la difficulté à comprendre le vocabulaire du texte, ce qui entrave la compréhension en général. Ensuite, elle a de la difficulté au niveau des microprocessus à sélectionner l'information dans le texte et à l'utiliser pour lui donner du sens. Elle fait aussi peu de liens entre les phrases, ce qui montre une difficulté dans les processus d'intégration. Enfin, elle semble utiliser peu ses processus d'élaboration, notamment en ne se faisant pas d'images mentales et même si elle est capable de détecter sa perte de compréhension, elle ne sait pas comment y remédier, montrant par là une faiblesse des processus métacognitifs. En bref, Mélissa manifeste une difficulté généralisée de compréhension.

Mentionnons par ailleurs que bon nombre des unités de sens ont été codées comme inclassables. Dans le premier texte, 20 unités sur 55, soit près du tiers, n'ont pu être classées. Dans le deuxième texte, 21 unités de sens sur 54 n'ont pu être classées. Mélissa a de telles difficultés à verbaliser ce qu'elle a lu et ce qu'elle dit est souvent si peu intelligible que nous nous demandons s'il ne serait pas plus adéquat d'utiliser d'autres moyens que la pensée à haute voix pour évaluer sa compréhension. Avec un si grand nombre d'unités de sens inclassables, il convient aussi de s'interroger sur la validité des conclusions auxquelles nous arrivons.

3.3.2 Analyse des verbalisations d'Emmanuel

Emmanuel est un élève de 14 ans. Il fréquente une classe de cheminement particulier à l'école Mont-de-Lasalle à Laval dans le quartier Pont-Viau. Il est enfant unique et il provient d'un milieu socio-économique défavorisé. Il vit seul avec son père. Sa mère est décédée quand il était en bas âge. Il dit n'aimer ni l'école ni la lecture. Il dit passer beaucoup de temps à aider son père dans des contrats de rénovation. Il a des difficultés en mathématiques, dans la rédaction de textes et dans la compréhension en lecture.

Tableau 11 Tableau-synthèse des verbalisations faites par Emmanuel

| Processus | Entrevue 1 : texte <i>Affaire de meurtre</i> | Entrevue 2 : texte <i>L'affaire Léandre</i> | Entrevue 3 : texte <i>La chaise renversée</i> |
|---|---|---|---|
| Microprocessus | Paraphrase (30) Texte intégral (33) Nom des personnages (11) Mauvaise coupure (2) | Paraphrase (22) Texte intégral (12) Nom personnages (4) Mauvaise coupure (3) | |
| Processus d'intégration | Référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle (12) Confusion (1) Non résolution d'une inférence (1) | Référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle (2) Référents : confusion (2) | Référents : 3 sur 10 Connecteurs : 3 sur 10 |
| Macroprocessus | 9 éléments qui sont des idées principales sur 39 éléments pressentis | Rappel court Mentionne élément de la structure narrative (1) | Rappel court qui raconte une autre histoire 1 élément sur 22 |
| Processus d'élaboration | Idées non congruentes (8) Idées hors textes plausibles (1) Raisonnement ou explication en lien avec connaissances antérieures (4) | Idées non congruentes (13) Idées hors texte plausibles (2) Prédiction (1) Raisonnement ou explication en lien avec connaissances antérieures (1) | |
| Processus métacognitifs | Réajustement (2) Détection de la perte de compréhension (1) Remise en question de la compréhension (1) | | |
| Vocabulaire | Vocabulaire mal utilisé (1) | Vocabulaire mal utilisé (2) | |
| Reformulation de ce qui a été dit par l'interviewer ou induit | | 2 | |
| Répétitions | 2 | 2 | |
| Autre/ inclassable | 14 | 25 | |
| Total (excluant rappel) | 118 | 88 | |
| Rappel | 32 | 7 | 12 |
| Questions de compréhension | | | 4 sur 10 |

Le codage des verbalisations faites par Emmanuel se trouve dans l'annexe 18 pour la première entrevue, dans l'annexe 19 pour la deuxième entrevue et dans l'annexe 20 pour la troisième entrevue.

Premier texte

Les verbalisations faites par Emmanuel, excluant le rappel, ont été divisées en 118 unités de sens. Parmi les unités de sens, 2 constituent des répétitions de verbalisations qui ont déjà été faites, alors que 14 unités de sens sont inclassables. Ces unités de sens sont souvent incompréhensibles, incohérents ou incomplètes.

Parmi les 102 unités de sens restantes, 76 sont relatives aux microprocessus. Environ la moitié de ces verbalisations (30 unités) sont des paraphrases et 33 relèvent du texte intégral. 1 de ces unités de sens est due à une mauvaise coupure, c'est-à-dire à un collage de deux informations distantes dans le texte. Dans ce cas Emmanuel dit: «pis euh, ça s'a passé 13 jours plus tard avant pendant leur rencontre, il s'est fait tuer, le matin devant chez lui». En fait, dans le texte, on dit qu'il a été tué vers une heure du matin. Emmanuel ne retient donc que le mot matin, ce qui fait en sorte que l'information mentionnée est inexacte à cause de cette mauvaise coupure. Il mentionne 11 fois le nom des personnages.

Quatorze unités de sens ont trait aux processus d'intégration. 13 de ces unités de sens laissent entrevoir un problème avec les référents. Dans 12 unités de sens, Emmanuel ne désigne pas clairement la personne à laquelle il fait référence; il utilise un terme vague comme «l'autre», «le gars» ou un pronom. Dans une unité de sens, la verbalisation montre clairement qu'il y a une confusion entre les personnages. Par ailleurs, après le rappel, quand on demande à Emmanuel qui sont les personnages, il dissocie le personnage de Léandre et celui du photographe. 1 de ces sous-unités montre qu'Emmanuel n'a pas résolu une inférence. Il n'y a aucune verbalisation qui montre clairement qu'Emmanuel a résolu une inférence.

Treize unités de sens se rapportent aux processus d'élaboration. Dans 9 des unités de sens, Emmanuel a mentionné des idées hors texte dont 8 non congruentes. Par exemple, après la lecture de la page 7 dans le texte *L'affaire Léandre*, il dit que les policiers « ont défoncé la porte ch'sais pas comment sûrement avec leur pied ou avec leur épaule », alors que ce n'est pas du tout le cas.

Le contenu de 4 unités de sens laisse croire qu'Emmanuel a raisonné en utilisant ses connaissances antérieures pour comprendre le texte. Par exemple, il dit: «C'est pas parce que tu es passager que tu es meurtrier». Emmanuel ne semble pas spontanément réagir de façon émotive au texte. Toutefois, lors de la réponse à des questions posées après la lecture du texte, il porte un jugement sur la moralité des personnages. Il ne mentionne pas spontanément qu'il a des images mentales qui lui viennent en tête. Quand on lui demande de nous dire quelles images mentales lui sont venues en tête pendant qu'il lisait, il donne une réponse courte: «Bin c'était 3 personnes pis un meurtrier bin là le shérif adjoint, le shérif, les villageois, pis toute le tralala j'ai imaginé la scène».

Pour ce qui est des processus métacognitifs, Emmanuel hésite à deux reprises sur le choix des mots qu'il utilise et il se réajuste. Par exemple, il dit: «C'est trois gars, un qui s'appelle Marcel, il a dans la quarantaine, avait des problèmes avec la justice, non, non c'est Hector (...)». Il détecte une fois sa perte de compréhension et la remet une fois en question, par exemple, il dit qu'il doit y avoir une copie de quelque chose, mais qu'il ne sait pas ce que c'est.

En ce qui concerne le vocabulaire, il utilise mal le vocabulaire à une reprise quand il dit que «le gars s'est faite suicider». Quand nous lui avons demandé quels étaient les mots de vocabulaire qui lui ont semblé plus difficiles, il a dit: «Non, c'était facile les mots de vocabulaire».

Dans son rappel qui compte 32 unités de sens, Emmanuel a mentionné 9 idées principales, 9 idées secondaires et 7 idées non congruentes. Dans une des unités, l'élève montre qu'il n'a pas résolu l'inférence principale, car il dit: «la lettre lui disait

pas c'était qui». Une unité de sens est une répétition et 5 éléments sont inclassables, car incompréhensibles ou dépourvus de contenu. Il fait un raisonnement lié aux éléments du texte. Il dit «puisque'il est une personne âgée, faque il est pas de taille». Ce raisonnement nous semble être lié à la phrase «Évidemment, malgré son âge plus que respectable, le chef s'est grandement débattu (page 9)». Il utilise encore une fois le mot «passager» probablement en voulant dire «de passage» ou «étranger», ce que nous avons considéré comme du vocabulaire mal utilisé. Il y a aussi une confusion dans les référents où il dit que c'est le prisonnier qui a reçu une lettre plutôt que l'inspecteur.

Dans notre résumé du texte *Affaire de meurtre*, nous avons trouvé 39 éléments que nous considérons comme des idées principales. Emmanuel a mentionné 9 idées principales, soit moins du quart des idées principales et beaucoup d'éléments ont été transformés, ce qui donne une histoire tout à fait différente.

Deuxième texte

Les verbalisations d'Emmanuel, qui se trouvent à l'annexe 19, ont été divisées en 88 unités de sens, excluant le rappel. 25 de ces unités sont inclassables parce qu'elles n'ont pas de contenu comme « ben c'est ça » ou parce qu'elles sont incompréhensibles.

Parmi les unités de sens restantes, 41 ont trait aux microprocessus. 22 de ces 41 unités sont des paraphrases, alors que 12 sont du texte intégral. Emmanuel rapporte 4 fois le nom des personnages. Emmanuel fait une mauvaise coupure à trois reprises. Par exemple, à la page 2, on lit: «- Il joue au touriste, chuchote Zéro-zéro-onze. En fait, il observe les fenêtres de la bâtisse.» Après la lecture de cet extrait, Emmanuel dit : «Zéro-zéro-onze observe la fenêtre de l'orphelinat (...)», ce qui montre qu'il a collé deux morceaux de phrase qui ne vont pas ensemble.

Quatre unités de sens se rapportent aux processus d'intégration et plus spécifiquement aux référents. À deux reprises, il désigne par un terme vague la personne dont il parle. À deux autres reprises, il confond des personnages.

Dix-sept unités de sens se rapportent aux processus d'élaboration. Parmi elles, il y a une prédiction, un raisonnement en lien avec des connaissances antérieures, 2 idées hors texte plausibles et 13 idées non congruentes.

Emmanuel ne fait pas mention d'éléments qui pourraient être vus comme des éléments se rapportant aux processus métacognitifs.

Emmanuel utilise mal le vocabulaire à une reprise. Emmanuel utilise le terme journalier. Il est possible qu'il ait voulu dire journaliste pour désigner le photographe. Aucun autre élément ne se rapporte au vocabulaire.

Pour ce qui est des macroprocessus, on peut constater que le rappel est court et comporte peu d'éléments du texte. En effet, lorsqu'Emmanuel doit raconter l'histoire de *L'affaire Léandre* dans ses mots, il dit simplement: «Bin c'est 2 policiers pis euh i font enquête sur euh ch'sais pu trop quoi, c'est à cause qu'i pensent que les personnes qui font le rituel sont en train de les espionner, pis tout ça pis à la fin ils découvrent que c'est pas ça, pis le journalier avec les autres pour aller voir ce qui se passe à l'orphelinat St-Patrick pis c'est ça». Ce rappel a été divisé en 7 unités de sens. Une des unités de sens «pis, c'est ça.» est inclassable. Deux des unités, soit le fait qu'ils font enquête et le fait qu'ils vont à l'orphelinat de St-Patrick sont considérées comme des idées principales. Trois des unités sont non congruentes.

Troisième texte

L'objectif du troisième texte était d'évaluer les macroprocessus ainsi que l'utilisation des connecteurs et des référents. Le rappel d'Emmanuel, qui se trouve en annexe 20, a été divisé en 12 unités de sens. 3 de ces unités de sens font référence à des idées principales, 4 à des idées secondaires, alors qu'une de ces unités de sens est une idée non congruente. 3 unités de sens sont considérées comme inclassables. 1 unité de sens est une répétition. Dans notre résumé, nous avons trouvé 22 éléments que nous

considérons comme des idées principales. Le rappel d'Emmanuel en mentionne seulement 3. De plus, ce rappel met l'accent sur le fait qu'Adrienne veut dépasser les 4000 mètres en altitude, alors que son véritable but est de traverser la cordillère des Andes et le fait que le G3 ne peut dépasser une certaine altitude constitue en quelque sorte une contrainte qui rend plus difficile l'atteinte de son objectif.

Emmanuel répond bien à 3 questions sur 10 sur les connecteurs. 2 autres de ses réponses respectent le sens de la phrase même si elles sont syntaxiquement incorrectes. Dans les questions sur les référents, Emmanuel obtient 3 bonnes réponses sur 10.

Emmanuel répond correctement à 4 des dix questions de compréhension. Dans sa réponse à une des questions, il montre qu'il a compris que les femmes n'avaient pas les mêmes droits à cette époque qu'aujourd'hui. Il réussit seulement une des 5 questions qui impliquent la résolution d'inférences. Il réussit seulement une des 5 questions impliquant l'utilisation des microprocessus et il ne trouve pas cette réponse du premier coup, il trouve cette réponse seulement une fois que l'examinatrice le pousse à chercher la réponse dans le texte.

Synthèse et interprétation des résultats

D'après Olshavsky (1976-77), il est normal qu'une grande partie des verbalisations soient des paraphrases. C'est aussi ce qu'il a remarqué avec les lecteurs dans sa recherche. Lors de la lecture du premier texte, on peut remarquer que le nombre de paraphrases (30) est légèrement inférieur à celui des sélections de texte intégral (33). On peut supposer que lorsqu'on fait une paraphrase, cela se situe à un niveau supérieur de compréhension. Il est possible que le fait qu'Emmanuel ait choisi souvent les mêmes mots que dans le texte nous montre qu'il a plutôt fait appel à sa capacité de mémorisation qu'au traitement de l'information. Par ailleurs, ses verbalisations sont parfois confuses, ce qui laisse entrevoir qu'il n'a pas nécessairement compris le texte.

On peut penser qu'Emmanuel a de la difficulté avec les référents d'abord à cause de plusieurs confusions dans ses verbalisations. Par exemple, il dissocie Léandre et le photographe qui sont pourtant la même personne. Ensuite, il a obtenu un résultat assez faible (3 sur 10) à l'épreuve sur les référents, en comparaison avec notre élève de référence Chloé qui a obtenu (10 sur 10). Remarquons que l'épreuve sur les référents aurait dû être validée auprès de plus d'élèves. Enfin, on ne savait pas toujours qui Emmanuel désignait par les pronoms personnels qu'il utilisait. Rappelons qu'il arrive à tous les élèves d'utiliser occasionnellement des pronoms sans désigner clairement à qui ils font référence. C'est pourquoi nous avons clairement séparé dans le codage le fait de ne pas désigner clairement la personne dont on parle et le fait de verbaliser une confusion entre 2 personnages. Il est aussi important de rappeler que les deux premiers textes étaient plus susceptibles que des textes plus conventionnels de générer ce genre de confusion.

Emmanuel semble aussi avoir beaucoup de difficulté avec les processus d'élaboration. Il émet plusieurs idées hors texte non congruentes: 8 lors de la lecture du premier texte et 13 lors de la lecture du deuxième texte. Par ailleurs, ces idées non congruentes ne semblent pas remises en cause. Il semble avoir de la difficulté à inhiber ces idées non congruentes, une caractéristique qui semble être l'apanage de plusieurs élèves en difficulté (Gersten *et al.*, 2001).

En ce qui concerne les processus métacognitifs, ces derniers brillent par leur absence. Emmanuel semble rarement conscient de ses difficultés sauf à une reprise où il détecte sa perte de compréhension et à une autre où il remet en doute sa compréhension pendant la première entrevue.

En somme, Emmanuel semble avoir quelques difficultés avec les microprocessus comme en témoignent les mauvaises coupures qu'il fait. Il semble aussi avoir de la difficulté avec les composantes référents, connecteurs et inférence des processus d'intégration. L'analyse laisse aussi penser qu'il a de la difficulté avec les macroprocessus entre autres à dégager les idées principales. Les processus d'élaboration semblent aussi déficitaires notamment à cause de la présence de nombreuses idées non congruentes. Enfin, les processus métacognitifs semblent peu utilisés et Emmanuel ne semble pas être en mesure de remédier à sa perte de

compréhension. Comme les processus sont interactifs et s'influencent les uns les autres, il est possible que les difficultés avec les processus d'intégration particulièrement les référents aient un impact négatif à la fois sur les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Il se peut également qu'Emmanuel ait de la difficulté à lire par groupes de mots (habileté que nous n'avons pas pu mesurer) comme en témoignent certaines mauvaises coupures, et que cela se répercute sur les référents et finalement sur tous les autres processus. On peut penser que tout comme Mélissa il a des difficultés généralisées de compréhension. Par contre, contrairement à Mélissa, il ne semble pas éprouver de difficultés marquées avec la compréhension du vocabulaire, ce qui devrait pourtant être vérifié par exemple avec une épreuve supplémentaire sur le vocabulaire qui pourrait être administrée avant la lecture des textes.

3.3.3 Analyse des verbalisations de Giovanni

Giovanni est un élève de 14 ans qui est en première secondaire dans une classe de cheminement particulier. Il n'aime pas lire. Il dit que les autres membres de sa famille lisent occasionnellement des revues, mais pas d'autres genres d'ouvrages. C'est le cadet d'une famille de 2 enfants. Il a une sœur un peu plus âgée. Il provient d'un milieu socio-économique défavorisé. Ses grands-parents sont d'origine italienne, mais ses deux parents sont nés au Québec et parlent exclusivement français. Sa langue maternelle est le français. Il réussit assez bien en mathématiques, mais il a de la difficulté en compréhension de texte et dans tous les aspects de l'écriture.

Tableau 12 Tableau-synthèse des verbalisations faites par Giovanni

| Processus | Entrevue 1 | Entrevue 2 | Entrevue 3 |
|---|--|--|--|
| Microprocessus | Texte intégral (4) Paraphrase (14) Nom des personnages (5) | Texte intégral (9) Paraphrase (28) Nom des personnages (7) | |
| Processus d'intégration | Non résolution inférence (2) | Non , résolution d'une inférence (1) Résolution d'une inférence (1) Référénts : confusion (2) Référénts : ne désigne pas clairement personne dont il parle (13) | Référénts 7/10 Connecteurs 7/10 |
| Macroprocessus | 5 idées principales sur les 39 pressenties. Non résolution de l'inférence principale. | 9 idées principales sur les 31 pressenties. Résolution de l'inférence principale. | 4 idées principales sur les 22 pressenties. Ne mentionne pas un élément principal : l'aide de la mystérieuse femme. |
| Processus d'élaboration | Idées non congruentes (6) Idées hors texte plausibles (1) Raisonnement ou explication en lien avec connaissances antérieures (1) | Idées non congruentes (1) Idées hors texte plausibles (2) Raisonnement ou explication en lien avec éléments du texte (1) | |
| Processus métacognitifs | Détection de la perte de compréhension (1) | | |
| Vocabulaire | | | |
| Reformulation de ce qui a été dit par l'interviewer ou induit par l'interviewer | | 1 | |
| Répétitions | | | |
| Autre/ inclassable | 12 | 2 | |
| Total (excluant rappel) | 43 | 53 | |
| Rappel | 19 | 12 | |
| Questions de compréhension | | | 5/10 |

Le codage des verbalisations faites par Giovanni se trouve en annexe 21 pour la première entrevue, en annexe 22 pour la deuxième entrevue et en annexe 23 pour la deuxième entrevue.

Premier texte

Les verbalisations de Giovanni faites après la lecture du texte *Affaire de meurtre* ont été divisées en 43 unités de sens (excluant les unités du rappel). Parmi ces 43 unités de sens, 12 sont inclassables. Vingt-trois des 31 unités restantes se rapportent aux microprocessus. 5 des unités de sens sont le nom des personnages, 4 sont du texte intégral et 14 sont des paraphrases.

En ce qui concerne les processus d'intégration, 2 des unités de sens montrent que l'élève n'a pas résolu une inférence primordiale, c'est-à-dire qu'il n'a pas compris qui avait fait le meurtre et comment. Aucune autre unité de sens ne se rapporte aux processus d'intégration.

En ce qui concerne les processus d'élaboration, il y a 6 idées non congruentes. Dans une des unités de sens, l'élève fait un raisonnement lié à ses connaissances antérieures. Il mentionne une idée hors texte plausible. Aucune autre unité ne se rapporte aux processus d'élaboration.

Une seule unité de sens se rapporte aux processus métacognitifs. Dans cette unité, Giovanni détecte sa perte de compréhension.

Aucun élément ne se rapporte à l'aspect vocabulaire.

Le rappel du texte fait par Giovanni comporte 20 unités de sens. Trois unités de sens sont inclassables. 12 des unités de sens sont des éléments du texte. Sept de ces unités qui sont des éléments du texte sont des idées principales. Cinq de ces unités sont plutôt des idées secondaires. Quatre des unités de sens sont des idées non

congruentes. Une des ces unités de sens est une idée hors texte plausible. Ce rappel ne mentionne pas l'élément principal du texte, soit comment s'est déroulé le meurtre.

Deuxième texte

Les verbalisations faites par Giovanni à la suite de la lecture du texte *L'Affaire Léandre* ont été divisées en 53 unités de sens. 2 des unités de sens sont inclassables. 44 unités se rapportent aux microprocessus. 9 unités de sens relèvent du texte intégral, 28 des paraphrases et 7 ont trait au nom des personnages.

Parmi les 17 unités qui se rapportent aux processus d'intégration, 15 unités de sens se rapportent aux référents. À 13 reprises l'élève ne désigne pas clairement la personne dont il parle et à deux reprises, il y a clairement confusion. Par exemple, l'élève parle de deux garçons, alors qu'il s'agit de 0011 et de 0012, une fille et un garçon. 2 des unités de sens se rapportent aux inférences: une est exacte, l'autre inexacte. Par exemple, après avoir lu le passage où on parle d'une pénombre rouge chargée d'une odeur chimique, l'élève en déduit que les policiers sont allés voir un scientifique et il ne fait pas le lien avec le métier de photographe de Léandre.

Quatre unités de sens se rapportent aux processus d'élaboration. 2 de ces unités de sens sont des idées hors texte plausibles. Une des unités est une idée non congruente. Une des unités de sens est un raisonnement en lien avec les éléments du texte. Giovanni dit après la lecture de la page 2, « Pis là i donne une distance, comme ça i va pas savoir comme que c'est lui, comme, qui l'espionne. »

Aucune unité de sens ne se rapporte aux processus métacognitifs.

Il n'y a pas d'unités ayant trait au vocabulaire.

Le rappel du deuxième texte contient 12 unités de sens. 1 unité de sens est inclassable. 9 des unités de sens sont des idées principales, 2 des unités de sens sont des idées secondaires. 1 des unités de sens est inclassable. Dans ce rappel, Giovanni mentionne l'élément-clef de l'histoire, c'est-à-dire que les espions sont en fait des

enfants. Il a mentionné 9 des 31 idées que nous avons considérées comme principales. Son rappel même s'il est succinct résume assez bien l'histoire.

Troisième texte

Le rappel du troisième texte a été divisé en 12 unités de sens. Six des unités de sens sont des idées principales. Cinq des unités de sens sont des idées secondaires. Une des unités de sens est difficile à classer. Giovanni dit : «mais là elle a réussi, pis tout le monde est content.» Dans ce rappel, Giovanni ne mentionne pas toutes les idées importantes, notamment le fait qu'une mystérieuse femme a aidé Adrienne. Il mentionne cependant l'élément principal, soit le fait qu'Adrienne veut survoler une montagne même s'il ne précise pas qu'il s'agit de la Cordillère des Andes. Ces 6 idées principales correspondent à 5 des éléments que nous avons considérés comme principaux dans notre résumé du texte. Giovanni mentionne donc 5 des 22 éléments que nous avons considérés comme principaux.

À l'épreuve sur les référents, Giovanni obtient 7 bonnes réponses sur 10. À l'épreuve sur les connecteurs, Giovanni obtient 7 bonnes réponses sur 10. Giovanni obtient 5 bonnes réponses sur 10 aux questions de compréhension. Il répond correctement à une question demandant l'utilisation des processus d'élaboration, il réussit deux questions qui demandent l'utilisation des microprocessus et il répond adéquatement à deux questions demandant la résolution d'inférences. Par contre, il échoue à trois questions qui demandent d'avoir retenu des éléments spécifiques du texte.

Synthèse et interprétation

Pour ce qui est des microprocessus, Giovanni ne semble pas avoir de difficulté particulière. Il mentionne dans ses verbalisations plusieurs éléments d'information explicites. Il ne fait pas non plus de mauvaises coupures. Toutefois, comme nous l'avons mentionné, il a été incapable de répondre à trois questions sur des éléments spécifiques du texte. Il est possible qu'il ait compris le troisième texte dans sa globalité et qu'il n'ait pas fait attention à certains éléments secondaires.

Il ne semble pas non plus avoir de difficulté particulière avec les composantes connecteurs des processus d'intégration. Il obtient un résultat de 7 sur 10 à cette épreuve. Pour ce qui est des référents, il réussit assez bien l'épreuve isolée sur les référents (7 sur 10), mais dans le texte *L'affaire Léandre*, il lui arrive à deux reprises de confondre les personnages. Rappelons que les caractéristiques de ce texte peuvent faire en sorte que les difficultés avec les référents soient plus apparentes qu'avec d'autres textes. Giovanni semble avoir quelques difficultés avec la résolution d'inférences. Il en résout certaines, mais pas toutes.

Pour ce qui est des macroprocessus, il semble en général capable de dégager bon nombre des éléments principaux, mais sa difficulté à résoudre des inférences semble faire en sorte qu'il n'est pas capable de dégager certaines des idées principales implicites.

Giovanni ne semble pas utiliser non plus de façon fréquente ses processus métacognitifs. Dans le cas des deuxième et troisième texte où il semble assez bien comprendre les textes, cela est compréhensible. Par contre, dans le cas du premier texte, cela peut montrer une certaine fragilité dans la mise en place de ce type de processus.

En ce qui concerne les processus d'élaboration, Giovanni rapporte quelques idées non congruentes particulièrement dans le premier texte, mais ces idées non congruentes ne changent pas complètement le sens du texte. Il rapporte aussi quelques idées hors texte plausibles. Dans le premier texte, il fait un seul lien avec ses connaissances antérieures. Giovanni semble peu utiliser ses processus d'élaboration, ce qui peut laisser croire qu'il a de la difficulté avec ces derniers.

Il semble que Giovanni a surtout de la difficulté dans la résolution de certaines des inférences qui lui sont proposées. De plus, il fait un résumé très général des deux derniers textes, ce qui laisse croire qu'il accorde peu d'importance aux détails, ce qui peut peut-être expliquer ses difficultés dans les compréhensions de texte traditionnelles. Par rapport aux trois autres élèves, il semble plus en mesure de comprendre les textes qu'il lit. L'utilisation des processus d'intégration, des

macroprocessus et des processus d'élaboration et métacognitifs semble plus ou moins efficace. En somme, on peut penser que Giovanni a de la difficulté avec tous les processus qu'on pourrait qualifier de processus de haut niveau par opposition avec les processus de plus bas niveau comme les microprocessus avec lesquels il ne semble pas avoir de difficulté.

3.3.4 Analyse des verbalisations de François

François est un élève de 14 ans qui est en secondaire I dans une classe de cheminement particulier. Il provient d'un milieu socio-économique défavorisé. Il aime lire des livres d'aventures comme les *Amos d'Aragon*. Il a une sœur un peu plus âgée qui lit elle aussi, mais ses parents lisent rarement. Il a des difficultés en mathématiques et en français, mais il préfère les mathématiques. Son enseignante dit qu'il a des difficultés dans la compréhension et dans la rédaction de textes. Il a fréquenté 3 écoles primaires différentes et il a reçu des services en orthopédagogie en 4^e année seulement. Sa langue maternelle est le français.

Tableau 13 Tableau-synthèse des verbalisations faites par François

| Processus | Entrevue 1 | Entrevue 2 | Entrevue 3 |
|---|--|--|----------------------------------|
| Microprocessus | Texte intégral (8) Paraphrase (22) Nom des personnages (10) Mauvaise coupure (1) | Texte intégral (9) Paraphrase (35) Nom des personnages (3) | |
| Processus d'intégration | Résolution d'une inférence (1) Référents : confusion (4) | Résolution d'une inférence (1) Non résolution d'une inférence (1) Référents : confusion (6) Référents : ne désigne pas clairement personne dont je lui parle (4) | |
| Macroprocessus | Mentionne élément de la structure narrative (1) Rappel assez long, mais avec 8 idées non congruentes et des éléments principaux incompris | | |
| Processus d'élaboration | Élaboration : lien avec les connaissances antérieures (1) Idées non congruentes (8) Idées hors texte plausibles (3) | Élaboration : lien avec les connaissances antérieures (1) Idées non congruentes (6) Idées hors texte plausibles (6) Raisonnement en lien avec des éléments se rapportant principalement au texte (1) Réaction émotionnelle (1) | |
| Processus métacognitifs | Remise en question de la compréhension (1) Détection de la perte de compréhension (3) | Détection de la perte de compréhension (3) | |
| Vocabulaire | Vocabulaire non compris (1) | Vocabulaire non compris (1) | |
| Reformulation de ce qui a été dit par l'interviewer ou induit par l'interviewer | 1 | 1 | |
| Répétitions | 2 | 1 | |
| Autre/ inclassable | 22 | 11 | |
| Total (excluant rappel) | 82 | 80 | |
| Rappel | 8 éléments sur les 39 pressentis | 7 éléments sur les 31 pressentis | 7 éléments sur les 22 pressentis |
| Questions de compréhension | | | 9/10 |

Premier texte

Les verbalisations qui précèdent le rappel ont été divisées en 82 unités de sens. 22 des 82 unités de sens sont inclassables. Ces unités de sens sont des verbalisations comme «pis, c'est ça» ou des verbalisations incompréhensibles. Deux unités de sens sont des répétitions. Une unité de sens est une reformulation de ce qui a été dit par l'interviewer.

Parmi les 57 unités de sens restantes, 41 ont trait aux microprocessus. Parmi ces 41 unités, 22 sont des paraphrases, 10 relèvent du texte intégral, 10 mentionnent le nom des personnages et une unité de sens est une mauvaise coupure.

Cinq unités de sens relèvent des processus d'intégration. Dans 4 de ces unités, l'élève confond les personnages. Dans une unité, François résout une inférence.

Douze des unités de sens se rapportent aux processus d'élaboration. Dans 3 des unités de sens relatives aux processus d'élaboration, l'élève rapporte des idées hors texte, mais plausibles. Dans 8 autres unités de sens relatives aux processus d'élaboration, il mentionne des idées hors texte, mais qui ne sont pas congruentes avec le reste du texte. Enfin, dans une des unités de sens, il fait explicitement un lien avec ses connaissances antérieures. Il dit: «aux frontières du Canada ou comme les douanes». Puisque nous n'avons pas parlé des douanes, mais que cet élément est pertinent, nous avons considéré cela comme un lien avec les connaissances antérieures.

Pour ce qui est des processus métacognitifs, François détecte sa perte de compréhension à 3 reprises. Il remet sa compréhension en doute à une reprise.

En ce qui concerne le vocabulaire, il dit à une reprise qu'il n'a pas compris un mot.

Le rappel de François a été divisé en 24 unités de sens. 10 unités de sens ont été considérées comme des idées principales, 3 idées ont été considérées comme des idées secondaires et 8 unités de sens ont été considérées comme des idées non

congruentes. 2 unités de sens sont inclassables. Le rappel de François raconte une histoire différente en plusieurs points de celle proposée. Dans son rappel, l'inspecteur Conrad Loïselle et l'inspecteur Corbo se font tuer tous les deux et l'inspecteur Corbo va interroger les trois complices à leur table. François semble avoir compris que Conrad Loïselle soupçonnait les gens du village d'activités illicites et il a compris qu'Alexandre Dumoulin a participé au meurtre, mais il ne comprend pas que les complices ont déguisé leur écriture. Sa compréhension semble partielle. Les 10 éléments qu'il mentionne et qui ont été considérés comme des idées principales correspondent à 8 des 39 idées considérées comme principales dans notre rappel.

Deuxième texte

Les verbalisations de François qui précèdent le rappel ont été divisées en 80 unités de sens. Le contenu de 11 des unités de sens est incohérent ou inclassable. 1 unité de sens est une répétition et 1 élément semble avoir été induit par l'interviewer.

Le contenu de 47 des 67 unités de sens restantes a trait aux microprocessus. Parmi ces 47 unités de sens, 35 sont des paraphrases, 9 du texte intégral et 3 le nom des personnages.

Le contenu de 12 des unités de sens se rapporte à l'utilisation des processus d'intégration. 10 de ces 12 unités se rapportent à l'utilisation des référents. L'élève ne désigne pas clairement la personne dont il parle ou il y a une confusion entre les personnages. Par exemple, François dit que les policiers vont cogner à la porte du père des enfants disparus et que celui-ci est fâché, mais c'est chez Léandre Turmel que les policiers vont cogner. Le contenu de deux unités de sens a trait aux inférences. Dans un cas, il montre qu'il a résolu une inférence, dans un autre cas François montre qu'il n'a pas résolu une inférence.

Quinze unités de sens se rapportent aux processus d'élaboration. 6 de ces unités sont des idées non congruentes et 6 des idées hors texte plausibles. Dans une unité de sens, François fait un raisonnement en lien avec des éléments du texte. Dans une autre unité de sens, il semble réagir de façon émotive au texte.

Enfin, en ce qui a trait à l'utilisation des processus métacognitifs, il y a trois moments où l'élève détecte sa perte de compréhension, mais aucune verbalisation ne se rapporte à un autre type de processus métacognitif. À une des trois reprises où il détecte sa perte de compréhension, c'est un mot de vocabulaire qui n'est pas compris, en l'occurrence le mot *pie*. C'est aussi la seule unité de sens ayant trait au vocabulaire.

Le rappel de François comprend 24 unités de sens. 8 de ces unités sont des idées principales. 5 éléments sont des idées secondaires. De plus, François mentionne 4 idées hors texte plausible et 2 idées hors texte non congruentes. 4 unités de sens sont inclassables. Dans 3 unités de sens, on peut voir qu'il y a une confusion dans les personnages. François ne semble pas réaliser que les agents et les enfants sont la même personne. Il pense que les agents, les policiers, les enfants, un autre photographe et Léandre Turmel se retrouvent tous par hasard au même endroit. Les 8 idées principales mentionnées par François correspondent à 7 des unités sur les 31 considérées comme principales dans notre rappel. Francis mentionne plusieurs éléments explicites de l'histoire, mais sa non-compréhension du fait que les agents sont des enfants semble entraver sa compréhension générale.

Troisième texte

Le rappel de François a été divisé en 25 unités de sens. 9 de ces unités de sens sont des idées principales, 7 de ces unités de sens sont des idées secondaires et 1 unité de sens une idée non congruente. 5 unités de sens ont été considérées comme inclassables. 3 unités de sens sont des répétitions. Les 9 unités de sens qui ont été considérées comme des idées principales correspondent à 7 des 22 éléments considérés comme idées principales dans notre résumé du texte *La chaise renversée*. Dans son rappel, François mentionne beaucoup d'éléments importants, mais il ne parle pas de la mystérieuse femme et de la façon dont elle a aidé Adrienne.

Pour ce qui est des questions sur les référents, François obtient 9 bonnes réponses sur 10. François ne semble donc pas avoir de problème avec les référents dans cette épreuve isolée. En ce qui a trait aux connecteurs, François obtient 7 bonnes réponses sur 9. Une réponse a été donnée par erreur. François ne semble donc pas avoir de

problème avec les connecteurs dans cette épreuve où ceux-ci sont isolés. Aux questions de compréhension, François obtient 9 bonnes réponses sur 10.

Synthèse et interprétation des résultats

François ne semble pas avoir de difficulté avec les microprocessus. Il mentionne dans ses verbalisations plusieurs éléments d'information explicites. Par exemple, dans le premier texte il mentionne 40 éléments relatifs aux microprocessus comparativement par exemple à Mélissa qui n'en mentionne que 2. Il ne fait qu'une seule mauvaise coupure dans la lecture de ce même texte. Il répond aussi correctement à toutes les questions de compréhension demandant de se rappeler des informations explicites dans le texte.

Pour ce qui est des processus d'intégration, François ne semble pas avoir de difficulté avec les connecteurs; il fait cependant peu d'inférences et il y a plusieurs confusions dans l'utilisation des référents en contexte même s'il n'a pas de problème lors de l'épreuve isolée sur les référents. On remarque ces difficultés particulièrement lors de la lecture du deuxième texte. Cela est peut-être dû en partie aux caractéristiques de ce texte. Mentionnons toutefois qu'il fait quand même quatre confusions dans les personnages lors de la lecture du premier texte. De plus, il ne résout pas certaines inférences principales comme le fait que les agents sont des enfants ou la raison pour laquelle le meurtrier camoufle son écriture.

Plusieurs des idées hors texte mentionnées par François sont plausibles, mais la plupart ne sont pas congruentes avec le texte. Il arrive aussi à des élèves n'ayant pas de difficulté particulière comme Chloé par exemple de mentionner des idées non congruentes, mais bien souvent ils se réajustent, ce qui n'est pas le cas de François. On peut donc penser que François a une faiblesse dans les processus d'élaboration, mais possiblement aussi dans les processus métacognitifs, car il n'est pas capable de se réajuster.

En somme, François semble avoir de la difficulté avec plusieurs des processus, mais particulièrement avec les processus d'élaboration. Il propose plusieurs idées non congruentes sans se réajuster par la suite. Il détecte occasionnellement sa perte de

compréhension, mais il ne semble pas savoir quoi faire pour y remédier. Il semble aussi avoir de la difficulté avec l'utilisation des référents en contexte.

3.4 Synthèse des résultats

Pour avoir une vision d'ensemble des élèves, nous avons fait des tableaux-synthèse avec ce que nous considérons comme les forces et faiblesses de chacun d'entre eux. Les forces sont identifiées comme (+) et les faiblesses comme (-). Pour établir ces codes, nous avons déterminé des seuils pour chacun des processus en comparant les élèves entre eux.

Nous avons déterminé que les microprocessus seraient considérés comme bien utilisés (+) à deux conditions: qu'il y ait seulement une mauvaise coupure ou moins par entrevue et que l'élève rapporte au moins 2 éléments des microprocessus (soit du texte intégral, une paraphrase, le nom des personnages) en moyenne par page de texte. Si l'élève ne rapportait pas ce minimum d'éléments, mais qu'il montrait dans le rappel qu'il avait bien compris le texte et qu'il rapportait au moins 20 éléments du texte dans son rappel ou la moitié des idées principales, les microprocessus ont été considérés comme bien utilisés.

Pour ce qui est des processus d'intégration, nous avons établi des seuils pour plusieurs composantes. Pour la composante inférence, nous avons déterminé que s'il n'y avait pas de résolution d'inférence, ce processus serait considéré comme mal utilisé (-) à moins que dans le rappel l'élève montre qu'il a résolu l'inférence principale du texte. Pour la composante référents, nous avons considéré que les processus seraient considérés comme bien utilisés à moins qu'il y ait présence d'au moins une confusion claire entre des personnages. Pour l'épreuve spécifique sur les référents, nous avons décidé que l'obtention de plus de la moitié des réponses, soit 6 sur 10, laissait supposer que l'élève était capable d'utiliser les référents et qu'à partir de ce seuil, les référents seraient considérés comme bien utilisés (+). Il en va de même pour les connecteurs où nous avons établi le même seuil.

Pour les macroprocessus, nous avons décidé qu'ils seraient considérés comme bien utilisés si l'élève résolvait l'inférence principale et mentionnait plus du quart des idées principales dont au moins un élément de la situation initiale, un élément de la situation finale. Si l'élève mentionnait des idées secondaires, cela ne posait pas de

problème à condition qu'il ait respecté la condition précédente. Si l'élève mentionnait plus d'idées non congruentes que d'idées principales, nous avons supposé que les macroprocessus étaient mal utilisés. Nous avons décidé de ne pas tenir compte de l'élément «mentionne élément de la structure narrative», car nous n'avons pas assez d'éléments dans cette composante et que nous n'avons pas utilisé d'épreuve spécifique pour évaluer leur compréhension de la structure narrative.

Si l'élève ne faisait aucune verbalisation qui se rapportait aux processus d'élaboration, nous avons supposé que cela signifiait que ces derniers étaient sous-utilisés donc mal utilisés (-) à moins que le rappel ne montre clairement que l'élève avait compris le texte. Si le nombre d'idées non congruentes était supérieur au nombre d'idées hors texte plausibles ou qu'il était supérieur à 5, nous avons aussi considéré que ces processus étaient mal utilisés. Nous n'avons pas tenu compte des raisonnements ou explications en lien avec des connaissances antérieures ou des éléments du texte ou encore des liens avec les connaissances antérieures, car il y avait trop peu d'éléments dans ces catégories. Les processus d'élaboration étaient considérés comme bien utilisés s'il y avait au moins 5 unités de sens relatives à ces processus et que ce n'était pas seulement des idées non congruentes ou l'absence d'images mentales.

En ce qui concerne les processus métacognitifs, nous supposons que si ces derniers sont absents (0 unité de sens liées à ces processus) et que le rappel montre clairement que l'élève n'a pas compris le texte, ces derniers sont mal utilisés. Si le rappel montre que l'élève a bien compris le texte, nous supposons que ces processus sont bien utilisés. Si l'élève détecte sa perte de compréhension et se réajuste de façon efficace au moins à 2 reprises, nous supposons que les processus métacognitifs sont actifs et donc nous considérerons cela comme une force chez l'élève. Cela n'inclut pas les réajustements verbaux qui eux sont plutôt considérés comme normaux chez toute personne qui parle. Si l'élève détecte sa perte de compréhension au moins à 2 reprises, nous considérerons la composante détection comme une force. Enfin, si l'élève se questionne sur le texte au moins une fois ou remarque quelque chose, nous avons considéré cela comme une force, car cela laisse croire que l'élève est actif lors de la lecture du texte.

Pour le vocabulaire, comme nous avons trop peu d'éléments pour Giovanni, François et Emmanuel, nous avons choisi de ne pas mettre de cote (+) ou (-), car il nous était impossible de savoir s'il y avait des mots qu'ils n'avaient pas compris et si cela avait affecté ou non leur compréhension. Lorsque plus de la moitié des pertes de compréhension étaient liées à la non- compréhension des mots de vocabulaire ou qu'il y avait au moins 3 unités de sens par entrevue qui étaient codées comme «vocabulaire non compris», nous avons supposé qu'il y avait une difficulté avec le vocabulaire (-).

Si le processus n'était pas évalué dans l'entrevue, nous avons laissé une case vide. Si le sous-processus ou la composante ne pouvait pas être évalué, nous avons aussi laissé une case vide. Les forces et faiblesses de chacun des élèves sont résumées dans les tableaux suivants.

Tableau 14 Portrait de Mélissa

| Processus | Mélissa 1 | Mélissa 2 | Mélissa 3 |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Microprocessus | ■ | ■ | |
| Intégration | ■ | ■ | |
| • Référents | | ■ | ■ |
| • Connecteurs | | | ■ |
| Macroprocessus | ■ | ■ | ■ |
| Élaboration | ■ | ■ | |
| • Images mentales | ■ | ■ | |
| Métacognitifs | ■ | ■ | |
| • Gestion et ajustement des stratégies | ■ | ■ | |
| • Détection de la perte de compréhension | ⊕ | ⊕ | |
| Vocabulaire | ■ | ■ | |
| Questions de compréhension | | | ■ |

Le tableau précédent nous permet de voir que la principale force de Mélissa est qu'elle est consciente de sa difficulté; elle détecte sa perte de compréhension, mais elle ne semble pas encore avoir trouvé de moyens pour remédier à cette perte de compréhension. Sa compréhension du langage en général, qu'il s'agisse des aspects syntaxiques ou sémantiques de la langue, semble très difficile. L'utilisation de l'ensemble des processus semble déficitaire en plus de difficultés marquées dans la compréhension du vocabulaire.

Tableau 15 Portrait d'Emmanuel

| Processus | Emmanuel 1 | Emmanuel 2 | Emmanuel 3 |
|--|------------|------------|------------|
| Microprocessus | | | |
| Intégration | | | |
| • Référents | | | |
| • Connecteurs | | | |
| Macroprocessus | | | |
| Élaboration | | | |
| Métacognitifs | | | |
| • Détection de la perte de compréhension | | | |
| Questions de compréhension | | | |

Dans le tableau précédent, on peut remarquer qu'Emmanuel a de la difficulté avec l'ensemble des sous-processus de compréhension en lecture. Il fait plusieurs mauvaises coupures lorsqu'il utilise ses microprocessus. Il a des difficultés avec tous les aspects du processus d'intégration. Il a de la difficulté avec les processus d'élaboration ; il mentionne 21 idées non congruentes dans les 2 premières entrevues. L'inhibition d'idées non congruentes avec le texte semble difficile pour lui. En ce qui a trait aux macroprocessus, Emmanuel fait des rappels qui contiennent peu d'idées principales et qui n'ont rien à voir avec le texte. En ce qui a trait aux processus métacognitifs, il semble seulement en mesure de détecter sa perte de compréhension dans la première entrevue.

