

UNIVERSITE DE L'ALBERTA

**Une séquence didactique sur l'étude du roman pour développer les habiletés langagières
dans une classe d'immersion.**

Par

Richard Antoine Kapeta Kazadi

Projet de recherche soumis à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de
l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus St Jean

Edmonton, Alberta

Été 2017

ABSTRACT

This project is initiated in order to support the balanced development of four basic abilities of the language among students of French immersion by means of the study of the novel. According to some researches, they understand well by reading and listening, but they speak as much as they write less well (Cammarata & Tedick, 2012; Mougeon, Nadasdi & Rehner, 2010 quoted by Daniel Karaki. The importance of this project lies.

As a problematic, one asks oneself how then, thanks to a well-elaborated teaching of the novel, can one succeed in contributing to the balanced development of linguistic abilities in an immersion student? The research question posed remains as follows: How could the study of the novel lead the students of the elementary school enrolled in the French immersion program to develop their basic language skills, namely: oral comprehension, Written comprehension, speaking and writing?

RÉSUMÉ

Ce projet est initié en vue de soutenir le développement équilibré de quatre habiletés fondamentales de la langue auprès des élèves de l'immersion française au moyen de l'étude du roman. Selon certaines recherches, ces derniers comprennent bien en lisant et en écoutant, mais ils parlent tout autant qu'ils écrivent moins bien (Cammarata & Tedick, 2012; Mougeon, et al. 2010; Karaki 2010) Et c'est en cela que réside toute l'importance de ce projet.

Comme problématique, on se pose la question de savoir comment alors peut-on, grâce à un enseignement bien élaboré du roman, parvenir à contribuer au développement équilibré des habiletés linguistiques chez un élève en immersion? La question de recherche posée reste la suivante : Comment l'étude du roman pourrait-elle amener les élèves de l'élémentaire inscrit dans le programme d'immersion française à développer leurs habiletés fondamentales de la langue, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, le parler et l'écrit?

REMERCIEMENTS

Je voudrais à cette occasion exprimer ma profonde gratitude à ma superviseuse de recherche, madame la professeure Samira ElAtia pour sa direction scientifique claire, ses directives précises sa ténacité et sa large ouverture d'esprit sans lesquelles ce projet n'aurait pu aboutir. Merci madame pour avoir rendu notre rêve possible.

DÉDICACE

Je dédie ce projet à mon fils Trésor Kazadi Kapeta que la mort brutale a arraché à mon affection.

TABLE DES MATIERES

ABSTRACT.....	2
RÉSUMÉ.....	3
REMERCIEMENTS	4
DÉDICACE	5
INTRODUCTION	7
PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE.....	9
CADRE THEORIQUE.....	11
DÉVELOPPEMENT MÉTHODOLOGIQUE	28
Développement langagier	28
Développement des habiletés en littératie.....	32
Séquence didactique : le roman destination : nuit blanche.....	33
Étape 1 : la romance	34
Étape 2 : la précision	36
Étape 3 : la généralisation	38
CONCLUSION	40
RÉFÉRENCES.....	42
ANNEXE	45

Introduction

Ce projet est mené dans le cadre d'un programme de l'immersion française dans un milieu totalement anglophone. Mon étude cible le niveau élémentaire de la division 2 (de la 4^e à la 6^e année.) Voilà pourquoi il s'avère important de bien comprendre de prime abord le contexte dans lequel la recherche est menée, qui est celui de l'immersion. Genesee (1987) décrit les objectifs des programmes d'immersion française comme suit: selon lui, ces programmes fournissent aux élèves une compétence fonctionnelle dans les aspects qui touchent à l'écrit et au parlé de la langue française; ils essayent de promouvoir et de maintenir des niveaux normaux du développement de la langue anglaise; ils s'efforcent d'assurer la réussite dans les matières académiques en fonction de la capacité académique et du niveau scolaire des élèves; et enfin ils inculquent aux étudiants une compréhension et une appréciation des Canadiens français, de leur langue et de leur culture, sans nuire à l'identité des étudiants et à l'appréciation de la culture anglaise-canadienne.