Tableau 16 Portrait de Giovanni

| Processus | Giovanni 1 | Giovanni 2 | Giovanni 3 |
|----------------------------|------------|------------|------------|
| Microprocessus | + | + | |
| Intégration | + | + | |
| • Référents | | + | + |
| • Connecteurs | | | + |
| • Inférence | + | + | |
| Macroprocessus | + | + | + |
| Métacognitifs | + | + | |
| Élaboration | + | | + |
| Questions de compréhension | | | + |

Giovanni semble ne pas avoir de difficulté avec les microprocessus. Pour ce qui est des processus d'intégration, il semble capable de les utiliser adéquatement à l'occasion et incapable à d'autres moments. Les inférences semblent particulièrement difficiles pour lui. Dans l'utilisation des macroprocessus, on peut aussi constater qu'il semble tantôt capable de les utiliser efficacement tantôt non. Enfin, pour ce qui est des processus d'élaboration, ces derniers semblent déficitaires. Giovanni mentionne 7 idées non congruentes dans ses deux premières entrevues, ce qui est quand même inférieur à Emmanuel, et il semble peu utiliser ses processus d'élaboration en général.

Tableau 17 Portrait de François

| Processus | François 1 | François 2 | François 3 |
|--|------------|------------|------------|
| Microprocessus | + | + | |
| Intégration | | | |
| • Référents | | | + |
| • Connecteurs | | | + |
| Processus métacognitifs | | | |
| • Détection de la perte de compréhension | + | + | |
| Macroprocessus | | | |
| Élaboration | | | |
| Questions de compréhension | | | + |

François ne semble pas avoir de problème particulier concernant les microprocessus. Il semble avoir quelques difficultés avec l'utilisation des référents (il fait 10 confusions) dans les deux premiers textes, mais pas dans l'épreuve isolée. Les processus d'intégration semblent plus ou moins bien utilisés. Il mentionne 14 idées non congruentes dans les deux premières entrevues. Emmanuel, lui, mentionne 21 idées non congruentes. François, comme Emmanuel, semble avoir de la difficulté avec l'inhibition d'idées non congruentes. Les processus d'élaboration en général semblent en général mal utilisés. Les rappels racontent une autre histoire que celle du texte probablement à cause de la présence d'idées non congruentes et de la non-résolution de certaines inférences.

Conclusion générale

Dans cette étude, notre objectif était de décrire l'utilisation des différents sous-processus de compréhension en lecture dans la lecture de textes narratifs chez des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. À partir de ces descriptions, notre objectif était de dégager les différences et les ressemblances entre les élèves et de dégager différents portraits de mauvais compreneurs.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons soumis à quatre élèves trois textes à lire. Pendant la première entrevue, ils devaient lire un premier texte divisé en plusieurs parties et verbaliser leurs pensées après la lecture de chaque partie de ce texte. Ils devaient ensuite faire un rappel du texte. Pendant la deuxième entrevue, les élèves devaient lire un autre texte divisé en parties comme le premier, verbaliser leurs pensées et faire un rappel du texte. Pendant la troisième entrevue, les élèves devaient lire un autre texte en entier et faire un rappel de ce texte. Par la suite, ils devaient répondre à des questions de compréhension sur le texte et répondre à des questions spécifiques sur les référents et les connecteurs.

Nous avons analysé les données ainsi obtenues à partir d'une grille inspirée des sous-processus tels que définis par Irwin (1986), ce qui nous a permis d'arriver à dégager quatre portraits différents de mauvais compreneurs.

Notre première élève, Mélissa, semble avoir des difficultés avec l'ensemble des sous-processus en plus de difficultés avec la compréhension du vocabulaire. Elle mentionne très peu d'éléments du texte, ce qui laisse croire qu'elle utilise peu ses microprocessus. Elle semble peu utiliser les processus d'intégration et les rappels incongrus qu'elle fait laissent croire qu'elle a de la difficulté avec l'utilisation des macroprocessus. Elle ne semble pas non plus utiliser ses processus d'élaboration et semble avoir de la difficulté à se faire des images mentales. En ce qui a trait aux processus métacognitifs, elle semble en mesure de détecter sa perte de

compréhension, elle est consciente de ses difficultés et se questionne sur le texte, mais elle ne semble pas savoir comment remédier à ses pertes de compréhension.

Emmanuel, le deuxième élève, semble avoir de la difficulté avec l'utilisation des microprocessus, car il fait de mauvaises coupures. Il jumelle des bouts de phrase qui n'ont rien à voir les uns avec les autres. Il semble néanmoins capable de sélectionner l'information. Toutefois, il semble avoir plus de difficulté avec les processus plus complexes comme l'intégration et particulièrement les composantes référents et résolution d'inférences ainsi que les macroprocessus et les processus d'élaboration. Ses rappels sont courts et il mentionne beaucoup d'idées non congruentes. De plus, il semble rarement détecter sa perte de compréhension et trouver des moyens efficaces pour gérer cette dernière.

Giovanni, notre troisième élève, semble capable d'utiliser les microprocessus. Il semble aussi à l'aise avec certaines des composantes des processus d'intégration comme les référents et les connecteurs, mais semble avoir plus de difficulté avec la résolution de certaines inférences. Ses rappels sont succincts et omettent plusieurs éléments importants, ce qui laisse croire qu'il a de la difficulté avec les macroprocessus. Enfin, il semble peu utiliser les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

François, notre quatrième élève semble utiliser efficacement ses microprocessus. Il semble avoir plus de difficulté avec les processus d'intégration et particulièrement avec l'utilisation des référents en contexte. Il semble principalement avoir de la difficulté avec l'inhibition d'idées non congruentes, ce qui semble affecter les macroprocessus et les processus d'élaboration. Il lui arrive de détecter sa perte de compréhension, mais il ne se réajuste pas de façon efficace.

Nous avons donc réussi à dégager quatre portraits de mauvais compreneurs. Dans nos descriptions, nous avons réussi à décrire pour chaque élève l'utilisation de la plupart des sous-processus de compréhension en lecture. Toutefois, le fait que cette analyse ait été faite essentiellement à partir de verbalisations spontanées des élèves a peut-être fait en sorte que certains sous-processus ont été moins observés que

d'autres. Par exemple, il nous était difficile d'observer les images mentales des élèves. Nous nous attendions aussi à trouver des portraits très différents d'un élève à l'autre. Il y a en effet des différences entre les élèves. Certains sont plus efficaces que les autres dans l'utilisation des microprocessus comme François et Giovanni. Néanmoins, ils ont tous des difficultés avec les processus de haut niveau comme la résolution d'inférences ou l'utilisation des processus métacognitifs.

Nous avons atteint nos objectifs qui étaient de décrire l'utilisation des différents sous-processus de compréhension chez 4 élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage dans la lecture de texte narratifs, de dégager des ressemblances et des différences entre les élèves et de dégager des portraits de mauvais compreneurs.

Liens avec d'autres recherches

À l'instar des portraits proposés, d'autres auteurs proposent certains profils d'élèves en difficulté en compréhension en lecture. Par exemple, dans l'outil diagnostique *Examen diagnostique de lecture de fin cinquième année*, Armand et Sabourin (1995) proposent quelques profils d'élèves en difficulté. Dans cet outil, on demande à l'élève de faire la lecture d'un texte narratif, de faire un rappel libre de ce texte et de répondre à des questions orales de compréhension. On pose aussi des questions pour évaluer les processus métacognitifs et d'élaboration. Il y a aussi des épreuves spécifiques sur les référents et les connecteurs. On demande également à l'élève de lire un texte informatif et de répondre à des questions de compréhension. À partir de l'observation de quelques élèves en difficulté, les chercheurs ayant conçu cet outil ont dégagé 5 profils: profil 1) compréhension du texte narratif – compréhension limitée du texte informatif, profil 2) compréhension globale de la macrostructure du texte- difficulté à percevoir les détails, profil 3) difficulté à se rappeler les informations du texte, profil 4) Bonne compréhension de la microstructure du texte – difficulté à inférer, profil 5) Difficulté à comprendre le texte narratif et le texte informatif.

Il est intéressant de constater que notre troisième élève, Giovanni, semble avoir certaines caractéristiques du profil 4, c'est-à-dire une bonne compréhension de la

microstructure du texte et de la difficulté à inférer. En effet, Giovanni ne fait pas toutes les inférences nécessaires à la compréhension des textes. Rappelons cependant qu'il semble occasionnellement capable de le faire; par exemple lors de la lecture du deuxième texte, il a compris que les enfants se prenaient pour des espions ce qu'aucun autre élève n'a été capable de faire. Rappelons aussi que cette difficulté à inférer est aussi présente chez tous les autres élèves. Mélissa quant à elle semble avoir certaines caractéristiques du profil 3, soit une difficulté à se rappeler les informations du texte. Dans les pistes de rééducation proposées par ce profil, on suggère notamment de vérifier la capacité de l'élève à se faire des images mentales et la qualité de ces dernières. Mélissa mentionne fréquemment sa difficulté à se faire des images mentales. Il serait intéressant de pousser plus loin l'investigation au sujet de cette capacité à se faire des images mentales. On ne peut savoir si l'élève comprend bien ce que sont les images mentales et si le problème se situe bien là. Il se peut que Mélissa vive une surcharge cognitive lors de la lecture de ces textes, qu'une partie de ses difficultés provienne d'un manque de confiance en elle, qu'elle ait une faible mémoire auditive ou encore qu'il faille faire une évaluation complémentaire en orthophonie.

Nous avons aussi comparé les profils trouvés à ceux proposés par Martel (2004). Martel (2004) a réalisé des entrevues individuelles avec huit élèves bons et mauvais compreneurs de 6^e année. Ces élèves lisaient des textes historiques. En utilisant le cadre de la gestion mentale, elle a proposé quatre profils d'élèves : les compreneurs traducteurs efficaces, les compreneurs traducteurs inefficaces, les compreneurs interprétants efficaces et les compreneurs interprétants inefficaces. Nous avons regardé de plus près les caractéristiques des élèves ayant les quatre types de profils et avons tenté de voir si les élèves que nous avons interviewés avaient des caractéristiques propres à l'un ou l'autre des profils.

Les compreneurs traducteurs efficaces sont selon Martel (2004) des lecteurs qui s'en tiennent surtout aux éléments du texte (ils veulent reproduire le plus fidèlement possible ce qu'il y a dans le texte) et qui réussissent à avoir une bonne compréhension du texte. Par opposition, les compreneurs interprétants efficaces sont des lecteurs qui veulent interpréter le texte. Ils font des hypothèses personnelles sur

la base de leurs connaissances personnelles qui enrichissent le texte. Ils réussissent aussi à ne garder que les hypothèses pertinentes dans le contexte, ce qui leur évite de trop s'écarter du sens du texte et qui leur assure une bonne compréhension.

Les compreneurs traducteurs inefficaces sont des élèves qui veulent en premier lieu traduire ce qui est lu comme les traducteurs efficaces, mais qui contrairement à eux, ne traduiront que certains des éléments du texte, d'où un sens incomplet du texte, comme en témoignent d'ailleurs les évocations peu nombreuses qu'ils font. Mélissa tout comme les élèves ayant ce profil évoque peu d'éléments du texte et semble avoir de la difficulté à discerner les éléments importants. Giovanni semble quant à lui correspondre davantage à ce profil, car il semble faire peu d'élaborations.

Les compreneurs interprétants inefficaces sont des élèves qui veulent aller au-delà du texte, mais qui « sont particulièrement sensibles au danger de rester à des intuitions de sens non confrontées à la réalité du texte et donc éventuellement non pertinentes ¹⁸ ». Ils font des hypothèses qu'ils ne valident pas en fonction du contexte du texte. François et Emmanuel semblent posséder cette caractéristique du compreneur interprétant inefficace. Ils mentionnent plusieurs idées hors texte non congruentes et semblent incapables de les inhiber et de se réajuster, ce qui semble d'ailleurs être une caractéristique fréquente chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Gersten *et al.*, 2001).

De son côté, Payette (2004) avait proposé six profils à partir de réponses écrites données par des élèves du début du secondaire à un questionnaire de compréhension en lecture sur le texte narratif *Affaire de meurtre*. Les profils étaient les suivants : le lecteur qui fournit peu de réponses, le lecteur textuel faible, le lecteur limité aux microprocessus, le lecteur utilisant surtout les microprocessus et les macroprocessus, le lecteur qui comprend globalement le texte, le lecteur faible dans les sous-processus d'inférence et d'élaboration. On pourrait dire que le profil de François s'apparente au

¹⁸ *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6e année suite à la lecture de textes didactiques*, p. 232

profil «le lecteur faible dans les sous-processus d'inférence et d'élaboration». Par ailleurs, certains des élèves que nous avons interrogés ayant peu d'intérêt pour l'écriture, il se peut que s'ils avaient été interrogés par écrit comme dans la recherche de Payette (2004), ils se seraient retrouvés dans la catégorie « le lecteur qui fournit peu de réponses». Nous croyons que l'utilisation de questions orales et de protocoles verbaux a peut-être permis de donner certaines informations qui n'auraient pas été accessibles avec un questionnaire écrit par exemple.

Nous remarquons que dans l'ensemble des profils proposés, aucun ne mentionne spécifiquement des difficultés liées au vocabulaire. Or, dans le cas de Mélissa, cet élément semble déterminant. Il est possible que sans l'utilisation de protocoles verbaux, cet élément n'ait jamais été remarqué. Nous pensons qu'il serait souhaitable que les outils d'évaluation accordent une plus grande place à l'évaluation de la compréhension du vocabulaire. Nous croyons aussi que l'enseignement des stratégies de compréhension du vocabulaire devrait avoir une place de choix au secondaire, particulièrement chez les élèves en difficulté. Rappelons aussi que certains élèves peuvent avoir de la difficulté à comprendre le vocabulaire, mais être trop gênés pour le dire.

On peut aussi constater que dans les portraits de nos quatre élèves, presque tous semblent avoir de la difficulté avec les référents et les connecteurs. Il est possible que les caractéristiques des textes choisis aient exacerbé cette difficulté. Toutefois, nous croyons que ces composantes peuvent jouer un rôle capital dans les difficultés de compréhension et qu'il est possible que certains enseignants sous-estiment l'importance de ces composantes ou qu'ils surestiment les habiletés de leurs élèves dans ce domaine.

Nos quatre élèves semblaient tous avoir de la difficulté avec les processus métacognitifs, ce qui est cohérent avec les recherches (Gersten *et al.*, 2001). Il est intéressant de constater que la stratégie la plus fréquemment mentionnée par les élèves est la relecture. Peu d'autres stratégies sont mentionnées par les élèves.

Limites de la recherche

Rappelons toutefois que notre recherche comporte de nombreuses limites. Une des principales limites de la recherche est que les élèves observés, de par leur petit nombre, ne sont pas nécessairement représentatifs de tous les élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage. De plus, ils proviennent seulement de deux écoles dans la région de Montréal. Il est possible que des élèves venant d'autres régions du Québec et ayant vécu des expériences de vie tout à fait différentes aient eu des réflexions tout à fait différentes sur les textes. Par exemple, un élève connaissant bien l'aviation aurait peut-être malgré ses difficultés réussi à mieux comprendre le texte que les autres. Nous n'avons d'ailleurs pas évalué les connaissances des élèves sur certains des thèmes abordés dans les textes.

Par ailleurs, les données obtenues dans notre recherche se sont limitées à ce que les élèves ont bien voulu ou pu nous dire. Il ne nous ont peut-être pas parlé de certaines pensées qu'ils avaient, car ils ne les pensaient pas importantes ou qu'ils les ont oubliées. De plus, les élèves n'étaient pas conscients de plusieurs des processus qu'ils utilisaient, ces derniers étant automatisés. Certains d'entre eux ont peut-être eu de la difficulté à exprimer ce qu'ils voulaient dire (Lumbelli, 1996). Plusieurs élèves en difficulté, même s'ils n'ont pas nécessairement de diagnostic officiel, ont des difficultés d'accès lexical. De plus, même s'ils ont été entraînés une fois à la pensée à haute voix, cet entraînement en classe n'a peut-être pas été suffisant. Il aurait peut-être dû être fait individuellement.

Nous n'avons peut-être pas non plus accordé suffisamment de place à la composante motivationnelle ni aux pratiques de littératie familiale et scolaire. Pour avoir un portrait vraiment complet des élèves observés, il aurait été intéressant de recueillir davantage de données sur ces aspects. De plus, comme les entrevues faites avec les élèves n'avaient aucun impact sur les notes des élèves, il se peut que ces derniers n'aient pas mobilisé toutes leurs ressources cognitives. Il se peut aussi qu'au contraire comme la situation n'était pas particulièrement anxiogène, cela ait fait en sorte qu'ils ont été capable d'utiliser plus efficacement leurs ressources cognitives.

En ce qui concerne les textes, on peut se demander si ces derniers sont représentatifs des textes qu'ils ont à lire en classe. Deux textes sur trois ont subi des transformations importantes et on peut penser que les textes lus en classe ont des caractéristiques totalement différentes de ceux que nous avons présentés, donnant lieu à d'autres types de difficultés que nous n'avons pas observées. De plus, pour chaque texte, une seule période était accordée. Lorsque les élèves lisent des romans ou d'autres textes, il leur arrive de réfléchir au texte quelques jours plus tard ou d'en parler avec leurs amis ou leur famille ou de faire des liens avec de nouvelles connaissances, ce qui peut enrichir leur compréhension.

Pour ce qui est des autres outils utilisés comme les questions sur les référents et les connecteurs, on peut penser que ces derniers donnent une vision bien sommaire de l'utilisation de ces processus parce qu'ils ne comportent qu'une dizaine de questions chacun. Une épreuve où l'élève doit remettre en ordre les différentes idées principales du texte nous aurait sûrement permis d'en savoir plus sur l'utilisation des macroprocessus tout en limitant l'impact des difficultés à verbaliser présentes chez beaucoup d'élèves en difficulté.

Par ailleurs, l'ordre dans lequel les questions complémentaires ont été posées après les deux premières entrevues fait peut-être en sorte que les élèves ont pensé que je voulais qu'ils me parlent surtout des mots de vocabulaires incompris puisque c'était la première question que je leur posais. De plus, lors de ma mise en situation de la première entrevue, quand je leur ai demandé s'ils avaient vu des films d'action récemment, il se peut que j'aie involontairement activé leur mémoire épisodique plutôt que leurs connaissances générales sur les récits policiers.

Il aurait peut-être aussi été pertinent de consacrer une des entrevues à l'utilisation du think-aloud après la lecture de chacune phrases avec un texte beaucoup plus court. Cela nous aurait peut-être permis d'obtenir des informations supplémentaires sur la compréhension du vocabulaire, les processus d'intégration : référents et connecteurs et les microprocessus. Cela aurait peut-être permis de voir si par exemple Mélissa est plus en mesure de se faire des images mentales à partir de courtes phrases. Quand on demande aux élèves de verbaliser après la lecture d'un paragraphe, ils choisissent certaines informations qu'ils jugent plus importantes, car ils ne peuvent pas

nécessairement tout rappeler. Le fait de verbaliser ces informations fait peut-être en sorte qu'ils seront davantage enclins à les utiliser dans le rappel même si ce ne sont pas les informations les plus importantes, alors que dans un rappel classique, le traitement aurait peut-être été différent.

De plus, nous aurions peut-être pu utiliser le texte *La chaise renversée* pour la deuxième entrevue pour observer l'utilisation des processus dans un texte avec plus d'information explicite et utiliser le texte *L'affaire Léandre* à la toute fin, car avec un texte aussi complexe, le fait d'arrêter fréquemment a peut-être rendu le texte encore plus difficile à comprendre.

Par ailleurs, l'outil d'Armand et Sabourin (1995) nous a rappelé l'importance d'utiliser plusieurs types de textes pour avoir un portrait le plus complet possible de l'élève. L'utilisation conjointe de textes narratifs et informatifs dans notre propre recherche aurait sûrement permis d'avoir une vision plus globale des élèves. D'ailleurs, il serait peut-être intéressant d'ajouter dans un futur outil d'évaluation destiné au secondaire d'autres types de textes comme les textes argumentatifs. Il serait intéressant de voir ce que des élèves en difficulté retiennent de tels textes et les jugements portés par les élèves sur les arguments avancés par les auteurs.

Retombées pour la pratique

En ce qui concerne les retombées pour la pratique, la présente recherche nous rappelle que les élèves en difficulté ont de la difficulté à comprendre les textes n'ayant pas des structures narratives classiques, d'où l'importance d'utiliser en classe des textes ayant des structures variées et surtout de demander aux élèves de faire ressortir les caractéristiques de ces textes non canoniques pour être plus en mesure de comprendre ces types de textes.

Par ailleurs, les outils conçus pourront être réutilisés avec des élèves du secondaire pour permettre à leurs enseignants de cibler de façon plus spécifique leurs difficultés. Les enseignants pourront utiliser les textes : *Coup de gigot*, *Affaire de meurtre*, *L'affaire Léandre* et *La chaise renversée*. Ces textes ont suscité l'intérêt des élèves,

ce qui rend leur utilisation intéressante tant pour le diagnostic que pour l'intervention. Ils pourront aussi utiliser la grille que nous avons conçue pour classer les verbalisations faites par leurs élèves. Cette grille contient beaucoup de comportements observables, ce qui rend son utilisation relativement aisée. Les enseignants pourront aussi utiliser les questions sur les référents et les connecteurs pour voir si leurs élèves ont des difficultés avec ces composantes. Enfin, ils pourront se servir des idées principales que nous avons trouvées pour chacun des textes pour évaluer la qualité du rappel des élèves. L'utilisation de ces outils combinée à une structure permettant des rencontres ponctuelles où l'élève peut verbaliser ce qu'il a pensé en lisant un texte permettrait à l'enseignant de faire un diagnostic continu et de se réajuster dans son intervention

Nous croyons que notre recherche a fait ressortir le fait que certaines composantes comme la lecture par groupe de mots ou encore l'utilisation de référents ne sont pas nécessairement bien utilisées, et ce, même chez des élèves du secondaire.

Pistes pour des recherches ultérieures

Cela nous amène à suggérer plusieurs pistes pour des recherches ultérieures. D'abord, nous nous demandons si le fait que certains élèves font des mauvaises coupures vient de leur difficulté à lire par groupes de mots ou encore d'un problème d'attention visuelle. Nous croyons que des recherches ultérieures devraient se pencher sur cette question.

Nous nous demandons aussi comment intervenir pour qu'un élève soit capable lui-même d'inhiber les idées non congruentes qui lui viennent à l'esprit ou du moins de se réajuster et nous croyons que des recherches sur l'intervention auprès de ce genre d'élève devraient être menées. L'utilisation de la gestion mentale fournira sûrement davantage d'information sur la façon d'intervenir avec de tels élèves. Certains pédagogues préconisent de faire ressortir les idées non congruentes, de les écrire et de faire une croix visuellement sur ces idées afin que l'élève retienne que ces idées ne sont pas congruentes. Il y a certainement plusieurs autres façons d'intervenir qui n'ont pas encore été découvertes.

Enfin, cette expérimentation nous rappelle surtout la grande richesse et la diversité des informations obtenues par les protocoles verbaux. Même un enseignant aguerri sera surpris par certaines réflexions des élèves qui le conduiront peut-être vers de nouvelles pistes d'intervention.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.
- Afflerbach, P. et P. Johnston (1984). « Research methodology: On the use of verbal reports in reading research », *Journal of reading behaviour*, (16) 4, p. 307-322.
- Armand, F. et S. Sabourin (1995). *Examen diagnostique de lecture, niveau intermédiaire (fin cinquième année), guide de l'examineur* (2^e édition), Longueuil, Commission scolaire Jacques-Cartier.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering : a study in experimental and social psychology*, Cambridge, The University Press.
- Bloch, H., R. Chemama, A. Gallo, P. Leconte, J-F. Le Ny, J. Postel, S. Moscovici, M. Reuchlin et É. Vurpillot (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.
- Bower, G. H. et D. G. Morrow (1990). «Mental Models in Narrative Comprehension», *Science*, (247), p. 44-48.
- Braibant, J. M. (1994). « Le décodage et la compréhension: Deux composantes essentielles de la lecture en 2^e primaire. » dans J. Grégoire et B. Piérart (dir.), *Évaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Bremond, C. (1973). *La logique du récit*, Paris, Le seuil.
- Bussière, P., F. Cartwright, R. Crocker, X. Ma, J. Odekirk et Y. Zhang. (2001). *À la hauteur: la performance des jeunes en lecture, en mathématiques et en sciences, Étude PISA de l'OCDE - Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans* (p. 93). Ottawa.
- Cain, K. (1996). « Story Knowledge and Comprehension Skill » dans C. Cornoldi et J. Oakhill (dir.), *Reading Comprehension Difficulties. Proceses and Intervention*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 167-192.
- Cartier, S. C. et F. Dumais (2004)

http://www.adaptationscolaire.org/themes/diap/documents/lectures_diap_application.pdf

Cataldo, M. G. et J. Oakhill (2000). « Why Are Poor Comprehenders Inefficient Searchers? An Investigation into the Effects of Text Representation and Spatial Memory on the Ability To Locate Information in Text », *Journal of Educational Psychology*, (92) 4, p. 791-799.

Cornoldi, C., R. De Beni et F. Pazzaglia (1996). « Profiles of Reading Comprehension Difficulties: An Analysis of Single Cases » dans C. Cornoldi et J. Oakhill (dir.), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 113-136.

Crunelle, D., C. Damarey et L. Plancq (2002). « Difficultés scolaires en 6^e de REP: identification et rémédiations. », *Recherches*, (36), p. 73-87.

Dahl, R. (2000). *Mauvaises intentions* (Trad. E. Gaspar et H. Barberis), Paris, Gallimard Jeunesse.

David, M. (dir.) (1994). *Français Plus: cahier d'activités d'enrichissement et de récupération, première année du secondaire* (7^e édition), Québec, Guérin.

Deslauriers, J. P. et M. Kérisit (1997). « Le devis de recherche qualitative » dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 86-111) Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

Desnoyers, A. (2003). *Atelier de formation. Français oral pour futurs enseignants. Document d'atelier*, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Ehri, L. C. et S. McCormick (2004) « Phases of word learning : implications for instruction with delayed and disabled readers » dans Ruddell, R. B. et N. Unrau (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5^e édition), Newark, DE, International Reading Association.

Ericsson, K. A. et H. A. Simon (1984). *Protocol analysis: verbal reports as data*, Cambridge, Mass., MIT Press.

Ericsson, K. A. et H. A. Simon (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data* (Rev.), Cambridge, Mass., MIT Press.

Fayol, M. (1992). « Comprendre ce que l'on lit: de l'automatisme au contrôle. » dans M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses universitaires de France, p. 73-105.

Fayol, M. (1996). *À propos de la compréhension. Observatoire de la lecture. La lecture et ses apprentissages.*, Actes du colloque de Montluçon. Montluçon: Ministère de l'éducation Nationale.

Fayol, M. (2000). « Comprendre et produire des textes écrits: l'exemple du récit. » dans M. Kail, M. Fayol et D. Bassano (dir.), *L'acquisition du langage (volume 2) : le langage en développement au-delà de 3 ans* (p. 183-213), Paris : Presses universitaires de France.

Fletcher, J. M., G. R. Lyon, L. S. Fuchs et M. A. Barnes (dir.) (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*, New York, The Guilford Press.

Gagné, G., R. Lazure, Sprenger-Charolles et F. Ropé (1989). *Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1 Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés* (Vol. tome 1), Bruxelles, De Boeck Université.

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*, Norwood, Ablex Publication Corporation.

Gersten, R., L. S. Fuchs, J. P. Williams et S. Baker (2001). « Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research », *Review of Educational Research*, (71) 2, p. 279-320

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.), Boucherville, Québec, Gaëtan Morin éditeur.

Gough, P. B. et W. E. Tunmer (1986). « Decoding, Reading, and Reading Disability », *Remedial and Special Education*, (7) 1, p. 6-10
 Gurney, D., R. Gersten, J. Dimino et D. Carnine (1997). « Story Grammar. Effective literature instruction for high school students with learning disabilities », *Journal of Learning Disabilities*, (23), p. 335-348.

- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Jenkins, J. R., L. S. Fuchs, P. van den Broek, C. Espin et S. L. Deno (2003). «Sources of Individual Differences in Reading Comprehension and Reading Fluency», *Journal of Educational Psychology*, (95) 4, p. 719-729
- Jimenez, R. T., G. E. Garcia et P. D. Pearson (1995). «Three Children, Two Languages, and Strategic Reading: Case Studies in Bilingual/Monolingual Reading», *American Educational Research Journal*, (32) 1, p. 67-97.
- Just, M. A. et P. A. Carpenter (1980). «A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension», *Psychological Review*, (87) 4, p. 329-354
- Kintsch, W. et T. A. van Dijk (1978). «Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes» dans G. Denhière (dir.), *Il était une fois*, Lille, Presses universitaires de Lille, p. 85-142.
- Kolligian, J., Jr. et R. J. Sternberg (1987). «Intelligence, Information Processing, and Specific Learning Disabilities: A Triarchic Synthesis», *Journal of Learning Disabilities*, (20)1, p. 8-17.
- Kucan, L. et I. L. Beck (1997). «Thinking Aloud and Reading Comprehension Research: Inquiry, Instruction, and Social Interaction», *Review of Educational Research*, (67)3, p. 271-299.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.), Montréal, Guérin.
- Lehto, J. E., P. Scheinin, S. Kupiainen et J. Hautamaki (2001). «National Survey of Reading Comprehension in Finland», *Journal of Research in Reading*, (24)1, p. 99-110.
- Leow, R. P. et K. Morgan-Short (2004). «To Think Aloud or Not to Think Aloud: The Issue of Reactivity in SLA Research Methodology», *Studies in second language acquisition*, (26)1, p. 35-57.
- Lerner, J. W. (2003). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies* (9^e édition), Boston, Houghton Mifflin Company.

Lorch, R. F. et P. van den Broek (1997). «Research for the Future Understanding of Reading Comprehension: Current and Future Contributions of Cognitive Science», *Contemporary Educational Psychology*, (22), p. 213-246.

Lumbelli, L. (1996). «Focusing on Text Comprehension as a Problem-Solving Task: A fostering Project for Culturally Deprived Children» dans C. Cornoldi et J. V. Oakhill (dir.), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention.*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 301-330.

Martel, V. (2003). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Mastropieri, M. A. et T. E. Scruggs (1997). «Best Practices in Promoting Reading Comprehension in Students with Learning Disabilities: 1976 to 1996», *Remedial and Special Education*, (18)4, p. 197-214

McCormick, S. (1992). «Disabled Readers' Erroneous Responses to Inferential Comprehension Questions: Description and Analysis», *Reading Research Quarterly*, (27)1, p. 54-77.

McKeough, A. et R. Genereux (2003). «Transformation in Narrative Thought during Adolescence: The Structure and Content of Story Compositions», *Journal of Educational Psychology*, (95) 3, p. 537-552

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. En ligne, 629 p.

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RapportEvalPolAdapScol.pdf

Consulté le 11 novembre 2008.

Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Section : français, langue d'enseignement*, Québec.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*, San Francisco, Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire, analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage (EHDA)*, Québec.

Morais, J. (1999). *L'art de lire*, Paris, Éditions Odile Jacob.

Nation, K. (2001). «Reading and language in children: Exposing hidden deficits», *Psychologist*, (14) 5, p. 238-242.

Newell, A. et H. A. Simon (1972). *Human problem solving*, Englewood Cliffs, N.J., , Prentice-Hall.

Nisbett, R. E. et T. D. Wilson (1977). «Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes», *Psychological Review*, (84)3, p. 231-259.

Oakhill, J., K. Cain et P. E. Bryant (2003). «The Dissociation of Word Reading and Text Comprehension: Evidence from Component Skills», *Language and Cognitive Processes*, (18)4, p. 443-468.

Oakhill, J. et N. Yuill (1996). «Higher order factors in Comprehension Disability: Processes and Remediation» dans C. Cornoldi et J. V. Oakhill (dir.), *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention.*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 167-192.

Olshavsky, J. E. (1976-77). «Reading as Problem Solving: An Investigation of Strategies», *Reading Research Quarterly*, (12) 4, p. 654-674.

Payette, M. (2004). *Les différences entre les lecteurs faibles du début du secondaire dans l'utilisation des sous-processus cognitifs de compréhension lors d'une situation de lecture de texte narratif*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec.

Pearson, P. D. (2000). *Reading in the Twentieth Century*, Ciera university of Michigan, Ann Harbor, Michigan.

Pires, A. P. (1997). «Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique» dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative: enjeux*

épistémologiques et méthodologiques, Boucherville, Gaétan Morin Éditeur, p. 113-169.

Pressley, M. et P. Afflerbach (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Pressley, M. et K. Hilden (2004). «Verbal Protocols of Reading» dans N. K. Duke et M. M. Mallette (dir.), *Literacy Research Methodologies*, New York, The Guilford Press, p. 308-321.

Pritchard, R. (1990). «The Effects of Cultural Schemata on Reading Processing Strategies», *Reading Research Quarterly*, (25) 4, p. 273-295.

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for Understanding : Toward a R&D Program in Reading Comprehension*

<http://www.rand.org/multi/achievementforall/reading/readreport.html>

Site visité le 7 août 2008

Ruddell, R. B. et N. Unrau (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5e édition), Newark, DE, International Reading Association.

Rumelhart, D. E. (1976). *Toward an Interactive Model of Reading*. CHIP Technical Report No. 56. California University, San Diego.

Schinkel, D. et Y. Beaugesne (1987). «Meurtre accompli» dans *L'anneau du guépard et autres nouvelles*, Montréal, Éditions Pierre-Tisseyre, p. 55-80.

Swanson, H. L. et M. Hoskyn (1998). «Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes», *Review of Educational Research*, (68)3, p. 277-321.

Trabasso, T. et S. Suh (1993). «Understanding Text: Achieving Explanatory Coherence through On-Line Inferences and Mental Operations in Working Memory», *Discourse Processes*, (16)1-2, p. 3-34

Van Grunderbeeck, N. et F. Dumais (2004). « Comprendre en lisant des textes narratifs » dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, R. Chouinard, S. C. Cartier et F. Dumais, *Suggestions de pratiques favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Université de Montréal, p. 15-38.

Vaughn, S. et L. S. Fuchs (2003). «Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems», *Learning Disabilities: Research & Practice*, (18)3, p. 137-146.

Williams, J. P. (2000). *Strategic Processing of Text: Improving Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities*. ERIC/OSEP Digest #599 (No. EDO-EC-00-8), Virginia.

Zagar, D. (1992). «L'approche cognitive de la lecture: de l'accès au lexique au calcul syntaxique» dans M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, Presses universitaires de France.

Liste des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe 1 : texte <i>Affaire de meurtre</i> | 2 |
| Annexe 2 : Description de la session d'entraînement..... | 11 |
| Annexe 3 : Adaptation du texte <i>Coup de gigot</i> | 14 |
| Annexe 4 : Adaptation du texte <i>L'affaire Léandre</i> | 22 |
| Annexe 5 : Adaptation du texte <i>La chaise renversée</i> | 34 |
| Annexe 6 : Questions de compréhension sur le texte <i>La chaise renversée</i> | 40 |
| Annexe 7 : Questions sur les connecteurs et les référents | 42 |
| Annexe 8 : Texte original <i>Coup de gigot</i> | 48 |
| Annexe 9 : Texte original <i>L'affaire Léandre</i> | 59 |
| Annexe 10 : Grille de codage initiale | 80 |
| Annexe 11 : Grille de codage finale et accords interjuges finaux..... | 82 |
| Annexe 12 : Idées principales du texte <i>Affaire de meurtre</i> | 90 |
| Annexe 13 : Idées principales du texte <i>L'affaire Léandre</i> | 92 |
| Annexe 14 : Idées principales du texte <i>La chaise renversée</i> | 94 |
| Annexe 15 : Codage de la première entrevue de Mélissa..... | 96 |
| Annexe 16 : Codage de la deuxième entrevue de Mélissa..... | 115 |
| Annexe 17 : Codage de la troisième entrevue de Mélissa | 131 |
| Annexe 18 : Codage de la première entrevue d'Emmanuel..... | 139 |
| Annexe 19 : Codage de la deuxième entrevue d'Emmanuel | 152 |
| Annexe 20 : Codage de la troisième entrevue d'Emmanuel..... | 163 |
| Annexe 21 : Codage de la première entrevue de Giovanni | 175 |
| Annexe 22 : Codage de la deuxième entrevue de Giovanni | 184 |
| Annexe 23 : Codage de la troisième entrevue de Giovanni..... | 192 |
| Annexe 24 : Codage de la première entrevue de François..... | 198 |
| Annexe 25 : Codage de la deuxième entrevue de François | 209 |
| Annexe 26 : Codage de la troisième entrevue de François..... | 224 |

Annexe 1

AFFAIRE DE MEURTRE

À la frontière des États-Unis et du Canada, dans un petit village où il y avait beaucoup de contrebande, le chef de police Conrad Loïselle avait toujours été détesté de la plupart des habitants parce qu'il avait la vilaine habitude de soupçonner et d'espionner tout le monde. Ainsi, lorsqu'on le retrouva assassiné, un matin d'été très chaud, personne au village ne chercha à comprendre les motifs d'un tel geste. Chacun considérait que justice avait enfin été rendue. Ce qu'il y avait d'exceptionnel cependant, c'étaient les circonstances qui entouraient ce meurtre. Même l'inspecteur Corbo, qui menait l'enquête, ayant plus de trente ans d'expérience en la matière, avait noté dans son dernier rapport à quel point les faits lui avaient semblé inhabituels. Voici donc comment les événements se sont déroulés.



Par un dimanche après-midi, trois clients s'étaient trouvés à la même table, sur la terrasse de la taverne du coin. Même s'ils se connaissaient bien, ils n'avaient pas planifié d'être là tous les trois au même moment. Tout en discutant, ils en étaient venus à l'idée qu'il était temps qu'on débarrasse le village de ce chef de police trop zélé. À cette table, il y avait Hector Tremblay, un vieil homme trapu qui avait eu plusieurs démêlés avec la justice. C'était lui qui avait suggéré la manière de procéder. Il y avait aussi Marcel Faubert, petit homme dans la quarantaine pas aussi malin que le vieux Hector, mais en qui on pouvait avoir une entière confiance. Avec eux se trouvait Alexandre Dumoulin, qui n'avait que dix-sept ans. À cause de sa grande taille et de sa force peu commune, les jeunes de son âge le considéraient comme une brute sans beaucoup d'intelligence. Voilà donc ceux qui avaient planifié le meurtre du chef de police en cet après-midi d'été.



Au cours de cette rencontre, les trois hommes avaient posé leur premier geste. Hector découpa trois morceaux de papier exactement semblables dont l'un avait été marqué d'une croix. Celui qui tirerait ce morceau de papier allait devoir exécuter le meurtre. Une fois le crime commis, seul le meurtrier saurait l'identité du coupable et il emporterait son secret dans la tombe. Tous les trois seraient tout aussi coupables, comme si chacun avait tenu l'arme du crime. C'était un moyen pour eux de se redonner bonne conscience.

Treize jours plus tard, vers une heure du matin, le chef de police fut assassiné tel que convenu. Son corps fut retrouvé étendu face contre terre dans la ruelle, à côté de sa propre maison. On avait attaqué le chef par derrière et on l'avait étranglé avec un mince cordon de chanvre tressé à la main.



Vingt-quatre heures seulement après le meurtre, l'adjoint du chef de police, pressé de venger son patron, annonçait qu'il avait déjà arrêté le coupable: Philippe Larose. Cet homme à l'allure douteuse n'était pas du village.

Quelques rares témoins avaient juré l'avoir vu, le soir du meurtre, flâner aux abords de la demeure du chef de police. Il n'en fallait pas plus à l'adjoint de police pour l'accuser formellement de meurtre: dans ce village reculé, un étranger, qui ne passe jamais inaperçu, est toujours suspect.



Ce développement tout à fait imprévisible força les trois complices à se réunir une seconde fois. Bien cachés, ils se rencontrèrent dans le jardin d'Hector Tremblay. Même si ces hommes avaient commis un meurtre, ils ne pouvaient pas supporter l'idée de voir un innocent pendu sur la place publique pour un crime qui n'était pas le sien. Hector, qui gardait la tête froide en toute occasion, proposa une nouvelle stratégie sur laquelle ils se mirent tous d'accord.

En prenant bien soin de transformer son écriture, celui qui était le véritable auteur du crime devait placer deux copies de sa confession dans un endroit qu'ils avaient convenu d'avance. Il était nécessaire qu'il inscrive absolument tout ce dont il se souvenait. Un peu plus tard, les deux hommes qui n'avaient pas commis le méfait allèrent à l'endroit désigné chercher leur copie de la confession. Chacun apprit par cœur le récit du meurtre dans ses moindres détails.



Après quelques jours, Alexandre Dumoulin, le plus jeune des trois, se rendit au poste de police et passa aux aveux. L'ensemble des faits qu'il relata correspondait en tous points aux preuves déjà accumulées, ce qui convainquit l'inspecteur de leur véracité. Comme Philippe Larose se prétendait innocent, il fut libéré sur-le-champ et on tenait enfin le coupable qui fut accusé et emprisonné.

Le jour suivant, l'inspecteur Corbo reçut deux autres visiteurs inattendus: Hector Tremblay, puis Marcel Faubert, qui se déclarèrent à tour de rôle coupables du meurtre. Ils subirent alors le même sort qu'Alexandre Dumoulin. L'inspecteur, les interrogeant l'un après l'autre, n'arrivait pas à déceler la moindre contradiction entre les trois confessions. Pendant les jours qui suivirent, les accusés ne reçurent aucune visite de l'inspecteur. Ce dernier se présenta à leur cellule cinq jours plus tard pour leur faire part de sa découverte qui ne manqua pas de les surprendre.



« Messieurs, je sais avec certitude lequel d'entre vous a assassiné le chef de police... Vous voyez ce bouton? » L'inspecteur ouvrit la main et leur montra un bouton à quatre trous.

« Mes hommes l'ont découvert sur les lieux du crime. Il était tombé sur le pavé, juste en dessous du cadavre... Puis j'ai envoyé quelques policiers fouiller chacune de vos maisons. C'est ainsi que nous avons pu mettre la main sur la chemise d'où provenait ce bouton. Il y en avait deux qui manquaient et l'un d'eux a été retrouvé sur place. Comme vous voyez, la preuve est accablante... En conséquence, Alexandre Dumoulin, je vous accuse formellement du meurtre de Conrad Loïselle, chef de police de ce village. Comme il est prévu par la loi, vous serez pendu jusqu'à ce que mort s'ensuive! » Hector Tremblay et Marcel Faubert, encore sous le choc, furent libérés aussitôt.



Le dernier coup de théâtre dans cette affaire eut lieu deux jours seulement avant que le juge chargé du procès n'arrive au village. Il était midi lorsque l'inspecteur se présenta à la cellule du prisonnier et lui tendit une lettre qu'il avait reçue le matin même. Voici ce que lut Alexandre Dumoulin, qui n'en croyait pas ses yeux.

Monsieur l'inspecteur,

Lorsque vous recevrez cette lettre, j'aurai déjà traversé la frontière américaine. Jamais vous ne me retrouverez. Cette lettre vous sera d'un grand secours dans votre enquête concernant le meurtre du chef de police, car j'étais là quand il est mort.



Je me promenais non loin de la maison du chef, au clair de lune, et j'ai remarqué qu'il faisait sa ronde autour de chez lui. Soudain, je vis un homme très costaud sortir de l'ombre et, en moins d'une seconde, il fut derrière le chef de police, lui serrant fortement une corde autour du cou. Évidemment, malgré son âge plus que respectable, le chef s'est grandement débattu. Il voulut même s'emparer de la chemise de l'étrangleur, mais il ne put trouver la force nécessaire pour résister bien longtemps. L'assassin s'enfuit en courant, laissant la corde sur les lieux du crime.

Il s'est écoulé à peine quelques minutes quand le chef de police commença à revenir à lui. Comme il y avait longtemps que j'aurais voulu le voir disparaître à tout jamais, je me précipitai alors sur la victime, qui faisait déjà quelques mouvements, et lui serrai la corde autour du cou jusqu'à ce qu'il soit bel et bien mort. Ci-joint ce que j'ai arraché à l'une de ses mains. Bien à vous,

Philippe Larose

À l'intérieur de l'enveloppe où avait été insérée la lettre se trouvait un bouton identique à celui que l'inspecteur avait en sa possession.



Annexe 2

Session d'entraînement 1 :

Présentation de la recherche et de la tâche (temps prévu : 10 minutes)

Bonjour, je m'appelle Denise Adant et je suis étudiante à la maîtrise à l'Université de Montréal et je m'intéresse à ce qui se passe quand les élèves du secondaire essayent de comprendre un texte.

Mais pour bien comprendre ce qui se passe quand les élèves comprennent un texte, j'ai besoin de votre aide. J'aimerais que vous me disiez ce que vous pensez quand vous lisez un texte. Vous êtes les seuls à pouvoir me donner ces précieuses informations. Si on comprend mieux les élèves, on pourra les aider à améliorer leur compréhension.

Vous êtes entièrement libres de participer ou non à ces entrevues. Ces entrevues vous permettront de mieux connaître votre propre façon de comprendre un texte et de contribuer à la recherche. Elles seront faites pendant les heures de classe. Vous n'aurez aucun travail supplémentaire à faire. Pendant les entrevues, vous devrez dire tout haut ce que vous pensez pendant que vous lisez un texte et répondre à des questions orales. Vos réponses resteront confidentielles et ne compteront pas pour votre bulletin. Ni vos parents ni votre professeur n'y auront accès. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et les réponses ne seront pas évaluées. Les entrevues seront filmées et enregistrées, mais je suis la seule qui visionnera ces cassettes vidéo et les cassettes seront gardées sous clé et détruites quand ma recherche sera terminée.

Avant de vous rencontrer individuellement, nous allons nous exercer ensemble.

Je vais maintenant vous donner la consigne de ce que j'aimerais que vous fassiez.
Par la suite, je demanderai des volontaires.

Consigne :

« Je vais te donner un texte. Comme je m'intéresse à la façon dont tu comprends ce texte, aux pensées que tu as quand tu essayes de comprendre un texte, je vais te demander de penser à haute voix. Tu vas lire un paragraphe du texte. Après la lecture de ce paragraphe, je vais te demander de me dire ce que tu as pensé ou compris pendant que tu lisais le texte. »

Si tu ne parles pas après avoir lu le paragraphe, je vais te demander ce qui se passe. Il est aussi possible que je te demande parfois ce que tu penses pendant ta lecture du paragraphe.

As-tu compris ce que je veux que tu fasses? »

❖ Je reformulerai mes consignes si elles ne sont pas comprises.

Quel élève aimerait se porter volontaire pour montrer comment il pense à haute voix?

Un élève se propose et je lui explique à nouveau la consigne pendant que les autres élèves lisent le début du texte.

L'élève vient en avant penser à haute voix pendant qu'il lit le texte. Si l'élève lit à haute voix, je lui explique qu'il ne s'agit pas de lire à haute voix mais de penser à haute voix pendant qu'il lit.

Après qu'il a verbalisé ses pensées, je demande aux autres :

« Est-ce que vous c'est la même chose qui vous est venue en tête, les mêmes pensées. Est-ce que vous avez pensé à autre chose? »

Si aucun élève ne se propose, je demande aux élèves de lire un court texte et je passe au visionnement de la cassette avec Chloé qui verbalisera ses pensées sur le même texte.

Visionnement de la cassette (10 minutes)

Chloé, une élève de 14 ans de mon entourage, servira de modèle.

Après le visionnement de la cassette, je demande aux élèves ce qu'eux ont pensé en lisant le texte et si c'était la même chose qu'elle.

Je demanderai ensuite la participation de nouveaux volontaires et je redemanderai à la classe ce qu'eux ont pensé en lisant de nouveaux extraits de texte.

Annexe 3

COUP DE GIGOT

(texte adapté du texte Coup de gigot de Roald Dahl)

Mary Maloney attendait avec joie le retour de son mari. Penchée sur son ouvrage, elle était d'un calme étonnant. Son teint, car c'était le sixième mois de sa grossesse, était devenu merveilleusement transparent. Elle entendit son mari arriver et alla au-devant de lui pour l'embrasser.

- Bonjour, chéri, dit-elle.

- Bonjour, répondit-il.

Elle prépara les whiskies, un fort pour lui, un faible pour elle-même.



La présence de cet homme était pour elle comme un bain de soleil. Elle aimait profondément son mari.

- Fatigué, chéri ?

- Oui, dit-il. Je suis fatigué.

Puis il fit une chose inhabituelle. Il leva son verre à moitié plein et avala tout le contenu. 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.

Il se mit à siroter son whisky. Le liquide était si fortement alcoolisé qu'elle put y voir monter les petites bulles huileuses.



- Chéri, dit-elle, veux-tu un peu de fromage? Je n'ai pas préparé de dîner puisque c'est jeudi et qu'habituellement nous sortons le jeudi.

- Non, dit-il.

- Assieds-toi, dit-il. J'en ai pour une minute. Assieds-toi.

C'est alors qu'elle commença à s'inquiéter.

- Assieds-toi, répéta-t-il.

- Quoi donc, chéri? Qu'y a-t-il?

- Je crains que cela te fasse un petit choc, dit-il. 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.

La première réaction de Mary était de ne pas y croire. Tout cela ne pouvait être vrai. Peut-être, en refusant d'y croire, en faisant semblant de n'avoir rien entendu, se réveillerait-elle de ce cauchemar et tout rentrerait dans l'ordre.

Elle eut la force de dire:

-Je vais préparer le dîner.

Et cette fois, il ne la retint pas.



Elle trouva un gigot d'agneau dans le réfrigérateur et le prit dans ses mains.

Elle traversa la cuisine et le salon et, sans attendre, elle leva le gros gigot aussi haut qu'elle put au-dessus du crâne de son mari, puis cogna de toutes ses forces.

Son mari s'écroura sur le tapis.

- Ça y est, se dit-elle. Je l'ai tué.

Même si elle était épouse de détective, Mary ne savait pas que faisait la loi d'une meurtrière enceinte. Tuait-on les deux, la mère et l'enfant? Ou bien attendait-on la naissance? Comment procédait-on?

Mary Maloney n'en savait rien.

Elle alla dans sa cuisine, alluma le four et mit le gigot à rôtir. Elle tenta de sourire. Le résultat fut lamentable.

Elle fit une nouvelle tentative.

- Bonjour, Sam, dit-elle, joyeusement, à haute voix.

La voix, comme le sourire, lui parut dépourvue de naturel.

- Pourriez-vous me donner quelques pommes de terre?

Et puis une boîte de petits pois?

Cela allait mieux. Pour le sourire et pour la voix. Elle répéta plusieurs fois son petit texte. Puis elle descendit, prit son manteau, sortit par la petite porte, traversa le jardin pour aller à l'épicerie.

- Bonsoir, Sam, dit-elle joyeusement à l'homme qui se trouvait derrière le comptoir.

Pourriez-vous me donner quelques pommes de terre? Et puis une boîte de petits pois?

Patrick a décidé de ne pas sortir ce soir, il est trop fatigué, dit-elle. D'habitude, nous sortons le jeudi soir, vous savez bien. Et je m'aperçois que je n'ai pas de légumes à la maison.

- Voulez-vous de ces pommes de terre de l'Idaho?

- Oh oui, ça ira très bien.

Puis, après avoir payé, elle dit avec un sourire radieux :

- Merci, Sam. Bonsoir!

- Bonsoir, Mrs. Maloney. Et merci !

Dans la rue, elle pressa le pas. Elle se dit qu'elle allait retrouver son mari qui l'attendait à la maison. Elle se dit encore qu'il fallait bien réussir le dîner parce que le pauvre homme était fatigué. Elle rentrait chez elle, simplement, comme n'importe quel autre jour, après avoir fait ses provisions. C'est Mrs. Maloney qui vient d'acheter des légumes et qui rentre à la maison, un jeudi soir. Elle rentre chez elle où l'attend son mari.

«C'est la seule chose à faire, se dit-elle. Me conduire avec naturel et simplicité. Être naturelle. Comme ça, pas besoin de jouer la comédie. »

C'est donc en fredonnant un petit air joyeux qu'elle entra dans sa cuisine par la petite porte.

- Patrick! cria-t-elle. J'arrive!

Elle posa son paquet sur la table et passa dans la salle de séjour. Et lorsqu'elle le vit, étendu par terre, les jambes en bataille, un bras replié, ce fut réellement un choc assez violent. Elle sentit rejaillir en elle tout un torrent d'amour perdu, de tendresse ancienne. Elle courut vers le corps, tomba à genoux et se mit à pleurer à chaudes larmes.



C'était facile. Pas nécessaire de jouer la comédie. Au bout de quelques minutes, elle se leva et alla au téléphone. Elle savait par cœur le numéro du poste de police.

Et lorsqu'elle entendit une voix au bout du fil, elle dit en pleurant:

- Venez vite! Patrick est mort !
- Qui est à l'appareil?
- C'est Mrs. Maloney. La femme de Patrick Maloney.
- Vous voulez dire que Patrick est mort ?
- Je le pense, sanglota-t-elle. Il est étendu par terre et je crois qu'il est mort.
- On arrive, dit la voix.

La voiture de police arriva en effet très vite et lorsqu'elle ouvrit la grande porte, elle tomba tout droit dans les bras de Jack Noonan, en pleurant avec hystérie. Il l'aida gentiment à s'asseoir sur sa chaise, puis il alla rejoindre son collègue qui venait de s'agenouiller près du corps.

- Est-il mort? sanglota Mary.
- Je le crains. Que s'est-il passé?

Elle raconta brièvement qu'elle était descendue chez l'épicier et qu'elle avait trouvé Patrick étendu par terre en rentrant. En écoutant son récit coupé de sanglots, Noonan découvrit une paillette de sang gelé sur les cheveux du mort. Il la montra aussitôt à O'Malley, qui se leva et courut au téléphone. Il y eut de longs chuchotements autour du cadavre et Mary dut répondre à d'innombrables questions. Mais tout le monde la traita avec beaucoup de gentillesse.



Il fallut qu'elle racontât de nouveau son histoire, depuis le début. Elle raconta comment elle avait mis le gigot au four et comment elle était descendue chez l'épicier. Et comment, en rentrant, elle avait trouvé son époux gisant sur le tapis.

- Quel épicier? demanda l'un des détectives. Elle le lui dit et il parla à voix basse à l'autre détective qui, aussitôt, quitta la maison.

Il revint au bout d'une quinzaine de minutes avec une page de notes. Il y eut d'autres chuchotements, et, à travers ses sanglots, elle put capter des bribes de phrases: Comportement absolument normal... très enjouée... voulait lui préparer un bon dîner... petits pois... impossible qu'elle...

Jack Noonan lui demanda alors si elle ne voulait pas se mettre au lit ou aller dormir chez sa soeur.

- Non, répondit-elle encore. Elle préférerait rester dans son fauteuil. Un peu plus tard peut-être, quand elle se sentirait mieux, elle prendrait une décision.

Ainsi ils l'abandonnèrent dans son fauteuil pour aller fouiller la maison et essayer de trouver l'arme du crime. Les recherches durèrent longtemps. À neuf heures du soir, les policiers étaient encore là.

Après tant de vaines recherches, les quatre policiers parurent un peu exaspérés.



Puis le sergent Jack Noonan alla faire un tour à la cuisine. Il revint aussitôt et dit:

- Vous savez, Mrs. Maloney, votre four est toujours allumé et la viande est dedans!
- Oh! mon Dieu! s'écria-t-elle, c'est vrai! Voulez-vous me rendre un petit service, vous et vos collègues?
- Certainement, Mrs. Maloney.
- Eh bien, dit-elle, vous êtes tous des amis de mon pauvre Patrick et vous êtes ici pour m'aider à trouver son assassin. Vous devez avoir faim, après tant d'heures supplémentaires, et je sais que mon pauvre Patrick ne me pardonnerait jamais de vous recevoir ici sans rien vous offrir. Pourquoi ne mangeriez-vous pas le gigot qui est au four? Il doit être cuit à point.

Les quatre policiers eurent un long moment d'hésitation, mais comme ils mouraient tous de faim, ils finirent par se laisser convaincre. Ils se rendirent à la cuisine pour attaquer le gigot. La jeune femme demeura à sa place, ce qui lui permit de les écouter par la porte entrouverte.

- Un autre morceau, Charlie?
 - Non. Vaut mieux ne pas tout manger.
 - Elle veut qu'on mange tout. C'est ce qu'elle a dit. Ça lui rend service.
 - Bon, si ça lui rend service, passe-moi encore un petit bout.
 - Qu'est-ce qu'il a bien pu avoir comme gourdin, le type qui a bousillé le pauvre Patrick? dit l'un d'eux. Le médecin dit qu'il a une partie du crâne en miettes, comme broyée à coups de marteau.
 - On finira bien par trouver.
 - C'est ce que je pense aussi.
 - Qui que ce soit, il n'a pas pu aller loin avec son truc. Un truc comme ça, on ne le trimbale jamais plus longtemps qu'il ne le faut.
 - A mon avis, la chose doit se trouver ici, sur les lieux mêmes.
 - Probablement. Nous devons l'avoir sous le nez. Tu ne crois pas, Jack?
- Dans la pièce voisine, Mary Maloney se mit à ricaner. 

Annexe 4

L'AFFAIRE LÉANDRE

Zéro-zéro-onze et Zéro-zéro-douze voient Léandre sortir du bloc à appartements.

- Bonjour Léandre, dit Zéro-zéro-douze, et Onze répète son salut.
- Salut les amis, dit l'homme en s'engageant derrière eux dans l'escalier.

Mme Gauthier, la commère, est elle aussi dans le portique. Léandre lui tient la porte, poliment, même s'il a des raisons de ne pas l'aimer, cette pie. Léandre part vers l'est, à pied. Zéro-zéro-onze et Zéro-zéro-douze se consultent, derrière lui. Que transporte-t-il? Cela paraît bien important. Et où va-t-il? Les deux agents décident de reporter leurs engagements de ce matin et de suivre le fameux Léandre.

- Jacques va être furieux s'il apprend cela, dit Zéro-zéro-douze. Espérons que personne ne lui fera de rapport.



En marchant d'abord lentement, ils laissent Léandre prendre plusieurs dizaines de mètres d'avance, par prudence. L'homme se doute peut-être qu'il va être suivi. Une chose est sûre, il n'a pas d'occupation régulière: on le voit arriver ou repartir de chez lui à n'importe quelle heure du jour ou du soir. (Les agents tiennent cela de Mme Gauthier, l'informatrice de l'immeuble.)

L'intrigant Léandre marche toujours vers l'est. Son pas est celui d'un homme affairé, non celui d'un flâneur. L'heure exacte: sept heures vingt. Cette mallette de cuir, rigide en apparence, il la porte souvent. Il affirme que c'est un sac de photographe, mais Zéro-zéro-onze et Douze n'ont jamais eu l'occasion de vérifier.

- Nous l'avons perdu! peste Zéro-zéro-douze.

- Non, là-bas! Il se dirige vers l'orphelinat.

L'homme a ralenti son allure. Il contemple l'édifice, qui est assez impressionnant.

- Il joue au touriste, chuchote Zéro-zéro-onze. En fait, il observe les fenêtres de la bâtisse. Peut-être a-t-il donné rendez-vous à quelqu'un?

Léandre a longé le côté de l'orphelinat et passe maintenant derrière.

- Il est entré! C'est peut-être le repaire de son organisation?



À ce moment, un bruit attire leur attention: quelqu'un sort dans l'arrière-cour. Zéro-zéro-onze et Douze ont tout juste le temps de se cacher. Ce ne sont pas des hommes, tout juste des adolescents: cheveux longs et pas très propres, vêtements usés et effrangés par endroits, espadrilles percées.

- Ils couchent ici, devine Zéro-zéro-onze, plus émue qu'elle ne veut le montrer.

- Tu crois?

- Ils doivent être en fugue. La ville est pleine de jeunes qui ne vivent plus chez leurs parents et qui n'ont pas de travail. Des sans-abri.

- Où vont-ils, tu crois? demande Zéro zéro-douze en les regardant disparaître à l'angle de la bâtisse.

- Probablement quêter en ville.

- Essayons d'entrer par là.

- Mais ils ont mis un cadenas.

- Essayons quand même.

Zéro-zéro-douze a eu raison d'aller voir: le cadenas ne ferme plus à clé, il suffit de tirer un bon coup pour l'ouvrir. Les deux agents entrent dans un petit corridor. La première pièce à gauche a un évier, qui ne doit plus fonctionner. Il fait presque noir, là-dedans.



- C'est là que vivent les deux gars, devine Zéro-zéro-onze.

Il y a en effet deux vieux sacs de couchage étendus sur le plancher, déchirés, perdant leur rembourrage. Un réchaud, des bouteilles vides, un pot de beurre d'arachide, des sacs de plastique, quelques casseroles cabossées, une chaise sans dossier qui doit servir de table, une boîte de carton contenant quelques vieux vêtements...

- Ils aiment mieux vivre ici que chez leurs parents? s'étonne Zéro-zéro-onze.

- Ça ne devait pas être drôle chez leurs parents.

Avec une sensation de serrement dans la poitrine, les deux agents suivent le corridor au-delà d'un coude, à la recherche de Léandre. Dans l'une des pièces où ils s'aventurent, ils restent saisis. Zéro-zéro-onze a même un sursaut de frayeur: en face, un visage mystérieux peint sur le mur les fixe de ses yeux noirs.

- Magiah, murmure Zéro-zéro-onze.

- Quoi?

- C'est Magiah, elle incarne la Magie. J'ai lu ça dans un roman fantastique.



- Tu crois que Léandre et les deux gars sont reliés à ça?

- Les gars ne sont peut-être pas au courant: ils vivent à l'autre bout de la bâtisse. Et Léandre, on ne sait pas s'il est venu ici.

Un bruit fait tressaillir les deux agents. Ils se cachent alors dans une petite pièce. Les pas longent le couloir, s'éloignent, le bruit s'éteint.

- C'était lui? demande Zéro-zéro-onze à voix basse.

- Sais pas. Peut-être un complice. Peut-être un des types avec qui il avait rendez-vous.

Douze serre la main sur le bras de sa collègue. Elle hoche la tête de haut en bas: elle a vu elle aussi. Léandre vient d'entrer. Alors Léandre pose ses choses sur le plancher, ouvre son grand sac de cuir rigide et en sort deux petits paquets que les agents ne peuvent identifier tout de suite. À la longue seulement, ils voient que ce sont de minces tiges, longues comme des pailles à boire, mais encore plus minces. Léandre les dispose un peu partout sur le plancher de la chapelle de l'orphelinat, verticalement, et les allume à un bout à l'aide d'un briquet.



De l'encens? s'étonne Zéro-zéro-onze.

- Ce n'est peut-être pas une réunion d'espions ou de bandits, chuchote Zéro-zéro-douze.

C'est peut-être une... une cérémonie.

- Comme une cérémonie religieuse? Léandre ferait partie d'une secte?

- Peut-être des satanistes! Il prépare une messe noire!

- À huit heures du matin? réplique ironiquement Zéro-zéro-onze.



Léandre place d'étranges objets.

- Zéro-zéro-douze regarde sa collègue dans les yeux et murmure gravement:
 - Il prépare son équipement.
 - Pssst! signale Zéro-zéro-onze. Léandre repart!

Zéro-zéro-douze guette les mouvements de l'homme. Les deux agents décident de le laisser prendre de l'avance. Ils attendent un bon moment avant de quitter la petite chambre où ils ont passé près de trois heures.

C'est alors qu'ils se rendent compte qu'ils se sont enfermés. La porte ne s'ouvre pas, elle n'a plus de poignée à l'intérieur. Ils sont prisonniers!

*** 

Les policiers frappent à la porte de l'appartement. Mais la réponse tarde à venir.
Lorsque M. Turmel ouvre enfin, il est en train de s'essuyer les mains.

- Monsieur Turmel? demande un des policiers en civil, en lui montrant son insigne.
Nous avons quelques questions à vous poser. Ondine Arbour et Danny Boilard ont
disparu. Ils ont onze et douze ans. Les connaissez-vous?

- Bien sûr que je les connais. Ils habitent au troisième, je crois: je les entends
souvent dévaler les escaliers. Je leur ai parlé ce matin même, je les ai salués.

- Vous ne les avez pas revus depuis?

- Non.

Les deux policiers saluent et quittent Léandre Turmel. Ils vont rejoindre les parents
d'Ondine et de Danny qui sont très inquiets et craignent le pire.

* * *



Léandre Turmel est dans la pénombre. Une pénombre rouge, chargée d'une odeur chimique. Léandre est silencieux, seul son souffle est audible dans la chambre close, en même temps qu'un tic-tac discret. Ses mains, toutes rouges comme son visage, éveillent des clapotement dans le liquide tiède où il travaille avec des pinces. Des coups à sa porte le font sursauter.

- Enfer! peste-t-il. Encore les flics, je parie.

- On peut entrer? demande l'un d'eux sur un ton qui n'admet pas de refus.

M. Turmel se résigne à les laisser entrer et leur fait signe de s'asseoir dans son salon-bureau encombré. Les murs sont couverts d'agrandissements et d'affiches photographiques. L'une montre un visage d'enfant sur lequel une artiste déguisée en fée peint un paysage, lors d'un festival.

- C'est encore au sujet des jeunes disparus, vous vous en doutez. Vous leur avez parlé ce matin, monsieur Turmel.

- Quelques mots, oui, comme je vous l'ai dit tout à l'heure.

- C'est ce que nous a confirmé Mme Gauthier, du rez-de-chaussée.

- Elle sortait en même temps, oui. Il devait être sept heures, ou un peu plus.

- Elle affirme que vous étiez en conversation avec les enfants et qu'ils vous ont suivis.

- Elle ment effrontément! Je ne sais pas où les enfants sont allés, mais s'ils sont allés dans la même direction que moi, ils ne m'ont pas rattrapé, ni rejoint, ni dépassé.

- Votre témoignage diffère de celui de Mme Gauthier.

- Les témoignages de Mme Gauthier diffèrent souvent de la réalité, j'en suis sûr.
Informez-vous à son sujet, dans l'immeuble. C'est la commère typique: elle exagère toujours et elle est malveillante. En plus, je suis certain qu'elle est incapable de voir à cent mètres, même avec ses lunettes.

- Où avez-vous passé la matinée?



Léandre Turmel hésite, embarrassé. Puis il se décide à répondre franchement:

- Ce matin, explique-t-il, j'étais dans un endroit où il est probablement interdit d'entrer.

Vous connaissez l'ancien orphelinat Saint-Patrick, à l'est du boisé de...

En tout cas, ce matin, je faisais des photos dans l'ancienne chapelle. Pour un photographe, cette bâtisse est une aubaine. Il leur montre une série de grandes photos rangées verticalement.

- Savez-vous si Odine et Danny vous ont déjà... espionné, monsieur Turmel?

- Ça leur est arrivé de s'amuser à me suivre, oui. Ils n'étaient pas difficiles à remarquer, ils se cachaient derrière chaque poteau de téléphone. Ils se servent parfois de walkie-talkies gros comme le bras. Je crois qu'ils suivent aussi M. Dejean, l'ancien militaire du premier étage, qui sort souvent en uniforme. Et aussi M. Wojowicz, le Polonais qui a toujours l'air sérieux.

- Se peut-il qu'ils vous aient suivi ce matin?

- Jusqu'à l'ancien orphelinat? Quoi, par curiosité?

- Mme Arbour dit qu'ils jouent souvent aux agents secrets. Comme 007, ils ont même leurs noms de code. Leurs séries préférées, à la télévision, sont...



L'inspecteur s'interrompt, conscient que chaque minute peut être importante.

- Pouvez-vous nous accompagner jusqu'à l'orphelinat? demande-t-il.

- Oui, bien sûr, répond le photographe en prenant une lampe de poche dans un tiroir et en attrapant sa veste en route vers la sortie.

Les hommes traversent les salles de l'orphelinat et gagnent le couloir. Le bruit de leurs pas résonne sur les murs nus et sous les hauts plafonds. Tout de suite, des appels attirent leur attention, des voix enfantines.

- ICI! On s'est enfermés, on n'est plus capables de descendre!

- Ce doit être cette pièce, dit le photographe. Certaines des portes n'ont plus de poignée depuis longtemps. J'ai déjà failli m'enfermer une fois. Il ouvre sans peine: la serrure n'était même pas verrouillée. Mais, sans poignée de leur côté, et sans outil, les deux enfants ne pouvaient rien faire pour s'échapper. Ils sont là, Odine et Danny, debout au milieu de la petite chambre.

Léandre Turmel pousse un soupir de soulagement et demande:

- Zéro-zéro-onze et Zéro-zéro-douze, je présume?

Annexe 5

LA CHAISE RENVERSÉE

«On a besoin d'un mort de plus là-bas... Alors, pourquoi pas toi?» La personne à qui s'adresse cette réflexion redresse la tête avec défi et plante ses yeux dans ceux de son interlocuteur. «Tu as raison. Pourquoi pas moi!»

À partir de cet instant, rien ne pourra plus arrêter cette jeune femme de trente ans; elle va traverser la cordillère des Andes en avion, et en 1921, ce qui n'est pas une mince entreprise à une époque où la libération de la femme est à l'état de fœtus.

Elle s'appelle Adrienne Bolland, et la terrible chaîne de montagnes n'a jamais été vaincue. Pourtant, en ces années où l'aviation cherche encore ses lettres de noblesse, cinq aviateurs ont tenté la traversée, mais aucun n'est revenu. Ils sont morts là-haut, dans la montagne, tous les cinq écartelés sur quelque piton rocheux, leurs corps livrés aux condors, seuls oiseaux capables de voler sur ces sommets inaccessibles qui séparent l'Argentine du Chili.

Adrienne est une «mordue» de l'aviation et elle a été engagée chez Caudron pour faire des démonstrations dans des meetings aériens. Lors de leur première entrevue, le vieux père Caudron a tracé un cercle sur le terrain et lui a dit que si elle se posait dans le cercle, il l'engagerait. Elle l'a fait, et c'est la raison pour laquelle on parle d'elle depuis quelque temps dans les milieux de l'aéronautique.

Au fur et à mesure que les préparatifs se précisent, Adrienne devient de plus en plus nerveuse. Elle ne dort plus. Enfermée dans sa chambre d'hôtel, elle refuse de recevoir ses amis ou relations. Tous n'ont qu'une phrase à la bouche: «Renoncez, ne partez pas.»

Adrienne ne veut pas les entendre. Elle se cache.

Or voici que l'on frappe à sa porte. Croyant qu'il s'agit d'une femme de chambre, Adrienne tire le verrou. Devant elle, se tient une femme sous le coup d'une vive émotion. Elle ne lui laisse pas le temps de réagir, pousse Adrienne dans la chambre, ferme la porte et lui dit: «Vous passerez la montagne à une seule condition: suivre ce que je vais vous dire.»

Adrienne tend la main vers la sonnette pour demander de l'aide, car manifestement cette, femme est folle. Devançant son geste, la femme lui prend la main et enchaîne: «Lorsque vous serez engagée dans la grande vallée, vous apercevrez à un certain moment un lac ayant la forme et la couleur d'une huître. Si, à ce moment, vous continuez dans la vallée sur la droite, vous êtes perdue. Mais si vous virez à gauche, face à la montagne, en direction des cimes ayant la forme d'une chaise renversée, vous trouverez le passage et vous atterrirez de l'autre côté »

Le visage de la jeune femme semble plus détendu à présent qu'elle a débité son message en entier. Elle lâche le bras de l'aviatrice qui la remercie d'un sourire, trop contente de s'en tirer à si bon compte et la visiteuse s'en va comme elle est venue. Adrienne reprend sa méditation. Elle a rencontré une folle, ce n'est pas grave. Le départ est fixé au lendemain, et il lui faut prendre du repos pour être en pleine forme.

En pleine forme pour, peut-être, mourir, car, à présent que tout est prêt et que tout est décidé, le doute s'insinue dans l'esprit d'Adrienne..

Le lendemain matin, dès l'aurore, Adrienne Bolland se présente sur le terrain de Tamarindos. Son G 3 est équipé d'un réservoir supplémentaire fixé à la place du passager et qui lui assure neuf heures de vol. Le double de ce qu'il lui faut pour passer, si elle passe.

L'aviatrice est équipée d'une combinaison de toile sous laquelle elle a revêtu un pyjama de satin, suprême raffinement. Autour de son corps, Adrienne a enroulé des journaux qui la protégeront du froid, tout en lui conservant le plus de légèreté possible. Aux pieds, des chaussettes de laine sans chaussures afin d'éviter les gelures occasionnées par la pression du cuir. Pour les mains, l'aviatrice a emporté des papiers à beurre qu'elle enroulera autour de ses doigts, toujours pour lutter contre le froid. Dans ses poches, en guise de nourriture, trois oignons coupés en petits morceaux. Il s'agit d'un «truc» des aviateurs, car l'oignon dilate, paraît-il, les voies respiratoires. Et en plus, en cas de sommeil, il n'est rien comme une petite giclée dans l'oeil pour rester éveillé.

Duperrier, son mécanicien, venu de France avec elle, s'active autour de l'appareil. Tout a été minutieusement préparé. Le point de non-retour est atteint. L'aventure est au bout de la plaine là-bas, dans cette gigantesque muraille qui a déjà coûté la vie de cinq hommes partis comme cette femme de trente ans, au petit matin, à la conquête de l'impossible.

En s'installant sur le siège de pilotage, Adrienne ne voit autour d'elle que des visages crispés. Duperrier, lui-même, le fidèle mécanicien, affiche un sourire jaune. Mis au courant de sa décision, le patron a mis au service d'Adrienne deux Caudron G 3. Ils ont été démontés et embarqués sur un bateau en partance pour l'Amérique du Sud. Des amis tentent de la raisonner: l'entreprise est trop risquée, les chances de réussite sont nulles, les pics de la cordillère sont à 4 000 mètres et le G 3 plafonne à 3 600 mètres. Mais Adrienne a pris une décision. Elle ne veut plus raisonner. Elle passera la première la cordillère des Andes ou elle sera la sixième victime.

Au mois de mars 1921, Adrienne Bolland a débarqué en Amérique du Sud, après avoir fait la fête durant toute la traversée. Cette petite bonne femme qui vient chercher la gloire ou la mort aime la vie et ne manque jamais une occasion de la célébrer. Elle a ce qu'on appelle un «caractère de cochon», mais un sourire d'ange et une volonté à toute épreuve. Elle s'installe dans un hôtel à Mendoza en attendant que les circonstances soient favorables au départ.

Et la bataille a recommencé. De tous côtés, on a tenté de dissuader Adrienne. La presse, les officiels, les amis, chacun pense que la petite Française n'a aucune chance de réussir. Son avion est un vieux modèle de dix-sept ans qui a fait les beaux jours des pilotes de la Grande Guerre, certes, mais qui est incapable de monter à 4 000 mètres avec ses ailes de toile, son ossature de bois et son unique petit moteur. D'ailleurs, la colonie française de Mendoza boude Adrienne. On ne vient pas voir une telle prétentieuse. Comment pourrait-elle, elle qui ne pilote que depuis un an et ne totalise que quarante heures de vol? En plus, elle n'est qu'une femme.

Pourtant est arrivé le jour où, après un dernier geste de la main, Adrienne lance le G 3 sur la piste où le soleil paraît. L'appareil lève le nez et, docile, monte dans le ciel bleu profond où une étoile brille encore. En bas, le petit groupe d'aviateurs et de curieux suit l'avion un moment et le regarde disparaître. Adrienne a dit:

- Prévenez de l'autre côté que j'arrive...

«Maintenant, il n'y a plus qu'à attendre» a dit quelqu'un en se signant. Depuis près d'une heure, Adrienne Bolland vole à 2 200 mètres d'altitude, et le froid est si vif qu'elle ne sent plus le bout de ses doigts. Elle est obligée de battre des bras régulièrement. La direction de la vallée est nord-ouest et, jusqu'à présent, tout semble se dérouler le mieux du monde. C'est au moment où la vallée oblique vers la droite qu'Adrienne voit devant elle un lac qu'elle reconnaît aussitôt, car quelqu'un le lui a décrit. Il a la forme et la couleur d'une huître. Cette femme qu'elle a prise pour une folle le lui a dit. Et cette femme a dit aussi:

- Si vous continuez à droite, vous êtes perdue.

Adrienne Bolland fait un effort pour se raisonner. La droite, c'est la sécurité, c'est la vallée continue, large, dégagée. À gauche, c'est la muraille des pics, le mur.

«Vous ne passerez qu'à une condition: suivre tout ce que je vais vous dire!» a dit aussi la folle. Comment cette illuminée pourrait-elle connaître le secret d'un

passage? Pourtant le lac de la forme et de la couleur d'une huître est bien là. Hasard? Certes, mais troublant.

Pendant que défilent dans sa tête toutes les hypothèses et les suppositions possibles, Adrienne survole le lac en question. Presque automatiquement, elle a pris la direction de la vallée à droite. Réflexe naturel d'un pilote face à un obstacle. Et la voix de la femme retentit à nouveau dans son souvenir: «Si vous continuez à droite, vous êtes perdue.» Et les autres, se dit Adrienne, les cinq autres qui ont dû emprunter eux aussi la vallée?

Ils ne sont pas revenus... peut-être à cause de cette vallée. Puis, elle se dit que la situation est absurde. Être là, suspendue entre ciel et terre, la route dégagée d'un côté, l'obstacle de l'autre et la mort quelque part à droite ou à gauche. C'est absurde. Elle a une chance sur deux, et c'est sans doute parce qu'elle a toujours préféré la difficulté qu'Adrienne Bolland prend tout à coup la décision de suivre le conseil de l'inconnue. Elle fonce vers l'obstacle.

Un coup de manche à balai vers la gauche et le G 3 est face aux montagnes. Il faut monter, monter encore. Adrienne mesure du regard les cimes des Andes perdues dans les nuages et se dit que jamais l'appareil ne passera à 3 500 mètres; le mur est maintenant tout proche; 3 800 mètres, elle croit que l'avion va se fracasser d'une seconde à l'autre, et c'est alors, dans une trouée de nuages, qu'Adrienne voit «la chaise renversée». La montagne, à cet endroit, a la forme du dossier d'une chaise renversée et, sur la droite, apparaît la trouée. Adrienne peut passer sans augmenter d'altitude. Elle aperçoit bientôt la pente du versant chilien, et le monde entier apprend la nouvelle.

La cordillère des Andes est vaincue par une Française de trente ans! De retour en Argentine, Adrienne Bolland n'a qu'une idée en tête, retrouver la mystérieuse visiteuse qui lui a révélé le passage. Et-elle va la retrouver. Mais la jeune femme se contentera de dire qu'elle fréquente une amie qui est médium et qu'un jour où elles parlaient du projet de la petite Française avec un correspondant décédé, celui-ci lui

avait transmis le message qu'elle lui avait transmis textuellement. Adrienne Bolland est morte en mars 1976, à l'âge de quatre-vingt-un ans, après une vie bien remplie au service des ailes françaises. Tous ceux qui l'ont connue s'accordent à dire que, si son personnage un peu fantasque et son caractère difficile l'amènèrent souvent à faire des éclats, jamais sa bonne foi ne fut prise en défaut.

(Le paragraphe suivant a été enlevé dans la version présentée aux élèves.)

Il faut croire qu'Adrienne Bolland a découvert le passage des Andes grâce à un mystérieux correspondant de l'au-delà. Il faut logiquement admettre la proposition suivante : Étant donné un passage dit de la chaise renversée et un lac couleur d'huître que personne n'a pu voir avant l'aviatrice, puisque, les condors mis à part, elle était le premier être vivant à survoler cet endroit. Étant donné également (et ce n'est pas une plaisanterie) qu'Adrienne Bolland a franchi la cordillère des Andes le 1^{er} avril 1921... Trouvez l'équation inconnue!

Adaptation du texte *La chaise renversée* tiré de l'ouvrage suivant : Cuny, M-T., Cuny, J-P., Rouland, J-P.(textes présentés par Pierre Bellemare), *C'est arrivé un jour*, Éditions numéro 1, Paris, 1979, 404 p.

Annexe 6

QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

1. Pourquoi Adrienne veut-elle traverser la cordillère des Andes? (intégration, inférences)
2. Pourquoi ce qu'Adrienne veut faire est-il quelque chose de difficile pour l'époque? (élaboration, connaissances antérieures)
3. Qui est Caudron d'après toi? (intégration, inférences)
4. Comment as-tu fait pour trouver cette réponse? (processus métacognitifs)
5. Pourquoi Caudron a-t-il engagé Adrienne? (microprocessus et processus d'intégration)
6. Que pense Adrienne de l'étrange visiteuse? (microprocessus)
7. Pourquoi Adrienne refuse-t-elle de recevoir ses amis ou relations? (microprocessus)
8. Toi, qu'en penses-tu? Aurais-tu fait la même chose à sa place (élaboration, réponse émotive)
9. Peux-tu me dire quelles précautions Adrienne a prises pour son voyage? (microprocessus)
10. Pourquoi les amis d'Adrienne essayent-ils de l'empêcher d'y aller? (intégration, inférences)

11. Adrienne va-t-elle à gauche ou à droite? Pourquoi choisit-elle cette direction?
(intégration, inférences)

12. Pourquoi ce texte s'appelle-t-il la chaise renversée? (microsélection et inférences)

13. Si l'élève a compris, lui demander, comment as-tu trouvé cette réponse?
Si l'élève ne comprend pas, lui demander, comment pourrais-tu faire pour trouver cette réponse? (processus métacognitifs).

Annexe 7

QUESTIONS SUR LES CONNECTEURS ET LES RÉFÉRENTS

Questions sur les référents

Tu sais que parfois certains mots en remplacent d'autres.

Faire deux exemples avec l'élève.

«Adrienne est une «mordue» de l'aviation et **elle** a été engagée chez Caudron pour faire des démonstrations dans des meetings aériens. Lors de leur première entrevue, le vieux père Caudron a tracé un cercle sur le terrain et lui a dit que si elle se posait dans le cercle, il l'engagerait. Elle l'a fait, et c'est la raison pour laquelle on parle d'elle depuis quelque temps dans les milieux de l'aéronautique. »

Que remplace le mot **elle** dans cette phrase?

Que remplace le mot « I »?

Dans les phrases suivantes :

«On a besoin d'un mort de plus **là-bas**... Alors, pourquoi pas **toi**?» La personne à qui s'adresse cette réflexion redresse la tête avec défi et plante ses yeux dans ceux de son interlocuteur. «Tu as raison. Pourquoi pas moi!

1. Que remplace le mot « **là-bas** »?

2. Que remplace le mot « **toi** »?

Dans le passage suivant :

« Au fur et à mesure que les préparatifs se précisent, Adrienne devient de plus en plus nerveuse. Elle ne dort plus. Enfermée dans sa chambre d'hôtel, elle refuse de recevoir ses amis ou relations. Tous n'ont qu'une phrase à la bouche: «Renoncez, ne partez pas.» Adrienne ne veut pas **les** entendre. Elle se cache. »

3. Que remplace « **les** »?

Dans le passage suivant :

« Le lendemain matin, dès l'aurore, Adrienne Bolland se présente sur le terrain de Tamarindos. Son G 3 est équipé d'un réservoir supplémentaire fixé à la place du passager et **qui** lui assure neuf heures de vol. Le double de ce qu'il **lui** faut pour passer, si elle passe. »

4. Que remplace « **qui** »?

5. Que remplace «**lui** »?

Dans le passage suivant :

Lors de **leur** première entrevue, le vieux père Caudron a tracé un cercle sur le terrain et lui a dit que si elle se posait dans le cercle, il l'engagerait.

6. Que remplace « **leur** »?

Dans le passage suivant :

« On ne vient pas voir **une telle prétentieuse**. Comment pourrait-elle, elle qui ne pilote que depuis un an et ne totalise que quarante heures de vol? En plus, elle n'est qu'une femme.

Pourtant est arrivé le jour où, après un dernier geste de la main, Adrienne lance le G 3 sur la piste où le soleil paraît. **L'appareil** lève le nez et, docile, monte dans le ciel bleu profond où une étoile brille encore. En bas, le petit groupe d'aviateurs et de curieux suit l'avion un moment et le regarde disparaître.

7. Que remplace « **une telle prétentieuse** »?

8. Que remplace « **L'appareil** »?

Dans le passage suivant :

« C'est au moment où la vallée oblique vers la droite qu'Adrienne voit devant elle un lac qu'elle reconnaît aussitôt, car quelqu'un **le** lui a décrit. Il a la forme et la couleur d'une huître. »

9. Que remplace « **le** »?

Dans le passage suivant :

« De retour en Argentine, Adrienne Bolland n'a qu'une idée en tête, retrouver la mystérieuse visiteuse qui lui a révélé le passage. Et-elle va la retrouver. Mais la jeune femme se contentera de dire qu'elle fréquente une amie qui est médium et

qu'un jour où elles parlaient du projet de la petite Française avec un correspondant décédé, celui-ci lui avait transmis le message qu'elle lui avait transmis textuellement. »

10. Que remplace « elle »?

Questions sur les connecteurs.

Dans ces phrases, il manque des mots. Ces mots permettent de faire le lien entre les mots de la phrase. Ajoute les mots manquants.

Exemple 1 : « Adrienne a peur _____ elle fonce vers l'obstacle. »

Ici on pourrait mettre le mot mais ou cependant.

Exemple 2 : « Personne ne savait comment était le lac _____ la mystérieuse femme. »

Ici on pourrait utiliser le mot sauf.

Comme, il y a plusieurs types de connecteurs, nous avons choisi, en nous inspirant des catégories proposées par Giasson (2003) de poser des questions avec des connecteurs issus de différentes catégories. Évidemment, lorsque les questions seront posées, les catégories ne seront pas mentionnées et il y aura une liste de connecteurs placés par ordre alphabétique parmi lesquels les élèves pourront choisir. Il y aura plus de connecteurs dans cette liste que le nombre de réponses à fournir.

-comparaison

1. Adrienne a peur de mourir _____ les cinq hommes avant elle. (comme)

- cause

2. La colonie française de Mendoza boude Adrienne _____ on la trouve prétentieuse et que c'est une femme.

(car, puisqu', parce qu')

- opposition

3. Elle va à gauche _____ sa raison lui dit d'aller à droite. (même si)

- but

4. Elle est obligée de battre des bras continuellement _____ ne pas qu'ils gèlent. (pour)

- de manière

5. Le lac a la forme et la couleur d'une huître, exactement _____ le lui avait dit la femme qu'elle avait prise pour une folle. (comme)

- disjonction

6. Adrienne hésite _____ la vallée large et dégagée à droite et la muraille à gauche. (entre)

- temps

7. Adrienne a cherché à retrouver la jeune femme _____ avoir traversé la cordillère. (après)

- **lieu**

8. La pilote réussit à passer _____ des montagnes sans avoir à augmenter l'altitude. (au-dessus)

- **condition**

9. La jeune Française serait morte _____ elle n'avait pas suivi les conseils de l'inconnue. (si)

- **exclusion**

10. Dans ses bagages, l'aviatrice n'avait aucune nourriture _____ des oignons. (sauf)

Annexe 8

COUP DE GIGOT

(texte original)

Note : Les éléments en italique ont été enlevés dans la version donnée à l'élève.

Mary Maloney attendait avec joie le retour de son mari.

Penchée sur son ouvrage, elle était d'un calme étonnant. Son teint - car c'était le sixième mois de sa grossesse était devenu merveilleusement transparent. *La porte de la voiture claqua, les pas résonnèrent sous la fenêtre, la clé tourna dans la serrure.*

Elle posa son ouvrage, se leva et alla au-devant de lui pour l'embrasser.

- Bonjour, chéri, dit-elle. - Bonjour, répondit-il.

Elle lui prit son pardessus et le rangea. Puis elle passa dans la chambre et prépara les whiskies, un fort pour lui, un faible pour elle-même. Pour elle, c'était toujours un moment heureux de la journée. Elle savait qu'il n'aimait pas beaucoup parler avant d'avoir fini son premier verre.

La présence de cet homme était pour elle comme un bain de soleil. *Elle aimait sentir se poser sur elle son regard grave et lointain, elle aimait la courbe amusante de sa bouche et surtout cette façon de ne pas se plaindre de sa fatigue, de demeurer silencieux, le verre à la main.*

- Fatigué, chéri ?

- Oui, dit-il. Je suis fatigué.

Puis il fit une chose inhabituelle. Il leva son verre à moitié plein et avala tout le contenu. 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.

- Chéri, veux-tu que j'aille chercher tes pantoufles? -Non.

Il se mit à siroter son whisky. Le liquide était si fortement alcoolisé qu'elle put y voir monter les petites bulles huileuses.

- Chéri, dit-elle, veux-tu un peu de fromage? Je n'ai pas préparé de dîner puisque c'est jeudi.

- Non, dit-il.

- Si tu es trop fatigué pour dîner dehors, reprit-elle, il n'est pas trop tard. Il y a de la viande dans le réfrigérateur. Tu pourrais manger ici même, sans quitter ton fauteuil. Ses yeux attendirent une réponse, un sourire, un petit signe quelconque, mais il demeura inflexible.

- De toute façon, dit-elle, je vais commencer par t'apporter du fromage et des gâteaux secs.

- Je n'y tiens pas, dit-il.

- Mais chéri, il faut que tu manges! Je vais préparer le dîner et puis tu mangeras ou tu ne mangeras pas, ce sera comme tu voudras.

Elle se leva et posa son ouvrage sur la table, près de la lampe.

- Assieds-toi, dit-il. J'en ai pour une minute. Assieds-toi. C'est alors seulement qu'elle commença à s'inquiéter.

- Assieds-toi, répéta-t-il.

- Quoi donc, chéri? Qu'y a-t-il?

- Je crains que cela te fasse un petit choc, dit-il. 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 pas
ser 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.

Sa première réaction était de ne pas y croire. *Tout cela ne
pouvait être vrai. Il n'avait rien dit de tout cela. C'est elle qui
avait dû tout imaginer. Peut-être, en refusant d'y croire, en
faisant semblant de n'avoir rien entendu, se réveillerait-elle
de ce cauchemar et tout rentrerait dans l'ordre.*

Elle eut la force de dire:

- Je vais préparer le dîner.

Et cette fois, il ne la retint pas.

*En traversant la pièce, elle eut l'impression que ses pieds
ne touchaient pas le sol. Elle ne ressentit rien, rien excepté*

une légère nausée. Tout était devenu automatique. Les marches qui la conduisaient à la cave. L'électricité. Le réfrigérateur. Sa main qui y plongeait pour attraper l'objet le plus proche. Elle le sortit, le regarda. Il était enveloppé. Elle retira le papier. C'était un gigot d'agneau.

Bien. Il y aurait du gigot pour dîner. Tenant à deux mains le bout de l'os, elle remonta les marches. Et lorsqu'elle traversa la salle de séjour, elle aperçut son mari, de dos, debout devant la fenêtre. Elle s'arrêta.

- Pour l'amour de Dieu, dit-il sans se retourner, ne prépare rien pour moi. Je sors.