Cependant, il est constaté que ces élèves de l'immersion ont encore bien de la misère à structurer leur langue au plan de la communication verbale et de l'écriture. Dans la recherche des stratégies pouvant leur permettre de s'approprier le français en tant qu'instrument de communication, notre démarche s'inscrit dans la recherche des voies et moyens pouvant leur donner accès à améliorer encore davantage leurs capacités de communication en français. Et surtout, il y a un déficit criant des études portant sur le roman, lesquelles à mon avis auraient contribué au développement des habiletés langagières fondamentales. Ainsi, avions-nous pensé que l'étude du roman, avec toute la diversité des activités qui l'accompagnent, l'élève de l'immersion dans le cycle de la division 2 de l'élémentaire pourra encore accroître ses chances de

développer sa maîtrise de la langue française dans toutes les quatre composantes fondamentales de la langue.

La majorité des gens pense que le langage parlé des élèves en immersion ne s'améliore pas suffisamment bien. On pense que les élèves comprennent bien en lisant et en écoutant, mais ils parlent et écrivent moins bien ((Cammarata & Tedick, 2012).

Problématique et Objectif de la Recherche

Comme problématique, Il est constaté qu'il y a en immersion spécifiquement au niveau de l'élémentaire, un déficit des études portant sur le roman, lesquelles à mon avis auraient pu contribuer au développement des habiletés langagières fondamentales. Aussi, la plupart d'élèves, jusqu'au terme de leur cycle de l'élémentaire, ils n'arrivent toujours pas à maîtriser le français, (ni le parler ni l'écrit.) Comment alors peut-on, grâce à un enseignement bien élaboré du roman, parvenir à contribuer au développement équilibré des habiletés linguistiques chez un élève en immersion?

Comme problème général que pose la recherche dans ce projet, on l'appréhende à deux niveaux: celui de la pédagogie d'abord et enfin celui des apprentissages. Au niveau de la pédagogie, la question que l'on est en droit de se poser est celle de savoir si l'enseignant est mieux outillé pour entreprendre une initiative de l'enseignement du roman avec confiance et efficacité, pour déboucher sur le développement des habiletés fondamentales de la langue de l'élève en immersion? Sans verser dans l'exagération, je pense en toute honnêteté que la réponse sans équivoque à la question est non. Ceci corrobore l'analyse de Lyster (2007) qui soutient que les professeurs de l'immersion ont tendance à se concentrer sur le contenu et sur les informations exigées par les programmes d'études et le curriculum que sur les objectifs langagiers, ce qui limite le développement de la langue pour les élèves en immersion. Lyster (ibid) enchaîne que les professeurs de divers sujets évitent souvent d'enseigner la structure de la langue elle-même, car ils ne conçoivent pas ce travail comme faisant partie de leur responsabilité mais plutôt comme faisant partie de la responsabilité des cours de français, et ils n'ont pas le temps à cause d'un curriculum trop chargé. De mon côté, j'ajoute en disant que les enseignants, à défaut d'une formation adéquate pour l'enseignement du roman, nombreux parmi eux sont ceux qui brûlent

toute une année scolaire sans jamais toucher à l'étude du roman dans leurs classes. Et s'ils le font, c'est soit du superficiel ou une démarche complètement ratée, car le roman comme une réserve riche de toute la diversité du potentiel que peut offrir une langue, il n'est jamais exploré à sa juste valeur faute de compétence didactique nécessaire.

Ce constat m'amène à considérer qu'il y a nécessité absolue de doter l'enseignant des stratégies adéquates, en même temps de l'outiller pour qu'il parvienne à s'approprier de la pédagogie de l'enseignement du roman, grâce à laquelle on pourra déboucher sur le développement des habiletés langagières de l'élève dans le programme de l'immersion. Il y a là une difficulté à laquelle on doit s'attaquer. L'enseignement du roman en soi est très laborieux, il exige de la dextérité pédagogique chez l'enseignant pour parvenir à exploiter tout le contenu littéraire qui y est caché. Ça demande une préparation en termes de formation. Il faut que l'enseignant soit à la hauteur pour être capable de passer par toutes les étapes que requiert l'étude du roman. Aussi, la collaboration entre enseignant devra être démise pour se traduire notamment par les échanges des romans, des ressources, des planifications et des stratégies. Au niveau des apprentissages, les attentes élevées de notre société veulent que l'élève ressortissant de l'immersion parvienne à maîtriser, dans un délai aussi raisonnable, la langue française tant au parler qu'à l'écrit. Dans cette logique, la question de recherche qui préoccupe est la suivante : Comment l'étude du roman pourrait-elle amener les élèves de l'élémentaire inscrit dans un programme d'immersion française à développer les habiletés fondamentales de la langue ? Et l'objectif général sera celui d'amener les apprenants, grâce à l'étude du roman, à développer différentes habiletés langagières au terme du cycle de l'élémentaire par rapport à l'amélioration de leur parler, leur écrit, leur compréhension et leur écoute.