Alors, Mary Maloney fit simplement quelques pas vers lui et, sans attendre, elle leva le gros gigot aussi haut qu'elle put au-dessus du crâne de son mari, puis cogna de toutes ses forces. Elle aurait pu aussi bien l'assommer d'un coup de massue.

Elle recula. Il demeura miraculeusement debout pendant quelques secondes, en titubant un peu. Puis il s'écroula sur le tapis.

Dans sa chute qui fut violente, il entraîna un guéridon. Le tintamarre aida Mary Maloney à sortir de son état de demi-inconscience, à reprendre contact avec la réalité. Étonnée et frissonnante, serrant toujours de ses deux mains son ridicule gigot, elle contempla le corps.

- Ça y est, se dit-elle. Je l'ai tué.

Son esprit était devenu soudain extraordinairement clair. Épouse de détective, elle savait très bien quelle peine elle risquait. Cela ne l'inquiétait nullement. Cela serait plutôt un soulagement. Mais l'enfant qu'elle attendait? Que faisait la loi d'une meurtrière enceinte? Tuait-on les deux, la mère et l'enfant? Ou bien attendait-on la naissance? Comment procédait-on?

Mary Maloney n'en savait rien. Elle était loin de s'en faire une idée.

Elle alla dans sa cuisine, alluma le four et mit le gigot à rôti. Elle tenta de sourire. Le résultat fut lamentable.

Elle fit une nouvelle tentative.

- Bonjour, Sam, dit-elle, joyeusement, à haute voix.

La voix, comme le sourire, lui parut dépourvue de naturel.

- Pourriez-vous me donner quelques pommes de terre?

Et puis une boîte de petits pois?

Cela allait mieux. Pour le sourire et pour la voix. Elle répéta plusieurs fois son petit texte. Puis elle descendit, prit son manteau, sortit par la petite porte, traversa le jardin pour aller à l'épicerie.

- Bonsoir, Sam, dit-elle joyeusement à l'homme qui se trouvait derrière le comptoir.

- Bonsoir, Mrs. Maloney. Comment allez-vous?

- Pourriez-vous me donner quelques pommes de terre?

Et puis une boîte de petits pois?

L'homme lui tourna le dos pour descendre du rayon la boîte de petits pois.

- Patrick a décidé de ne pas sortir ce soir, il est trop fatigué, dit-elle. D'habitude, nous sortons le jeudi soir, vous

savez bien. Et je m'aperçois que je n'ai pas de légumes à la maison.

- Et de la viande, Mrs. Maloney, vous n'en prenez pas?

- Non, merci, j'en ai. J'ai un beau gigot congelé.

-Ah!

- Au fond, je n'aime pas tellement faire cuire de la viande congelée, Sam. Mais, cette fois-ci, je vais essayer.

Qu'en pensez-vous?

- Personnellement, dit le commerçant, je ne crois pas

qu'il y ait une différence. Voulez-vous de ces pommes de terre de l'Idaho?

- Oh oui, ça ira très bien.

- *Et avec ça? demanda l'épicier en souriant. Comme dessert? Qu'allez-vous lui donner comme dessert?*

- Eh bien..., que me conseillez-vous, Sam?

L'épicier passa en revue ses rayons.

- *Ce beau gâteau au fromage, par exemple? Je crois savoir qu'il aime ça.*

- *Parfait, dit-elle. Il adore le gâteau au fromage.*

Puis, après avoir payé, elle dit avec un sourire radieux : - Merci, Sam. Bonsoir!

- Bonsoir, Mrs. Maloney. Et merci !

Dans la rue, elle pressa le pas. Elle se dit qu'elle allait retrouver son mari qui l'attendait à la maison. Elle se dit encore qu'il fallait bien réussir le dîner parce que le pauvre homme était fatigué. *Alors, si, en rentrant, elle allait trouver quelque chose d'insolite, de tragique ou d'épouvantable, elle serait tout naturellement bouleversée, elle deviendrait folle de chagrin et de terreur. Elle rentrait chez elle, simplement, comme n'importe quel autre jour, après avoir fait ses provisions. C'est Mrs. Maloney qui vient d'acheter des légumes et qui rentre à la maison, un jeudi soir. Elle rentre chez elle où l'attend son mari. Elle va préparer un bon repas.*

«C'est la seule chose à faire, se dit-elle. Me conduire avec naturel et simplicité. Être naturelle. Comme ça, pas besoin de jouer la comédie. »

C'est donc en fredonnant un petit air joyeux qu'elle entra dans sa cuisine par la petite porte.

- Patrick! cria-t-elle. J'arrive!

Elle posa son paquet sur la table et passa dans la salle de séjour. Et lorsqu'elle le vit, étendu par terre, les jambes en bataille, un bras replié, ce fut réellement un choc assez violent. Elle sentit rejaillir en elle tout un torrent d'amour perdu, de tendresse ancienne. Elle courut vers le corps, tomba à genoux et se mit à pleurer à chaudes larmes.

C'était facile. Pas nécessaire de jouer la comédie.

Au bout de quelques minutes, elle se leva et alla au téléphone. Elle savait par cœur le numéro du poste de police.

Et lorsqu'elle entendit une voix au bout du fil, elle dit en pleurant:

- Venez vite! Patrick est mort !
- Qui est à l'appareil?
- C'est Mrs. Maloney. La femme de Patrick Maloney.
- Vous voulez dire que Patrick est mort ?
- Je le pense, sanglota-t-elle. Il est étendu par terre et je crois qu'il est mort.
- *On arrive, dit la voix.*

Le car arriva en effet très vite et lorsqu'elle ouvrit la grande porte, elle tomba tout droit dans les bras de Jack Noonan, en pleurant avec hystérie. Il l'aida gentiment à s'asseoir sur sa chaise, puis il alla rejoindre son collègue qui venait de s'agenouiller près du corps.

- *Est-il mort? sanglota Mary.*
- *Je le crains. Que s'est-il passé?*

Elle raconta brièvement qu'elle était descendue chez l'épicier et qu'elle avait trouvé Patrick étendu par terre en rentrant. En écoutant son récit coupé de sanglots, Noonan découvrit une paillette de sang gelé sur les cheveux du mort. Il la montra aussitôt à O'Malley, qui se leva et courut au téléphone.

Peu après, d'autres hommes envahirent la maison. Un médecin, puis deux détectives. Mary en connaissait un de nom. Le photographe de la police arriva et prit des clichés. Ensuite ce fut le tour de l'expert chargé de prendre les empreintes digitales. Il y eut de longs chuchotements autour du cadavre et Mary dut répondre à d'innombrables

questions. Mais tout le monde la traita avec beaucoup de gentillesse.

Il fallut qu'elle racontât de nouveau son histoire, depuis le début. *L'arrivée de Patrick alors qu'elle était assise dans son fauteuil en cousant.* Il était fatigué, si fatigué qu'il n'avait pas eu envie de dîner dehors. Elle raconta comment elle avait mis le gigot au four – Il y est toujours et comment elle était descendue chez l'épicier. Et comment, en rentrant, elle avait trouvé son époux gisant sur le tapis.

- Quel épicier? demanda l'un des détectives. Elle le lui dit et il parla à voix basse à l'autre détective qui, aussitôt, quitta la maison.

Il revint au bout d'une quinzaine de minutes avec une page de notes. Il y eut d'autres chuchotements, et, à travers ses sanglots, elle put capter des bribes de phrases: Comportement absolument normal... très enjouée... voulait lui préparer un bon dîner... petits pois... gâteau au fromage... impossible qu'elle...

Un peu plus tard, le photographe et le docteur prirent congé. Deux autres policiers firent leur entrée pour emporter le corps sur un brancard. Puis l'homme aux empreintes digitales se retira à son tour. Les deux détectives restèrent, ainsi que les deux agents. Ils étaient tous remarquablement gentils et Jack Noonan voulut savoir si Mary n'avait pas envie de quitter la maison, d'aller, par exemple, chez sa sœur ou, peut-être, chez sa femme à lui qui prendrait soin d'elle. et qui l'accueillerait volontiers pour la nuit.

- Non, dit-elle.

Elle lui expliqua qu'elle ne se sentait pas la force de bouger. Qu'elle aimerait mieux rester où elle était pour l'instant. Qu'elle ne se sentait pas bien. Pas bien du tout.

Jack Noonan lui demanda alors si elle ne voulait pas se mettre au lit.

- Non, répondit-elle encore. Elle préférerait rester dans Son fauteuil. Un peu plus tard peut-être, quand elle se sentirait mieux, elle prendrait une décision.

Ainsi ils l'abandonnèrent dans son fauteuil pour aller

fouiller la maison. Mais, de temps à autre, l'un des détectives

revenait pour lui poser une question. Jack Noonan revint à son tour et lui parla doucement. Son mari, lui dit-il, avait été tué d'un coup violent sur le crâne, administré à l'aide d'un instrument lourd et contondant, probablement en métal. Ils étaient actuellement à la recherche de cet objet. L'assassin avait pu l'emporter avec lui, mais il avait pu aussi bien s'en débarrasser sur les lieux.

- C'est une vieille histoire, dit-il. Trouvez l'arme et vous tenez le bonhomme!

Plus tard, l'un des détectives remonta de la cave et vint s'asseoir près d'elle. Il lui demanda si, à sa connaissance, il existait dans la maison un objet ayant pu servir d'arme. Et si cela ne l'ennuyait pas d'aller voir s'il ne manquait rien, une grosse clef anglaise, par exemple. Ou un vase de métal.

Elle lui dit qu'elle n'avait jamais eu de vase de métal. - Et une clef anglaise?

Elle ne pensait pas en avoir. A moins qu'il n'y'en eût une au garage.

Les recherches reprurent. Elle savait que d'autres policiers se trouvaient au jardin, tout autour de la maison. Elle entendait le gravier grincer sous leurs pas et, de temps à autre, elle entrevoyait la lueur de leurs torches par une fente du rideau. Il était tard. Près de neuf heures.

Après tant de vaines recherches, les quatre policiers parurent un peu exaspérés.

- Jack, dit-elle lorsqu'elle vit entrer le sergent Noonan.

Auriez-vous la gentillesse de me donner à boire?

- Mais certainement! C'est du whisky que vous voudriez?

- Oui, s'il vous plaît. Mais très peu, rien qu'un doigt! Je me sentirai peut-être mieux après.

Il lui tendit le verre.

- Pourquoi n'en prenez-vous pas vous-même? dit-elle.

Vous devez être terriblement fatigué.

- C'est que, fit-il, ce ne serait pas strictement régulier. Mais j'en prendrais bien une goutte, pour rester en forme.

Un autre homme entra. Après quelques encouragements, ils étaient tous là, debout, tenant gauchement leur verre à la main. Intimidés par la présence de la veuve, ils s'efforçaient de prononcer des mots réconfortants. Puis le sergent Noonan alla faire un tour à la cuisine. Il revint aussitôt et dit:

- Vous savez, Mrs. Maloney, votre four est toujours

allumé et la viande est dedans!

- Oh! mon Dieu! s'écria-t-elle, c'est vrai!

- Voulez-vous que j'aie l'éteindre?

- Vous seriez très gentil, Jack. Merci mille fois.

Lorsque le sergent Noonan revint pour la seconde fois, elle leva sur lui ses grands yeux sombres et mouillés.

- Jack Noonan, dit-elle.

-Oui?

- Voulez-vous me rendre un petit service, vous et vos collègues?

- Certainement, Mrs. Maloney.

- Eh bien, dit-elle, vous êtes tous des amis de mon pauvre Patrick et vous êtes ici pour m'aider à trouver son assassin. Vous devez avoir faim, après tant d'heures supplémentaires, et je sais que mon pauvre Patrick ne me pardonnerait jamais de vous recevoir ici sans rien vous offrir. Pourquoi ne mangeriez-vous pas le gigot qui est au four? Il doit être cuit à point.

- Impossible d'accepter... bredouilla Jack Noonan.

- S'il vous plaît, supplia-t-elle, faites-le pour moi. Moi même, pas question que je touche à quoi que ce soit. Tout me

fait trop penser à lui. Mais vous, c'est différent. Vous m'aurez rendu un immense service. Et ensuite, vous pourrez vous remettre au travail.

Les quatre policiers eurent un long moment d'hésitation; mais comme ils mouraient tous de faim, ils finirent par se laisser convaincre. *Ils se rendirent à la cuisine pour attaquer le gigot. La jeune femme demeura à sa place, ce qui lui permit de les écouter par la porte entrouverte. Elle put*

ainsi les entendre parler, la bouche pleine, de leurs grosses voix pâteuses.

- Un autre morceau, Charlie?

- Non. Vaut mieux ne pas tout manger.

- Elle veut qu'on mange tout. C'est ce qu'elle a dit. Ça lui rend service.

- Bon, si ça lui rend service, passe-moi encore un petit bout.

- Qu'est-ce qu'il a bien pu avoir comme gourdin, le type qui a bousillé le pauvre Patrick? dit l'un d'eux. *Le toubib dit qu'il a une partie du crâne en miettes, comme broyée à coups de marteau.*

- *On finira bien par trouver.*

- *C'est ce que je pense aussi.*

- *Qui que ce soit, il n'a pas pu aller loin avec son truc.*

Un truc comme ça, on ne le trimbale jamais plus longtemps qu'il ne le faut.

L'un d'eux éructa.

- A mon avis, la chose doit se trouver ici, sur les lieux mêmes.

- Probablement. Nous devons l'avoir sous le nez. Th ne crois pas, Jack?

Dans la pièce voisine, Mary Maloney se mit à ricaner.

Annexe 9

Texte original

L'AFFAIRE LÉANDRE

Zéro-zéro-onze et Zéro-zéro-douze voient Léandre sortir de son appartement. Par la porte ouverte, ils aperçoivent une photo sur le mur. Les deux agents se regardent: n'est-ce pas une photo du Kremlin? C'est en tout cas une église russe. Ce n'est pas souvent qu'on voit Léandre sortir si tôt le matin.

- Bonjour Léandre, dit Zéro-zéro-douze, et Onze répète son salut.

- Salut les amis, dit l'homme en s'engageant derrière eux dans l'escalier. C'est un peu brumeux, ce matin, mais le soleil perce déjà.

Ils arrivent au portique vitré de l'immeuble et voient que l'observation de Léandre est juste: la brume pâlit le bleu du ciel. Mme Gauthier, la commère, est elle aussi dans le portique. Léandre lui tient la porte, poliment, même s'il a des raisons de ne pas l'aimer, cette pie. Il rajuste la courroie d'une mallette épaisse et carrée qu'il porte souvent en bandoulière. Il porte un autre sac, ce matin, un sac en toile rigide encore plus encombrant. Léandre part vers l'est, à pied. Zéro-zéro-onze et Zéro-zéro-douze se consultent, derrière lui. Que transporte-t-il? Cela paraît bien important. Et où va-t-il? Les deux agents décident de reporter leurs engagements de ce matin et de suivre le fameux Léandre.

- Jacques va être furieux s'il apprend cela, dit Zéro-zéro-douze. Espérons que personne ne lui fera de rapport.

En marchant d'abord lentement, ils laissent Léandre prendre plusieurs dizaines de

mètres d'avance, par prudence. L'homme se doute peut-être qu'il va être suivi. Il lui est déjà arrivé de surprendre les deux agents en pleine filature: il a feint d'en être amusé, mais il était irrité, ça se devinait. Léandre ne quitte pas le chemin de la CôteSainte-Catherine. À un moment, à l'angle de l'avenue Decelles, il change de trottoir mais continue vers l'est. C'est un homme au début de la trentaine, pour autant qu'on puisse en juger. On ne connaît pas son métier et il n'est pas très bavard. Une chose est sûre, il n'a pas d'occupation régulière: on le voit arriver ou repartir de chez lui à n'importe quelle heure du jour ou du soir. (Les agents tiennent cela de Mme Gauthier, l'informatrice de l'immeuble.)

L'intrigant Léandre marche toujours vers l'est. Son pas est celui d'un homme affairé, non celui d'un flâneur. L'heure exacte: sept heures vingt. Cette mallette de cuir, rigide en apparence, il la porte souvent. Il affirme que c'est un sac de photographe, mais Zéro-zéro-onze et Douze n'ont jamais eu l'occasion de vérifier. La photo du Kremlin, dans l'entrée, qui l'a prise?

- Un espion a besoin d'appareils photographiques, soutient Zéro-zéro-onze. C'est avec ça qu'il travaille.

- Pas des caméras aussi grosses, voyons.

Les espions se servent d'appareils miniatures, qui peuvent tenir dans une poche.

- Justement, la chose la mieux dissimulée, c'est celle qui est bien en vue. Où as-tu suivi ton entraînement, mon vieux?

- Tu sauras, ma vieille, réplique Zéro-zérodouze, qu'il faut toujours se méfier des évidences. Tu crois que Léandre est un espion; moi je dis que les choses sont bien plus compliquées que cela. Par exemple, que crois-tu qu'il porte dans son autre sac? On dirait une sacoche de pêcheur ou de chasseur. Il ne va quand même pas chasser en pleine ville?

- Dans le boisé, peut-être?

Le mystérieux Léandre vient en effet de tourner à gauche dans la petite avenue Déom, qui mène au boisé Wilderton. Que va-t-il faire là, un matin de semaine, à sept heures trente? L'intérêt que lui portent Zéro-zéro-douze et sa collègue s'accroît brusquement. En même temps monte un certain enthousiasme, que l'on rencontre parfois chez les agents en début de carrière. Ils hâtent le pas, maintenant que le dénommé Léandre a tourné le coin. Dans le boisé, ce sera difficile de le suivre sans attirer l'attention. Il y a aussi une grande bâtisse abandonnée derrière laquelle il peut disparaître.

- Nous l'avons perdu! peste Zéro-zéro-douze.

- Non, là-bas! Il se dirige vers l'orphelinat.

La bâtisse condamnée est en effet un ancien orphelinat, Saint-Patrick. Une imposante construction en pierre, de trois étages, sauf entre les tourelles carrées de la façade, où elle fait quatre étages. Par endroits, le lierre monte jusqu'aux fenêtres du troisième. De gros buissons poussent juste devant l'entrée principale. La bâtisse se dresse en bordure du boisé. Les deux agents profitent des nombreux arbres pour se dissimuler et suivre les mouvements de Léandre. L'homme a ralenti son allure. Il contemple l'édifice, qui est assez impressionnant.

- Il joue au touriste, chuchote Zéro-zéro-onze. En fait, il observe les fenêtres de la bâtisse. Peut-être a-t-il donné rendez-vous à quelqu'un?

Léandre a longé le côté de l'orphelinat et passe maintenant derrière. Il disparaît dans ce qui doit être l'arrière-cour de la bâtisse, entre ses ailes latérales. Zéro-zéro-onze et Douze sont obligés de quitter l'abri des arbres, de s'aventurer en terrain découvert. Tendus, ils longent la façade arrière, risquent un coup d'œil au-delà d'un angle. À

temps pour voir l'homme grimper sur un auvent, se glisser entre un contre-plaqué et le cadre d'une fenêtre.

- Il est entré! C'est peut-être le repaire de son organisation?

Les deux agents ne perdent pas de temps à discuter. Ils courent jusqu'à l'endroit où Léandre a grimpé. L'escalade ne semble pas facile.

- Il doit avoir l'habitude, lui. Ce n'est pas sa première visite.

À ce moment, un bruit attire leur attention: quelqu'un sort dans l'arrière-cour. Zéro-zéro-onze et Douze ont tout juste le temps de se cacher. À une dizaine de mètres, deux jeunes hommes referment une porte par où ils viennent de quitter la bâtisse. Zéro-zéro-douze avait remarqué cette porte, barrée par des planches, et il la croyait condamnée. Les deux individus placent un cadenas et le ferment. Ce ne sont pas des hommes, tout juste des adolescents: cheveux longs et pas très propres, vêtements usés et effrangés par endroits, espadrilles percées.

- Ils couchent ici, devine Zéro-zéro-onze, plus émue qu'elle ne veut le montrer.

- Tu crois?

- Ils doivent être en fugue. La ville est pleine de jeunes qui ne vivent plus chez leurs parents et qui n'ont pas de travail. Des sans-abri.

- Où vont-ils, tu crois? demande Zéro-zéro-douze en les regardant disparaître à l'angle de la bâtisse.

- Probablement quêter en ville.

- Essayons d'entrer par là.

- Mais ils ont mis un cadenas.

- Essayons quand même.

Zéro-zéro-douze a eu raison d'aller voir: le cadenas ne ferme plus à clé, il suffit de tirer un bon coup pour l'ouvrir. Il n'est là que pour faire croire que la porte est verrouillée. Et les planches font semblant d'obstruer l'entrée, mais elles sont déclouées. Les deux agents entrent dans un petit corridor. La première pièce à gauche a un évier, qui ne doit plus fonctionner. Il fait presque noir, là-dedans.

- C'est là que vivent les deux gars, devine Zéro- zéro-onze.

Il y a en effet deux vieux sacs de couchage étendus sur le plancher, déchirés, perdant leur rembourrage. Un réchaud, des bouteilles vides, un pot de beurre d'arachide, des sacs de plastique, quelques casseroles cabossées, une chaise sans dossier qui doit servir de table, une boîte de carton contenant quelques vieux vêtements...

- Ils aiment mieux vivre ici que chez leurs parents? s'étonne Zéro- zéro-onze.

- Ça ne devait pas être drôle chez leurs parents.

Avec une sensation de serrement dans la poitrine, les deux agents suivent le corridor au-delà d'un coude, à la recherche de Léandre. Où est passé leur homme? Ils sont maintenant dans une vaste salle obscure, où des portes ouvertes se dessinent à peine, en moins sombre. Ils avancent un peu; le plancher grince sous leurs pas. Ils s'arrêtent, prêtent l'oreille. Rien. Où donc est passé l'énigmatique Léandre? Il faut savoir. À nouveau ils avancent, jusqu'à un nouveau couloir à peine moins obscur, où se découpent une multitude de portes. Une lueur grise vient d'un escalier. Ils s'approchent, ne sachant s'ils doivent monter ou descendre. Vers le bas, c'est complètement obscur. Ils ont été imprévoyants: ni l'un ni l'autre n'a avec lui sa lampe de poche miniature. Ils montent donc à l'étage supérieur, posant le pied sur le bout des marches pour qu'elles grincement moins.

Là-haut, il fait plus clair: les fenêtres ne sont pas placardées. Les deux agents sont maintenant dans une autre partie de l'orphelinat, loin de la porte par où ils sont entrés. Dans l'une des pièces où ils s'aventurent, ils restent saisis. Zéro-zéro-onze a même un sursaut de frayeur: en face, un visage mystérieux les fixe de ses yeux noirs. Un visage peint sur un mur. Un grand rectangle noir piqué d'étoiles dorées. Et, sur ce fond, un visage rougeâtre, les yeux vides et tirés vers le haut, la bouche perdue dans des plis de peau. La figure a des serpents à la place des cheveux! Du moins on dirait des serpents, ou des vers roses, mais lisses, sans écailles ni anneaux, sans tête: ils sont décorés de plumes, d'ornements dorés. C'est un visage de femme, qui n'est pas laid malgré la crainte qu'il inspire: la bouche est petite, le nez délicat, les sourcils finement tracés.

- Magiah, murmure Zéro-zéro-onze.

- Quoi?

- C'est Magiah, elle incarne la Magie. J'ai lu ça dans un roman fantastique.

- Comment peux-tu être sûre?

- Regarde le M argenté, sous son portrait.

- Ça, un M?

- Un M qui forme un cercle en même temps, pour symboliser le mouvement, l'énergie, l'échange.

- Tu en lis, des choses! Tu crois qu'il y a des magiciens qui se rassemblent ici pour leurs rituels?

- Ça expliquerait l'odeur de cire. Regarde, tous ces bouts de bougies.

À même les lattes du plancher, en effet, on voit des flaques de cire fondue avec, au centre, des restes de bougies noires.

- Tu crois que Léandre et les deux gars sont reliés à ça?

- Les gars ne sont peut-être pas au courant: ils vivent à l'autre bout de la bâtisse. Et Léandre, on ne sait pas s'il est venu ici.

Un bruit fait tressaillir les deux agents. Ils quittent la pièce et avancent un peu dans le couloir. À nouveau ils entendent: un bruit de bas! En hâte, ils entrent dans la première pièce à leur droite, une petite chambre avec une seule fenêtre. Les pas montent l'escalier; bientôt ils seront à l'étage! Zéro-zéro-douze ferme la porte de la chambre, doucement. Elle fait quand même un petit bruit, sec et ténu. Douze retient son souffle, persuadé que l'autre là-bas a entendu. Apparemment non. Les pas longent le couloir, s'éloignent, le bruit s'éteint.

- C'était lui? demande Zéro-zéro-onze à voix basse.

- Sais pas. Peut-être un complice. Peut-être un des types avec qui il avait rendez-vous.

Ils bougent à peine, se limitant à tourner le buste et la tête. Ils constatent que l'unique fenêtre de la pièce n'ouvre pas vers l'extérieur, mais bien sur une vaste salle au plafond voûté. En se haussant sur la pointe des pieds, ils peuvent voir par la petite fenêtre que la salle est haute et vaste. Poussés par la curiosité, ils s'approchent malgré les plâtras qui craquent sous leurs semelles. Ce qu'ils voient en contrebas, c'est l'ancienne chapelle de l'orphelinat. Les murs sont nus, jaunis, la peinture est écaillée par endroits. Il n'y a plus ni banc ni balustrade. Seul l'autel demeure, un peu

endommagé, mais encore bien droit.

Douze serre la main sur le bras de sa collègue. Elle hoche la tête de haut en bas: elle a vu elle aussi. Léandre vient d'entrer dans la chapelle, il se dirige vers le chœur, où se dresse l'autel. Il regarde les deux hautes fenêtres qui se découpent au fond, et qui se terminent en demi-cercle. Peut-être y a-t-il déjà eu des vitraux? Pour le moment elles sont transparentes et le soleil entre à flots par celle de l'est, inondant de lumière le mur derrière l'autel.

Alors Léandre pose ses choses sur le plancher, ouvre le grand sac de toile rigide et en sort deux petits paquets que les agents ne peuvent identifier tout de suite. À la longue seulement, ils voient que ce sont de minces tiges, longues comme des pailles à boire, mais encore plus minces. Léandre les dispose un peu partout sur le plancher de la chapelle, verticalement, et les allume à un bout à l'aide d'un briquet. Les tiges ne s'enflamment pas, mais un point rouge vif brille à leur extrémité. Graduellement, la vaste salle s'emplit d'une fumée ténue. Une odeur d'encens monte jusqu'aux deux agents qui observent.

- De l'encens? s'étonne Zéro-zéro-onze.

- Ce n'est peut-être pas une réunion d'espions ou de bandits, chuchote Zéro-zéro-douze.

C'est peut-être une... une cérémonie.

- Comme une cérémonie religieuse? Léandre ferait partie d'une secte?

- Peut-être des satanistes! Il prépare une messe noire!

- À huit heures du matin? réplique ironiquement Zéro-zéro-onze.

C'est vrai que l'ambiance n'est pas très sinistre. Dans l'air maintenant brumeux de la

chapelle, le rayon du soleil est parfaitement visible, un large pan oblique. De leur cachette les deux agents n'en peuvent rien voir, mais chaque fenêtre de la chapelle, côté est, doit laisser passer un semblable rayon, net et lumineux. Lorsqu'il a allumé et piqué tous ses bâtonnets d'encens, l'énigmatique Léandre recule un peu. Du plus grand de ses sacs, qui est encore plein, il sort trois grands rectangles de polystyrène, et les assemble pour faire un panneau large comme une table. Il recule encore, avec son sac maintenant vide et sa grosse mallette. Il recule tellement que les deux agents ne le voient plus, même en sortant les épaules par l'étroite fenêtre et en se penchant sur la vaste salle vide. Léandre est sous eux, un peu en retrait, juste en dehors de leur champ de vision. Et il bouge: on entend craquer le plancher, on entend un souffle fort et régulier, comme celui d'un géant essoufflé. Il doit faire de grands gestes puissants, car la fumée s'agite et fait des volutes, à un mètre du plancher. La turbulence monte et se répand, brisant les nappes de fumée qui stagnent ici et là. Cela dure un bon moment et les deux agents se regardent avec inquiétude. Puis cela cesse et le vieux parquet grince sous les pas de Léandre.

On entend maintenant de petits chocs, des claquements étouffés, des bruits métalliques. Zéro-zéro-douze regarde sa collègue dans les yeux et murmure gravement:

- Il prépare son équipement.

C'est seulement en fin de matinée que Léandre termine ses surprenantes activités. La curiosité des deux agents s'émousse; toutefois ils veulent rester jusqu'à la fin, espérant en voir davantage. Zéro-zéro-douze, que tout cela commence à ennuyer, furete autour de lui dans la chambre. Il y a des détritits au sol. Un vieux Journal de Montréal. La petite Julie retrouvée, dit une grosse manchette. «Mes parents me battaient!» Zéro-zéro-douze se penche pour lire le premier paragraphe, imprimé en caractères plus gras que le reste de l'article. La petite Julie, disparue depuis avant-hier, s'est rapportée à deux policiers en patrouille. Elle n'avait pas été enlevée, contrairement à ce qu'on a annoncé, mais s'était sauvée de chez ses parents. Il semble que son beau père...

- Pssst! signale Zéro-zéro-onze. Léandre repart!

Zéro-zéro-douze interrompt sa lecture et guette les mouvements de l'homme. Les deux agents décident de le laisser prendre de l'avance. Ils attendent un bon moment avant de quitter la petite chambre où ils ont passé près de trois heures.

C'est alors qu'ils se rendent compte qu'ils se sont enfermés. La porte ne s'ouvre pas, elle n'a plus de poignée à l'intérieur. Ils sont prisonniers!

Les policiers frappent à la porte de l'appartement. Mais la réponse tarde à venir. Lorsque M. Turmel ouvre enfin, il est en train de s'essuyer les mains.

- Oui, qu'est-ce qu'il y a? demande-t-il sèchement. Je suis occupé.

- Monsieur Turmel? demande un des policiers en civil, en lui montrant son insigne. Nous avons quelques questions à vous poser.

- À quel propos?

- Trois enfants des environs ont disparu ce matin, ils ne se sont pas présentés à l'école.

M. Turmel attend la suite, intrigué.

- Comme deux des disparus habitent ici, nous interrogeons tous les locataires de l'immeuble. Vous les connaissez?

Il montre deux photos et nomme les enfants:

- Odine Arbour et Danny Boilard. Ils ont onze et douze ans.

- Bien sûr que je les connais. Ils habitent au troisième, je crois: je les entends souvent dévaler les escaliers. L'autre enfant est de leurs amis?

- Non, il est en cinquième année et ne les fréquente pas. Joël Gervais.

M. Turmel ne reconnaît pas la troisième photo qu'on lui montre.

- Revenons à Odine et Danny, dit l'inspecteur. Vous les avez vus récemment?

- Je leur ai parlé ce matin même, je les ai salués.

- Vous ne les avez pas revus depuis?

- Non.

Pendant tout ce temps, l'autre policier regardait la photo laminée, suspendue dans l'entrée de l'appartement, la photo d'une église ukrainienne ou byzantine que les jeunes agents ont pris ce matin pour une église russe.

- Vous voyagez beaucoup? demande le policier.

- Non, c'est une église de Montréal! J'ai aussi photographié une mosquée et un temple bouddhiste, toujours à Montréal.

Les deux policiers saluent et quittent Léandre Turmel. Ayant fait le tour de l'immeuble, ils remontent auprès de Marie-Josée, qui garde Odine ces jours-ci.

- Est-ce que je dois téléphoner à sa mère?

s'inquiète Marie-Josée. Il est passé minuit, là-bas, en France.

- À votre place, répond l'inspecteur, je ne la dérangerais pas tout de suite. De toute façon, elle ne peut rien faire, là-bas.

- Elle m'en voudra, j'en suis sûre. Si c'était un enlèvement? Vous a-t-on rapporté des cas de violence contre des enfants, ces derniers mois?

- On nous en rapporte tous les jours: des parents ou des beaux-parents qui maltraitent leurs enfants.

- Je veux dire, de la violence par des inconnus.

- Il n'y a pas eu de cas à Montréal depuis un an. Il est trop tôt pour envisager quelque chose d'aussi grave, Marie-Josée. Sur dix enfants disparus, neuf sont en fugue. Certains reviennent après quelques heures d'absence. La plupart des fugueurs sont retrouvés ou reviennent d'eux mêmes dans les deux premiers jours.

Marie-Josée soupire, la poitrine serrée. Lorsqu'elle a accepté de garder Odine pour son amie Rita, elle ne se doutait pas que la responsabilité serait si lourde à porter. Rita n'est en voyage que pour une semaine. Mais il peut se passer bien des choses en une semaine!

* * *

Les policiers sont maintenant chez Jeanne Mance et Jacques Boilard, les parents de Danny. Jacques est gérant d'une succursale bancaire et il vient tout juste de rentrer d'une longue journée de travail.

- Monsieur Boilard, demande l'officier, vous n'avez pas reçu d'appel spécial, aujourd'hui, à la banque?

- Vous voulez dire, une demande de rançon?

- Quelque chose de ce genre. Des gens qui auraient exigé que vous les laissiez entrer dans la banque ce soir ou cette nuit, que vous leur ouvriez le coffre.

- Le coffre-fort ne s'ouvre qu'à certaines heures précises, le jour. Même si je voulais, je serais incapable de l'ouvrir la nuit.

Jeanne Mance, qui était allée faire du café, a manqué le début de cet échange.

- De quoi parlez-vous?

- Des criminels ont déjà enlevé ou séquestré les familles de gérants de banque, pour les forcer à livrer de l'argent. Deux ou trois hommes font l'enlèvement, deux autres se présentent à la banque pour prendre l'argent. Ça s'est déjà vu.

- Vous croyez que c'est ce qui est arrivé aujourd'hui? s'affole Jeanne Mance.

- Nous n'avons aucun motif d'y croire, pour le moment. Il ne faut pas conclure à un enlèvement dès qu'il y a disparition d'enfant. Sur cent jeunes disparus, seulement dix sont victimes d'enlèvement. Et sur ces dix enfants enlevés, neuf le sont par l'un des parents, lorsqu'ils sont séparés ou divorcés. Il y a seulement une chance sur cent que Danny et Odine aient été enlevés par des étrangers.

Jeanne Mance n'est pas rassurée par ces faits. Il est difficile de raisonner calmement lorsque c'est son propre enfant qui n'est pas rentré de l'école - qui n'est pas allé à l'école!

- Rita Arbour est divorcée, dit Jacques. Vous avez enquêté de ce côté?

- Son mari vit à Vancouver et ne se manifeste pas souvent, d'après la jeune gardienne. Elle ignore son adresse et il n'a pas de numéro de téléphone connu.

D'après Marie-Josée, il n'y a pas de conflit entre Rita Arbour et son ex -mari, il n'y a même pas de relations.

Jeanne Mance soupire. De toute façon, si c'était l'ex-mari de Rita qui avait voulu reprendre Odine, il n'aurait pas eu de raison d'enlever Danny avec. Non, décidément, ce doit être autre chose. Et Jeanne-Mance ne peut s'empêcher de songer au pire.

* * *

Léandre Turmel est dans la pénombre. Une pénombre rouge, chargée d'une odeur chimique. Léandre est silencieux, seul son souffle est audible dans la chambre close, en même temps qu'un tic-tac discret. Ses mains, toutes rouges comme son visage, éveillent des clapotement dans le liquide tiède où il travaille avec des pinces. Des coups à sa porte le font sursauter.

- Enfer! peste-t-il. Encore les flics, je parie.

Un bon moment se passe avant qu'il n'aille répondre. Lorsqu'il ouvre enfin, il est de mauvaise humeur: les poings des visiteurs ont failli défoncer sa porte. Il avait bien deviné, ce sont les mêmes enquêteurs, les policiers en civil.

- On peut entrer? demande l'un d'eux sur un ton qui n'admet pas de refus.

M. Turmel se résigne à les laisser entrer et leur fait signe de s'asseoir dans son salon-bureau encombré. Les murs sont couverts d'agrandissements et d'affiches photographiques. L'une montre un visage d'enfant sur lequel une artiste déguisée en fée peint un paysage, lors d'un festival.

- C'est encore au sujet des jeunes disparus, vous vous en doutez. Vous leur avez parlé ce matin, monsieur Turmel.

- Quelques mots, oui, comme je vous l'ai dit tout à l'heure.

- C'est ce que nous a confirmé Mme Gauthier, du rez-de-chaussée.
- Elle sortait en même temps, oui. Il devait être sept heures, ou un peu plus.
- Elle affirme que vous étiez en conversation avec les enfants.
- «Conversation», c'est beaucoup dire, réplique M. Turmel.

Il n'ajoute rien et les policiers le dévisagent.

L'inspecteur enchérit:

- Elle dit aussi qu'ils n'ont pas pris la direction de l'école, mais qu'ils vous ont suivi et vous ont rejoint plus loin sur la rue.

M. Turmel ne cache pas son indignation:

- Elle ment effrontément! Je ne sais pas où les enfants sont allés, mais s'ils sont allés dans la même direction que moi, ils ne m'ont pas rattrapé, ni rejoint, ni dépassé.
- Votre témoignage diffère de celui de Mme Gauthier.

- Les témoignages de Mme Gauthier diffèrent souvent de la réalité-, j'en suis sûr. Informez-vous à son sujet, dans l'immeuble. C'est la commère typique: elle exagère toujours et elle est malveillante. En plus, je suis certain qu'elle est incapable de voir à cent mètres, même avec ses lunettes. A-t-elle vu aussi l'autre enfant, votre troisième disparu?

- Non, il habite de l'autre côté de Côte-des-Neiges. Mais elle dit aussi qu'elle vous a déjà vu photographier des petits gars, dans la cour d'école ou au parc.

Cette fois, M. Turmel se met en colère:

- Quelle peste! Ce n'est pas croyable!

- Est-ce que c'est vrai, monsieur Turmel?

- Bien sûr que oui, répond-il en se levant, je suis photographe.

- Vous n'êtes pas marié, monsieur Turmel? Avez-vous une compagne de vie?

- Non je ne suis pas marié et je n'ai pas de «compagne de vie», comme vous dites. C'est permis, je crois?

Ce disant, il prend un livre tout neuf sur une pile derrière son pupitre. Il le tend à l'inspecteur:

- Tenez, l'album est sorti le mois dernier.

- MÔMES. Photos et texte de Léandre Turmel, dit l'inspecteur à haute voix avant d'ouvrir l'album.

C'est un livre d'art, comme en produisent les photographes. Ainsi que l'indique le titre, celui-là porte sur l'enfance: beaucoup de portraits ou d'instantanés en noir et blanc, quelques lignes de texte sur certaines pages.

- Je vous en laisserais bien un pour Mme Gauthier, dit M. Turmel, mais l'album a trop de valeur, elle n'en mérite pas tant. Et voici le dernier numéro de la revue Ovo, une revue consacrée à la photographie où je suis interviewé au sujet de cet album.

On frappe à nouveau à la porte. Très agité, M. Turmel va ouvrir à grandes enjambées. Un autre policier, un jeune, entre dans l'appartement.

- Le petit Gervais est rentré chez-lui, rapporte-t-il. Il a simplement passé la journée dans des arcades de jeux.

- Les deux autres étaient avec lui? s'enquiert l'inspecteur.

- Non, il ne les connaît pas.

Sur un signe de son supérieur, le policier repart.

- Vous verrez, dit M. Turmel, ce sera pareil pour les deux autres. Il fait encore jour: n'est-ce pas un peu trop tôt pour s'inquiéter?

- Ils ne sont pas allés à l'école de la journée. Leurs parents ont téléphoné chez tous les amis.

Vous savez sans doute qu'il y a eu une autre disparition d'enfant dans le quartier l'an dernier?

M. Turmel écarte les bras en signe d'impuissance. Ensuite il demande aux enquêteurs s'ils en ont fini avec lui.

- Pas tout à fait, répond l'inspecteur. Où avez-vous passé la matinée?

Léandre Turmel hésite, embarrassé. Puis il se décide à répondre franchement:

- Je vois que c'est sérieux. Vaut mieux de petits ennuis que de gros.

Il leur fait signe de le suivre vers la chambre de bain, qui est aussi son laboratoire de photo.

- Ce matin, explique-t-il, j'étais dans un endroit où il est probablement interdit d'entrer.

Vous connaissez l'ancien orphelinat Saint-Patrick, à l'est du boisé de...

- Oui, nous connaissons. Il y a des sans-abri qui couchent là. Nous recevons régulièrement des plaintes de voisins qui trouvent l'endroit dangereux pour leurs enfants.

- Il y a des gens qui trouvent danger à tout, commente Léandre Turmel. En tout cas, ce matin, je faisais des photos dans l'ancienne chapelle. Pour un photographe, cette bâtisse est une aubaine. Il leur montre une série de grandes photos rangées verticalement.

- Celles de ce matin ne sont pas encore sèches, explique-t-il. C'est à ça que je travaillais dans ma chambre noire quand vous avez frappé à la porte. Je prépare une exposition et je dois apporter les œuvres à mon encadreur dès ce soir.

L'inspecteur examine une à une les grandes photos: de vieux édifices, certains en bon état, d'autres endommagés, des fenêtres aveugles, des portes sculptées, des façades ornementées, des corniches abritant des pigeons, des portiques de musées, des clochards installés au pied des colonnes d'une vaste salle. Il y a même un fantôme dans ce qui me semble être l'escalier d'un hôtel de luxe. L'inspecteur adresse un regard interrogateur à Léandre Turmel.

- Certains immeubles anciens ont leur légende, explique l'artiste. Je me suis permis d'en illustrer quelques-unes avec des montages ou des surimpressions. J'ai aussi reproduit des photos d'archives: c'est l'autre série, là.

L'inspecteur voit d'autres clichés, la plupart en sépia, flous, jaunis, des bâtiments augustes qui ont pour la plupart été démolis depuis.

- Le vernissage est la semaine prochaine.

Voici les cartons d'invitation. Montréal ancien/ Montréal à l'ancienne. Vous saisissez le jeu sur les mots? Les vieilles bâtisses, c'est un thème tellement riche. Quand j'étais

enfant, explorer une demeure abandonnée, c'était ma passion.

- Savez-vous si Odine et Danny vous ont déjà... espionné, monsieur Turmel?

- Ça leur est arrivé de s'amuser à me suivre, oui. Ils n'étaient pas difficiles à remarquer, ils se cachaient derrière chaque poteau de téléphone. Ils se servent parfois de walkie-talkies gros comme le bras. Je crois qu'ils suivent aussi M. Dejean, l'ancien militaire du premier étage, qui sort souvent en uniforme. Et aussi M. Wojowicz, le Polonais qui a toujours l'air sérieux.

- Se peut-il qu'ils vous aient suivi ce matin?

- Jusqu'à l'ancien orphelinat? Quoi, par curiosité?

- Mme Arbour dit qu'ils jouent souvent aux agents secrets. Comme 007, ils ont même leurs noms de code. Leurs séries préférées, à la télévision, sont...

L'inspecteur s'interrompt, conscient que chaque minute peut être importante.

- Pouvez-vous nous accompagner jusqu'à l'orphelinat? demande-t-il.

- Oui, bien sûr, répond le photographe en prenant une lampe de poche dans un tiroir et en attrapant sa veste en route vers la sortie.

- Passons par l'escalier de service, décide l'inspecteur, je préfère y aller sans les parents.

Le soir tombe, lorsque la voiture de police s'immobilise à l'arrière de la bâtisse condamnée.

En route, l'inspecteur a résumé pour M. Turmel tout ce que les parents et la gardienne avaient dit de leurs jeunes disparus, leurs jeux d'espions et les codes qui

remplacent leur prénom dans leurs conversations.

Le photographe guide l'inspecteur et les deux policiers vers l'auvent où l'on peut grimper pour accéder à une fenêtre mal fermée.

- S'ils sont descendus au sous-sol sans lampe de poche, dit -il, ils ont pu se blesser.

Les hommes traversent la salle et gagnent le couloir. Le bruit de leurs pas résonne sur les murs nus et sous les hauts plafonds. Tout de suite, des appels attirent leur attention, des voix enfantines.

- La chapelle! s'exclame Léandre Turmel.

Ce serait bien vrai, ils m'auraient suivi jusqu'ici?

En hâte ils se rendent à la chapelle, et les ovales lumineux de leurs trois lampes se perdent sur les hauts murs jaunis.

- ICI! On s'est enfermés, on n'est plus capables de descendre!

Les quatre hommes lèvent la tête, braquent leurs lampes sur une petite fenêtre qui surplombe la salle. Dans la lumière, deux paires d'yeux se plissent dans deux visages en émoi.

- Par ici! commande le photographe en montrant le chemin vers le plus proche escalier.

- Ça sent encore l'encens dans cette chapelle, commente un des policiers. Pourtant ça fait des années que la bâtisse est déserte!

- C'est moi qui en ai allumé ce matin, explique Léandre en montant. Des dizaines de bâtons: j'avais besoin de fumée pour souligner les rayons du soleil. Une fumée bien

homogène.

Mais rassurez-vous, je faisais très attention avec mon briquet et j'ai éteint chaque bâtonnet dans la terre.

Ils arrivent au couloir de l'étage.

- Ce doit être cette pièce, dit le photographe. Certaines des portes n'ont plus de poignée depuis longtemps. J'ai déjà failli m'enfermer une fois. Il ouvre sans peine: la serrure n'était même pas verrouillée. Mais, sans poignée de leur côté, et sans outil, les deux enfants ne pouvaient rien faire pour s'échapper. Ils sont là, Odine et Danny, debout au milieu de la petite chambre. Léandre Turmel pousse un soupir de soulagement et demande:

- Zéro-zéro-onze et Zéro-zéro-douze, je présume?

Annexe 10

GRILLE DE CODAGE INITIALE

Grille de codage (version du 28 juin 2006)

| |
|---|
| Sous-processus utilisé |
| Microprocessus¹ |
| - microsélection |
| - retient le nom des personnages |
| - texte intégral |
| - paraphrase non explicative ou élaborative |
| Processus d'intégration |
| - utilisation des référents |
| - utilisation des connecteurs |
| - résolution des inférences |
| |
| Macroprocessus |
| - utilisation de la structure narrative de façon explicite. Par exemple, il mentionne « au début », parle de situation initiale, d'élément déclencheur. |
| - utilisation de la structure narrative de façon implicite |
| - identification des idées principales |
| - mentionne idée secondaire ou détail non essentiel |
| |

| |
|---|
| Processus d'élaboration |
| -Prédictions |
| - Utilisation des connaissances antérieures |
| - Élaboration d'images mentales |
| - réponse émotive |
| -raisonnement |
| |
| Processus métacognitifs |
| - gestion et ajustement des stratégies |
| -validation de sa démarche |
| - utilisation de savoirs métacognitifs |
| |
| Vocabulaire |
| |
| - vocabulaire compris mais mal utilisé |
| - vocabulaire non compris |
| |
| |

B : processus bien utilisé

D : difficulté dans l'utilisation du processus

I : impossible de savoir si le processus a été bien ou mal utilisé

Annexe 11

GRILLE DE CODAGE ET ACCORDS INTERJUGES FINAUX

- Si un processus ou un commentaire semble avoir été induit par l'interviewer, écrire **induit par l'interviewer** avec entre parenthèses processus impliqué.
- Ne pas se gêner pour mettre autre, inclassable si c'est incompréhensible ou si cela ne fait référence à aucun des processus.
- Ne pas oublier : mettre répétition s'il s'agit d'une répétition.
- Il arrive souvent qu'on mette paraphrase et problème de référents ou texte intégral et problème de référents.
- Quand on code, il peut y avoir plusieurs sous-processus impliqués pour une même unité de sens.
- Quand on code, d'abord se demander, ce morceau de verbalisation est-il du texte intégral ou une paraphrase? Si oui (il y a de fortes chances), mettre l'un ou l'autre et voir s'il n'y a pas un autre processus
- Regarder attentivement les mots utilisés dans le texte, avant de déterminer s'il s'agit d'une paraphrase ou d'un texte intégral.
- Les microprocessus sont presque toujours d'emblée bien utilisés sauf dans le cas d'une mauvaise coupure. Cela risque de se répercuter sur les autres processus.

- Quand un élève dit, c'est une personne, c'est 2 personnes, c't'une femme, c't'un gars au début pour introduire le personnage, on considère cela comme une paraphrase.

- Quand un mot de vocabulaire est mal utilisé, mais que ce mauvais mot désigne clairement quelque chose écrit dans le texte, on met à la fois vocabulaire mal utilisé et paraphrase.

| | |
|--|---|
| a) <i>Pis eee c'tait le chefpolicier Conrad.</i> | a) texte intégral |
| b) <i>Personne l'aimait</i> | b) paraphrase |
| c) <i>quand il s'est faite suicidé</i> | c) vocabulaire mal utilisé, paraphrase (suicidé au lieu d'assassiner) |

| | |
|---|--|
| Sous-processus utilisé | |
| Microprocessus² | |
| <p>- Texte intégral : le texte est redit presque intégralement. S'il est modifié légèrement, la racine des mots utilisés est inchangée. L'élève peut ajouter des petites choses comme Exemple : C'est un après-midi d'été, ben ça se passe un après-midi d'été.</p> <p>Note : même s'il y a un petit bout du texte intégral et que le reste est incompréhensible, mettre quand même texte intégral.</p> | |
| <p>pis ya ya Hector Tremblay « un vieil homme trapu »,</p> | <p>-nom des personnages - texte intégral</p> |
| <p>ya ya Marcel Faubert qui est un petit homme quaran.. qui est dans la</p> | <p>- nom des personnages, - texte intégral</p> |

| | |
|--|--|
| quarantaine | |
| <p>- Nom des personnages : l'élève mentionne le nom des personnages. S'il dit Horcus au lieu d'Hector, ce n'est pas grave.</p> | |
| <p>- Paraphrase (non explicative ou élaborative, sinon cela va dans élaboration) : les mots utilisés sont changés, les mots n'ont pas la même racine, mais cela veut dire la même chose, il n'y a pas d'ajout ou d'explication supplémentaire.</p> <p>Exemple :</p> | |
| Le nom je le trouve drôle, yé détesté de tout le monde, ça me fait rire. | <ul style="list-style-type: none"> - réponse émotive - paraphrase (y'est détesté de tout le monde) |
| Ok...euh...y'on trouvé le corps mort | - paraphrase |
| <p>Processus d'intégration</p> | |
| <p>- utilisation des référents</p> <p>Référents : Les référents sont des mots qui sont utilisés pour en remplacer d'autres. Il y a de fortes chances qu'aucun commentaire ne soit fait sur les référents. C'est pourquoi la dernière entrevue pose des questions plus précises sur les référents. Un exemple d'une mauvaise utilisation des référents est que l'élève dit bon il y avait trois gars qui mangeaient pis là ben y'a un autre gars Hector qui fait un meurtre. L'élève ne réalise pas qu'il s'agit des mêmes personnes.</p> | |
| Exemple : Ben Hector, euh, le le détective, | Mélange un des meurtriers avec détective, donc |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | problème dans l'utilisation des référents | | |
| <p>- utilisation des connecteurs</p> <p>Connecteurs : L'élève montre qu'il comprend la fonction des connecteurs. Il dit par exemple Tout le monde a peur sauf elle, ça veut dire tout le monde a peur mais pas elle ou par exemple si l'élève accentue le connecteur. Il était venu MAIS il n'était plus là. Il y a de fortes chances qu'aucun commentaire ne soit fait sur les connecteurs. C'est pourquoi la dernière entrevue pose des questions plus précises sur les connecteurs.</p> | | | |
| <p>- résolution des inférences</p> <p>Inférences : L'élève fait des liens qui ne sont pas exprimés clairement dans le texte. Par exemple : Il est costaud, donc ça doit être Alexandre Dumoulin le gars dont Philippe Larose parle.</p> <p>Exemple :</p> <table border="1" data-bbox="264 1201 1307 1411"> <tr> <td data-bbox="264 1201 982 1411">Pis... y l'arrêtent, pis les deux autres y viennent pour euh... dire qu'c'est eux aut'es, mais en fin du compte, ça adonne que c'est pas eux aut'es.</td> <td data-bbox="982 1201 1307 1411">- inférence (déduit que ce ne sont pas les meurtriers)</td> </tr> </table> | | Pis... y l'arrêtent, pis les deux autres y viennent pour euh... dire qu'c'est eux aut'es, mais en fin du compte, ça adonne que c'est pas eux aut'es. | - inférence (déduit que ce ne sont pas les meurtriers) |
| Pis... y l'arrêtent, pis les deux autres y viennent pour euh... dire qu'c'est eux aut'es, mais en fin du compte, ça adonne que c'est pas eux aut'es. | - inférence (déduit que ce ne sont pas les meurtriers) | | |
| <p>Inférence liée aux connaissances antérieures : c't'un français caudron</p> | | | |
| <p>Macroprocessus</p> <p>Ce processus sera uniquement évalué une fois que l'élève aura lu le texte en entier au moment où il répondra à la question Peux-tu me raconter l'histoire dans tes propres mots.</p> | | | |
| <p>- identification des idées principales (voir idées principales pour chacun des textes)</p> | | | |

| | |
|--|--|
| Pis... y l'arrêtent, pis les deux autres y viennent pour euh... dire qu'c'est eux aut'es, | - identification d'une idée principale |
| mais en fin du compte, ça adonne que c'est pas eux aut'es. | -identification d'une idée principale - inférence) |
| - mentionne idée secondaire (idée qui n'est pas dans la liste des idées principales) | |
| Processus d'élaboration | |
| -Prédictions : l'élève anticipe ou prédit ce qui va arriver. | |
| j'ai fait pis tsé, dans ma tête ça a fait comme d'après moi les deux autres vont arriver, mais de différentes manières i vont aller en libérer un autre peut-être ou i vont garder les deux en prison | - prédiction |
| <p>- Raisonnement ou explication à partir de connaissances antérieures</p> <p>Exemple : J'avais déjà vu des films, pis c'est pour ça que je me dis que ça doit pas être lui le coupable. D'habitude dans les films le coupable c'est pas le plus évident.</p> <p>- utilisation de connaissances antérieures : mentionne un élément ayant trait à ses connaissances antérieures</p> | |
| c'est que le... le, le policier... <i>Hum hum</i> ...Conrad, y... c't'un, c't'un c't'un monsieur qui ... | -texte intégral - référents : confusion claire entrer deux |

| | |
|--|---|
| <p>euh... un détective qui est détesté parce qui... yyy... y'arrêtait pas d' soupçonner les personnes aux, comme aux frontières Canada/Etats-Unis .</p> | <p>personnages</p> |
| <p>ou comme les douanes.</p> | <p>- utilisation de connaissances antérieures</p> |
| <p>- Élaboration d'images mentales. Exemple : Puis, euh, ben j'l'ai imaginé, j'imaginé, euh dans son salon, pendu ou ben, pendu pis... euh, j'ai tout... j'ai pensé d'aut'es affaires, comme quand euh... le détective, euh, Corbo, euh... y s'en va... y s'en va pour r'joindre les trois gars, ben, les trois gars étaient sur, euh... comment une... une... un pavé là, pis y'étaient assis sur une table, entourés d'une table blanche, pis y buvaient, y buvaient toutes que'que chose</p> | |
| <p>- réponse émotive : L'élève réagit au texte Exemple : je l'trouve drôle le personnage, c'est vraiment cute sa réaction. Ça me fait rire. Si la réaction est induite exemple : Qu'est-ce que t'aurais fait à sa place? J'aurais pas fait ça à sa place, ce n'est pas spontané, donc ça ne peut pas être considéré comme une réaction émotive.</p> | |
| <p>- porte un jugement sur le texte. Exemple; le texte est vraiment bien pensé</p> | |
| <p>-raisonnement ou explication en lien avec éléments du texte Exemple : Vu la manière qu'y'ont parlé dans l'aut page ça dit que c'est trois hommes différents, y.en a un c comme y'est fort et ça serait peut-être lui parce que i l'aurait étranglé peut-être à la main, ça on le sait pas, t'as peut-être un homme trapu, y'a sûrement utilisé la corde paske y'est plus petit, l'autre petit homme oussi qui aurait utilisé la corde parce que y'est plus ptit. Ça fait que le mystère est entre les trois.</p> | |
| | |

- Proposition hors texte non congruente

Idées non congruentes : l'élève dit des choses fausses, contraires à ce qui est écrit ou devrait être compris. Il propose des idées hors texte qui n'ont aucun sens

| | |
|--|------------------------------|
| <p>Ben c'est ça. Euh, les trois, ben les trois garçons, y'ont... y'ont.... y'ont vu, euh, ben le, le détective y'a vu qu'y avait une feuille de papier avec euh... une croix. Pis lui pourrait dire, ah ben c'est p'tête une preuve... de meurtre.</p> | <p>- idée non congruente</p> |
| | |

- proposition hors texte plausible : l'élève dit quelque chose qui n'est pas dans le texte, mais qui n'est pas contradictoire avec ce qui est écrit

- Mentionne élément de la structure narrative

| | |
|--|--|
| <p>Là c'est ça... euh... Les deux... les gars... ben euh, Hector pis Marcel, ben, euh, en fin du compte y'étaient pas accusés dans, dans, dans l'histoire. C'est vraiment Alexandre Dumoulin, euh, supposément que c'est, c'est, c'est lui qu'y a tué l'inspecteur au début de l'histoire.</p> | <p>-paraphrase - référence à la structure narrative (au début de l'histoire)</p> |
|--|--|

Processus métacognitifs

Détection de la perte de compréhension :

| | |
|---|---|
| <p>J'comprends pas qu'est-ce qui veut dire par « aveux ».</p> | <p>-vocabulaire non compris - métacognition</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| | identification de la perte de compréhension |
| <ul style="list-style-type: none"> - gestion et ajustement des stratégies : l'élève décide par exemple de relire pour mieux comprendre. - Réajustement verbal : l'élève se réajuste verbalement. Ex : c'est des meurtriers : euh, des détenus. | |
| - validation de sa démarche : il se dit : ah oui, j'avais raison ou comme j'avais présumé plus tôt, les deux autres sont arrivés. | |
| - utilisation de savoirs métacognitifs : quand on lit, il faut s'arrêter et faire des images dans sa tête, c'est ce que j'ai fait. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - conscient de sa difficulté : exemple : « faire un résumé, c'est ça que je trouve le plus difficile. » | |
| Vocabulaire | |
| | |
| - vocabulaire compris mais mal utilisé : dans ses paraphrases, l'élève utilise un mot au lieu d'un autre, exemple : il va concluer au lieu de conclure. | |
| - vocabulaire non compris : exemple : je ne comprends pas ce mot de vocabulaire | |

Annexe 12

IDÉES PRINCIPALES DU TEXTE AFFAIRE DE MEURTRE

- 1) Un chef de police
- 2) trop zélé
- 3) dans un petit village
- 4) près de la frontière
- 5) se fait tuer
- 6) parce qu'il soupçonnait et espionnait tout le monde.
- 7) L'inspecteur Corbo
- 8) mène l'enquête.
- 9) Trois hommes : Hector Tremblay, Marcel Faubert et Alexandre Dumoulin
- 10) se rencontrent dans une taverne
- 11) et décident qu'il est temps de tuer le policier.
- 12) Ils décident de tirer au hasard celui d'entre eux qui tuera le chef de police.
- 13) On retrouve le corps du chef assassiné.
- 14) Il a été étranglé.
- 15) L'adjoint du chef de police
- 16) arrête rapidement un suspect,
- 17) un étranger
- 18) que des témoins avaient vu rôder autour de la maison du chef.
- 19) Les trois hommes se réunissent alors à nouveau
- 20) pour éviter qu'un innocent soit pendu.
- 21) Le meurtrier écrit 2 copies de la façon dont le meurtre s'est passé et
- 22) les deux autres apprennent par cœur le récit du meurtre.
- 23) Chacun des trois se rend tour à tour au poste de police et se déclare coupable.
- 24) Philippe Larose est libéré.

- 25) L'inspecteur trouve un bouton identique à celui trouvé sur le lieu du crime et
- 26) accuse ce dernier de meurtre.
- 27) chez Alexandre Dumoulin,
- 28) sur une de ses chemises,
- 29) L'inspecteur reçoit une lettre
- 30) de quelqu'un qui dit avoir été là quand l'inspecteur est mort.
- 31) La lettre permet de comprendre ce qui s'est passé.
- 32) Philippe Larose se promenait près de la maison du chef.
- 33) Il voit un homme très costaud,
- 34) Alexandre Dumoulin,
- 35) l'étrangler.
- 36) Le chef s'évanouit et
- 37) comme il commence à se réveiller.
- 38) Philippe Larose finit de l'étrangler.

Annexe 13

IDÉES PRINCIPALES DU TEXTE *L'AFFAIRE LÉANDRE*

- 1) Deux agents (0011 et 0012, inspecteurs, enfants...)
- 2) voient quelqu'un (Léandre, un homme...)
- 3) sortir d'un immeuble.
- 4) Ils décident de le suivre.
- 5) Léandre (l'homme) porte une mallette suspecte (avec quelque chose de louche dedans).
- 6) Il entre dans une grande bâtisse (orphelinat, école...).
- 7) Les deux agents (0011 et 0012) voient des ados, fugueurs, qui
- 8) sortent de la
- 9) bâtisse.
- 10) Ils entrent dans la bâtisse
- 11) et ils trouvent des choses (objets, vêtements...) qui appartiennent à ces ados.
- 12) Ils suivent un corridor.
- 13) Tout-à-coup, ils entendent un bruit.
- 14) Ils se cachent dans une petite pièce.
- 15) Léandre arrive (entre) dans la chapelle.
- 16) Les deux agents voient l'homme ouvrir son sac et sortir des choses (affaires) qu'il pose sur le plancher.
- 17) Ce sont des étranges objets.
- 18) Léandre ressort.
- 19) Les deux agents veulent le suivre après quelques instants
- 20) mais la porte n'ouvre pas, elle n'a pas de poignée,
- 21) Les deux agents sont prisonniers dans cette chambre (pièce).
- 22) Pendant ce temps, des policiers enquêtent sur la disparition de deux enfants (de 11 et 12 ans).

- 23) Ils interrogent Monsieur Turmel et lui demandent s'il a vu les deux enfants.
- 24) Il dit qu'il les a vus le matin mais pas depuis .
- 25) Les policiers s'en vont.
- 26) Pendant que Monsieur Turmel travaille dans la pénombre (développe des photos),
- 27) il entend des coups à sa porte.
- 28) Ce sont encore les policiers.
- 29) Ils disent que Madame Gauthier (une voisine, une dame...) a vu les enfants le suivre le matin.
- 30) Léandre Turmel dit qu'il ne sait pas où ils sont.
- 31) Quand les policiers lui demandent où il a été ce matin? Léandre répond qu'il a été à l'orphelinat et qu'il a fait des photos dans la chapelle.
- 32) L'inspecteur de police lui demande de l'accompagner à l'orphelinat.
- 33) Ils entendent des voix enfantines qui appellent.
- 34) Les policiers et le photographe ouvrent la porte et retrouvent les enfants qui étaient en fait les agents.

Annexe 14

IDÉES PRINCIPALES DU TEXTE *LA CHAISE RENVERSÉE*

- Adrienne (Bolland)
- une jeune
- pilote
- veut relever le défi
- de traverser la cordillère des Andes
- au début des années 30
- même si elle sait que c'est dangereux (5 hommes sont morts avant elle).

- Tous ses amis tentent de la décourager
- alors elle se cache dans sa chambre.
- Une femme fait irruption dans sa chambre
- Elle lui décrit le paysage qu'elle va voir (le lac en forme d'huître et la chaise renversée)
- et lui dit d'aller à gauche sinon elle va mourir.

- Adrienne la prend pour une folle.
- Adrienne se prépare pour le départ.
- Peu de gens sont venus la voir, car on la trouve prétentieuse et que c'est une femme.
- Elle part.

- Elle voit le paysage que la femme lui avait décrit.

- Elle hésite,
- puis elle décide d'aller à gauche.

- Elle réussit la traversée.
- Elle cherche à retrouver la (mystérieuse) femme.
- Elle la retrouve,
- mais reste discrète sur cette histoire.

Total : (sur 22)

Annexe 15

CODAGE MÉLISSA 1

| Unité de sens | Codage |
|--|---|
| <p>Lecture page 1</p> <p>(L'étudiante commence à lire.)</p> <p>a) Y'a juste un mot que... que j'ai eu d'la misère à comprendre...</p> <p><i>Ok. Qu'est-ce que tu peux me dire quel mot c'est ?</i></p> <p>a) Contrebande.</p> <p><i>Ok. Euh, de la contrebande, c'est quand, par exemple, on vend des... des cigarettes ou de l'alcool à travers la frontière mais, t'sais comme, sans payer les taxes. Que'que chose comme ça. C'est quand, euh, plus on... Tu vois un peu ce que j'veux dire ?</i></p> <p>b) Ouais.</p> <p><i>Supposons dans les réserves indiennes, des... ben c'est pas qu'y font de la contrebande là, mais, t'sais, entre les frontières, quand on fait de... quand on vend de l'alcool ou des cigarettes.</i></p> <p>c) Ké.</p> | <p>a) détection de la perte de compréhension, vocabulaire non compris</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) autre, inclassable</p> |

| | |
|---|---|
| <p>(Se remet à lire.) (Fait signe qu'elle a fini de lire.)</p> | |
| <p><i>Ok... Qu'est-ce que... qu'est-ce que t'a pensé en lisant le... le texte ?</i></p> <p>a) Ben moi c'que j'ai pensé, c'est que, ben, c'est plus un... un... comme tu dis, un texte policier,</p> <p>b) qui parle plus de, mais de la contrebande,</p> <p>c) de l'alcool</p> <p>d) pis euh... qui qui... euh... qui s'traverse entre les frontières.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>e) Pis, ben, c'est plus un... un... pas un vol,</p> <p>f) mais, euh, du monde qui... qui... traverse les frontières avec de l'alcool sans... sans... sans payer les taxes ou... sans... partir sans payer.</p> <p><i>Ok. Pis qu'est-ce que t'as compris... de... de ça ?</i></p> <p>g) Ben... (hésitation, regarde le texte)</p> <p><i>Qu'est-ce... C'est c'que tu m'as dit pis qui... y'a deux... deux minutes là ? Dans l'fond, c'que t'as compris ?</i></p> | <p>a) autre, inclassable : se sert de ce que je lui ai dit</p> <p>b) autre, inclassable : se sert de ce que je lui ai dit</p> <p>c) autre, inclassable : se sert de ce que je lui ai dit</p> <p>d) autre, inclassable : se sert de ce que je lui ai dit</p> <p>e) autre, inclassable : se sert de ce que je lui ai dit</p> <p>f) autre, inclassable : se sert de ce que je lui ai dit</p> <p>g) autre, inclassable</p> <p>h) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Hum hum.</p> <p><i>Ok, parfait. Tu peux passer à... tu peux passer à la prochaine.</i></p> | |
| <p>Lecture de la page 2 (L'étudiante reprend sa lecture.)</p> <p>Ok.</p> <p><i>Hum... qu'est-ce... qu'est-ce que t'as pensé ? Est-ce qu'y a que'que chose que... qui t'as... qui t'as... qui t'as surpris, ou euh... euh ?</i></p> <p>(L'élève regarde le texte.)</p> <p>a) Non, pas à date.</p> <p><i>Ok. Qu'est-ce que... qu'est-ce que t'as pensé en lisant ça ?</i></p> <p>b) Ben, c'est... comme au début, c'est plus un... une affaire de meurtre...</p> <p>c) pis que... ben... pis là y veut... ils veulent amener la personne qui a traversé avec le... l'alcool, ils veulent l'amener au chef de police pour voir si... si y'est accusé ou non.</p> <p><i>Ok. Parfait... hum... Y'as-tu des choses</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) paraphrase</p> <p>c) idée non congruente</p> <p>d) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>que t'as... que t'as... que t'as... qui...qui te posent encore problème, que t'as pas encore compris ou (???) ?</i></p> <p>d) Non, pas à date.</p> <p><i>Ok. Parfait. C'est beau. Tu peux continuer à... à l'autre page.</i></p> | |
| <p>Lecture page 3</p> <p>À l'autre page ?</p> <p><i>Ouais</i></p> <p>Ok.</p> <p><i>Tu me l'as dis hein, Marie si t'es fatiguée, ou si tu veux boire de l'eau ou si tu veux t'arrêter un peu. Ok ? J'veux pas que... t'sais... relaxe-là... ok ? C'est pas... c'est pas ?</i></p> <p>Ouais...</p> <p>a) C'est juste...</p> <p>(L'élève reprend sa lecture.)</p> <p>b) Y'a juste une p'tite affaire qui... qui</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) se questionne sur un élément du texte</p> <p>c) texte intégral</p> <p>d) se questionne sur un élément du texte</p> <p>e) détection de la perte de compréhension</p> <p>f) vocabulaire non compris</p> <p>g) répétition d'une verbalisation précédente</p> <p>h) répétition d'une verbalisation précédente</p> <p>i) répétition d'une verbalisation précédente</p> |

m'a comme accrochée.

Ok.

- c) I dit... ben, que, il... il a découpé trois morceaux de papier, pis, trois papiers pareils, marqués d'un croix dessus pour euh... pour euh, (???) le meurtre,
- d) mais c'est... c'est pas pareil comme sur l'autre page d'avant, la précédente.

Ok...

e) Y... y parlent plus de... J'ai pas trop compris... euh...

(Recommence à lire.)

f) Ben, y parlent... y parlent plus d'un... d'un crime que d'un... que un meurtre.

Ok.

(L'étudiante semble regarder Denise, chercher son approbation.)

Ok. C'est beau.

(L'étudiante se gratte l'épaule,

recommence à lire, se frotte les yeux,
baille.)

J'arrête pas de bâiller.

Pauvre toi.

(Continue à lire.)

g) Ben ça parle plus d'un crime que...
qu'un meurtre.

Ok.

C'est tout c'que j'ai remarqué.

*Ok. Euh... Tu m'dis qu... tu m'dis :
« C'est plus un crime qu'un meurtre ».
Qu'est-ce que... est-ce que tu peux
m'expliquer ce que tu veux dire par là ?*

h) Ben, t'sais dire au début qu'on y... y a
découpé les trois morceaux de papier
pareils pis y'a fait une croix dessus
(bâillement).

i) Ben, y... que y devaient l'amener la
personne au chef de police pour voir si...
si c't'un... c't'un crime ou meur... un
meurtre.

| | |
|--|---|
| <p><i>Ok. C'est... c'est correct, tu peux continuer à lire, si tu veux, le prochain...</i></p> | |
| <p>Lecture page 4</p> <p>(Recommence à lire le texte.)</p> <p>a) « Adjoint », ça veut dire quoi ?</p> <p><i>Quoi ?</i></p> <p>« Adjoint ».</p> <p>« Adjoint », c'est comme euh... t'sais, t'as l'chef comme principal, chef adjoint, chef comme associé, pas chef principal, mais le chef qui l'aide. Qui aide l'autre, le chef principal.</p> <p>b) Ok.</p> <p>(Recommence à lire. Baille.)</p> <p>c) Cette page-là, j'ai pas... vraiment de choses à dire... J'ai... C'est plus la suite du... de... de l'autre page d'avant.</p> <p><i>Ok. C'est beau.</i></p> <p>d) J'peux-tu aller boire de l'eau, un peu ?</p> | <p>a) détection de la perte de compréhension, vocabulaire non compris</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) autre, inclassable</p> <p>d) autre, inclassable</p> <p>e) autre, inclassable</p> <p>f) détection de la perte de compréhension, vocabulaire non compris</p> <p>g) autre, inclassable</p> <p>h) autre, inclassable</p> <p>i) détection de la perte de compréhension</p> <p>j) élaboration : pas d'images mentales déclarées</p> <p>k) détection de la perte de compréhension, gestion et ajustement des stratégies</p> |

Oui oui, tu peux aller boire de l'eau.

(Se lève, va boire de l'eau.)

Ça va ?

e) Ouais.

(Reprend sa lecture.)

f) C'est quoi une « confession » ?

Une confession, c'est, par exemple, si euh... t'as fait quelque chose de mal, pis de... que tu trouves pas correct, pis que tu vas l'dire au prêtre ou tu vas l'dire à une autre personne que tu l'as fait.

g) Ok.

Ça t'éclaires-tu ?

h) Ouais.

(Recommence à lire. Se frotte les yeux, semble fatiguée...)

i) Cette page-là, ça me dit rien... ça... y'a rien que j'pense. Ça... ça m'allume pas.

Ok... ça t'allumes pas ... ?

| | |
|--|---|
| <p>j) Ben, c'est... quand j'lis, j'ai... j'ai pas d'images.</p> <p><i>Ok. (silence) Mummm... c'est correct là... C'est... Ben, t'sais tu... tu peux essayer, Mais, t'sais, si ça vient pas, tu me l'dis qu'ça te vient pas pis c'est tout.</i></p> <p>k) Non, ça... J'lis... Ça fait deux fois que j'le lis pis ça m'veient... ça m'veient pas.</p> <p><i>Ok. C'est beau. Tu peux lire la, la prochaine page si ça t'dérange pas ? Ça va ?</i></p> <p>Oui.</p> | |
| <p>Lecture page 5</p> <p>a) C'est quoi « aux aveux » ?</p> <p><i>« Aux aveux » c'est... « passer aux aveux » c'est avouer que'que chose, dire qu'on l'a fait.</i></p> <p>Ok.</p> <p>(Lit quelques secondes.)</p> <p>b) Dans l'fond c'est... « aux aveux » dans l'fond y est disent qui passa « aux vérités » dans l'fond ?</p> | <p>a) détection de la perte de compréhension, vocabulaire non compris</p> <p>b) reformulation de ce qui a été dit pas l'interviewer</p> <p>c) détection de la perte de compréhension</p> <p>d) élaboration : pas d'images mentales déclarées</p> <p>e) autre, inclassable</p> |

Ouais... y... ben, y dit la vérité dans l'fond.

Ok.

(Recommence à lire.)

c) Ça non plus y... ça m'dit pas grand chose.

Ok.

d) Y'a pas grand images...

Ok. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu comprends pas là-dedans ?

(Regarde le texte, serre les lèvres...)

Bon, si t'as rien à dire, c'pas grave...

e) Non...

Dans l'fond (simultané)... ok.

J'lis l'autre page ?

Hein ? Oui, l'autre page.

(Regarde le texte, demande tout de suite :)

| | |
|---|---|
| <p>Lecture page 7</p> <p>a) « Certitude », ça veut... ça veut dire quoi ?</p> <p><i>Ça veut dire qu'on est sûr de quelque chose.</i></p> <p>(Recommence à lire. Une cloche sonne. Mélissa va avertir quelqu'un qu'elle a besoin d'encore un peu de temps. Revient. Se prend quelque chose à manger. Jase un peu avec Denise. Semble à l'aise. Mélissa se rassoit pour lire.)</p> <p><i>Donc, on est de retour.</i></p> <p>Ouais.</p> <p><i>On était... on était rendu où, là ? Euh, l'inspecteur...</i></p> <p>b) Ben, j'sus... j'sus rendu là là.</p> <p>Ok.</p> <p>c) Y m'reste un bon deux pages.</p> <p>Ok.</p> | <p>a) détection de la perte de compréhension + vocabulaire non compris</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) autre, inclassable</p> <p>d) se questionne ou remarque un élément du texte</p> <p>e) se questionne</p> <p>f) répétition</p> |
|---|---|

(Commence à lire en mangeant.)

*J'fais juste regarder si ça enregistre
bien... C'pour ça.*

Ok.

C'est pas pour t'observer.

(Recommence à lire.)

d) J'trouve que dans celui-là, y'a moins
d'action que dans les autres para... ben
da'en autres paragraphes dans... dans les
autres pages.

Ok.

e) Y'a, y'a plus de... de personnages.

Hum hum.

f) Ben c'est ça là... je... y'a plus
d'personnages que... que, que da'en
autres... paragraphes, da'en, da'en autres
pages avant.

Hum hum.

Ben c'est ça.

| | |
|---|--|
| <p><i>Ok, c'est correct.</i></p> <p>J'peux-tu passer à l'autre page ?</p> <p><i>Oui oui, tu peux passer à l'autre page.</i></p> | |
| <p>Lecture de la page 8</p> <p>(Tourne la page, commence à lire.)</p> <p>a) J'ai fini cette page-là.</p> <p><i>Ok. Qu'est-ce que... qu'est-ce que t'as pensé quand tu lisais cette page-là ?</i></p> <p>b) Ben... (silence) Pas grand chose.</p> <p><i>Ok. Correct...</i></p> <p>c) Y'a pas vraiment d'idées quand j'lis (fait un geste de mains en même temps). Je... j'sais pas... chus d'même depuis que chus jeune... à chaque fois que j'lis j'ai comme pas d'images qui m'vient en tête.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>e) Ça allume pas.</p> <p><i>Ok.</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) images mentales : pas d'images mentales déclarées</p> <p>d) images mentales : pas d'images mentales déclarées</p> <p>e) détection de la perte de compréhension</p> |

| | |
|--|---|
| <p>d) C'est comme si chus une personne qui quand j'lis, j'ai... j'ai vraiment pas d'images qui rentrent dans ma tête. J'ai pas comme un... un fil qui rentre (mouvement circulaire de la main au niveau de sa tête).</p> | |
| <p>Lecture de la page 9</p> <p><i>Ok. Tu peux lire la prochaine page.</i></p> <p>(Reprend le texte, recommence à lire. A un peu froid, prend son manteau. Reprend le texte.)</p> <p>a) Ça c'est plus la fin du récit.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>b) Pis y'explique comme... comment qu'y'a trouvé l'histoire.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>c) C'est ça.</p> <p><i>Ok. Euh... est-ce que tu peux... tu peux m'résumer l'histoire dans tes mots ?</i></p> | <p>a) mentionne élément structure narrative</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) autre, inclassable</p> <p>d) consciente de sa difficulté</p> |

d) Ben c'est... c'est... c'est plus ça j'ai d'la misère !

Ok. Ben fait... dis-moi c'que tu peux, ok ?

C'est pas... c'est pas...

- a) Hummm. Si j'relis vite vite...
- b) C'est... c'est trois... c'est trois gars qui... qui partent en... ben, y sont en auto dans un p'tit village,
- c) pis... y s'en vont... euh... ben y s'en vont aux Etats-Unis.
- d) Pis y partent avec d'l'alcool dans...
- e) pis y changent de frontière.
- f) Pis après ça y s'font pogné par le... le... le... le chef de police.
- g) Pis après ça y s'demandent si c't'un... c't'un crime ou un... un... un meurtre.
- h) Ben... à la fin finalement, ben y... y décident que... que c't'un crime. (débit assez rapide)

Ok.

C'est ça.

Ok... Euh, tu pourrais-tu m'dire c'est... c'est quoi les mots de vocabulaire ou les phrases que t'as trouvé difficile ?

- a) autre, inclassable
- b) idée non congruente
- c) idée non congruente
- d) idée non congruente
- e) idée non congruente
- f) idée non congruente
- g) idée non congruente
- h) idée non congruente

Y'en pas beaucoup.

Ok.

Ben, par rapport à... (silence, cherche dans le texte, maugrée un peu).

« Imprévisible », ça veut dire quoi ?

Quoi ?

« Imprévisible ».

Euh... ça veut dire que on peut pas prévoir c'qui va faire, donc, par exemple, que qu'un... euh... tu sais jamais c'qui va faire.

Ok. Ben, tu vois : « ce développement tout à fait imprévisible ».

Ok. (silence) Ok. Quand y'a des mots comme ça... euh, que tu comprends pas, qu'est-ce que tu fais pour les comprendre ?

J'essaie de voir si y'a des mots-clés dans, ben, dans le mot. Savoir si j'les reconnais ou non. Hum... J'essaie de... de voir si y... y'a d'autres mots... mots d'famille qui pourraient aller avec pour le remplacer.

Ok. C'est correct.

C'est ça là.

Ok. Tout à l'heure... j'te, j'te pose la question, mais ça s'peut, t'sais, qu'tu m'aies déjà répondu tout à l'heure là.

Hum... (simultané)

Euh... Quelles images t'as eu en tête quand t'as lu le texte.

J'n'ai pas eu beaucoup.

Ok. As-tu quelques-unes, quand même, ou certaines choses...

Non, pas vraiment.

Ok. Euh... Qu'est-ce que tu penses des personnages ? Est-ce que...

C'est toutes des, des... des (???)

Ok. Toutes des ??? Mais, t'sais, par rapport à ce qu'ils ont fait, est-ce que t'aurais... est-ce que t'aurais fait la même chose qu'eux ?

Non.

Ok. Hum, juste te poser genre, juste encore quelques questions.

Ok.

Euh, c'est quoi les connaissances qui t'ont aidé à, à mieux comprendre le texte, d'après toi ?

J'les ai lu plusieurs fois.

Ok.

J' (???) Savoir... savoir qu'est-ce que j'avais compris du paragraphe.

Ok. Très bien. Et euh... est-ce que... est-ce que... est-ce que t'ai, euh... ben justement qu'est-ce que... bon, t'es (???) rendu à m'expliquer c'que t'a trouvé de plus difficile. Alors, qu'est-ce que t'as trouvé de plus difficile à comprendre ?

Les paragraphes.

Ok. Pis qu'est-ce que...

Mais, m'questionniez, plus.

| | |
|---|--|
| <p><i>Ok. Pis tu m'as dit tout à l'heure qu'tu les r'lisais, pis tu...</i></p> <p>Ouais...</p> <p>(COUPURE)</p> | |
|---|--|

Annexe 16

CODAGE MÉLISSA 2

| Unité de sens | Codage |
|--|---|
| Lecture de la première page | |
| <p>E :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ben j'vois que c'est deux personnes b) qui ben (il doit y avoir) un espion c) pis un autre, une madame, une madame Gauthier, d) pis ya Léandre, e) c'est deux personnes, f) ben y doit avoir un espion, g) y doivent chercher Léandre h) pis i voient qu'y'a fait quelque chose de pas bien i) pis è dit que si si a que a dit que si i fait ça ben i croit pas (Mélissa regarde le texte) j) pis que genre i va être furieux. <p>(Pendant qu'elle lit, Mélissa se frotte les yeux)</p> <p>I : ok T'as pas pensé autre chose</p> <p>Mélissa : non</p> | <ul style="list-style-type: none"> a) paraphrase b) induit par l'interviewer c) nom des personnages d) nom des personnages e) (répétition, verbalisation a) f) (répétition, verbalisation b) g) Proposition hors texte plausible, nom des personnages h) Proposition hors texte plausible i) Autre, inclassable j) Texte intégral, référents : ne désigne pas clairement personne dont elle parle k) Images mentales : pas d'images mentales déclarées |

| | |
|---|--|
| <p>tu peux continuer à lire...</p> <p>(Je bouge un peu et Mélissa me regarde)</p> <p>K) Mélissa : Y'a pas d'images qui me viennent en tête</p> | |
| Lecture de la 2 ^e page | |
| a) Mélissa : Y'a pas d'images qui me viennent en tête | a) images mentales : pas d'images mentales déclarées |
| Lecture de la 3 ^e page | |
| <p>a) Il voit que c'est quelqu'un qui sort d'un arrière-cour</p> <p>b) qui a les cheveux longs, les souliers percés,</p> <p>c) pis y disent que les parents sont en fugue</p> <p>d) pis que i savent pas où qui seraient,</p> <p>e) sont sans-abris,</p> <p>f) ben que y ont peut-être pensé qu'ils étaient enlevés, c'est ça</p> | <p>a) texte intégral</p> <p>b) texte intégral</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) référents : confusion claire, texte intégral</p> <p>e) autre, inclassable</p> <p>f) référents : ne désigne pas clairement, texte intégral</p> <p>g) idée non congruente</p> |
| Lecture 4 ^e page | |
| a) J'ai pas vraiment d'images dans ma tête | <p>a) images mentale : pas d'image déclarée</p> <p>b) images mentales pas d'image</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Y'as-tu des choses auxquelles t'as pensé, des choses qui te sont venues à l'esprit?</p> <p>Mélissa réfléchit</p> <p>Si y'en a pas c'pas grave</p> <p>b) Oui y'en a pas</p> <p>c) J'ai l'impression que y'a des bouts de texte qui se suivent pas dans l'histoire</p> <p>T'as l'impression qui manque des choses où?</p> <p>d) Ben i manque pas d'information, mais i manque des bouts d'histoire.</p> <p>J'peux te dire que y'a des bouts qui ont été enlevés pour le texte sauf que tous les éléments importants sont là. Là qu'est-ce qui se passe, j'vais juste t'aider un peu. Ça se passe dans le fond dans la chapelle de l'orphelinat, pis après ce qui va se passer après les petits points ça c'est ailleurs, ça ça va encore se passer dans la chapelle de l'orphelinat</p> <p>Est-ce que ça t'aide?</p> | <p>déclarée</p> <p>c) métacognitifs : détection d'une difficulté de compréhension + se questionne sur un élément du texte</p> <p>d) se questionne sur un élément du texte</p> <p>e) autre, inclassable</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| e) Un peu | |
| Lecture page 6 | |
| <p>a) C'est quoi une secte?</p> <p>I : C'est un groupe religieux mais qui est pas reconnu par la société, des fois y font des choses mauvaises, mais pas mauvaises, mais qui coupent les libertés des gens.</p> <p>b) C'est quoi les satanistes?</p> <p>Les satanistes c'est des gens qui vénèrent Satan qui disent ah Satan, c'est notre dieu. Tu sais c'est qui Satan?</p> <p>c) C'est un dieu?</p> <p>Non, c'est le diable.</p> <p>d) Ah ok. J'ai comme pas d'images qui me viennent.</p> <p>As-tu pensé à quelque chose?</p> <p>e) Pas vraiment.</p> <p>Pas vraiment, ça veut dire...</p> <p>Non.</p> | <p>a) détection de la perte de compréhension, vocabulaire non compris</p> <p>b) détection de la perte de compréhension, vocabulaire non compris</p> <p>c) autre, inclassable</p> <p>d) Images mentales : pas d'images mentales déclarées</p> <p>e) Autre, inclassable</p> <p>f) Autre, inclassable</p> <p>g) autre, inclassable</p> <p>h) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Ça te dérange le bruit dehors?</p> <p>Non.</p> <p>(I va fermer les fenêtres.)</p> <p>Mélissa regarde I fermer les fenêtres.</p> <p><i>Est-ce que... j'peux te d'mander c'que t'as pensé ?</i></p> <p>f) Ben... C'est la suite, là... de l'histoire.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>g) Pis c'est ça dans l'fond.</p> <p><i>Ok. C'est tu... tu comme, qu'que chose qui s'passe dans l'histoire ?</i></p> <p>h) Non, ba...ben pas vraiment. Non.</p> <p><i>C'est beau.</i></p> | |
| Lecture page 7 | |
| <p>Silence. Mélissa regarde le texte. Tourne les pages.)</p> <p>a) C'est quoi la « commère typique » ?</p> <p><i>« Ah typique » ? Attends... Euh... c'est,</i></p> | <p>a) détection de la perte de compréhension, vocabulaire non compris</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>c'est là, c'est comme... euh, typique c'est-à-dire comme... comme d'habitude. T'sais comme mettons qu'on voit une... une commère là, t'as... dans, dans une bande dessinée là, ben t'sais, ey sont toujours du même genre là.</i></p> <p>Hum hum.</p> <p><i>Bon ben une commère typique, c'est-à-dire une commère qui r'semble à toutes les autres commères là.</i></p> <p>Ok.</p> <p><i>C'est comme...</i></p> <p>(Mélissa reprend le texte et reprend sa lecture. Regarde la caméra, puis en l'air. Demande quelque chose.)</p> <p>(???)</p> <p><i>Prend, prend ton temps.</i></p> | |
| <p>(Recommence à lire.)</p> <p>a) Ben ça, a dit qu'à, qu'à... (???)</p> <p>b) pour voir la,</p> <p>c) la commère typique,</p> <p>d) ben a dit qu'a... a l'exagère tout</p> | <p>a) Autre, inclassable</p> <p>b) Autre, inclassable</p> <p>c) Texte intégral</p> <p>d) Texte intégral</p> <p>e) Paraphrase</p> <p>f) Texte intégral</p> <p>g) Texte intégral</p> |

| | |
|---|--|
| <p>l'temps.</p> <p>e) Qu'à... à en met, euh, plein, euh, sans arrêt.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>f) Pis que... est malveillante.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>g) Pis que... à s'rait pas capab'e de voir sans ses lunettes.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>h) Pis c'est ça.</p> | <p>h) Autre, inclassable</p> |
| <p><i>Ok, c'est beau.</i></p> <p>(Reprend le texte et recommence à lire. Lâche parfois le texte pour jeter des coups d'œil alentour.)</p> <p><i>Mélissa, ça t'déranges-tu ben... dit-moi c'que t'as pensé ? As-tu pensé que'que chose ?</i></p> <p>a) J'ai pas fini d'le lire (???)</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) autre, inclassable</p> |

COUPURE

Ok, fa que... Ok, ça continue. (???) , on était rendu, j'pense, vers la fin d'l'histoire, hein c'est ça?

b) Ouais.

Ok. Fait que... Là, t'avais-tu pensé que'que chose de... oh, j'sais pas où c'que j'l'ai mis... t'avais-tu pensé que'que chose de particulier à ce moment-là de ta lecture.

c) Non, pas vraiment (simultané à particulier).

Non ? Ok.

Parce que... chus rendue à la même page.

T'es pas rendue à la première page (???) , c'est ça ? Parfait. Bon. Juste c'est ça, comme tout à l'heure, le lire pis me dire c'que t'a pensé après.