Cadre théorique

Contexte de l'immersion

L'immersion française est une forme d'éducation bilingue, qui utilise la langue française comme moyen d'enseignement tout en instrumentalisant le curriculum mandaté par le ministère de l'éducation de l'Alberta.

Le programme de l'immersion française a commencé mais pas officiellement au Canada en 1965 à St. Lambert, une banlieue de Montréal, au Québec, avec un petit groupe de parents anglophones qui se sentaient désabusés par les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues. Etant donné de la résistance au renouveau, ils ont commencé à faire du lobbying auprès du conseil scolaire protestant de la région pour offrir une classe d'immersion française. Face à l'opposition du conseil, les parents eux-mêmes ont commencé à parrainer des cours de langue pour les enfants et à en assumer la responsabilité des coûts que cela pouvait entraîner.

Finalement, le conseil scolaire a lancé un programme « face à la publicité favorable des cours des parents dans la presse locale et à la persistance des parents qui fréquentaient régulièrement les réunions du conseil » (Association canadienne d'éducation, 1983, p. 11). Ainsi, le premier programme d'immersion du Canada avait commencé.

En 1969, la Loi sur les langues officielles faisait de l'anglais et du français les langues officielles du Canada. En 1970, par le biais du Programme des langues officielles dans l'éducation, le gouvernement fédéral a proposé d'institutionnaliser le bilinguisme en apportant un soutien financier aux programmes éducatifs tels que l'immersion. Les objectifs de ce programme étaient «de permettre aux Canadiens d'avoir leurs enfants éduqués dans la langue officielle de leur choix et de permettre aux étudiants d'apprendre leur deuxième langue officielle.

(Commissariat aux langues officielles, 1990, p. 11) ». Ainsi, débuta le tout premier programme canadien de l'immersion.

Trente ans plus tard, les programmes d'immersion fournissent un courant d'éducation alternative pour de nombreux étudiants. Une étude a été menée en 2000 par le programme national pour le suivi des élèves (SAIP, 2000) lequel appartient au Conseil des ministres de l'éducation, Canada – CMEC- qui a tiré certaines conclusion sur le rendement en lecture des jeunes canadiens âgés de 15 ans inscrits dans le programme de l'immersion. Sur base de cette étude menée dans les dix provinces, il a été constaté que les élèves en immersions, comparés à leurs homologues du système scolaire de la langue anglaise, ils réalisent des bonnes performances. La même étude fournit également des informations sur les antécédents familiaux des élèves comme un ensemble de facteurs qui peuvent justifier la haute performance des élèves inscrits en immersion française. Dans toutes les provinces sauf une, le Manitoba, les élèves dans les programmes de l'immersion française obtiennent des résultats significativement bons en lecture par rapport à ceux du programme anglophone.

Scores moyens de lecture : Immersion	Scores moyens de lecture : non immersion
Terre-Neuve et Labrador 608	510
Ile-du-Prince-Edouard 558	509
Nouvelle-Ecosse 567	517
Nouveau-Brunswick 550	495
Québec 566	537
Ontario 570	533
Manitoba 533	533
Saskatchewan 570	529
Alberta 601	548

Source : Allen, M (2004)

Tableau 1: Rendement en lecture des élèves des programmes d'immersion en français.

Le succès du programme a en partie été attribué à la participation des parents. Selon certaines recherches, un facteur peut être la surreprésentation des filles dans ces programmes : les résultats du PCAP montrent que dans l'ensemble, les filles ont tendance à mieux performer en lecture plus que les garçons (score de lecture moyenne de 551 pour les filles par rapport à 519 pour les garçons.) Cependant, lorsque les résultats de lecture pour les garçons et les filles sont considérés séparément, la performance moyenne des élèves en immersion française est nettement plus élevée encore une fois à la seule exception du Manitoba.