Ok (simultané à « lire »), ok (simultané à « après »)

(Mélissa commence à lire.)

| | |
|---|---|
| <p><i>Ok... t'as-tu... t'as-tu terminé ?</i></p> <p>Ouais.</p> | |
| <p><i>Ok. Qu'est-ce que... qu'est-ce que t'a pensé de... ?</i></p> <p>a) Ben, pas grand chose.</p> <p>b) Juste que j'voyais qu'on a encore une fois une... une histoire à... à des bouts qui s'tient pas.</p> <p>c) Mais qui... quand, j'veux dire par là, c'est que, l'histoire à... est comme mélangée dans l'fond.</p> <p><i>Ok. Tu veux-tu préciser, si te plait.</i></p> <p>d) Ben, mélangée j'veux dire, euh... l'histoire est... y'a des bouttes qui sont mélangés.</p> <p>e) Ah, j'sais pas comment l'expliquer...</p> <p>f) Mais les... l'ima (???)... ben, l'histoire, y'a des bouttes qui sont... qui sont pas dans... qu'y'ont pas rapport dans l'histoire.</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) détection de la perte de compréhension, se questionne sur un élément du texte</p> <p>c) se questionne sur un élément du texte</p> <p>d) Se questionne sur un élément du texte</p> <p>e) autre, inclassable</p> <p>f) détection de la perte de compréhension, se questionne sur un élément du texte</p> |

| | |
|--|--|
| | |
| <p><i>Ok... Quels bouts d'après toi ont pas rapport dans l'histoire ?</i></p> <p>a) Ben, à mettons... par rapport à... que la porte était verrouillée.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>b) Pis que, ben... il y... (silence) ben par rapport à... euh les, les (???) y résonnaient pas.</p> | <p>a) Autre, inclassable</p> <p>b) Autre, inclassable</p> |
| <p><i>Ok.</i></p> <p>a) Pis c'est ça.</p> <p><i>Ok. Pis... d'après toi, c'est quoi l'intrigue de l'histoire ? T'sais comme, le... l'élément majeur, là ? Le punch, dans l'fond ?</i></p> <p>b) Ben par rapport à des orphelinats.</p> <p><i>Ok, ouain. Tu peux-tu m'raconter l'histoire, comme dans tes mots là, grosso modo ? Je l'sais que, t'sais, tout à l'heure tu m'as dit : « Ah, t'sais, j'ai d'la difficulté à faire ça » mais essaye</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) autre, inclassable</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>juste de m'raconter c'que toi tu penses que... Le résumé de c'que toi tu penses que c'est l'histoire ?</i></p> <p>c) Ben... c'est l'histoire des orphelinats qui... pour moi qui sont... qui sont élevés, mais ça... pour moi qui... se sont faite élevés.</p> <p><i>Hum hum.</i> C'est ça.</p> | |
| <p><i>Ok. Pis euh... c'est quoi les mots de vocabulaire ou les phrases que t'as trouvé le plus difficiles?</i></p> <p>a) Ben pas trouvé ben ben...</p> <p><i>Hum hum...</i></p> <p>b) Y'a (???) l'deuxième mot que... y'a quelques mots que j'ai vu là... que j't'ai dit.</p> <p><i>Hum hum. Ok, c'est le mot qu'tu m'as dit. Pis qu'est-ce que t'as fait pour les comprendre ?</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) gestion des stratégies : utilisation du contexte</p> <p>d) gestion des stratégies : validation de la stratégie utilisée</p> |

| | |
|--|---|
| <p>c) J'essayé d'voir, euh, si... si j'continuais à voir, voir si, euh, y'a un indice qui allait m'aider.</p> <p><i>Ok. Pis ça as-tu fonctionné ?</i></p> <p>d) Ben pas vraiment, non.</p> | |
| <p><i>Ok. Pis euh... t'sais tout à l'heure on parlait des images, tout ça là ?</i></p> <p>a) Hum hum.</p> <p><i>Est-ce que... est-ce que y'a des... des... tu m'disais que, t'sais, y'a pas d'images en général qui t'viennent en tête... mais là, est-ce qui y'a des images qui t'sont v'nues en tête ?</i></p> <p>b) Pas vraiment non.</p> <p><i>Ok. Hum... Les personnages, comment t'es a trouvé, euh, dans c'texte là ?</i></p> <p>c) Normals. Des personnes ben... pas, ben... des images... pas (???) des personnes qu'ont retrouve dans... dans des... dans des romans policiers.</p> <p><i>Ok. Pis euh... est-ce que... c'est quoi les... les connaissances que t'avais toi</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) autre, inclassable</p> <p>d) autre, inclassable</p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>qui t'ont permis de mieux comprendre le texte ? (Silence) Y'as-tu des choses qu'tu connaissais qui t'ont aidé à mieux comprendre le texte ?</i></p> <p>d) Non.</p> | |
| <p><i>Ok. Hum... Qu'est-ce que t'as trouvé le plus difficile à comprendre ?</i></p> <p>a) Le texte.</p> <p><i>Ok. Tout l'texte ?</i></p> <p>b) Hum hum.</p> <p><i>Ok. Pis qu'est-ce que... qu'est-ce que t'as fait toi pour réussir à comprendre ?</i></p> <p>c) Ben, c'est le relire une deuxième fois.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>d) Pour essayer de, de... de voir si j'comprends mieux.</p> <p><i>Ok. Pis ça as-tu fonctionné ?</i></p> <p>e) Non, pas vraiment.</p> | |

| | |
|--|--|
| <p><i>Ok. C'est beau. Pis... est-ce que... est-ce que t'étais motivée à lire l'histoire ?</i></p> <p>a) Ouais.</p> <p><i>Ok. Hum... t'sais dans l'histoire, on parle de... de... de la, de « zéro-zéro-sept », de-de « zéro-zéro-onze », « zéro-zéro-douze » ? Qu'est-ce que c'est pour toi ? Pourquoi on parle de ça d'après toi ?</i></p> <p>b) J'sais pas.</p> <p><i>Ok. Hum...</i></p> <p>c) J'me, j'me disais qu'ça a p't'êt'e... j'voyais y disait à mettons que, à un m'ment donné y'a une personne qui avait... y'avait un âge... à mettons y'avait onze ans, pis une aut'e douze ans, pis ça... ça m'faisait penser à ça.</p> <p><i>Ok. Donc tu penses que les... ça a été fait en fonction d leur âge ?</i></p> <p>d) Hum hum.</p> | |
| <p><i>Ok. Pis... c'est... Qu'est-ce les</i></p> | |

personnages y font là-d'dans ?

a) Y'ont chacuuunnn... le rôle du parent dans l'histoire.

Ok. Pis qu'est-ce qu'on découvre à la fin ?

(L'étudiante regarde le texte un moment.)

b) Que c'est deux enfants.

Ok. Que c'est deux enfants... OK ! Ah ça... tu penses que... c'est ça, qu'on l'savait pas au début, c'est ça ?

c) Hum hum.

Ok. Pis les deux enfants y font quoi ? (Silence) Qu'est-ce que... qu'est-ce qui font au début ? Qu'est-ce qui leur arrive après ?

d) Ben, chais pas.

Ok. C'est (???). Pis... comment t'a trouvé l'histoire ?

e) Ah, était l'fun.

Ok. Parfait. Ben écoute, merci

| | |
|-------------------|--|
| beaucoup Mélissa. | |
|-------------------|--|

Annexe 17

CODAGE MÉLISSA 3

D : Aujourd'hui je vais te proposer un texte, ok ?

M : Ouais

D : Bin, justement, je vais te présenter l'histoire d'une femme qui a pris des risques, ok ?

M : Ok

D : Tu vas voir, il y a des petites choses que tu dois écrire, mais c'est pas grand-chose. Ça va être essentiellement fait verbalement.

M : Ok

D : Bon, ok, ça s'appelle La chaise renversée. Tu vas voir. Si jamais tu l'as lu, tu me le diras.

M : Ok

D : Voilà, tu peux lire cela, pis ensuite je vais te poser des questions, ok ?

M : Ok (lecture)

M : Ok, ça arrête pas.

D : Non, ça arrête pas cette fois, ça continue.

M : Ok

D : Mais tu lis à ton rythme, pis j'vais te poser des questions après.

M : Ok

D : Euh, Mélissa, tu peux-tu me raconter l'histoire?

M : C'est une histoire d'une fille qui s'appelait Adrienne, pis a fait bien, a part, bien eih a fait une expédition, une expédi, une expédition en avion.

D : Mmm, ok

M : Pis aa eee conserve des oiseaux pis eee elle sait qu'elle ne peut qu'elle ne peut pas prendre des risques importants en avion pis en partant en avion a s'arrête chez chez des personnes des Gaudron pis c'est ça.

D : Ok, est-ce que je peux te poser des petites questions?

Questions de compréhension

13. Pourquoi Adrienne veut-elle traverser la cordillère des Andes? (intégration, inférences)

M : Bin c'est parce que à cause qu'a cherche ses lettres.

D : Ok, è cherche ses lettres.

14. Pourquoi ce qu'Adrienne veut faire est-il quelque chose de difficile pour l'époque? (élaboration, connaissances antérieures)

M : Qu'est-ce que tu veux dire ?

D : Bin d'après l'histoire ce qu'elle fait c'est exceptionnel. Pourquoi est-ce que c'est difficile pour l'époque ?

M : Parce que a prenait des risques.

D : Ok.

15. Qui est Caudron d'après toi? (intégration, inférences)

M : Bin des personnes qu'a rencontre quand elle s'arrête en avion.

D : Ok.

16. Comment as-tu fait pour trouver cette réponse? (processus métacognitifs)

M : Quand j'ai de le dans le texte ça disait que c'qui est arrivé en avion pis aa c'était un peu ces personnes-là.

D : Ok.

17. Pourquoi Caudron a-t-il engagé Adrienne? (microprocessus et processus d'intégration)

M : Bin parce qu'a savait conduire une avion.

D : Ok.

M : A prenait des cours.

M : Ok, parfait.

18. Que pense Adrienne de l'étrange visiteuse? (microprocessus)

M : Celle-là chu pas sûr.

D : Bin réponds-moi si tu peux, sinon.

M : Est bizarre

D : Est bizarre, ok.

19. Pourquoi Adrienne refuse-t-elle de recevoir ses amis ou relations?
(microprocessus)

M : (Rien)

20. Toi, qu'en penses-tu? Aurais-tu fait la même chose à sa place (élaboration, réponse émotive)

M : Non

D : Ok, quelque chose d'autre à ajouter là-dessus ?

M : Non

21. Peux-tu me dire quelles précautions Adrienne a prises pour son voyage?
(microprocessus)

M : (incompréhensible)

22. Pourquoi les amis d'Adrienne essayent-ils de l'empêcher d'y aller?
(intégration, inférences)

M : Bin parce qu'a pourrait mourir.

D : Ok

23. Adrienne va-t-elle à gauche ou à droite? Pourquoi choisit-elle cette direction?
(intégration, inférences)

M : Elle va à droite.

D : Pourquoi à droite ?

M : Je l'sais pas.

D : Ok, ça va Mélissa.

M : Oui

D : Ok, t'as l'air un peu fatiguée.

24. Pourquoi ce texte s'appelle-t-il la chaise renversée? (microsélection et inférences)

M : Parce qu'a prend des ris... des risques c'est comme c'est comme la chaise renversée dans le fond.

D : Ok, peux-tu m'expliquer un petit peu plus.

M : Bin, c'est l'histoire qui qui a prend des risques c'est comme c'est comme si a ch'sais pas comment l'expliquer.

D : Ok, si jamais ça te revient après tu me le diras.

M : Ok.

13. Si l'élève a compris, lui demander, comment as-tu trouvé cette réponse?
Si l'élève ne comprend pas, lui demander, comment pourrais-tu faire pour trouver cette réponse? (processus métacognitifs).

(La question n'a pas été posée.)

Questions sur les connecteurs et les référents.

Questions sur les référents

Tu sais que parfois certains mots en remplacent d'autres.
Faire deux exemples avec l'élève.

«Adrienne est une «mordue» de l'aviation et **elle** a été engagée chez Caudron pour faire des démonstrations dans des meetings aériens. Lors de leur première entrevue, le vieux père Caudron a tracé un cercle sur le terrain et lui a dit que si elle se posait dans le cercle, il l'engagerait. Elle l'a fait, et c'est la raison pour laquelle on parle d'elle depuis quelque temps dans les milieux de l'aéronautique. »

Que remplace le mot **elle** dans cette phrase?

M : Adrienne

Que remplace le mot « **l** »?

Dans les phrases suivantes :

«On a besoin d'un mort de plus **là-bas**... Alors, pourquoi pas **toi**?» La personne à qui s'adresse cette réflexion redresse la tête avec défi et plante ses yeux dans ceux de son interlocuteur. «Tu as raison. Pourquoi pas moi!

1. Que remplace le mot « **là-bas** »?

M : La cordillère des Andes.

2. Que remplace le mot « **toi** »?

M : Bin une autre personne

Dans le passage suivant :

« Au fur et à mesure que les préparatifs se précisent, Adrienne devient de plus en plus nerveuse. Elle ne dort plus. Enfermée dans sa chambre d'hôtel, elle refuse de recevoir ses amis ou relations. Tous n'ont qu'une phrase à la bouche: «Renoncez, ne partez pas.» Adrienne ne veut pas **les** entendre. Elle se cache. »

3. Que remplace « **les** »?

M : Les préparatifs

D : Les ça remplace les préparatifs ?

M : Mmm.

D : Ok

Dans le passage suivant :

« Le lendemain matin, dès l'aurore, Adrienne Bolland se présente sur le terrain de Tamarindos. Son G 3 est équipé d'un réservoir supplémentaire fixé à la place du passager et **qui** lui assure neuf heures de vol. Le double de ce qu'il **lui** faut pour passer, si elle passe. »

4. Que remplace « **qui** »?

M : Attends juste deux secondes, euh Adrienne.

D : Ok.

5. Que remplace « **lui** »?

M : (réponse inaudible)

Dans le passage suivant :

Lors de **leur** première entrevue, le vieux père Caudron a tracé un cercle sur le terrain et lui a dit que si elle se posait dans le cercle, il l'engagerait.

6. Que remplace « **leur** »?

M : Le vieux Gaudron pis Adrienne.

D : Ok

Dans le passage suivant :

« On ne vient pas voir **une telle prétentieuse**. Comment pourrait-elle, elle qui ne pilote que depuis un an et ne totalise que quarante heures de vol? En plus, elle n'est qu'une femme.

Pourtant est arrivé le jour où, après un dernier geste de la main, Adrienne lance le G 3 sur la piste où le soleil paraît. **L'appareil** lève le nez et, docile, monte dans le ciel bleu profond où une étoile brillé encore. En bas, le petit groupe d'aviateurs et de curieux suit l'avion un moment et le regarde disparaître.

7. Que remplace « **une telle prétentieuse** »?

M : Une telle prétentieuse.

D : Oui, une telle prétentieuse.

M : Ch'sais pas c'que a veut dire.

D : Quoi ?

M : Une telle présentieuse, ch'sais pas c'que a veut dire.

D : Prétentieux c'est quelqu'un qui prétend qui qui est capable de faire beaucoup de choses qui euh un petit peu même c'est plus comme ah moé chu capable de faire telle chose.

M : ok (elle n'a jamais répondu à la question).

8. Que remplace « **L'appareil** »?

M : Le, le, l'avion.

D : Ok, parfait.

Dans le passage suivant :

« C'est au moment où la vallée oblique vers la droite qu'Adrienne voit devant elle un lac qu'elle reconnaît aussitôt, car quelqu'un le lui a décrit. Il a la forme et la couleur d'une huître. »

9. Que remplace « le »?

M : Le le le eee vieux père Gaudron.

D : Ok.

Dans le passage suivant :

« De retour en Argentine, Adrienne Bolland n'a qu'une idée en tête, retrouver la mystérieuse visiteuse qui lui a révélé le passage. Et-elle va la retrouver. Mais la jeune femme se contentera de dire qu'elle fréquente une amie qui est médium et qu'un jour où elles parlaient du projet de la petite Française avec un correspondant décédé, celui-ci lui avait transmis le message qu'elle lui avait transmis textuellement. »

10. Que remplace « elle »?

M : Adrienne

D : Ok, c'est beau

Questions sur les connecteurs.

Dans ces phrases, il manque des mots. Ces mots permettent de faire le lien entre les mots de la phrase. Ajoute les mots manquants.

Exemple 1 : « Adrienne a peur _____ elle fonce vers l'obstacle. »

Ici on pourrait mettre le mot mais ou cependant.

Exemple 2 : « Personne ne savait comment était le lac _____ la mystérieuse femme. »

Ici on pourrait utiliser le mot sauf.

Comme, il y a plusieurs types de connecteurs, nous avons choisi, en nous inspirant des catégories proposées par Giasson (2003) de poser des questions avec des connecteurs issus de différentes catégories. Évidemment, lorsque les questions seront posées, les catégories ne seront pas mentionnées et il n'y aura pas de choix de réponse.

-comparaison

1. Adrienne a peur de mourir _____ les cinq hommes avant elle. (comme)

M : avant

D : Ok Adrienne a peur de mourir _____ les cinq hommes avant elle.

M : Non, attends un petit peu... (Blanc) Je l'sais pas.

D : Ok

- **cause**

2. La colonie française de Mendoza boude Adrienne _____ on la trouve prétentieuse et que c'est une femme.
(car, puisqu', parce qu')

M : Car

D : Ok

- **opposition**

3. Elle va à gauche _____ sa raison lui dit d'aller à droite. (même si)

M : parce que

D : Ok

- **but**

4. Elle est obligée de battre des bras continuellement _____ ne pas qu'ils gèlent. (pour)

M : pour

D : Ok

- **de manière**

5. Le lac a la forme et la couleur d'une huître, exactement _____ le lui avait dit la femme qu'elle avait prise pour une folle. (comme)

M : Exactement... (Blanc) pour

D : Ok

- **disjonction**

6. Adrienne hésite _____ la vallée large et dégagée à droite et la muraille à gauche. (entre)

- **temps**

7. Adrienne a cherché à retrouver la jeune femme _____ avoir traversé la cordillère. (après)

- **lieu**

8. La pilote réussit à passer _____ des montagnes sans avoir à augmenter l'altitude. (au-dessus)

- **condition**

9. La jeune Française serait morte _____ elle n'avait pas suivi les conseils de l'inconnue. (si)

- **exclusion**

10. Dans ses bagages, l'aviatrice n'avait aucune nourriture _____ des oignons. (sauf)

Annexe 18

CODAGE EMMANUEL 1

| | |
|---|---|
| Lecture de la page 1 | |
| <p>a) <i>Bin eeee c't'un gars</i> b) <i>qui c'est faite suicider</i> c) <i>à cause qu'il le soupçonnait</i> d) <i>pis eeee l'autre</i> e) <i>il voulait espionner le monde.</i></p> | <p>a) microprocessus : paraphrase + utilisation terme vague pour désigner une personne b) vocabulaire mal utilisé + paraphrase c) microprocessus : texte intégral d) intégration : problème de référents e) microprocessus : texte intégral</p> |
| <p>d) <i>Pis eee c'tait le chef policier Conrad.</i> e) <i>Personne l'aimait</i> f) <i>quand il s'est faite suicidé</i> g) <i>il n'y a personne qui a voulu savoir qui pourquoi</i></p> | <p>d) microprocessus : nom du personnage e) microprocessus : paraphrase f) répétition d'un verbalisation précédente g) microprocessus : paraphrase</p> |
| Lecture page 2 | |
| <p>a) <i>C'est en après-midi,</i> b) <i>c'est un dimanche,</i> c) <i>C'est 3 gars</i> d) <i>un qui s'appelle Marcel</i> h) <i>c't'un vieux</i> i) <i>il a dans la quarante dans la</i></p> | <p>a) microprocessus : texte intégral b) microprocessus : texte intégral c) microprocessus : paraphrase d) microprocessus : nom des</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>quarantaine.</i></p> <p>j) <i>avais des des. Non non, c'est hector qui avait des problèmes avec la justice</i></p> <p>k) <i>pis Marcel Fuber</i></p> <p>l) <i>eee c't'un un un lui aussi c't'un c'tune c'tune mauvaise personne,</i></p> <p>m) <i>mais on pouvait avoir entièrement confiance en lui</i></p> <p>n) <i>pis il y en avait un autre il s'appelait eee Alexandre ee Dumoulin</i></p> <p>o) <i>lui c't'un c't'un jeune</i></p> <p>p) <i>mais pas personne l'aimait</i></p> <p>q) <i>à cause il était plus fort que son âge .</i></p> <p>r) <i>Pis tout le monde</i></p> <p>s) <i>le connaît depuis un boute</i></p> | <p>personnages</p> <p>e) microprocessus : texte intégral</p> <p>f) microprocessus : texte intégral</p> <p>g) microprocessus : nom des personnages + texte intégral + réajustement</p> <p>h) microprocessus : nom des personnages</p> <p>i) élaboration : idée hors texte plausible</p> <p>j) microprocessus : texte intégral</p> <p>k) microprocessus : nom des personnages</p> <p>l) microprocessus : paraphrase</p> <p>m) microprocessus : paraphrase</p> <p>n) microprocessus : paraphrase</p> <p>o) intégration : utilisation d'un terme vague pour désigner la personne dont il parle</p> <p>p) microprocessus : paraphrase</p> |
| <p><u>Denise</u></p> <p><u>Ok quesque t'a pensé en lisant le texte ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>Ces trois la qui se sont alliés pour eee tué ee le policier eee le chef.</i></p> | <p>a) microprocessus : paraphrase</p> |
| <p>Lecture page 3</p> | |
| <p>a) Bin eeee</p> | <p>a) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|---|
| <p>b) <i>c'est les 3 personnes</i></p> <p>c) <i>Hectar Alexandre pis Serge</i></p> <p>d) <i>bin moi c'est ca que je pense qu'ils se sont alliés pour eee le tuer</i></p> <p>h) <i>faque ee comme il a dit</i></p> <p>i) <i>la 3 ième avait posé le premier geste</i></p> <p>j) <i>faque chacun de retour a fait quel quel quelque chose pour le tuer</i></p> <p>k) <i>pis ee ça ça s'a passé 13 jours plus tard</i></p> <p>l) <i>avant pendant leur rencontre</i></p> <p>m) <i>il s'est fait tuer</i></p> <p>n) <i>devant chez lui</i></p> <p>o) <i>le matin,</i></p> <p>p) <i>c'est ça.</i></p> | <p>b) microprocessus : paraphrase</p> <p>c) microprocessus : nom des personnages</p> <p>d) répétition de la verbalisation précédente</p> <p>e) intégration : ne désigne pas clairement la personne dont il parle</p> <p>f) élaboration : idée non congruente</p> <p>g) élaboration : idée non congruente</p> <p>h) microprocessus : texte intégral</p> <p>i) autre, inclassable (incohérent)</p> <p>j) microprocessus : paraphrase</p> <p>k) microprocessus : paraphrase</p> <p>l) microprocessus : mauvaise coupure</p> <p>m) autre, inclassable</p> |
| Lecture page 4 | |
| <p>a) <i>C'est ee 24 heures attend c'est ça 24 heures survenant après le le le meurtre</i></p> <p>b) <i>le shérif adjoint voulait le venger</i></p> <p>c) <i>pis eee avant qu'il avait vengé bin ils disent qu'il avait déjà arrêté le coupable</i></p> <p>d) <i>il s'appelait Phillippe Larouse</i></p> <p>e) <i>c'est un ça c'est un homme qui qui est juste juste de passage</i></p> | <p>a) microprocessus : paraphrase</p> <p>b) microprocessus : texte intégral</p> <p>c) élaboration : idée non congruente (incohérent)</p> <p>d) microprocessus : nom des personnages</p> <p>e) microprocessus : paraphrase</p> <p>f) microprocessus : paraphrase</p> |

| | |
|--|---|
| <p>f) <i>pis eee ils l'ont arrêté (à cause que !) il avait un air louche soupçonneux</i></p> <p>g) <i>pis eeeee ... eee c'est ça . Ouiin eeeee c'est ca.</i></p> <p><u>Denise</u></p> <p><u>Ok ok Est-ce que tu as pensé autre chose à ce moment la ?</u></p> <p><u>Emmanuel</u></p> <p>h) <i>Bin eeee qu'i vengeait sa mort</i></p> <p>i) <i>pis ee qu'i voulait vite arrêter le voleur</i></p> <p>j) <i>bin ee le meurtrier pis là le monde avait trop soupçonné vite d'être la personne</i></p> <p>k) <i>c'est pas parce que tu es passager que tu dois être le meurtrier.</i></p> | <p>g) autre, inclassable</p> <p>h) microprocessus : paraphrase</p> <p>i) intégration : ne désigne pas clairement la personne dont il parle + microprocessus : paraphrase</p> <p>j) intégration : utilisation d'un terme vague pour désigner la personne dont il parle + élaboration : utilisation des connaissances antérieures</p> <p>k) élaboration : raisonnement ou explication à partir de connaissances antérieures</p> |
| <u>Lecture page 5</u> | |
| <p>a) <i>Mais eeee c'est les 3 meurtrier qui s'est réuni,</i></p> <p>b) <i>qui se réunissent dans le jardin de Hectar</i></p> <p>c) <i>pour ee se consulter.</i></p> <p>d) <i>Ils se sont mis d'accord sur un sur sur une sur une nouvelle stratégie.</i></p> <p>e) <i>Hectar</i></p> <p>f) <i>bin d'après moé c'est lui qui a eu l'idée.</i></p> <p>g) <i>I gardait sa tête froide</i></p> <p>h) <i>son son sang froid</i></p> <p>i) <i>pis eeee il a dit eee e il doit y avoir</i></p> | <p>a) microprocessus : paraphrase</p> <p>b) microprocessus : texte intégral, nom des personnages</p> <p>c) microprocessus : paraphrase</p> <p>d) microprocessus : texte intégral</p> <p>e) microprocessus : nom des personnages</p> <p>f) microprocessus : paraphrase</p> <p>g) microprocessus : texte intégral</p> <p>h) élaboration : raisonnement</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>une copie le () doit y avoir une copie de quelque chose</i></p> <p>j) <i>j'ai pas tout à fait bien compris</i></p> <p>k) <i>i ont i ont cherché d'après moé ils n'ont rien trouvé.</i></p> <p><u>Denise</u></p> <p><u>Mmm A tu pensé autre chose ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>l) Bin qui eee sûrement qu' i était genre ee un des 3 était sûrement pas jaloux mais frustré eee que ça soit pas eux qui l'avaient tué (à cause que si ça serait !) eux ils chercheraient pas le coupable faque c'est ça i chercheraient pas des des indices pour trouver le meurtrier . C'est ça.</i></p> <p><u>Denise</u></p> <p><i>Ok</i></p> | <p>ou lien avec ses connaissances antérieures</p> <p>i) microprocessus : texte intégral</p> <p>j) métacognitif : détection de la perte de compréhension</p> <p>k) autre, inclassable</p> <p>l) élaboration : idée non congruente</p> |
| <p><i>Lecture page 6</i></p> | |
| <p>a) <i>Bin eee</i></p> <p>b) <i>c'est le plus jeune des 3</i></p> <p>c) <i>qui s'appelle Alexandre Dumoulin</i></p> <p>d) <i>Y'est allé eeee ee au poste de police pour eee ee pour faire ses aveux</i></p> <p>e) <i>eee y pour dire que c'est un innocent</i></p> <p>f) <i>qu'il n'est pas coupable</i></p> <p>g) <i>pis il disent j'ai refus libérer sur le sur le champ</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) microprocessus : texte intégral</p> <p>c) microprocessus : nom des personnages</p> <p>d) microprocessus : texte intégral</p> <p>e) microprocessus : paraphrase</p> <p>f) microprocessus : paraphrase</p> |

| | |
|---|---|
| <p>h) <i>sûrement qu'il a voulu libérer le prisonnier</i></p> <p>i) <i>le le passager qui ee</i></p> <p>j) <i>qui passait dans le village</i></p> <p>k) <i>pis les 2 autres sont allés se confesser</i></p> <p>l) <i>allés dire que c'est eux autres qui ont fait le meurtre</i></p> <p>m) <i>chacun a passé un interrogatoire</i></p> <p>n) <i>pis après ça c'est ça sûrement que le plus jeune i avait peur de avait peur des 2 plus vieux</i></p> <p>o) <i>pis cé pour ça qu'i n'avait pas qui qui allaient tous seuls ()</i></p> <p>p) <i>c'est sûrement ça.</i></p> <p>q) <i>C'est ça.</i></p> | <p>g) microprocessus : texte intégral</p> <p>h) microprocessus : paraphrase</p> <p>i) répétition d'une verbalisation précédente</p> <p>j) microprocessus : paraphrase</p> <p>k) microprocessus : texte intégral</p> <p>l) microprocessus : paraphrase</p> <p>m) microprocessus : texte intégral</p> <p>n) élaboration : idée non congruente</p> <p>o) élaboration : idée non congruente</p> <p>p) autre, inclassable</p> <p>q) autre, inclassable</p> |
| Lecture page 7 | |
| <p>a) <i>Bin eee ça</i></p> <p>b) <i>je ne sais pas c'est qui aaa c'est le chef policier en tout cas ch'sais pas trop</i></p> <p>c) <i>y a quelqu'un qui a trouvé un bouton à 4 trous</i></p> <p>d) <i>il l'a trouvé sous le cadavre</i></p> <p>e) <i>faque l'assistant le shérif adjoint</i></p> <p>f) <i>bin ee il est allé chercher dans toute les mai... dans les maisons</i></p> <p>g) <i>des 3 meurtriers, des 3 détenus</i></p> <p>h) <i>pis eeee c'était ils ont ils ont trouvé la la chemise il manquant un deux</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) métacognitif : remise en question de la compréhension</p> <p>c) microprocessus : texte intégral + intégration : utilisation d'un terme vague pour désigner une personne</p> <p>d) texte intégral</p> <p>e) métacognitif : réajustement</p> <p>f) microprocessus : paraphrase</p> <p>g) métacognitif : réajustement</p> <p>h) microprocessus : mauvaise</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>boutons</i></p> <p>i) <i>le 2 ième j'le sais pas ééé ou quand é allé fermer e le meurtre</i></p> <p>j) <i>le policier il a trouvé les coupables c'est Hectar tremblay Marcel foubé</i></p> <p>k) <i>il dit que vous serez pendus jusqu'à ce que mort s'ensuive</i></p> <p>l) <i>sûrement que que qui qui juge trop vite tsé une preuve c'est pas assez y faudrait des preuves plus eee mieux fait .</i></p> | <p><i>coupure</i></p> <p>i) <i>incompréhensible, autre, inclassable</i></p> <p>j) <i>élaboration : idée non congruente</i></p> <p>k) <i>microprocessus : texte intégral</i></p> <p>l) <i>élaboration : raisonnement ou explication en lien avec les connaissances antérieures</i></p> |
| <p>Lecture page 8</p> | |
| <p>a) <i>Bin un des prisonniers e y a reçu une lettre</i></p> <p>b) <i>la que eeee messieurs l'inspecteur</i></p> <p>c) <i>qui dit eee qui étai sur la scène du crime quand toute toute s'est passé</i></p> <p>d) <i>bin Alexandre Dumoulin en croyait pas ses yeux</i></p> <p>e) <i>faque c'est ca qui s'est passé avant que le juge bin ee le juge du procès arrive au village</i></p> <p>f) <i>avant que toute toute se passe il a reçu une lettre faque c'est ça .</i></p> | <p>a) <i>microprocessus : texte intégral</i></p> <p>b) <i>microprocessus : nom des personnages</i></p> <p>c) <i>intégration : problème de référents + microprocessus : texte intégral</i></p> <p>d) <i>microprocessus : texte intégral</i></p> <p>e) <i>microprocessus : texte intégral</i></p> <p>f) <i>non compréhension de la structure du texte + microprocessus : texte intégral + intégration : ne désigne pas clairement la personne dont il parle</i></p> |

| Lecture page 9 | |
|--|---|
| <p>a) À la dernière page ils disent pas le nom meurtrier mais il le décrit</p> <p>b) c't'un grand monsieur costaud</p> <p>c) pis eeee eee c'était dans dans l'ombre</p> <p>d) il l'a pris par derrière</p> <p>e) il a pris une corde</p> <p>f) pis il l'a étranglé par derrière</p> <p>g) le shérif il l'a pas pu à cause de de son âge</p> <p>h) pis sa force était pas équivalente à aux messieurs faque</p> <p>i) a'a fin il a poigné sa son chemise</p> <p>j) pis il a tiré sa chemise</p> <p>k) pis c'est ça</p> <p>l) après ça il s'est enfui</p> <p>m) il a laissé la corde</p> <p>n) sur la scène du crime</p> <p>o) pis après ça l'autre qui a été voir le shérif</p> <p>p) il a repris connaissance ()</p> <p>q) À l'intérieur de l'enveloppe on avait inséré la lettre un bouton.</p> | <p>a) intégration : inférence non faite</p> <p>b) microprocessus : paraphrase</p> <p>c) microprocessus : texte intégral</p> <p>d) microprocessus : texte intégral</p> <p>e) microprocessus : texte intégral</p> <p>f) microprocessus : texte intégral</p> <p>g) élaboration : idée non congruente</p> <p>h) microprocessus : paraphrase</p> <p>i) microprocessus : paraphrase</p> <p>j) répétition de la verbalisation précédente</p> <p>k) autre, inclassable</p> <p>l) microprocessus : texte intégral + intégration : ne désigne pas clairement la personne dont il parle</p> <p>m) microprocessus : paraphrase</p> <p>n) microprocessus : texte intégral</p> <p>o) vocabulaire : utilisation d'un terme vague pour désigner une personne</p> <p>p) microprocessus : paraphrase</p> <p>q) microprocessus : texte</p> |
| <p><u>Denise</u></p> <p><u>Ok est-ce que tu a pensé autre chose ?</u></p> | |
| <p><u>Emmanuel</u></p> <p>r) Bin i sont pas aller chercher () pour prendre le meurtrier</p> <p>s) ils ont pas interrogé le monde</p> | |

| | |
|---|--|
| <p>t) ils ont seulement interrogé les 3 ne...les 3 personnes</p> <p>u) i sont allés faire une comment on dit ca une déclaration une déclaration</p> <p>v) c'est juste ca.</p> | <p>intégral</p> <p>r) autre, inclassable</p> <p>s) élaboration : raisonnement ou explication en lien avec connaissances antérieures + référents : ne désigne pas clairement la personne dont il parle</p> <p>t) élaboration : idée non congruente + référents : ne désigne pas clairement la personne dont il parle</p> <p>u) microprocessus : paraphrase</p> <p>v) autre, inclassable</p> |
| <p>Rappel</p> | |
| <p>a) <i>Bin eeee</i></p> <p>b) <i>c'est un gars</i></p> <p>c) <i>c'est un chef policier qui s'est fait tuer</i></p> <p>d) <i>pis son chef adjoint ee a voulu le venger</i></p> <p>e) <i>mais eee avant avant qu'il venge y'avait déjà pris le prisonnier le coupable</i></p> <p>f) <i>ils ont dit que que c'est un passager</i></p> <p>g) <i>qui vendait eee qui ch'sais pu trop à qui</i></p> <p>h) <i>faque après ca</i></p> <p>i) <i>les 3 personnes Alexandre horcus pis Marcel</i></p> <p>j) <i>bin ee j'avais l'impression qui qui</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) idée principale</p> <p>d) idée principale</p> <p>e) autre, inclassable</p> <p>f) vocabulaire mal utilisé</p> <p>g) idée non congruente</p> <p>h) autre, inclassable</p> <p>i) idée principale</p> <p>j) idée non congruente</p> <p>k) autre, inclassable</p> <p>l) idée non congruente</p> <p>m) idée non congruente</p> <p>n) idée non congruente</p> <p>o) idée non congruente</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>étaient frustrés</i></p> <p>k) <i>c'tait ce qu'ils se disaient eee</i></p> <p>l) <i>ah c'est plate c'est pas nous qui l'avons tué</i></p> <p>m) <i>faque c'est pour ca c'est pour qu'il sont allé aux commi.. au poste de police</i></p> <p>n) <i>faque après ca le petit est allé tout seul y a il a dit que c'est pas moi c'est moi l'innocent</i></p> <p>o) <i>c't'un innocent</i></p> <p>p) <i>les 2 plus vieux après ça i sont allés pis y' ont dit ee que nous le coupable</i></p> <p>q) <i>pis eee pis avant que le juge arrive en ville bin l'un l' un des prisoniers eee a reçu une lettre</i></p> <p>r) <i>la lettre lui disait pas c'était qui</i></p> <p>s) <i>faque il expliquait toute la fin au complete qu'est-ce qui s'est passé ,</i></p> <p>t) <i>que le meurtrier est arrivé par derrière</i></p> <p>u) <i>qu'il avait pris une corde</i></p> <p>v) <i>pis l'avait étranglé</i></p> <p>w) <i>pis déchiré,</i></p> <p>x) <i>arraché les boutons</i></p> <p>y) <i>il se débattait</i></p> <p>z) <i>puisque'il est une personne âgée faque yy était pas de taille</i></p> <p>aa) <i>il a pas crevé</i></p> <p>bb) <i>bin yé pas mort</i></p> <p>cc) <i>c'est juste que il avait juste perdu</i></p> | <p>p) idée principale</p> <p>q) idée principale + référents :confusion</p> <p>r) se questionne sur le texte + non résolution de l'inférence</p> <p>s) idée principale</p> <p>t) idée secondaire</p> <p>u) idée secondaire</p> <p>v) idée principale</p> <p>w) idée secondaire</p> <p>x) idée secondaire</p> <p>y) idée secondaire</p> <p>z) idée secondaire + raisonnement en lien avec éléments du texte</p> <p>aa) idée principale</p> <p>bb) répétition de la verbalisation précédente</p> <p>cc) idée principale</p> <p>dd) idée secondaire</p> <p>ee) idée secondaire</p> <p>ff) idée non congruente</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p><i>connaissance</i></p> <p>dd) <i>pis après ca quand le meurtrier y'est parti il a laissé une corde la corde qui l'étranglait</i></p> <p>ee) <i>pis là la personne le témoin qui était sur la scène du crime y'avait ee y'a toute y'a toute vu ça</i></p> <p>ff) <i>quand le le le le la personne le meurtrier yé parti il est aller voir le shérif pis le shérif il a perdu conscience</i></p> | |
| <p>Questions</p> | |
| <p><u>Denise</u></p> <p><u>J'vais juste te poser une petite question</u></p> <p><u>Eee C'est quoi les mots ou vocabulaire ou des phrases que tu as trouvé plus difficiles ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>Non, c'était facile les mots de vocabulaire.</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> |
| <p><u>Denise</u></p> <p><u>Ok c'est beau</u></p> <p><u>Quelles images te sont venues en tête pendant que tu as lu le texte ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>Bin c'était 3 personnes pis un meurtrier bin là le shérif adjoint, le shérif, les villageois, pis toute le tralala j'ai imaginé la scène.</i></p> | <p>a) donne peu de détails sur son image mentale, son image mentale était-elle statique</p> |
| <p><u>Denise</u></p> | <p>a) autre, inclassable</p> |

| | |
|---|---|
| <p><u>Ok Qu'est-ce que tu penses des personnages ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> <i>Pas grand chose</i></p> | |
| <p><u>Denise</u> <u>Est-ce que tu aurais fait la même chose qu'eux ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> <i>Mmm Non</i></p> | a) autre, inclassable |
| <p><u>Denise</u> <u>Quel sont les connaissances que toi t'avais les choses que tu connaissais qui t'ont aidé à mieux comprendre le texte ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> <i>La lettre a fin que les prisonniers y'a reçu c'est ca.</i></p> | a) ne répond pas à la question, souligne le rôle de la lettre à la fin |
| <p><u>Denise</u> <u>Ok Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile à comprendre ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> L'affaire pourquoi à quoi ça servait de le tuer () pourquoi oui il était malhonnête pis il espionnait pis il jugeait le monde trop vite, mais c'est pas une raison pour le tuer.</p> | a) intéressant, fait appel à sa propre morale, à ses propres références culturelles, me fait penser aux textes sur les différences culturelles de Jimenez Garcia et Pearson, le contexte un peu far west qui avait lieu dans ces années-là n'était pas le même, la vie de cet homme valait moins que la survie de la communauté qui vivait de ces activités illicites (fait penser à la |

| | |
|---|--|
| | réaction sur l'alcool dans le texte coup de gigot) |
| <p><u>Denise</u> Ok pis eee... <u>Qu'est-ce que tu as fait pour réussir à comprendre?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> a) <i>J'ai faite des liens.</i></p> <p><u>Denise</u> <u>Ok des liens comme quoi ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> b) <i>Le shérif qui voulait venger les prisonniers, les 3 personnes, la lettre pis c'est ça.</i></p> | <p>a) autre, inclassable b) autre, inclassable</p> |
| <p><u>Denise</u> <u>Ok c'est beau Est-ce que tes stratégies ont bien fonctionné ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> <i>Oui</i> <i>À cause de ces 3 affaires-là y décrivait la scène au complet. La lettre racontait la scène du crime au début il disait pourquoi il l'a tué pis eee c'est ca .</i></p> <p><u>Denise</u> <u>Merci Emmanuel</u></p> | <p>a) intéressant, mais difficile à classer</p> |

Annexe 19

CODAGE EMMANUEL 2

| Verbalisation | Codage |
|--|---|
| <p><i>Emmanuel</i></p> <p>a) Encore plus épaaaaais . (Lecture page 1)</p> <p>b) C'est 2 espions</p> <p>c) 0011</p> <p>d) pis 009</p> <p>e) ils vont dans une maison</p> <p>f) faque là eeee ils rentrent</p> <p>g) ch'sais pas ce qu'ils font avec ça</p> <p>h) j'me pose la question</p> <p>i) sûrement que c'est ça .</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) induit par l'interviewer</p> <p>c) microprocessus : nom des personnages</p> <p>d) nom des personnages .</p> <p>e) microprocessus : paraphrase</p> <p>f) Proposition non congruente (ils sortent)</p> <p>g) autre, inclassable</p> <p>h) autre, inclassable</p> <p>i) autre, inclassable</p> |
| Lecture page 2 | |
| <p>a) Les 2 les 2 sergents</p> <p>b) sont aller dans la()morte</p> <p>c) pis y sont allés voir une personne là</p> <p>d) si j'ai bien compris</p> <p>e) pis 0011 observe la fenêtre de l'orphelinat l'autre édifice côté d'en face</p> <p>f) pour voir le mouvement</p> <p>g) pis ee l'autre ee ch'sais pas ce</p> | <p>a) vocabulaire mal utilisé + microprocessus : (paraphrase)</p> <p>b) inclassable, autre</p> <p>c) microprocessus : paraphrase</p> <p>d) Autre, inclassable</p> <p>e) Référents : confusion dans les personnages, microprocessus : mauvaise coupure</p> <p>f) Élaboration: Idée non congruente</p> <p>g) Autre, inclassable</p> |

| | |
|---|--|
| <p><i>qu'il fait.</i></p> <p>h) () Il est sûrement perdu pi eee c'est ça.</p> <p><u>Denise</u></p> <p><u>As-tu pensé autre chose ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>i) Bin seulement qu'il essaye de coincer une personne.</i></p> | <p>h) Autre, inclassable</p> <p>i) élaboration : prédiction</p> |
| Lecture de la 3 ^e page | |
| <p>a) Bin c'est les deux eee cé 2 espions par leur espionnage</p> <p>b) y voit une personne dans fenêtre</p> <p>c) de fenfrig</p> <p>d) pas eebin c'est ça</p> <p>e) pis les 2 j'pense que c'ta une école ou une maison</p> <p>f) il tire sur une porte mais ça veut pas ouvrir</p> <p>g) plutôt que tirer ()</p> <p>h) pis la porte ouvre</p> <p>i) pis il regarde dans le corridor pis c'est ça ..</p> | <p>a) induit par l'interviewer</p> <p>b) élaboration : idée non congruente</p> <p>c) autre, inclassable</p> <p>d) Autre, inclassable</p> <p>e) Autre, inclassable</p> <p>f) Élaboration : Idée non congruente</p> <p>g) autre, inclassable (incompréhensible)</p> <p>h) élaboration : texte intégral</p> <p>i) élaboration : idée hors texte plausible</p> |
| Lecture 4 ^e page | |
| <p>a) C'est ee les 2 agents</p> <p>b) qui eee en revenant</p> <p>c) par le couloir</p> | <p>a) microprocessus : paraphrase</p> <p>b) élaboration : idée non congruente</p> <p>c) microprocessus : paraphrase</p> |

| | |
|---|--|
| <p>d) <i>il voient un sac ouvert</i></p> <p>e) <i>pis il disent eee c'est c'est un sac de couchage étendu sur le plancher déchiré par le rembourrage</i></p> <p>f) <i>un réchaud une bouteille vide un peu de beurre d'arachide un sac de pastille une casserole une cabitile un chaise</i></p> <p>g) <i>sans doute pis i se sont dit c'est sûrement pour ()</i></p> <p>h) <i>pis eee ils s'aventurent plus loin</i></p> <p>i) <i>ils rentrent dans une pièce sombre</i></p> <p>j) <i>pis eee pis eee en face</i></p> <p>k) <i>les les 2 autres</i></p> <p>l) <i>un visage mystérieux sont peints sur le mur</i></p> <p>m) <i>C'est ça il y a 2 yeux noirs peints sur le mur</i></p> <p>n) <i>il pense que c'est de la magie mais de la magie incarné c'est ça.</i></p> | <p>d) microprocessus : paraphrase</p> <p>e) microprocessus : texte intégral</p> <p>f) microprocessus : texte intégral</p> <p>g) autre, inclassable</p> <p>h) microprocessus : texte intégral</p> <p>i) microprocessus : paraphrase (petit ajout : sombre)</p> <p>j) microprocessus : texte intégral</p> <p>k) autre, inclassable</p> <p>l) microprocessus : texte intégral</p> <p>m) répétition de la verbalisation précédente (avec petite précision)</p> <p>n) microprocessus : mauvaise coupure + vocabulaire mal utilisé</p> |
| Lecture 5 ^e page | |
| <p>a) <i>On est dans la pièce</i></p> <p>b) <i>pis les 2 agents ils en... ils entendent du bruit</i></p> <p>c) <i>faque ils se cachent</i></p> <p>d) <i>ils pensent que c'est un complice qui ee qui attendait pis</i></p> | <p>a) microprocessus : texte intégral</p> <p>b) microprocessus : paraphrase</p> <p>c) microprocessus : texte intégral</p> <p>d) microprocessus : paraphrase</p> |

| | |
|---|---|
| <i>ee c'est ca.</i> | |
| Lecture de la 6 ^e page | |
| <p>a) <i>C'est les 2 agents la personne qui est venue ils pensent que c'est une messe pis eee une messe noire()</i></p> <p>b) <i>pis un des 2 personnages qui pense que c'est Léandre la personne qui est dans la secte c'est ce qu'ils disent il fait partie d'une secte</i></p> <p>c) <i>pis eee 0011 i dit ils font ça à 8 heures du matin</i></p> <p>d) <i>pis il trouve ça bizarre. D'habitude c'est c'est plus dans la nuit qu'on fait ça .</i></p> | <p>a) microprocessus : paraphrase</p> <p>b) microprocessus : Paraphrase</p> <p>c) microprocessus : Texte intégral</p> <p>d) Élaboration : raisonnement à partir des connaissances antérieures</p> |
| Lecture 7 ^e page | |
| <p>a) <i>Bin le gars Léandre il est en il est en train de placer des objets</i></p> <p>b) <i>pis le gars eee qui venait eeee</i> <u>Denise</u></p> <p>Est-ce que tu as pensé à autre chose ?</p> | <p>a) Microprocessus : texte intégral</p> <p>b) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>Emmanuel</i></p> <p>a) <i>Non bin la personne est partie</i></p> <p>b) <i>quand que les 2 agents y'ont entendu y'ont resté</i></p> <p>c) <i>3 heures ()</i></p> <p>d) <i>pis quand ils ont voulu partir y'ont resté encore là</i></p> <p>e) <i>faque c'est toute.</i></p> <p><i>(Lecture)</i></p> | <p>a) microprocessus : paraphrase + référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle</p> <p>b) microprocessus : paraphrase</p> <p>c) microprocessus : mauvaise coupure</p> <p>d) microprocessus : paraphrase</p> <p>e) Autre, inclassable</p> |
| <p><i>Lecture page 8</i></p> | |
| <p>a) <i>Le poo les 2 policiers</i></p> <p>b) <i>Y'ont défoncé la porte</i></p> <p>c) <i>Ch'sais pas comment</i></p> <p>d) <i>sûrement avec leur pied ou leur épaule</i></p> <p>e) <i>pis eee y'ont y'ont tué</i></p> <p>f) <i>l'ont pris en train d'expliquer le meurtre</i></p> <p>g) <i>c'est pas un un()</i></p> <p>h) <i>C'est faux témoignage un affaire comme ça</i></p> <p>i) <i>pis c'est ça.</i></p> | <p>a) microprocessus : nom des personnages</p> <p>b) élaboration : idée non congruente</p> <p>c) autre inclassable</p> <p>d) élaboration : idée non congruente</p> <p>e) élaboration : idée non congruente</p> <p>f) élaboration : idée non congruente</p> <p>g) autre, inclassable</p> <p>h) élaboration : idée non congruente</p> <p>i) autre, inclassable</p> |
| <p><i>Lecture page 9</i></p> | |
| <p>a) <i>Bin e() ch'sais pas si c'est un directeur</i></p> <p>b) <i>la personne l'invitait dans le salon du bureau .</i></p> <p>c) <i>Pis ee la pièce est sombre</i></p> <p>d) <i>pis avec plein de photos eee photographique</i></p> <p>e) <i>pis c'est ça .</i></p> | <p>a) élaboration : Idée non congruente</p> <p>b) microprocessus : paraphrase</p> <p>c) microprocessus : paraphrase</p> <p>d) microprocessus : paraphrase</p> <p>e) autre, inclassable</p> <p>f) microprocessus : paraphrase</p> <p>g) élaboration : proposition non congruente</p> |

| | |
|---|---|
| <p>f) <i>Quand ils l'ont vu y'avait du rouge</i></p> <p>g) <i>sûrement du sang</i></p> <p>h) <i>bin c'est ça que je pense .</i></p> | <p>h) autre, inclassable</p> |
| Lecture page 10 | |
| <p>a) <i>Les policiers voulaient avoir un renseignement</i></p> <p>b) <i>pour ee pour eee come e t'sais pis ee</i></p> <p>c) <i>le messieur il avait de la misère à voir à 100 mètres même avec même avec ses lunettes</i></p> <p>d) <i>pis c'est ça il pouvait pas lire à moins de 100 mètres.</i></p> | <p>a) microprocessus : paraphrase</p> <p>b) Autre, inclassable</p> <p>c) Intégration : confusion entre les personnages (référents) + microprocessus : texte intégral</p> <p>d) Répétition</p> |
| Lecture page 11 | |
| <p>a) <i>Ch'pense eee c'est le policier qui pense que la l'orphelinat Saint-Patrick à l'est du boisé i sont entrés</i></p> <p>b) <i>bin quelque chose comme ça</i></p> <p>c) <i>pis ils suivent ee le directeur une affaire de même</i></p> <p>d) <i>() ils disent que l' agent secret 007 pis c'est ça.</i></p> | <p>a) microprocessus : paraphrase</p> <p>b) Autre, inclassable</p> <p>c) Élaboration : Idée non congruente</p> <p>d) Autre, inclassable</p> |
| Lecture page 12 | |
| <p>a) <i>Bin ils prennent le journaliste</i></p> <p>b) <i>pour ee pour qui l'accompagne pour aller dans l'orphelinat</i></p> | <p>a) élaboration : idée hors texte plausible</p> <p>b) microprocessus : paraphrase</p> |

| | |
|--|---|
| <p>c) <i>i prennent une lampe de poche</i></p> <p>d) <i>pis bon pis àa fin ils disent il pousse un soupir de soulagement</i></p> <p>e) ()</p> <p>f) <i>0011pis 0012</i></p> <p>g) <i>pis c'est comme ça que ca se terminait la fin.</i></p> | <p>c) microprocessus : paraphrase + intégration : ne désigne pas clairement la personne dont il parle (référents)</p> <p>d) microprocessus : texte intégral</p> <p>e) autre, inclassable</p> <p>f) microprocessus : nom des personnages</p> <p>g) mentionne élément de la structure narrative</p> |
| Résumé | |
| <p>a) <i>Bin c'est 2 policiers</i></p> <p>b) <i>pis ee y font enquête</i></p> <p>c) <i>sur eee ch'sais pu trop quoi</i></p> <p>d) <i>c'est ee à cause qu'i pensent que les personnes qui font le rituel sont en train de les espionner</i></p> <p>e) <i>pis tout ça pis àa fin ils découvrent que c'est pas ça .</i></p> <p>f) <i>pis le journalier</i></p> <p>g) <i>avec avec avec les autres pour aller voir ce qui se passe à l'orphelinat St-Patrick pis c'est ça.</i></p> | <p>a) idée principale + vocabulaire mal utilisé</p> <p>b) idée principale</p> <p>c) autre inclassable</p> <p>d) Idée non congruente</p> <p>e) Autre, inclassable</p> <p>f) Vocabulaire mal utilisé et paraphrase</p> <p>g) paraphrase</p> |

| | |
|--|---|
| <p><u>Denise</u></p> <p><u>Est-ce que il y a des mots de vocabulaire que tu as trouvé difficiles ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>Eee il y en a un en particulier ch'sais pu y'est où ()C'est ee je ne je ne le trouve pas</i></p> | <p>a) autre, inclassable (il a de la difficulté à se rappeler les mots qu'il n'a pas compris, mais de toute façon ce n'était pas dans la consigne</p> |
| <p><u>Denise</u></p> <p><u>Tout a l'heure atypique ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>Non ch'sais pas c'est quoi atypique</i></p> | <p>a) induit par l'interviewer</p> |
| <p><u>Denise</u></p> <p><u>Bin qui qu'est ce que tu fais pour comprendre ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>Bin j'ai pas compris bin.</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> |
| <p><u>Denise</u></p> <p><u>Est-ce qu'il y a des images ... c'est quoi les images qui te sont venues en tête quand tu lisais le texte ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p><i>Bin 2 personnes qui sont fait de lll'espion 2 qui ont espionné des personnes pour ()c'est ça.</i></p> | <p>a) induit par l'interviewer</p> |
| <p><u>Denise</u></p> | <p>a) problème de référents (dédoube les</p> |

| | |
|---|--|
| <p><u>Est-ce que tu pense eee ... Est-ce que tu peux me dire c'est quoi les personnages dans cette histoire là ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> <i>a) C'est 2 policiers () et Léandre pis la photographe () quelque chose comme ça.</i></p> | <p>personnages)</p> |
| <p><u>Denise</u> <u>Est-ce que... c'est quoi les connaissances que t'avais pour a lire ton texte ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> <i>Eee () eee</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> |
| <p><u>Denise</u> <u>Pis qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile à comprendre ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> <i>Bin le début pourquoi qu'il a fait ça</i></p> | <p>a) autre, inclassable cela montre-t-il qu'Emmanuel n'a pas compris l'histoire</p> <p>b) autre, inclassable</p> |
| <p><u>Denise</u> <u>Pis qu'est-ce que tu as fait pour t'aider à comprendre ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i> <i>Bin j'ai lu le texte, les images</i></p> | |
| <p><u>Denise</u> <u>Pis à la fin il y a des élément qui t'ont aidé à comprendre ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> | <p>a) autre, inclassable, notons que mouain veut plutôt dire non que oui</p> |

| | |
|---|---|
| <i>Mouinn</i> | |
| <p><u>Denise</u> <u>Qu'est ce que t'as compris à la fin ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p>a) <i>Quee c'était un rituel ()</i></p> <p>b) <i>Y'ont pas dit c'était quoi un rituel</i></p> <p>c) <i>C'est l'aspect c'est quoi ça un aspect?</i></p> <p><u>Denise</u> <u>Mm hein ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p>d) <i>Le mot aspect c'est quoi ça ?</i></p> <p><u>Denise</u> <u>Aspect ca veut dire c'est ()</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p>e) <i>J'ai lu l'espais.</i></p> <p><u>Denise</u> <u>Est-ce que tu trouves que tes stratégies ont bien fonctionné ?</u></p> <p><i>Emmanuel</i></p> <p>f) <i>Mouinn</i></p> | <p>a) idée non congruente</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) Détection de la perte de compréhension</p> <p>d) Répétition de la verbalisation précédente</p> <p>e) Autre, inclassable</p> <p>f) Autre, inclassable</p> |

| | |
|---|--|
| <p><u>Denise</u> <u>Alors merci beaucoup Emmanuel .</u></p> | |
|---|--|

Annexe 20

Codage Emmanuel 3

| Lecture du texte en entier | |
|---|--|
| Emmanuel : | |
| <p>a) Ben c'est une femme de trente (hésitation)... de trente ans... euh...</p> <p>b) qui veut dépasser les 40 mètres en altitude</p> <p>c) pis euh... le monde disait...euh...que c'est pas vrai, tu n' seras pas capable,</p> <p>d) pis, pis (bégaïement) c'est une femme. Pis dans ce temps là le droit de la femme est... juste la cuisine, toute ça.</p> <p>e) Fake...elle a voulait atteindre plus haut que 4000... (hésitation)... 4200 mètres,</p> <p>f) d'après moi, ben, si je me souviens bien (un peu incompréhensible).</p> <p>g) Pis euh... elle a eu des obstacles,</p> <p>h) pis ya une personne qui l'a aidée,</p> <p>i) mais c'est une personne inusitaire,</p> <p>j) qui s'est pas révélée, (hésitation-incompréhensible), qui s'est jamais révélée.</p> <p>k) A dit...euh...que (hésitation)... ya...ya...euh... un ami médium, (incompréhensible),</p> <p>l) pis c'est ça.</p> | <p>a) identification d'une idée principale (équivalent de jeune femme, dans le cas d'un adolescent, il me semble normal que 30 ans ne soit pas nécessairement considéré comme jeune + ne mentionne pas le nom exact de la femme)</p> <p>b) pas tout à fait exact (proposition hors texte non congruente)</p> <p>c) c'est vrai (idée principale, mais pas écrite dans la liste)</p> <p>d) parle de la situation de la femme (devrait être ajouté aux idées principales)</p> <p>e) confusion avec la partie où on dit que le G3 plafonne à 3600m</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>f) le fait de dire si je me souviens bien, cela revient-il à tenter de valider une stratégie</p> <p>g) Quels obstacles, obstacles quand, pendant la traversée</p> <p>h) Vrai, mais comment le rentrer dans idée principale, paraphrase</p> <p>i) Veut dire inusitée, vocabulaire mal utilisé</p> <p>j) Proposition non congruente</p> <p>k) Vient du texte, texte intégral</p> <p>l) Autre, inclassable</p> |
| <p><u>Denise : (Incompréhensible)</u> <u>Peux-tu me dire pourquoi Adrienne veut traverser la cordillères des Andes ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Ben (hésitation)...pour voler...ben... dans, dans, dans (bégaiement) l'avion (incompréhensible), d'après moi, c'est bien ça, à cause qu'en, en altitude, c'est un avion...fake c'est ça.</p> | <p>a) réponse incompréhensible et inclassable</p> |
| <p><u>Denise : Pis euh... pourquoi ce qu'Adrienne veut faire est-il quelque chose de difficile pour l'époque ?</u></p> | <p>a) la réponse est un peu à côté, mais elle a du sens.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Emmanuel : Pour montrer à la femme qu'i (elles) peuvent toute faire, autant les hommes que les femmes.</p> | |
| <p><u>Denise : Qui est Caudron ?</u></p> <p>Emmanuel :</p> <p>a) (hésitation – incompréhensible)... je m'en rappelle pas...</p> <p>b) ben je sais c'est une personne de France.</p> <p>c) C't'un gars,</p> <p>d) pis c'est ça.</p> | <p>a) inclassable</p> <p>b) se sert du fait qu'Adrienne est française ou alors du nom.</p> <p>c) inférence</p> <p>d) autre, inclassable</p> |
| <p><u>Denise : Veux-tu regarder sur le texte ?</u></p> <p>Emmanuel : Ouain... (Il feuillette les pages du texte) Comment il s'appelle ? Caudron... (Emmanuel cherche dans le texte à la recherche de la réponse)</p> <p>a) Ah, c'est hum... une place pour euh le centre, au (bégaiement) centre-ville pour l'aviation. C'est pas une personne.</p> <p>(Intéressant de constater qu'il dit, c'est pas une personne.)</p> <p><u>Denise : Ok...Pis hum...Comment est-ce que tu as fait pour trouver cette réponse là ?</u></p> | <p>a) autre inclassable</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Emmanuel :</p> <p>b) Je l'ai lu dans le texte.</p> | |
| <p><u>Denise : Ok...hum... Pourquoi Caudron a-t-il engagé Adrienne ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Hum... Ça, je l'sais pas... attends (Il semble chercher la réponse dans le texte.) À cause qu'a s'est posée dans, euh, dans un cercle (incompréhensible). Euh... y'ont, y'ont (bégaiement) tracé un cercle sur, sur la terre, sur un terrain. Pis i dit (Emmanuel semble lire une partie du texte qui contient la réponse) «que si elle se pose dans le cercle, elle l'engage». (Incompréhensible)</p> | <p>a) bonne réponse</p> |
| <p><u>Denise : Hum...Que pense Adrienne de l'étrange visiteuse ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Pas grand chose.</p> <p><u>Denise : Ok</u></p> <p>b) Emmanuel : (Incompréhensible). C't'une femme ça d'après moi ? Une vi, une vi, une visiteuse (bégaiement), (incompréhensible). Pis c'est ça.</p> | <p>a) autre, inclassable</p> |
| <p><u>Denise : Ok... Hum... Pourquoi Adrienne refuse-</u></p> | <p>a) autre inclassable ou détection</p> |

| | |
|--|--|
| <p><u>t-elle de recevoir ses amis ou relations ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Ah, ça je sais pas, ça, ça je m'en, m'en souviens pas.</p> | <p>de la perte de compréhension</p> |
| <p><u>Denise : Hum... ok...hum... Toi, qu'en penses-tu du fait qu'elle ait refusé de recevoir ses amis ou relations avant son départ ? Toi, est-ce que tu aurais fait la même chose ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Non</p> <p><u>Denise : Pourquoi ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Ben, ben, pour l'encourageant...Pis euh... Si c'est la dernière fois que je les vois. Ben c'est ça. À cause que s'il y a un problème dans l'aviation, pis qu'j'crève, ben là c'est la, c'est la dernière fois que je les vois.</p> | <p>a) réponse émotive</p> |
| <p><u>Denise : Peux-tu me dire quelles précautions Adrienne a prises pour son voyage ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Un message de la personne qui dit euh faut pas qu'elle aille à droite, faut qu'elle aille toujours devant, pis euh, c'est ça.</p> | <p>a) répond complètement à côté de la question</p> |
| <p><u>Denise : Ok... hum... Pourquoi les amis d'Adrienne essayent-ils de l'empêcher d'y aller ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Pour pas se tuer. Pour euh... (incompréhensible) pour pas se tuer, pour la faire revenir (incompréhensible),</p> | <p>a) bonne réponse b) pour pas que les droits de la femme commencent Autre, inclassable</p> |

| | |
|--|--|
| <p>b) pis euh... pour pas que la droite de la femme commence.</p> | |
| <p><u>Denise : Adrienne va-t-elle à gauche ou à droite ?</u></p> <p>Emmanuel : Aucun des deux, elle va tout droit.</p> <p>Denise : Ok, pourquoi ?</p> <p>Emmanuel : À cause que c'est euh (hésitation, il cherche la réponse)... l'anonyme, la, la, la (bégaiement) personne anonyme qui a dit que si a va à droite, a se perd, pis si a va à gauche, a se tue. Faque, a va tout droit. (un peu incompréhensible).</p> | <p>a) mauvaise compréhension, complètement à côté</p> |
| <p><u>Denise : Ok, hum... Pourquoi ce texte s'appelle-t-il la chaise renversée ?</u></p> <p>Emmanuel :</p> <p>a) Parce qu'à fin euh... c'est ça qui s'passe.</p> <p>b) A s'en va tout droite,</p> <p> c) elle voit euh... (hésitation) des obstacles,</p> <p> d) pis a monte plus dans, dans (bégaiement) les airs</p> <p>pis a voit une chaise (incompréhensible), ouain...d'après-moi c'est une chaise renversée en forme de pierre.</p> | <p>bonne réponse même si certains éléments incorrects</p> <p>a) mentionne fin</p> <p>b) Proposition non congruente</p> <p>c) Semble utiliser le mot obstacle d'un côté l'obstacle, de l'autre, la mort</p> <p>d) Bonne compréhension</p> |
| <p><u>Denise : Ok, bon... comment t'as fait pour trouver cette réponse là ?</u></p> <p>a) Emmanuel : Je l'ai lu dans le texte .(Incompréhensible)</p> | <p>a) autre, inclassable</p> |

| | |
|---|--|
| | |
| <p><u>Phrase 1 : Adrienne a peur de mourir les cinq hommes avant elle.</u></p> <p>(Emmanuel semble avoir quelques difficultés à trouver la réponse)</p> <p><u>Denise : Je peux ta relire si tu veux.</u></p> <p>Emmanuel : Ouais</p> <p><u>Denise : « Adrienne a peur de mourir ... les cinq avant elle. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « avant »</p> <p><u>Denise : Ok</u></p> | <p>a) Connecteurs : le connecteur choisi ne convient pas, il ne signifie pas non plus la même chose, peut-être influencé par le avant dans la phrase</p> |
| <p><u>Phrase 2 Denise : « La colonie française de Mendosa boude Adrienne ... on la trouve prétentieuse et que c'est une femme. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « parce que »</p> | <p>a) le connecteur choisi respecte le sens de la phrase même si on ne peut pas dire parce que on.</p> |
| <p><u>Phrase 3 Denise : « Elle va à gauche ... sa raison lui dit d'aller à droite. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « mais »</p> | <p>a) le connecteur choisi respecte le sens de la phrase.</p> |
| <p><u>Phrase 4 Denise : « Elle est obligée de battre des bras continuellement ... ne pas qu'ils gèlent. »</u></p> | <p>Le connecteur respecte le sens de la phrase même si la phrase n'est pas syntaxiquement</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Emmanuel : Délai. « afin que » (hésitation) Délai ; il cherche à nouveau la réponse adéquate. Moi je pense que c'est « afin que »...non... afin ne pas... que je. Il tente d'intégrer ce connecteur à la phrase.</p> | correcte. |
| <p><u>Phrase 5 Denise : « Le lac a la forme et la couleur d'une huître, exactement ... le lui avait dit la femme qu'elle avait prise pour une folle. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « comme »</p> | Bon connecteur |
| <p><u>Phrase 6 Denise : « Adrienne hésite ... la vallée large et dégagée à droite et la muraille à gauche. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « pour »</p> | Connecteur incorrect à la fois sémantiquement et syntaxiquement |
| <p><u>Phrase 7 Denise : « Adrienne a cherché à retrouver la jeune femme ... avoir traversé la cordillère. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « pour encore » (Incompréhensible)</p> | Connecteur incorrect à la fois sémantiquement et syntaxiquement |
| <p><u>Phrase 8 Denise : « La pilote réussit à passer ... des montagnes sans avoir à augmenter l'altitude. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « au-dessus »</p> | Bon connecteur |
| <p><u>Phrase 9 Denise : « La jeune Française serait morte ... elle n'avait pas suivi les conseils de l'inconnue. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « si »</p> | Bon connecteur |

| | |
|--|---|
| <p><u>Phrase 10 Denise : « Dans ces bagages, l'aviatrice n'avait aucune nourriture ... des oignons. »</u></p> <p>Emmanuel : Délai. « et » des oignons. (Incompréhensible)</p> | <p>Connecteur incorrect à la fois sémantiquement et syntaxiquement</p> |
| <p>Référents</p> | |
| <p>Passage 1 « « On a besoin d'un mort de plus là-bas... Alors pourquoi pas toi ? » La personne à qui s'adresse cette réflexion redresse la tête avec défi et plante ses yeux dans ceux de son interlocuteur. « Tu as raison. Pourquoi pas moi ! » »</p> <p>tienne : « Là-bas », c'est un endroit. « Toi », c'est une personne.</p> <p><u>Denise : Ok...</u></p> <p>Emmanuel : « Alors pourquoi pas toi ? », c'est la personne qu'elle pointe.</p> <p><u>Denise : Dans ce cas-ci, c'est quelle personne ?</u></p> <p>Emmanuel : Euh (hésitation)... C'est pas Caudron ou euh... Adrienne... avec la femme ? (Incompréhensible)</p> <p><u>Denise : Et « là-bas », ce serait quel endroit ?</u></p> <p>Emmanuel : En France.</p> | <p>a) dit en France, alors qu'il s'agit de la cordillère des Andes</p> <p>b) ne sait pas, dit c'est Caudron ou Adrienne (ne sait pas)</p> |

| | |
|--|---|
| <p><u>Denise. Ok. Bon, prochain passage.</u></p> <p><u>Passage 2 « Au fur et à mesure que les préparatifs se précisent, Adrienne devient de plus en plus nerveuse. Elle ne dort plus. Enfermée dans sa chambre d'hôtel, elle refuse de recevoir ses amis ou relations. Tous n'ont qu'une phrase à la bouche : «Renoncez, ne partez pas.» Adrienne ne veut pas les entendre. Elle se cache. »</u></p> <p>Emmanuel : (Incompréhensible)</p> <p><u>Denise : Quoi ?</u></p> <p>a) Emmanuel : « Adrienne ne veut pas les entendre. » C'est sûrement sa famille, euh, ses amis, la famille, pis toute ça.</p> <p><u>Denise : Ok, excellent ça.</u></p> | <p>a) identifie le bon référent</p> |
| <p><u>Passage 3 « Le lendemain matin, dès l'aurore, Adrienne Bolland se présente sur le terrain de Tamarindos. Son G 3 est équipé d'un réservoir supplémentaire fixé à la place du passager et qui lui assure neuf heures de vol. Le double de ce qu'il lui faut pour passer, si elle passe. »</u></p> <p>a) <u>Que remplace « qui » ?</u></p> <p>Emmanuel : Euh... c'est (hésitation)... l'objet.</p> <p><u>Denise : Quel objet ?</u></p> | <p>a) dit l'objet puis le réservoir au lieu de l'avion</p> <p>b) sait que c'est une personne, mais ne dit pas que c'est Adrienne.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Emmanuel : Ben le réservoir.</p> <p><u>b) Denise : Ok... euh... que remplace ici « lui » ?</u></p> <p>Emmanuel : La personne qui lui dit, ça... je peux pas nommer de nom.</p> | |
| <p><u>Passage 4 Denise : « Lors de leur première</u> <u>entrevue, le vieux père Caudron a tracé un cercle</u> <u>sur le terrain et lui a dit que si elle se posait dans</u> <u>le cercle, il l'engagerait. »</u></p> <p><u>a) Que remplace « leur » ?</u></p> <p>Emmanuel : C'est la personne qui lui a dit, mais c'est Caudron.</p> | <p>a) dit Caudron au lieu de Caudron et Adrienne</p> |
| <p><u>Denise : Ok. (Incompréhensible).</u></p> <p><u>Passage 5 « On ne vient pas voir une telle</u> <u>prétentieuse. Comment pourrait-elle, elle qui ne</u> <u>pilote que depuis un an et ne totalise que quarante</u> <u>heures de vol ? En plus, elle n'est qu'une femme.</u> <u>Pourtant est arrivé le jour où, après un dernier</u> <u>geste de la main, Adrienne lance le G 3 sur la</u> <u>piste où le soleil paraît. L'appareil lève le nez et,</u> <u>docile, monte dans le ciel bleu profond où une</u> <u>étoile brille encore. En bas, le petit groupe</u> <u>d'aviateurs et de curieux suit l'avion un moment</u> <u>et le regarde disparaître. » Que remplace « une</u> <u>telle prétentieuse » ?</u></p> <p>Emmanuel : Euh...c'est la femme, la femme...</p> | <p>Ne comprend pas qu'il s'agit d'Adrienne.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>c'est euh... son amie... euh... c'est ça (hésitation). La femme qui voulait pas que... que... le droit de la femme commence...c'est la personne. J'peux pas dire son nom, parce que... ils disent pas.</p> | |
| <p><u>Denise : Ok. Que remplace « L'appareil » ?</u></p> <p>Emmanuel : C'est euh, l'avion.</p> | <p>Trouve le bon référent.</p> |
| <p><u>Passage 6 « C'est au moment où la vallée oblique vers la droite qu'Adrienne voit devant elle un lac qu'elle reconnaît aussitôt, car quelqu'un le lui a décrit. Il a la forme et la couleur d'une huître. »</u></p> <p><u>Que remplace « le » ?</u></p> <p>Emmanuel : La personne, mais la personne qui a décrit. Car quelqu'un « le » lui a décrit. « Le », c'est la personne.</p> | <p>Dit que c'est une personne et non un lac.</p> |

Annexe 21

CODAGE GIOVANNI 1

| Unité de sens | Codage |
|---|---|
| <p><i>Tu regardes les films d'action des fois ?</i></p> <p><i>Ok ben ici aussi c'est une histoire de... meurtre. Donc j'veais te laisser le lire, pis j'veais te demander, comme j't'ai dit, à chaque étoile de m'dire c'que t'as pensé en lisant le texte. Ok ?</i></p> <p>(L'élève prend le texte et commence à lire.)</p> <p>Lecture de la page 1</p> <p>a) C'est euh... mais... à les frontières des Etats-Unis...</p> <p>b) euh... y'a que'qu'un... y'ont trouvé que'qu'un mort, assassiné.</p> <p>c) Pis... i savent pas c'est qui.</p> <p>d) Même pas le... l'inspecteur, qui sait pas.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>C'est ça, pis...</p> <p><i>As-tu pensé à autre chose ?</i></p> | <p>a) texte intégral</p> <p>b) texte intégral</p> <p>c) idée non congruente</p> <p>d) idée non congruente</p> |

| | |
|--|---|
| <p>(Signe de dénégation de la tête.)</p> <p><i>C'est beau, tu peux lire la prochaine... la prochaine page.</i></p> | |
| <p>Lecture page 2</p> <p>(L'élève reprend sa lecture.)</p> <p>a) Fait que, y'avait trois personnes sur, euh, la terrasse.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>b) Euh... Pis que, y'avait un gars de dix-sept ans, qu'y'était musclé, c) pis j'pen...y pensaient qu'c'était lui. d) Pis... pis là y disent que y planifient le meurt'e.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>e) C'est ça.</p> <p><i>Ok. Est-ce que t'a pensé autre chose ? Ok, tu peux lire.</i></p> | <p>a) paraphrase b) paraphrase c) idée non congruente d) Texte intégral e) Autre, inclassable</p> |
| <p>Lecture page 3</p> <p>(L'élève reprend le texte.)</p> <p>a) Euh, y'a euh... qui euh, ok, y'a, y'a</p> | <p>a) paraphrase b) paraphrase c) autre, inclassable</p> |

| | |
|---|--|
| <p>un gars, ben les trois personnes qui ont allées au restaurant...</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>b) I (...) Pis après, y'ont trouvé le policier mort devant sa maison.</p> <p><i>Ok, hum hum.</i></p> <p>c) Pis c'est ça.</p> <p><i>Hum hum. As-tu pensé autre chose ?</i></p> | |
| <p><i>Hum hum. As-tu pensé autre chose ?</i></p> <p>(Signe de dénégation. L'élève reprend sa lecture.)</p> <p>Lecture page 4</p> <p>a) Ben le chef... de poolice, y pense que c'est un (???)</p> <p>b) pis là y pense que c'est Franc... que c'est... que...François ou j'sais pas Larose. Après... c'est ça.</p> <p><i>Hum hum. As-tu pensé autre chose ?</i></p> <p>(Signe de dénégation. L'élève reprend</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) nom du personnage</p> |

| | |
|---|---|
| sa lecture.) | |
| <p>Lecture page 5</p> <p>a) Ben, que... euh... y dit que... tu peux pas comme, le mettre en prison, t'sais, c'est pas lui qui l'a faite, y'ont pas d'preuves.</p> <p>b) Pis là i... i vont... i vont faire que'que chose dans la chambre... I vont... je sais pas.</p> | <p>a) Raisonnement ou explication en lien avec ses connaissances antérieures</p> <p>b) idée non congruente + détection perte de compréhension</p> |
| <p>Lecture page 6</p> <p>(Message à l'interphone. On n'entend rien, mais on voit que Denise a parlé à Giovanni. Ce dernier reprend sa lecture. Giovanni attend la fin du message pour commencer à parler.)</p> <p>aa) Ben euh, Alexandre, un des trois qui... qui étaient sur la table...</p> <p><i>Hum hum...</i></p> <p>a) Ben y'est allé, euh, voir... ah oui, y'est allé voir le, l'inspecteur, pis y'a dit que Philippe était innocent.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>b) Pis après y'a mis, euh, A... Alexandre, en prison.</p> <p>c) Pis après... Hector pis, euh, Philippe</p> | <p>aa) nom du personnage + paraphrase</p> <p>a) paraphrase + nom des personnages</p> <p>b) Paraphrase + nom des personnages</p> <p>c) Idée non congruente</p> <p>d) Autre, inclassable</p> <p>e) Autre, inclassable</p> |

| | |
|--|---|
| <p>sont allés voir le, l'inspecteur pour dire que lui y'était innocent aussi.</p> <p>Hum hum.</p> <p>d) C'est ça.</p> <p><i>Ok. As-tu pensé autre chose ?</i></p> <p>e) Non. (L'élève reprend sa lecture.)</p> | |
| <p>Lecture page 7</p> <p>(L'élève reprend sa lecture.)</p> <p>a) Que... là y'a, euh... Les... les policiers sont allés voir au... à la maison</p> <p>b) (???), pis y'avait rien.</p> <p>c) Pis là euh... Hector pis euh... j'pense, pis Marcel,</p> <p>d) ben, y dit qui... y'é, y va les... y va les (???).</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>e) Pis, euh, le meurtrier, c'tait, ben j'pense, y'est, y'est encore en prison là.</p> <p>f) C'est euh... Alexandre. Y'est resté, en prison.</p> | <p>a) paraphrase</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) nom des personnages</p> <p>d) autre, inclassable</p> <p>e) paraphrase</p> <p>f) paraphrase</p> <p>g) autre, inclassable</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>Hum hum.</i></p> <p>f) C'est ça.</p> <p><i>Ok.</i></p> | |
| <p>Lecture page 8</p> <p>(L'élève reprend sa lecture.)</p> <p>a) Ben, euh... l'inspecteur y'a trouvé une lettre...</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>c) Pis là i l'a amenée à Alexandre. En prison. Pis là y'a montré, pis après, euh,</p> <p>d) ben moi j'dis que... c'tait euh... ben la personne qui l'a, euh, envoyée, c'est lui qui l'a tué, pis là y'est parti aux États-Unis.</p> <p><i>Ok. Tu penses ça ?</i></p> <p>e) Oui.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>f) Pis là y'est resté là.</p> | <p>a) idée non congruente (vocabulaire mal utilisé)</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) paraphrase</p> <p>e) autre, inclassable</p> <p>f) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|--|
| <p><i>Hum hum. As-tu pensé autre chose ?</i></p> <p>Non.</p> <p><i>Ok. Tu peux y aller.</i></p> <p>C'est ça ?</p> <p>Tu peux lire ça (???)</p> | |
| <p>Lecture page 9</p> <p>(L'élève reprend sa lecture.)</p> <p>a) Ben, le policier y'est allé dans ruelle. Elle qui était noire.</p> <p>b) Pis après y'a... y'a quelqu'un qui est sorti, du noir.</p> <p>c) Pis euh, y'a serré un... une corde autour du cou de... du chef.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>d) Pis... c'est ça.</p> <p>e) Mais j'pense q'y'a faite ça au policier quand y s'en allait chez lui.</p> <p>f) L'policier en chef l'a (???) étouffé.</p> <p>g) Pis Alexandre, ch'sais pas qu'est-ce qui fait, dans l'fond.</p> | <p>a) paraphrase</p> <p>b) paraphrase</p> <p>c) texte intégral</p> <p>d) autre, inclassable</p> <p>e) idée hors texte plausible</p> <p>f) Autre, inclassable</p> <p>g) Non résolution de l'inférence</p> <p>h) Non résolution de l'inférence</p> |

| | |
|---|--|
| h) C'est pas lui. | |
| <p><i>Ok. Hum... peux-tu me raconter l'histoire là ? Peux-tu me raconter l'histoire comme si tu la racontais à un ami ? Dans l'fond, raconte-moi l'histoire dans tes mots, ok ?</i></p> <p>a) Ok, ben c'est... que'que part, dans l'Canada, proche du... des ponts.</p> <p>b) Y'a... Y'ont trouvé quelqu'un de mort.</p> <p>c) Pis, l'inspecteur sait pas plus qui s'qu'y'é.</p> <p>d) Pis ça fait longtemps qui... qu'y'é sur le cas.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>e) Pis là, euh... après l'arrivée (???) du chef.</p> <p>f) Le premier chef là, le policier, qui était mort.</p> <p>g) Pis là, à moment d'nné, au restaurant, y'a, y'ont vu trois personnes.</p> <p>h) Ensuite... au restaurant... pis après, y'ont...</p> <p>i) Après j'pense, Albert (???) y'est allé voir le policier.</p> | <p>a) Idée secondaire + idée hors texte plausible</p> <p>b) idée principale</p> <p>c) Idée non congruente</p> <p>d) Idée non congruente</p> <p>e) Autre, inclassable</p> <p>f) Idée principale</p> <p>g) Idée non congruente</p> <p>h) Autre, inclassable</p> <p>i) Idée principale</p> <p>j) Idée secondaire</p> <p>k) Idée secondaire</p> <p>l) Idée principale</p> <p>m) Idée principale</p> <p>n) Idée principale</p> <p>o) Idée secondaire</p> <p>p) Idée principale</p> <p>q) Idée secondaire</p> <p>r) Idée non congruente</p> <p>s) Autre, inclassable</p> |

Hum hum.

- j) Pis i pensait qu'c'tait lui.
- k) Pis après i... i l'ont mis en prison.

Hum hum.

- l) Après Alexandre y'est v'nu.
- m) Y'a dit qu'y'était innocent, y'a rien fait... y'a rien faite.
- n) Pis après, y'ont gardé Alexandre pis y'ont sorti euh... Philippe.

Hum hum.

- o) Pis après, euh, le chef i marchait.
- p) Pis... y'ont, euh... y'ont étouffé.
Que'qu'un qui est sorti
d'l'ombre pis i l'ont étouffé.
- q) Pis après i s'est débattu.
- r) Pis après, y'a couru après.
- s) C'est ça.

Annexe 22

CODAGE GIOVANNI 2

| Unité de sens | Codage |
|--|--|
| <p>Lecture page 1</p> <p>a) -Donc euh... y'a deux personnes...heu... qui l'espionnaient...</p> <p>b) pis...heu... pis si y'aprennent qu'ils l'espionnent, il va être fâché...</p> <p><i>-Uh-hum (hoche la tête de manière affirmative)</i></p> <p>(silence)</p> <p><i>-Est-ce que t'as pensé autre chose ?</i></p> <p>c) -J'pense qu'y... heu...comme... quand qu'y'est sorti par l'est de son appartement</p> <p>d) c'est la qu'y'a commencé à l'suivre... pis son nom c'est Léandre... qu'i suivaient...</p> <p><i>-OK</i></p> | <p>a) inférence</p> <p>b) paraphrase, référents: ne désigne pas clairement personne dont il parle</p> <p>c) texte intégral</p> <p>d) texte intégral, nom des personnages</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Lecture page 2</p> <p>a) I fait... i commence à l'suivre...</p> <p>b) vers l'est...</p> <p>c) pis la i donne une distance...</p> <p>d) comme ça i va pas savoir, comme, que c'est lui, comme, qui l'espionne...</p> <p>e) pis après lui i rentre dans l'édifice, pis i fait semblant, comme, d'être un touriste,</p> <p>f) pis, mais il l'observe... quand même... (regarde à nouveau le texte)</p> <p><i>-Est-ce que t'as pensé autre chose ?</i></p> <p>- Non</p> | <p>a) paraphrase</p> <p>b) texte intégral</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) raisonnement ou explication en lien avec éléments du texte</p> <p>e) paraphrase</p> <p>f) texte intégral, référents, ne désigne pas clairement personne dont il parle</p> |
| <p>Lecture page 3</p> <p>a) Y'a l'adolescent, ben, deux adolescents...</p> <p>b) pis zéro-zéro-onze pis douze ben, i s'cachent, pis y'observent... (marmonne)</p> <p>c) ben c'est des sans-abris...qu'i pensent...</p> <p>d) pis heum, la i voulaient rentrer dans un édif... ben dans un... édifice...</p> <p>e) mais y'avait un cadenas,</p> <p>f) pis la y'ont tiré dessus,</p> | <p>a) texte intégral</p> <p>b) paraphrase + nom des personnages</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) paraphrase</p> <p>e) texte intégral</p> <p>f) paraphrase</p> <p>g) paraphrase</p> <p>h) paraphrase</p> |

| | |
|--|--|
| <p>g) pis la y'ont rentré dans l'édifice h) pis la i commencent à marcher... (regarde le texte)</p> <p><i>-As-tu pensé autre chose ?</i></p> <p><i>-(fait signe que non)</i></p> | |
| <p>Lecture page 4</p> <p>a) I marchaient... y'étaient dans l'édifice... b) pis y'ont vu un sac de couchage... c) pis y'avait plein d'affaires dedans... d) pis la y'ont dit euh, ça doit t'être là où qu'i vivent... les deux adolescents..... c'est tout.</p> <p><i>- OK... t'as-tu pensé à autre chose ?</i></p> <p><i>-Non.</i></p> | <p>a) paraphrase b) texte intégral c) paraphrase d) Paraphrase</p> |
| <p>Lecture page 5</p> <p>a) I sont allés en haut...de l'édifice... b) y'avait heu, les deux adolescents... c) pis Léandre a rentré... d) pis la y'espionnaient d'en haut e) ... pis la y'a emmené, elle a emmené comme deux... euh...deux, euh....chandelles ...</p> | <p>a) idée hors texte plausible b) idée non congruente c) texte intégral + nom des personnages d) idée hors texte plausible e) inférence + référents : confusion</p> |

| | |
|--|---|
| <p>f) mais i savaient, (marmonne) tout de suite su que c'était des chandelles parce qu'elle les a allumées... pis elle les a mis alentour... (regarde le texte)</p> <p>-OK... <i>Est-ce que t'as pensé autre chose ?</i></p> <p>-Non.</p> | |
| <p>Lecture page 6</p> <p>a) Zéro-zéro... onze.... Zéro-zéro-douze, elle pense que c'est comme, une fête religieuse qu'i font...</p> <p>b) pis euh...onze elle dit euh, ça s'peut pas, à huit heures du matin... (regarde le texte)</p> <p>-<i>As-tu pensé à autre chose?</i></p> <p>-Non</p> <hr/> | <p>a) paraphrase + nom personnages</p> <p>b) paraphrase</p> |
| <p>Lecture page 7</p> <p>a) Ben, i rentrent àa place où i placent les objets alentour pis que...</p> <p>b) pis que... là ben y'est parti pour s'en aller, mais la porte était, euh, barrée, la poignée a été arrachée, pis là i sont</p> | <p>a) paraphrase</p> <p>b) paraphrase</p> |

| | |
|---|--|
| <p>emprisonnés.</p> <p><i>-Est-ce que t'as pensé à autre chose ?</i></p> <p>-Non</p> | |
| <p>Lecture page 8</p> <p>a) Ben heu, y'est allé voir quelqu'un dans un, son appartement,</p> <p>b) pis i y'a demandé si y'a vu les deux, les deux garçons parce qu'i.... (marmonne) sont disparus...</p> <p>c) pis là y'a dit ouais, y'es (il les) a vus ce matin...</p> <p>d) ben... pis là...</p> <p>e) y'est allé voir ses parents ...</p> <p>f) pis là ses parents i sont inquiets...</p> <p><i>-Uh-Hum... OK... Penses-tu à autre chose ?</i></p> <p>-Non.</p> | <p>a) paraphrase, référents : ne désigne pas clairement personne</p> <p>b) référents : confusion, paraphrase</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) autre, inclassable</p> <p>e) référents : ne désigne pas clairement, paraphrase</p> <p>f) référents : ne désigne pas clairement, texte intégral</p> |
| <p>Lecture page 9</p> | <p>a) non résolution inférence</p> <p>b) référents : ne désigne pas clairement,</p> |

| | |
|---|--|
| <p>a) Ben y'est allé voir euh... un scientifique...</p> <p>b) pis y y'ont euh, ouvert...</p> <p>c) pis i y'ont demandé des questions</p> <p>d) ... i y'a dit de s'asseoir...</p> <p>e) pis la i y'ont posé plein de questions...</p> <p>f) pis i y'ont demandé y'était où à sept heures...</p> <p>g) c'est ça...</p> <p><i>-OK. Est-ce que c'est tout ce que t'as pensé ?</i></p> <p><i>-Oui.</i></p> | <p>paraphrase</p> <p>c) référents : ne désigne pas clairement, paraphrase</p> <p>d) référents : ne désigne pas clairement, paraphrase</p> <p>e) référents : ne désigne pas clairement, paraphrase</p> <p>f) référents : ne désigne pas clairement, paraphrase</p> <p>g) autre, inclassable</p> |
| <p>Lecture page 10</p> <p>a) Y'est allé voir madame Gauthier</p> <p>b) pis là i pense que elle peut pas voir plus que 100 mètres...</p> <p><i>-OK. Est-ce que t'as pensé à autre chose peut-être en lisant ça ?</i></p> <p><i>-Non.</i></p> | <p>a) Référents : ne désigne pas clairement de qui il parle, paraphrase, nom des personnages</p> <p>b) Paraphrase, référents : ne désigne pas clairement référent</p> |
| <p>Lecture page 11</p> | <p>a) référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle, paraphrase, nom des personnages</p> |

| | |
|--|---|
| <p>a) Ben heum, y'ont dit heum, à Turmel, si y'avait vu les deux enfants l'espionner,</p> <p>b) parce qu'y'aiment ça jouer aux..... espions...pis là i dit euh, ben souvent, i s'cachent derrière les poteaux ... c'est ça...</p> <p><i>-OK. Est-ce que t'as pensé autre chose ?</i></p> <p>-Non.</p> | <p>b) paraphrase</p> |
| <p>Lecture page 12</p> <p>a) Léandre... y'ont heum... demandé... ben, les inspecteurs y'ont demandé à Léandre d'aller le mener à l'orphelinat...</p> <p>b) pi là sont entrés, pis là y'avait une voix qui criait "ici"...</p> <p>c) pis là sont allés, pis là c'était les deux enfants,</p> <p>d) pis là la porte était verrouillée... ben, y'avait pas de... poignée...</p> <p>e) pis là y'es (il les) voyaient</p> | <p>a) paraphrase, nom des personnages</p> <p>b) paraphrase</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) paraphrase</p> <p>e) paraphrase</p> |
| <p><i>-Est-ce que tu peux me raconter l'histoire comme si tu la racontais à un ami ?</i></p> <p>a) Ben heum... y'avait heum, un</p> | <p>a) identification d'une idée principale</p> <p>b) identification d'une idée principale</p> <p>c) idée principale</p> |

| | |
|--|--|
| <p>espion, ben, deux enfants qui se prenaient pour des espions,</p> <p>b) pis là i suivaient un monsieur qui heu... qui euh... qui faisait beaucoup de... i suivaient un monsieur</p> <p>c) pis là a moment donné sont allés dans un orphelinat, sont allés pour l'espionner,</p> <p>d) mais i se sont fait embarrer,</p> <p>e) fait que là l'inspecteur, ben là les parents, i savaient pu où qu'y'étaient leurs enfants,</p> <p>f) faque là sont allés voir euh, ben l'inspecteur.</p> <p>g) Y'ont appelé la police,</p> <p>h) après sont allés voir, sont allés dire à Monsieur Turmel si y'es (il les) a vus. Si y'es (s'il les) voyait ce matin.</p> <p>i) Après y'est allé dire à... fait que là sont, y'ont demandé à M. Turmel d'aller euh, les emmener à l'orphelinat,</p> <p>j) pis là sont allés, pis là y'ont entendu une voix, pis là sont allés,</p> <p>k) pis là y'ont vu qu'y'avait pas de poignée...</p> <p>l) pis là y'a... c'est tout... c'est fini</p> | <p>d) idée principale</p> <p>e) idée principale</p> <p>f) idée principale</p> <p>g) Idée secondaire</p> <p>h) Référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle, idée principale</p> <p>i) Idée principale</p> <p>j) Idée principale</p> <p>k) Idée principale</p> <p>l) Autre, inclassable</p> |
|--|--|

Annexe 23

CODAGE GIOVANNI 3

| Unité de sens | Codage |
|--|---|
| <p>a) Ben c't'une fille, b) de trente et un de trente ans c) qui s'appelle Adrienne Bolland d) pis euh a veut essayer de survoler une montagne (Denise : huhumm) de 4000 mètres. e) mais son avion est capable de juste aller à 3600 mètres f) faque là a dit euh j'va (vais) m'essayer g) pis pis là a met plein de choses euh sur ses doigts, sur elle pour qu'è prenne pas froid à cause des airs h) pis là a a commence à à s'en aller pis là a voit comme la truite que quelqu'un disait (on peut supposer que c'est le lac en forme d'huître) i) pis là i fallait tourner à droite pis là aa monté j) mais a'a passé la montagne pis là a e al'(pause) a réussi k) pis là tout le monde est content l) mais è'est morte en 1976</p> | <p>a) identification d'une idée principale b) idée principale c) identification d'une idée principale d) identification d'une idée principale e) idée secondaire f) idée secondaire g) idée secondaire h) autre, inclassable i) idée secondaire j) idée principale k) idée secondaire l) Idée secondaire</p> |

| | |
|--|----------------------------|
| <p>1. Pourquoi Adrienne veut-elle traverser la cordillère des Andes?</p> <p>a) Giovanni : è veut être la première...à réussir</p> | <p>a) bonne réponse</p> |
| <p>2. Pourquoi ce qu'Adrienne veut faire est-il quelque chose de difficile pour l'époque?</p> <p>Paske l'avion ous'qu'a (ou va jusqu'à?) 3600mètres pis que personne l'a déjà réussi.</p> | <p>a) bonne réponse</p> |
| <p>3. Qui est Caudron?</p> <p>(On voit Giovanni qui bouge un peu les yeux et semble réfléchir (rapidement))</p> <p>l'avion euh l'av l'avion (inaudible)</p> <p>ok</p> | <p>a) mauvaise réponse</p> |
| <p>4. Pourquoi Caudron a-t-il engagé Adrienne?</p> <p>Euh je sais pas (il fait non de la tête et fait de grands yeux comme pour dire je ne sais pas).</p> <p>ok</p> | <p>a) mauvaise réponse</p> |

| | |
|--|------------------------------|
| <p>5. Que pense Adrienne de l'étrange visiteuse?</p> <p>Giovanni renifle, puis dit : euhh, il lève les yeux et semble réfléchir, pis dit : ben qu'è bizarre. Paske ...a l'a enfermée dans sa chambre ch'pense.</p> <p>A l'a enfermée dans sa chambre?</p> <p>Giovanni fait un léger oui de la tête.</p> <p>Qui ça?</p> <p>J'sais pas (en faisant non de la tête) ben c'est elle j'pense</p> <p>Tu veux dire que l'étrange visiteuse a enfermé Adrienne dans sa chambre?</p> <p>Giovanni hoche la tête.</p> <p>Ok</p> | <p>a) mauvaise réponse</p> |
| <p>6. Pourquoi Adrienne refuse-t-elle de recevoir ses amis ou relations?</p> <p>Giovanni prend un moment avant de répondre. (Il semble regarder le texte)</p> <p>J'sais pas (en faisant non de la tête)</p> | <p>a) absence de réponse</p> |

| | |
|---|-------------------------|
| <p>Tu sais pas? (GF fait non de la tête)</p> <p>Ok.</p> | |
| <p>7. Toi qu'en penses-tu, aurais-tu fait la même chose à sa place?</p> <p>mmm...ça dépend</p> <p>ça dépend?</p> <p>Hummm non, ch'pense pas ch'pas un pilote, ch'sais pas piloter des avions</p> | |
| <p>8. Peux-tu me dire quelles précautions Adrienne a prises pour son voyage?</p> <p>Précautions c'est...</p> <p>Des heum des précautions c'est des façons comme de de qu'on fait par prudence pour se protéger ou pour...</p> <p>Ben comme è s'est protégée du froid en mettant des (incompréhensible) sur elle. Elle a mis un autre réservoir de gaz...</p> <p>(Denise : ok) pis c'est ça.</p> | <p>a) bonne réponse</p> |
| <p>9. Pourquoi les amis d'Adrienne essayent-ils de l'empêcher d'y aller?</p> | <p>a) bonne réponse</p> |

| | |
|--|----------------------------|
| <p>Ben pour pas qu'a meure, parce qu'elle a beaucoup de chances de mourir, personne l'a réussi.</p> <p>Ok</p> <p>Tu penses qu'ils pensent qu'elle peut mourir (pis que personne réussit ça?)</p> <p>Giovanni hoche la tête.</p> | |
| <p>10. Adrienne va-t-elle à gauche ou à droite?</p> <p>À droite</p> <p>Pourquoi?</p> <p>Parce que quelqu'un lui a dit d'aller à droite.</p> <p>Ok.</p> | <p>a) mauvaise réponse</p> |
| <p>11. Pourquoi ce texte s'appelle-t-il la chaise renversée?</p> <p>À cause que...la montagne...c'est comme une chaise mais que on dirait une chaise renversée.</p> | <p>a) bonne réponse</p> |

Ok tu dis que la forme de la montagne
on dirait une chaise renversée?