Il y a une forte relation entre le rendement en lecture et le statut socio-économique de fond. Bien que les différences dans les antécédents familiaux socio-économiques contribuent à

la réalisation de performance élevée en lecture des étudiants dans les programmes d'immersion en français, l'avantage détenu par les étudiants en immersion s'explique du fait qu'en général, ces derniers ont tendance à provenir de familles plus aisées que les étudiants dans l'autre système (PCAP-2001). Il convient cependant de faire remarquer que dans les quatre provinces dont le Québec, le Manitoba, la Saskatchewan et la Colombie-Britannique, il n'y avait pas de réelles différences au plan du statut social de la famille entre les élèves en immersion et les autres. Enfin, lorsque seuls les étudiants issus de familles du quartier socio-économique supérieur sont comparés, les résultats montrent que les différences substantielles demeurent dans de nombreuses provinces où le rendement des élèves des programmes d'immersion et leurs collègues d'ailleurs est comparé. Cette bonne performance en lecture, ne peut-elle pas être une des raisons et une possibilité pour mettre encore plus à défi les élèves de l'immersion, en augmentant davantage leur capacité en lecture par l'étude fréquente et bien élaborée du roman?

Il y a des avantages à apprendre dans un programme d'immersion. Se basant sur les recherches de la PCAP, les données montrent que l'immersion française pourrait améliorer le rendement scolaire. Les élèves qui participent à des programmes d'immersion en français ont l'avantage d'acquérir des compétences liées à l'employabilité et à accroître les possibilités d'emploi. Par ailleurs ces élèves en immersion française démontrent un niveau supérieur de flexibilité mentale, qui est une capacité à penser de manière plus indépendante et d'avoir une meilleure prise de conscience de la formation de concepts, ainsi qu'une intelligence plus diversifiée par rapport aux élèves du programme régulier.

Les données démontrent suffisamment que les élèves des programmes d'immersion en français ont un avantage linguistique évident car, ils sont en mesure d'adopter deux perspectives différentes, offrant d'autres façons de regarder les mêmes informations. Ce qui explique qu'ils

ont aussi une appréciation plus profonde et le respect des différentes cultures. En outre, ils gagnent plus de satisfaction dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Il va sans dire que les élèves dans les programmes d'immersion française ont dans une certaine mesure une plus grande possibilité de comprendre leur propre culture, celle de leur propre nation. C'est notamment le cas de l'identité du Canada qui est basée sur le fait que le pays détient deux langues officielles à savoir : l'anglais et le français. Donc, cette catégorie d'apprenants a la possibilité d'acquérir une meilleure compréhension de ce que signifie être canadien par l'entremise du programme d'immersion en français. Par ailleurs, la commission scolaire catholique de Calgary (French Immersion Parents Handbook 2006) vient pour sa part renforcer cette opinion positive vis-à-vis du programme de l'immersion française lorsqu'elle parle de la performance ou de la compétence des élèves en immersion en étendant son observation sur toutes les matières de base. Dans ce document qui est mis à jour chaque année, cette commission scolaire considère l'immersion française comme une forme d'éducation bilingue, qui utilise la langue française en tant que moyen d'enseignement tout en instrumentalisant le programme mandaté par Alberta Education.

Sa vision du profile de l'étudiant en Immersion est si simple : ce dernier est quelqu'un qui a peu ou pas du tout une base de connaissance en français, mais seulement c'est un apprenant qui possède un désir ardent pour apprendre dans un programme scolaire dispensé dans la langue française. Ce programme a pour objectifs de permettre aux étudiants de développer une maîtrise fonctionnelle en français, tout en ayant les avantages de couvrir l'entièreté du programme comme c'est le cas avec le programme appliqué en anglais. L'avantage majeur de suivre le programme de l'immersion est que les élèves apprennent simultanément dans deux langues, tout

en développant des compétences de communication dans la langue seconde, sans que cela ait des effets négatifs sur le développement de la première langue.

En ce qui concerne les performances de ce programme, c'est important de mentionner que si la recherche menée par la PCAP s'est limitée quant à elle seulement à l'évaluation des compétences en lecture, le point de vue de la commission scolaire catholique de Calgary à ce sujet est péremptoire : selon elle, (French Immersion Parents Handbook, 2006) les élèves réussissent très bien tant en Science, en mathématiques et en études sociales. Enchaînant dans la même logique, elle soutient que les apprenants en immersion démontrent par ailleurs constamment des performances comparables ou même meilleures que celles de leurs collègues qui apprennent dans un programme délivré entièrement en anglais. Cette déclaration, loin d'être un fait du hasard, plutôt elle est basée sur des données évidentes, car la commission scolaire compte des centaines d'écoles tant du système anglophone que celles d'immersion française. Donc, l'analyse des données fiables et leur rapprochement concourent à l'étayage indiscutable des faits.

Cependant, de nombreux défis émaillent encore le chemin des programmes de l'immersion française. En effet, plusieurs élèves en immersion, selon certaines recherches ne parviennent toujours pas à atteindre le niveau de compétence linguistique comparable à celui des natifs francophones en ce qui concerne la maîtrise de la langue française. N'est-il pas important d'indiquer que ce fait s'explique par le manque de volonté de la part des élèves à faire usage du français en dehors de la salle de classe, alors qu'une langue ne se construit que par la pratique quotidienne. On est aussi porté à croire, toute mesure gardée que ceci peut être dû notamment au fait que ces élèves se sous-estiment, ne se sentant pas bien préparés ou équipés à faire un usage correct de la langue. De surcroît, il n'est pas superflu de dire clairement qu'il existe également

une fourchette d'étudiants qui fait face à des défis supplémentaires dans l'apprentissage du français. Ces derniers peuvent soit, être des difficultés d'ordre linguistique, ou des problèmes liés aux difficultés d'apprentissage.

Et c'est justement par rapport aux défis d'acquisition des compétences de la langue, pour ce qui engage particulièrement la responsabilité des enseignants face aux programmes de l'immersion française qu'un déclic s'est enclenché en moi comme catalyseur pour me motiver à penser à l'étude du roman. Une excellente étude du roman constitue à vrai titre un véritable atout, malheureusement souvent négligé, pouvant redonner du souffle aux programmes, en développant les habiletés fondamentales de la langue chez les élèves, afin qu'ils parviennent à s'approprier tous les leviers de la langue, par l'amélioration tant du parler que l'écrit. De mon point de vue, une étude du roman bien pilotée a cet avantage de ratisser large en couvrant en effet tous les aspects de la langue, partant de l'enrichissement du vocabulaire, de la lecture, l'étude grammaticale en contexte, la diction, l'orthographe, présentation orale, l'écriture et tant d'autres aspects de la langue. Donc, ma préoccupation consiste, bien entendu à rechercher les nouvelles façons d'aborder le roman au primaire et en début du secondaire en vue de favoriser un développement équilibré de la langue chez les élèves en immersion.

La pertinence ou l'importance de l'enseignement de la littérature.

A ce sujet, qui peut mieux dire que Milan Kundera l'écrivain Tchèque naturalisé français dans *Les testaments trahis* (2000) lorsqu'il soutient que « ni la philosophie, ni les sciences humaines ne peuvent fournir cette connaissance particulière sur l'existence humaine que procure le roman. En effet, selon Giasson (2000), plusieurs auteurs ont tenté de préciser les rôles de la lecture (littérature) des textes littéraires qu'elle résume en sept points ci-après :

- 1) Le plaisir de lire;
- 2) La quête de sens;
- 3) Le développement affectif;
- 4) Le développement social;
- 5) Le développement cognitif et métacognitif;
- 6) L'acquisition du vocabulaire et des connaissances;
- 7) Le développement des habiletés en lecture.

Giasson (2000) soutient que si l'on demande aux enfants ou aux adultes pourquoi ils lisent durant leurs loisirs, ils répondront : « je lis pour me détendre » ou encore « je lis pour m'évader (Sepulveda 1992, p. 60) ». Sepulveda, l'auteur du roman *Le vieux qui lisait des romans d'amour*, aborde le thème de la lecture comme moyen d'évasion lorsque le narrateur du roman dit ceci du personnage d'Antonio Jose Bolivar : « Il passa toute la saison à ruminer sa triste condition de lecteur sans livres, se sentant pour la première fois de sa vie assiégée par la bête nommée solitude, (Sepulveda 1992, p.60). »

La quête de sens constitue dans la perception de Giasson (2000), le rôle important de la littérature qui est probablement celui de permettre aux lecteurs de comprendre le monde qui les entoure, de lui donner un sens, et Vandendorpe (1993) de surenchérir :

« De tous les objets culturels créés par l'homme, la littérature est encore le plus facilement accessible, le plus riche de représentations variées dans le temps et dans l'espace, le plus susceptible de jeter un pont entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l'aventure humaine. (p.3) »

Dans *Les testaments trahis*, Kundera (2000) pour montrer toute l'importance de l'étude du roman, cerne le sens même de ce genre littéraire quand il dit :

« Qu'est-ce qu'un individu? Où réside son identité? Tous les romans cherchent une réponse à ces questions (p.21). le romancier ne se déguise pas en savant, en médecin, en historiographe, il analyse des situations humaines qui ne font partie d'aucune discipline scientifique, qui font tout simplement partie de la vie (p.195). »