Giovanni hoche plusieurs fois la tête

Denise : ok

Comment est-ce que t'as fait pour
trouver cette réponse?

Giovanni : Ben dans le texte (en
haussant les épaules et en souriant)

Denise : ok c'est beau, merci.

Annexe 24

CODAGE FRANÇOIS 1

| Unité de sens | Codage |
|--|--|
| <p>Lecture page 1</p> <p>a) Euh, c'est ça...</p> <p>b) Fa que là...</p> <p>c) ben... euh... l'histoire...</p> <p>d) ben le, le début</p> <p>e) c'est que le... le, le policier... <i>Hum hum...</i> Conrad</p> <p>f) i... c't'un, c't'un c't'un monsieur</p> <p>g) qui ... euh... un détective</p> <p>h) qui est détesté</p> <p>i) parce qui... yyy... y'arrêtait pas d' soupçonner les personnes</p> <p>j) aux, comme aux frontières Canada/Etats-Unis</p> <p>k) ou comme les douanes.</p> <p>l) Pis t'sais, yyy tu... ben comme si y'es (s'il les) regardait comme de quoi c'est qui faisaient</p> <p>m) parce que les trois quarts du monde y'ont arrêté,</p> <p>n) ben, i faisaient de la contrebande, toute ça.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>o) Il l'ont r'trouvé leeee... une journée, euh, décédé...</p> <p><i>Ok.</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) autre, inclassable</p> <p>c) autre, inclassable</p> <p>d) mentionne élément de la structure narrative</p> <p>e) nom des personnages</p> <p>f) paraphrase</p> <p>g) référents : confusion</p> <p>h) texte intégral</p> <p>i) paraphrase</p> <p>j) texte intégral</p> <p>k) élaboration : lien avec ses connaissances antérieures</p> <p>l) paraphrase</p> <p>m) idée hors texte plausible</p> <p>n) texte intégral</p> <p>o) paraphrase</p> <p>p) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|---|
| <p>p) ... dans son... ch'sais pas trop là.</p> <p><i>Ok, as-tu (???)pensé autre chose ?</i></p> <p>q) Euh, ben c'est ça, c'est à peu près ça.</p> <p><i>Ok.</i></p> | <p>q) autre, inclassable</p> |
| <p>Lecture page 2</p> | |
| <p>a) Y'avait...euh, le gars qui est décédé,</p> <p>b) Conrad,</p> <p>c) i ... y'allait... y'était supposé aller rejoindre ses amis le lendemain matin, avec euh... deux, deux autres ou... trois autres personnes, ses amis.</p> <p><i>Hum hum</i></p> <p>d) Pis, euh, c'est ça.</p> <p>e) Pis euh...</p> <p>f) Le détective qui enquête, était, euh... y'est allé les voir pis... i voulait, i voulait savoir si i pouvait les interroger.</p> <p><i>Ok.</i></p> | <p>a) (répétition d'une verbalisation précédente)</p> <p>b) nom des personnages</p> <p>c) idée non congruente</p> <p>d) autre, inclassable</p> <p>e) autre, inclassable</p> <p>f) idée non congruente</p> |
| <p>Lecture page 3</p> | |
| <p>a) Ben c'est ça.</p> <p>b) Euh, les trois, ben les trois garçons, y'ont... y'ont... y'ont vu, euh, ben le, le détective y'a vu</p> <p>c) qu'y avait une feuille de papier avec euh... une croix.</p> <p>d) Pis lui pourrait dire, ah ben c'est p't'ête une preuve... de meurtre.</p> <p><i>Hum hum</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) référents : confusion</p> <p>c) texte intégral</p> <p>d) idée non congruente</p> <p>e) idée non congruente</p> <p>f) idée non</p> |

| | |
|---|---|
| <p>e) Fa que y va con... continuer à s'interroger.</p> <p>f) Pis ça finit que... i... i pensait qu'c'était eux autres,</p> <p>g) comme si c'était l'arme du crime,</p> <p>h) pis que c'tait eux autres les meurtriers,</p> <p>i) mais en fin du compte, i s'est faite tuer.</p> <p>j) Trois jours plus tard.</p> <p>k) Là dessus, me suis mis (???)</p> <p><i>Ok. Est-ce que t'as pensé autre chose ?</i></p> <p>l) Si i s'est passé d'autres choses ?</p> <p><i>Non, si t'as pensé à autre chose ?</i></p> <p>m) Ben que... j'ai pensé aussi que ça... ça... que c'est comme la la... la croix ça pourrait être mettons une identification du... du... d'une personne, veux dire... celui que i s'tatoue-là, mettons qui... sur lui. Ça pourrait être ça (dernière phrase dite pas fort).</p> <p>(Reprend sa lecture. Après un moment, Denise demande :)</p> <p><i>(???) Y'a-t-il une raison spéciale ?</i></p> <p>n) Non. C'pa'ce qu'y'a trouvé un coupable, pis l'coupable y'é (???) de famille.</p> <p><i>Ah ok !</i></p> | <p>congruente</p> <p>g) texte intégral (légèrement transformé, change le sens)</p> <p>h) paraphrase</p> <p>i) idée non congruente</p> <p>j) texte intégral (légèrement transformé, qui change le sens)</p> <p>k) autre, inclassable</p> <p>l) autre, inclassable</p> <p>m) idée non congruente</p> <p>n) autre, inclassable</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| | |
| Lecture page 4 | |
| <p>a) Ben euh... y'a... y'a comme...</p> <p>b) quand y'a appris que son son adjoint y'été... euh, y'été assassiné, quand y'a remarqué, y'a des témoins qui ont dit que y'ont vu un gars, un garçon qui qui qui flânait dans le coin, pis ça pourrait être lui.</p> <p>c) Faque y'est allé le voir, l'étranger, pis l'ont tout suite arrêté,</p> <p>d) pis le le nom du... du, du supposé suspect, c'est Philippe Larose.</p> <p><i>Ok.</i></p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) paraphrase</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) nom du personnage</p> |
| Lecture page 5 | |
| <p>a) Ben Hector, euh, le le détective,</p> <p>b) ben j'sais pas si c'est tout à fait un détective,</p> <p>c) mais c'est c'est...</p> <p>d) y'a, y'a décidé pour être... être plus sûr, comme embarquer comme dans l'crime.</p> <p>e) Pis, y'a copié une écriture de... de... y'a transformé son écriture pour faire comme si... si c'tait lui le criminel,</p> <p>f) pis c'est ça.</p> | <p>a) nom du personnage + référents: confusion</p> <p>b) remise en question de la compréhension</p> <p>c) autre, inclassable</p> <p>d) idée non congruente</p> <p>e) mauvaise coupure + référents:</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>confusion</p> <p>f) autre, inclassable</p> |
| Lecture page 6 | |
| <p>a) J'comprends pas qu'est-ce qui veut dire par « aveux ».</p> <p><i>Par quoi ?</i></p> <p>« Aveux ».</p> <p><i>Ok, « aveux » c'est ... euh, avouer quand on... quand on est, euh... quand on est coupable... de quelques chose.</i></p> <p><i>Ké ! De... ?</i></p> <p><i>T'sais de (???)</i></p> <p>b) Ké ben, euh, Alexandre Dumoulin,</p> <p>c) euh, le plus jeune des trois garçons que sont allés,</p> <p>d) quand y'est allé voir, ben y'est... y'est allé aux aveux.</p> <p>e) Ben y'est allé dire que... que c'tait lui qui avait commis l'meurtre</p> <p>f) pis toute ça, pis euh...</p> <p>g) Un jour plus tard,</p> <p>h) ben c'est, c'est...</p> <p>i) les deux aut'es, euh, gars qu'y'est avec,</p> <p>j) euh, Hector puis Marcel,</p> <p>k) ben y'étaient... sont allés rejoindre,</p> <p>l) pis à leur tour, ben sont allés en arrière des barreaux.</p> <p>m) Pis euh... (tousse, regarde le texte, fait une grimace, froncement de sourcils, en lisant).</p> | <p>a) détection de la perte de compréhension + vocabulaire non compris</p> <p>b) nom des personnages</p> <p>c) texte intégral (avec petite subtilité qui montre compréhension)</p> <p>d) texte intégral</p> <p>e) induit par l'interviewer</p> <p>f) autre, inclassable</p> <p>g) paraphrase</p> <p>h) autre, inclassable</p> <p>i) paraphrase</p> <p>j) nom des personnages</p> <p>k) paraphrase</p> <p>l) paraphrase</p> <p>m) autre, inclassable</p> <p>n) autre, inclassable (on n'a pas assez de détails pour en tirer une</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>Y'as-tu quel... qu'est-ce... tu faisais une... une face tantôt.</i> <i>Y'as-tu quelque chose que... t'as surpris ou qui t'as... ?</i></p> <p>n) Ben le copiage d'écriture là</p> <p><i>Ok...</i></p> | <p>information)</p> |
| <p>Lecture page 7</p> | |
| <p>(L'élève regarde les pages, passe à la suivante et recommence à lire.)</p> <p>a) Là c'est ça... euh...</p> <p>b) Les deux... les gars... ben euh, Hector pis Marcel,</p> <p>c) ben, euh, en fin du compte y'étaient pas accusés dans, dans, dans l'histoire.</p> <p>d) C'est vraiment Alexandre Dumoulin, euh, supposément que c'est, c'est, c'est lui qui a tué l'inspecteur au début de l'histoire.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>e) Euh, pis euh, lui i continue à être, euh, à, en prison,</p> <p>f) pis euh, Hector pis Marcel, ben y se... se sont, euh, se sont faites sortir de la prison.</p> <p><i>Hum hum. Est-ce que t'as pensé à autre chose ?</i></p> <p>g) Plus ça.</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) nom des personnages</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) paraphrase (intéressant, car dit supposément, donc dans sa tête le doute subsiste, bien)</p> <p>e) paraphrase (ou inférence, car il n'est pas clairement dit, c'est implicite qu'il est quand même en prison)</p> <p>f) nom des personnages + paraphrase</p> <p>g) autre, inclassable</p> |
| <p>Lecture page 8</p> | |
| <p>(Tourne la page. Recommence à lire.)</p> | <p>a) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|--|
| <p>a) Ben là euh...</p> <p>b) Quand... quand Alexandre Dumoulin y'est a... y'est en arrière des barreaux,</p> <p>c) euh, y'a un policier</p> <p>d) qui est v'nu lui porter un... (claquement de langue) une lettre.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>e) Pis euh, voir si, si, si... y... si ça i dirait, si i connaîtrait la personne.</p> <p>f) Pis, ça... ça a d'l'air que je... ben... pour l'instant j'sais pas c'est qui, mais i dit que y'était là pendant qui, durant le... l'assassinage.</p> <p><i>Hum hum. Bon. La dernière page (???)</i></p> <p>h) Ah, y reste une feuille.</p> | <p>b) nom des personnages + paraphrase</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) paraphrase</p> <p>e) idée hors texte plausible</p> <p>f) paraphrase + détection perte compréhension</p> <p>g) autre, inclassable</p> |
| Lecture page 9 | |
| <p>Trouve la page, commence à lire.</p> <p><i>As-tu quel... qu'est-ce... qu'est-ce que t'as pensé ?</i></p> <p>a) Euh... ben, pour l'instant, j'ai, j'ai pas trop fini, faque j'sais trop qu'est-ce qui s'passe.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>b) Ok. Euh, ben... chus... qu'est-ce que j'pense vraiment-là, c'est que, ben c'est... euh, Alexandre Dumoulin, mais c'est... c'est le vrai meurtrier, mais que</p> | <p>a) détection de la perte de compréhension</p> <p>b) nom des personnages + résolution d'une inférence</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) paraphrase</p> <p>e) (répétition d'une verbalisation</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Philippe Larose c'était... c'était... y'était là.</p> <p><i>Ok.</i></p> <p>c) Y'était là, pis... pour pas, pour pas que lui... à son tour, ben y'aider à... commettre le meurtre,</p> <p>d) pis s'est sauvé après...</p> <p>e) euh, y, i s'est sauvé</p> <p>f) dans, dans, dans les États-Unis, dans le sud des États-Unis</p> <p>g) pour pas qu'i s'fasse euh, arrêter.</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>C'est ça (simultané).</p> | <p>précédente)</p> <p>f) idée hors texte plausible</p> <p>g) paraphrase</p> |
| <p>Rappel</p> | |
| <p><i>C'est beau. Pis euh... est-ce que tu pourrais m'en... dans, dans tes mots là, me raconter l'histoire comme tu le raconterais à un ami ?</i></p> <p>(L'élève semble réfléchir intensément)</p> <p>a) Comment j'pourrais bien expliquer ça ?</p> <p>b) Ok, ben c'est c'est... c't'un jeune... ben c'est, le... c't'un, c't'un... c'pas un jeune, c't'un détective.</p> <p>c) I... i s'en... i s'en va, ben t'sais, c't'un, c't'un homme bizarre,</p> <p>d) t'sais, i r'garde le monde... voir qu'est-ce qu'i font pis toute ça là, comme si c'était toutes des</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) idée secondaire</p> <p>c) idée secondaire</p> <p>d) idée principale</p> <p>e) idée principale</p> <p>f) idée principale</p> <p>g) idée non congruente + idée principale</p> |

| | |
|--|---|
| <p>criminels.</p> <p>e) Pis euh... ben ça adonne qu'à un m'ment donné, ben, i s'est faite... i s'est faite assassiné.</p> <p>f) Faque là, ben son son son... euh, l'in... l'inspecteur Corbo, j'pense y... euh... y'enquête sur ça.</p> <p>g) Pis i voit, i va voir euh, trois, trois garçons... euh : Marcel, Ber... Marcel, Bertrand pis A... Alexandre, pour euh, aller les interroger</p> <p>h) pis i voit euh... i voit, i voit, y... p't'ête l'arme du crime, une preuve...</p> <p>i) Faque... faque les... les trois gars ben i... i déchirent la feuille,</p> <p>j) i détruit la preuve,</p> <p>k) euh... pis là, euh, quand, quand y'ont prouvé comme leur innocence, i s'en r'tournent chez eux.</p> <p>l) Pis... c'est le lendemain matin, ben i s'fait tuer.</p> <p>m) Pis là, ben son... leee... le... l'a... l'adjoint du... du... l'inspecteur Corbo... y'a... comment j'pourrais dire... i... c't'à son tour qui prend l'enquête sur lui, pis sur l'autre, su... su' Conrad.</p> <p>n) Pis, euh... i... i trouve, euh, y'a des témoins qui ont dit qui... qu'y'avait trouvé un gars, qui s'appelait Philippe Larose</p> <p>o) qui... qui a... qu'y'était... qu'y'avait peut-être assisté au meurtre du... l'inspecteur Corbo.</p> <p>p) Faque là, ben y'es s'arrêtent (il les arrêtent).</p> <p>q) Pis là, ben Alexandre, i... Alexandre Dumoulin, i, euh... i va, euh... i, i va s'avouer que c'est lui qui l'a assassiné.</p> <p>r) Pis... i (ils) l'arrêtent,</p> | <p>h) idée non congruente</p> <p>i) idée non congruente</p> <p>j) idée non congruente</p> <p>k) idée non congruente</p> <p>l) idée non congruente</p> <p>m) idée non congruente</p> <p>n) idée principale</p> <p>o) idée non congruente</p> <p>p) référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle</p> <p>q) idée principale</p> <p>r) idée principale</p> <p>s) idée principale</p> <p>t) idée principale</p> <p>u) autre, inclassable</p> <p>v) idée principale</p> <p>w) idée secondaire</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| <p>s) pis les deux autres i viennent pour euh... dire qu'c'est eux aut'es,</p> <p>t) mais en fin du compte, ça adonne que c'est pas eux aut'es.</p> <p>u) Pis euh, enfin... ben (claquement de langue),</p> <p>v) Philippe y'envoie une lettre pour de quoi qui... qui dit qu' y'a assisté au... au meurtre,</p> <p>w) pis que i s'est sauvé pour pas s'faire capturer.</p> <p>(Geste de la main, genre « c'est ça, c'est tout ».)</p> | |
| <p><i>Ok. Pis, euh... dis-moi est-ce qui a des, euh... c'est quoi les mots de vocabulaire que t'as trouvé, euh, plus difficiles ?</i></p> <p>Les mots de vocabulaire ?</p> <p><i>Hum hum.</i></p> <p>Y'a « aveux » (tourne les pages)... Attend, y'a eu d'aut'es mots aussi... euh (feuillette les pages)... Non, y'a... euh... j'pense ben qu'y avait juste cel'là là...</p> <p><i>Ok. Qu'est-ce que t'as fait pour le comprendre ?</i></p> <p>« Aveux » ? Ben, j'vous l'ai demandé !</p> | |
| <p><i>Pis, euh... dis-moi, euh, quelles images te sont venues à... en tête quand tu... quand tu lisais le texte ?</i></p> <p>Ben, ça dépend pour quel bout. C'est sûr qui m'était v'nu une image pour chaque bout de l'histoire.</p> | |

Ok.

Mais, euh... ça dépend quel bout là.

Ben je sais pas là... rapidement, quelques images qui, p'être, t'sont v'nues en tête.

(Se joue dans les cheveux)

Ben, les, les...euh... à fin, euh, y dit que Philippe, y dit que... Alexandre a tué le... le, le détective avec une corde.

Hum hum.

Puis, euh, ben j'l'ai imaginé, j'imaginé, euh dans son salon, pendu ou ben, pendu pis... euh, j'ai tout... j'ai pensé d'aut'es affaires, comme quand euh... le détective, euh, Corbo, euh... i s'en va... i s'en va pour r'joindre les trois gars, ben, les trois gars étaient sur, euh... comment une... une... un pavé là, pis y'étaient assis sur une table, entourés d'une table blanche, pis i buvaient, i buvaient toutes que'que chose. Pis c'est ça. J'ai... j'ai pensé après ça, quand Alexandre y'est allé, euh, t'sais, ses aveux là, j'ai imaginé que ce... qu'i l'ont arrêté.

Annexe 25

CODAGE FRANÇOIS 2

| Unité de sens | Codage |
|--|---|
| <p>Lecture page 1</p> <p>a) Je comprends pas vraiment la première page, j'ai de la misère à comprendre...</p> <p>b) C'est quoi ça veut dire une Pie, P.I.E?</p> | <p>a) Détection de la perte de compréhension</p> <p>b) Vocabulaire non compris</p> |
| <p>a) Ok pis là c'est quoi que je fais, parce que je comprends pas vraiment pas la page</p> | <p>a) Détection de la perte de compréhension</p> |
| <p>a) Ben c'est ça, C deux agents 0011 et 0012 euh,</p> <p>b) pis il espiose (sifflement) pis ils espionnent</p> <p>c) une madame ou un monsieur je sais pas trop là pis ils, ils c'est ça ils espionnent.</p> | <p>a) nom des personnages + texte intégral</p> <p>b) induit par l'interviewer</p> <p>c) Référents : confusion</p> <p>Détection de la perte de compréhension</p> |
| <p>1) Y'a quelqu'un, madame Gauthier</p> <p>2) qui est en arrière d'eux autres pis qui leur dit salut</p> <p>3) comme si elle vient d'interrompre la mission...</p> | <p>1) Nom des personnages</p> <p>2) Référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle</p> <p>3) proposition non congruente</p> |
| <p>1) ils disent qui, que, que qu'a....</p> | <p>1) autre, inclassable</p> |

| | |
|--|--|
| 1) Ok, pis là les deux agents ben ils voient le monsieur sortir du bloc. | 1) Texte intégral |
| Lecture de la 2 ^e page 1) pis là le monsieur les deux agents remarquent qu'il a une mallette de cuir | 1) Paraphrase |
| 1) pis pis eux-autres pense que c'est peut-être qu'y'a des affaires dedans, 2) j'sais pas trop, disons de la drogue, | 1) paraphrase 2) utilisation de connaissances antérieures |
| 1) pis là la madame, madame Gauthier dit que c'est un photographe | 1) référents : confusion, texte intégral, nom des personnages |
| 1) pis le gars commence à se sentir suivi 2) faque il se dirige vers l'orphelinat. | 1) idée hors texte plausible 2) texte intégral |
| Lecture 3 ^e page | |
| 1) Euh... c'est ça. Quand y'ont suivi l'gars, y'a des... des, des adolescents qui sont sortis d'une bâtisse, | 1) paraphrase |
| 1) mais eux ils savaient pas que c'était des adolescents pensaient que c'était d'autre monde) faque ils se sont cachés. | 1) raisonnement en lien avec éléments du texte |
| 1) Pis là ben, ils disaient que c'était des fugueurs pis toute ça, 2) faque là eux autres sont partis | 1) paraphrase 2) paraphrase, référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle |
| a) Faque ils ont décidé d'entrer dans la bâtisse mais la bâtisse était fermée avec un cadenas pis quand ils sont allés, ben le | a) paraphrase |

| | |
|---|--|
| <p>cadenas était pas trop... efficace, faque y'ont tiré (geste de tirer) pis y'a brisé, pis ils sont rentrés dans bâtisse.</p> | |
| <p>Lecture page 4</p> | |
| <p>Non, mais cé pass'que j'chékais pis c'tait la page que j'avais déjà lu.</p> | <p>Inclassable autre</p> |
| <p>a) Là c'est ça, quand i sont entrés dans la maison, y'ont décidé d'examiner là pis y'ont remarqué qu'y'avait des lits toute... démantibulés... toute... pis y'avait une boîte avec du linge, du vieux linge déchiré avec, y'avait des chaises, des chaises pu de dossier, ben pas de dossier, pis euh...</p> | <p>- paraphrase</p> |
| <p>quand y'ont continué d'examiner ben y'avait une peinture su'l'tableau pis quand ils l'ont regardé ben le visage qu'a faisait, ben ça leur a fait peur.</p> | <p>- paraphrase</p> |
| <p>1) Ben, euh... c'est à peu près ça là. 2) Quand ils descendaient dans, dans, dans le sous-sol pour aller vérifier, 3) pis c'est là qu'y'ont vu la peinture.</p> | <p>1) inclassable, autre 2) idée hors texte plausible 3) paraphrase</p> |
| <p>Lecture de la 5^e page</p> | |
| <p>1) (à un moment : expression de surprise, recule la tête d'étonnement) 2) Ok, pis c'est ça, faque là quand les agents, quand y sont entrés, y'ont examiné</p> | <p>1) autre, inclassable 2) idée hors texte plausible 3) répétition</p> |

| | |
|---|---|
| <p>toute</p> <p>3) pis quand y'ont descendu dans un sous-sol</p> <p>4) y'ont entendu quelqu'un parler... avec quelqu'un d'autre</p> <p>5) faque là ben i dit qu'c'est peut-être un rendez-vous toute ça,</p> <p>6) faque on va regarder, pis là c'tait...</p> | <p>4) idée hors texte plausible</p> <p>5) paraphrase</p> <p>6) autre, inclassable</p> |
| <p>1) Moi c'que je pense c'est que c'est le monsieur qui est arrivé avec son sac, sa mallette de cuir comme c'est écrit là (pointe le texte), pis là il a sorti quelque chose, mais ils savaient pas trop c'tait quoi ils disaient que ça ressemblait à une paille,</p> <p>2) mais même, ils l'ont allumée.</p> | <p>1) paraphrase</p> <p>2) paraphrase + référents : confusion + non résolution de l'inférence</p> |
| <p>Lecture 6^e page</p> <p>1) Là y pense que c'est, euh... ben le, le, le bout qu'i ont allumé c'tait de l'encens c'est peut-être une cérémonie, une cérémonie religieuse.</p> | <p>1) paraphrase</p> |
| <p>1) i peuvent pas dire que c'est une rencontre pour de la drogue ou quelque chose de même.</p> | <p>1) paraphrase + idée hors texte plausible</p> |
| <p>Lit la 7^e page</p> | |
| <p>1) Pis là ben c'est ça, euh, les agents i, i,</p> | <p>1) paraphrase</p> |

| | |
|---|--|
| <p>y'attendent encore</p> <p>2) pis là i disent qu'il prépare un coup ou quelque chose</p> <p>3) pis eux autres ils décident de sortir, mais discrètement</p> <p>4) pis là ils remarquent que dans la maison y'a pas de poignée intérieure, seulement extérieure faque ils sont prisonniers dans la maison, dans le bâtiment.</p> | <p>2) idée hors texte plausible</p> <p>3) Paraphrase</p> <p>4) paraphrase</p> |
| Lecture de la 8 ^e page | |
| Ben c'est, c'est que, quand les policiers sont arrivés, sont venus cogner à la porte d'un monsieur | - paraphrase |
| pis les agents sont comme dedans, dans le bâtiment pis c'est dans cet appartement là, ben c'est c'que je pense. | - idée non congruente |
| C'est un policier qui recherche deux enfants (<i>hum, hum</i>) | - paraphrase |
| euh, pis i dit que oui ils habitent au 3 ^e | <p>1)- référents: ne désigne pas clairement personne dont il parle</p> <p>- texte intégral</p> |
| <p>1) pis j'les entends souvent genre faire ben du bruit dans les marches.</p> <p>2) Pis là c'est ça, c'est tout (hausse les épaules).</p> | <p>1) paraphrase</p> <p>2) inclassable, autre</p> |
| Ça m'a fait rire aussi. | - réaction émotive |
| Lecture de la 9 ^e page | |
| 1) Ben c'est ça, ben les policiers sont allés | 1) Paraphrase |

| | |
|--|---|
| <p>chez le père des, ben des enfants là, la famille, ses parents</p> <p>2) pis là c'est ça quand ils ont cogné ben quand ils sont venus cogner ben le père a répondu pis il a pensé : « ah, non, pas encore les flics, t'sais ils me gossent, ils me fatiguent » (<i>hum, hum</i>)</p> <p>1) pis là ils ont posé des questions pis toute ça,</p> <p>2) pis là ils disent que ses enfants ont vu le monsieur au 1^{er} étage, pis toute ça (pause)... pis c'est ça.</p> | <p>2) Paraphrase et référents: confusion</p> <p>3) Paraphrase</p> <p>4) Paraphrase</p> |
| <p>Lecture de la 10^e page</p> <p>a) Ben, s'passe que j'ai vu une affaire pis comme ça m'a dérangé.</p> <p>b) On parle des enfants pis ça parle comme ça de, de, d'une madame qui voit pas nécessairement clair.</p> <p>c) (pense) Ok aa demandé, ben, il demande, i pose Madame Gauthier a demandé si elle a vu des enfants pis toute ça</p> <p>d) pis là y'a une des policiers qui s'est dit qu'est-ce qu'elle a dit, avec ses lunettes</p> | <p>a) inclassable, autre</p> <p>b) Paraphrase</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) texte intégral + référents : confusion</p> <p>e) idée non congruente</p> |

| | |
|---|---|
| <p>qu'elle a, elle peut pas voir à plus de 100 mètres</p> <p>e) pa'ce'que sont trop j'sais pas, trop grosses...trop euh</p> | |
| <p><u>François lit la 11^{ème} page</u></p> <p>a) (vers la fin, rire)</p> <p><i>Qu'est-ce qu'il y a?</i></p> <p>b) Ben y'a des jeunes, i suivaient le, le, le comme l'espion ben ceux que les espions cherchaient (hum, hum) pour, celui avec la mallette de cuir qui disait</p> <p>c) ça finit qu'y'ont réussi à l'pogner pis y'ont demandé ce qu'i faisait pis toute ça</p> <p>d) pis y dit que chez qui y'est allé, ben tsais la bâtisse que j'avais dis tantôt que les personnes sont allées,</p> <p>e) les fugueurs pis toute ça,</p> <p>f) ben t'sais c'est l'ancien orphelinat de Saint-Patrick</p> <p>g) pis là ben y'ont, c'est ça là, y'a dit que les jeunes y s'amusaient souvent à se cacher</p> <p>h) mais qu'ils étaient pas subtils parce qu'ils se cachaient en arrière des</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) paraphrase</p> <p>c) idée non congruente + référents : ne désigne pas clairement personne dont il parle</p> <p>d) paraphrase + référents : ne désigne pas clairement la personne dont il parle</p> <p>e) texte intégral</p> <p>f) texte intégral</p> <p>g) paraphrase</p> <p>h) paraphrase</p> <p>i) inférence</p> <p>j) paraphrase</p> <p>k) paraphrase</p> <p>l) idée non congruente</p> |

| | |
|---|--|
| <p>arbres, des poteaux</p> <p>i) pis toute ça pis on les voyait le $\frac{3}{4}$ du temps faque.</p> <p>(continue à lire)</p> <p>j) C'est ça, là, les jeunes, les jeunes i se prennent vraiment comme des agents, comme des James Bond 007,</p> <p>k) ils font leurs espions mais sont pas vraiment subtils</p> <p>l) mais ça fait rire le monsieur pis toute ça faque il explique.</p> | |
| <p>François lit la 12^{ième} page</p> <p>a) On est rendu à la page 12 c'est ça?</p> <p>Oui</p> <p>b) Ok pis là c'est ça, faque là le photographe y'est rentré dans bâtisse avec les policiers</p> <p>c) pis c'est ça, pis là, y'ont, la bâtisse est pas mal abandonnée, l'orphelinat, tout est magané, toute est vieux pis c'est ça</p> <p>d) pis i dit i, i parlait justement que les portes s'ouvraient non seulement extérieures mais intérieures y'étaient toutes brisées</p> <p>(sonnerie de téléphone) quasiment toute (sonnerie) pis euh...</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) paraphrase</p> <p>c) paraphrase</p> <p>d) paraphrase</p> <p>e) Paraphrase</p> |

| | |
|--|--|
| <p>(sonnerie) pis euh...</p> <p>e) (sonnerie, il est déconcentré!) pis là y rentre (sonnerie) dans la pièce</p> <p>f) pis les personnes avec l'encens c'tait les enfants (sonnerie)</p> <p>g) pis les 2 agents étaient là pis là ça fait une coïncidence entre les agents pis les enfants.</p> | <p>f) Texte intégral + référents : confusion</p> <p>g) Référents : confusion</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p><i>Ok, tu dis ça fait une coïncidence?</i></p> <p>Hum, hum</p> <p>a) Ben quand qu'y'était là, pis les policiers, on pourrait dire, comme, comme les autres personnes durant l'histoire,</p> <p>b) j'ai lu pis un m'ment donné, ben ce que j'ai compris, c'est qu'i disait avec l'histoire là ben i disait que l'agent 0011 et 0012 ben y'avait pas communiqué depuis un bout,</p> <p>c) mais c'est ça c'est qu'est-ce que je pense là, pis là ben c'est ça pis quand i sont arrivés ben c'est comme si y'avaient cherché les agents pis les enfants pis (inaudible) pis ça a faite ça, une coïncidence. (super non pas inaudible, mais incompréhensible! L'idée ne devait pas être claire dans sa tête!)</p> | <p>a) autre, inclassable</p> <p>b) proposition non congruente</p> <p>c) autre, inclassable</p> |
| <p><i>Ok, est-ce que tu pourrais me raconter l'histoire comme si tu la racontais à un ami?</i></p> <p>a) Ben c'est 2, 2 agents qui sont en pleine mission qui suivent un, un monsieur, un supposé photographe</p> <p>b) qui a pourrait peut-être manigancer un meurtre ou quelque chose</p> <p>c) faque ils le suivent, c'est des agents,</p> | <p>a) Idée principale</p> <p>b) Idée hors texte plausible</p> <p>c) Autre, inclassable</p> <p>d) Idée non congruente</p> <p>e) Idée hors texte</p> |

| | |
|--|---|
| <p>ils font leur job.</p> <p>d) Là, la Madame, Gauthier, la propriétaire du bâtiment</p> <p>e) a leur explique que c'est un photographe pis toute ça</p> <p>f) faque là eux autres y'ont dit on va continuer de le suivre faque là c'est ça, ils l'ont suivi.</p> <p>g) Pis là, y'a des jeunes qui sont sortis d'une bâtisse bizarre,</p> <p>h) faque là ben quand i sont partis sont entrés par où y sont sortis</p> <p>i) en tout cas, c'est fucké!</p> <p>j) Il fouille dans la maison pour s'il pouvait trouver quelque chose d'utile</p> <p>k) ben il trouve des matelas, des affaires toute ça</p> <p>l) pis là ils entendent du monde parler en bas faque là ils descendent</p> <p>m) pis i voient quelque chose sortir de la mallette, mince</p> <p>n) pis i voit l'allumer</p> <p>o) faque là ben c'est fatiquant,</p> <p>p) y'ont, y'ont remarqué que c'tait de l'encens</p> <p>q) faque là eux-autres pour sortir i s'en allait faire ça</p> <p>r) pis la porte était verrouillée</p> <p>s) pis a pouvait plus s'ouvrir comme</p> | <p>plausible</p> <p>f) Idée principale + idée secondaire</p> <p>g) Idée principale</p> <p>h) Idée secondaire</p> <p>i) Inclassable, autre</p> <p>j) Idée hors texte plausible</p> <p>k) Idée principale</p> <p>l) Idée hors texte plausible</p> <p>m) Idée secondaire</p> <p>n) Idée secondaire</p> <p>o) Autre, inclassable</p> <p>p) Idée secondaire</p> <p>q) Idée principale</p> <p>r) Idée principale</p> <p>s) Idée non congruente</p> <p>t) Référents : confusion + idée principale</p> <p>u) idée principale</p> <p>v) référents : confusion</p> <p>w) autre, inclassable</p> <p>x) référents : confusion</p> |
|--|---|

toutes les autres portes.

- t) Pis là là ça adonne qu'en même temps, qu'y a des policiers, y a des policiers qui cherchaient 2 enfants parce que dans, pa'ce que i sont disparus
- u) pis y'ont interrogé du monde
- v) pis quand i sont arrivés avec un autre photographe
- w) ben là, le photographe de tantôt, les agents pensaient que c'était lui, toute ça, mais ça adonnait que c'tait pas eux-autres
- x) (...) pis genre quand i sont rentrés dans la bâtisse ben y'ont ouvert une porte pis y'étaient tous là, ça fait en sorte que y'étaient toute là.

| | |
|---|---|
| <p><i>Y étaient toute là? Qu'est-ce que tu veux dire?</i></p> <p>a) Ben les agents pis les enfants</p> | <p>a) problème de référents</p> |
| <p><i>C'est quoi les mots de vocabulaire que t'as trouvé difficiles?</i></p> <p>a) Y'a PIE, pis c'est ça!</p> | <p>a) (comme c,est une répétition de tout à l'heure, que fait-on ?</p> |
| <p><i>Ok, Qu'est ce que t'as fait pour comprendre?</i></p> <p>Ben, j't'ai demandé (sourire)</p> | <p>a) inclassable, autre</p> |
| <p>Ok, euh, euh... (parle à côté, inaudible) euh, hum, qu'est-ce qui a été le plus difficile à comprendre?</p> <p>1) Ben c'est la 1^{re} page genre, pa'ce que j'comprenais pas trop, c'tait mélangeant pis toute ça au début t'sais. J'pensais que le photographe c'tait madame Gauthier pis toute ça pis ça donne que la madame c'est la propriétaire, concierge du bloc.</p> | <p>1) détection de la perte de compréhension (mais c'est une répétition de ce qu'il a dit plus tôt)</p> |
| <p><i>Hum, hum... ok! Pis, euh, qu'est-ce que t'as fait pour réussir à comprendre?</i></p> <p>(Pense) Ben, j'ai, j'y ai repensé pis j'ai relu,</p> | |

| | |
|--|------------------------------|
| <p>j'ai lu une deuxième fois.</p> | |
| <p><i>Ok, pis tu trouves que ça a bien fonctionné?</i></p> <p>Lire une deuxième fois ou l'histoire?</p> | |
| <p><i>Tes stratégies ???</i></p> <p>Ça a marché quand même, parce que j'ai compris.</p> | |
| <p><i>Ok, euh, c'est quoi les images qui te sont venues en tête quand t'as lu le texte?</i></p> <p>Ben les images que comme j't'ai dis tantôt, descendre dans un sous-sol, pis toute ça, pis i voyait du monde avec leur mallette noire pis c'est ça.</p> | |
| <p><i>Ok, euh, Qu'est-ce que tu penses des personnages?</i></p> <p>Toutes les personnages?</p> <p><i>Ouais</i></p> <p>(Pense) ben les agents y'ont faite qu'est-ce qui, qu'est-ce qu'y'avaient à faire, les jeunes ben ch'sais pas trop pourquoi y'ont fait ça... pis...</p> | <p>Problème de référents</p> |

| | |
|--|---------------------------|
| <p><i>Ok, est-ce que t'aurais fait comme eux?</i></p> <p>Non (ton certain).</p> | |
| <p><i>Ok, qu'est-ce que t'aurais fais?</i></p> <p>J's'rais resté chez nous! (rire)</p> | |
| <p>Euh, ok, c'est, c'est très bien! Oh, une dernière petite chose, c'est quoi les lieux où se passait l'action, où ça se passait l'action?</p> <p>À l'orphelinat Saint-Patrick.</p> <p><i>Ok</i></p> <p>L'ancienne orphelinat.</p> | |
| <p><i>Hum, hum, est-ce qu'y avait, est-ce qu'y avait plusieurs lieux dans l'histoire?</i></p> <p>Ben dans un gros bloc, où que au début de l'histoire pis où que y'a commencé à marcher pis toute ça, ben le monsieur.</p> | |
| <p><i>Ok, c'est beau! Pis qu'est-ce que t'as pensé de l'histoire en générale?</i></p> <p>(signe de oui avec la tête)</p> | <p>Inclassable, autre</p> |

Annexe 26

CODAGE FRANÇOIS 3

| Unité de sens | Codage |
|---|------------------------|
| a) Ben, c'est, c'est une femme, | a) idée principale |
| b) Adrienne elle s'appelle, | b) idée principale |
| c) euh, a veut faire, aller au Chili ou en Argentine | c) idée principale |
| d) ch'sais pas trop, | d) autre, inclassable |
| e) pis euh, euh, pour, entre les 2 y'a un obstacle, une grosse montagne | e) idée principale |
| f) pis l'histoire de toute ceux qui sont allés i sont jamais revenus | f) idée principale |
| g) pis c'est ça | g) autre, inclassable |
| h) faque là elle a dit « ça me décourage pas, | h) idée principale |
| i) faque j'vais y aller » | i) autre, inclassable |
| j) faque là elle prépare ses affaires toute ça, | j) idée principale |
| k) pis le monde i dit: | k) idée principale |
| « fais pas ça, tu vas, tu vas y rester » | l) autre, inclassable |
| l) pis toute ça, | m) idée secondaire |
| m) mais elle écoute pas. | n) répétition |
| n) Elle prépare ses affaires, prépare son avion. | o) idée secondaire |
| o) Son ami qui vient, qui vient de France | p) idée secondaire |
| aussi i euh, | q) idée secondaire |
| p) lui aide avec son avion, | r) idée secondaire |
| | s) idée non congruente |
| | t) idée secondaire |
| | u) répétition |
| | v) idée principale |
| | w) idée secondaire |
| | x) autre, inclassable |

| | |
|---|--|
| <p>q) ça adonne qui son avion qu'i lui ont donné c'est une vieille avion des années genre 15-16</p> <p>r) pis c'est une avion fait en.... En...comment que je pourrais dire?...en sss... pas en soie, mais une toile pis en bois, juste un petit moteur de rien, juste pour que ça fasse l'affaire.</p> <p>s) Pis là ben elle a pas le choix faque a'l'fait....</p> <p>t) Pis là avant de partir ben juste pour être sûr d'un coup qu'y'arrive un accident ben elle se prépare</p> <p>u) t'sais elle s'habille pour des conditions pour survivre, s'met du, du papier journal sur elle pis d'autres affaires.</p> <p>v) Pis là a i va, pis là ben elle aperçoit la montagne faque là elle essaie de la traverser pis elle réussit.</p> <p>w) Pis cette nouvelle là a faisait le tour du monde</p> <p>x) pis toute ça</p> <p>y) pis ça été la première personne à réussir.</p> | <p>y) répétition</p> <p>Manque élément primordial, ce que la femme lui avait décrit.</p> |
|---|--|