À l'égard du développement affectif, c'est à partir du principe selon lequel le lecteur a tendance à s'identifier aux personnages comme le dit Giasson (2000) que le livre littéraire s'est très souvent révélé comme un moyen privilégié pour soutenir un enfant ou un adolescent dans la quête d'une solution à un problème personnel, que ce soit un déménagement, la séparation des parents ou la perte d'un ami. On croit savoir que le jeune lecteur rencontrera dans un livre un sentiment qu'il éprouve, mais qu'il n'avait pas encore défini ; le livre servira donc d'abord à clarifier ses sentiments. C'est ainsi que Maguel (1998) exprime ainsi cette prise de conscience :

« Et parfois, nous lisons comme si un souvenir enfoui au fond de nous avait soudain - été libéré comme si nous connaissons une chose dont nous avons toujours ignoré la présence, une chose que nous sentions vaguement. (p.357) »

Le jeune lecteur, enchaîne Giasson (2000) s'identifiera au personnage qui vit le même problème que lui. Le fait de voir qu'il n'est pas le seul à vivre ce problème et que les adultes se préoccupent assez de la situation pour écrire un livre sur le sujet est rassurant pour lui. En fait, plusieurs enfants ou adolescents sont réticents à exprimer ouvertement des émotions comme la crainte, le sentiment de rejet, la tristesse. Ainsi, le jeune lecteur prendra connaissance des solutions envisagées par le personnage et pourra éventuellement les faire siennes pour résoudre ses problèmes.

Le développement social : Emery (1996) pense que la lecture (la littérature) peut amener les enfants et les adolescents à comprendre les qualités humaines véhiculées dans les histoires, à

élargir leurs perspectives sur les autres, à devenir plus tolérants, c'est alors que l'on parle du développement social de la littérature. Celle-ci offre aussi une ouverture à la réalité multiculturelle en décrivant les expériences qui sont communes à tous et en montrant les particularités de chaque groupe. Le récit littéraire est en ce sens plus puissant que le documentaire, car non seulement il donne accès aux faits, il amène le lecteur à s'identifier aux personnages et à partager intimement leur vie et leurs sentiments (Giasson 200).

Le développement cognitif et métacognitif: dans la perspective de Viau (1993) se base sur le fait que plus les élèves discutent des textes littéraires, plus ils ont des chances de développer une pensée d'ordre supérieur, une pensée critique. Et c'est Viau qui poursuit en disant que par exemple, à travers les discussions sur la littérature, les élèves apprennent à reconnaître des imprécisions dans leur compréhension, à expliquer leur position, à chercher de l'information pour résoudre des incertitudes, à considérer le point de vue de l'autre et à confronter leurs idées de façon plus réflexive.

En ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire et des connaissances, Cunningham (1995) affirme que tous reconnaissent que la lecture peut contribuer à l'acquisition du vocabulaire et des connaissances. En ce qui concerne le vocabulaire, on sait qu'à partir du troisième cycle du primaire la plus grande partie du vocabulaire des élèves s'acquiert par la lecture. Les habitudes de lecture expliquent donc une bonne partie des écarts considérables constatés dans le vocabulaire des élèves du même âge. Thérien (1997) explique bien le rôle de la lecture des textes littéraires dans l'acquisition des connaissances, ce qu'il appelle la fin encyclopédique de la lecture :

La littérature de fiction, mais aussi la poésie, la littérature autobiographique (récits de voyage, journaux, mémoires, correspondances, etc.), la littérature historique (roman,

théâtre, biographies, etc.). Constitue un immense réservoir pour construire l'encyclopédie au sens d'Eco. (...) il n'est pas un domaine du savoir (religion, sciences, techniques, arts), il n'est pas une réalité sociale (travail, chômage, etc.), pas une réalité économique ou politique pour lesquelles la littérature ne peut considérablement contribuer à construire l'encyclopédie (p. 26).

Pour ce qui touche au développement des habiletés en lecture, la théorie soutient que plus l'élève lit, plus il développe ses habiletés en lecture, plus la tâche devient facile et agréable et plus il a envie de lire (Giasson 2000). La lecture personnelle régulière est étroitement liée aux habiletés de compréhension des élèves du primaire et du secondaire (Ricou 1993; Daguay, 1996). Bref, la lecture personnelle au primaire et au secondaire est nettement associée à la réussite scolaire, elle permet aux élèves de parfaire leur apprentissage de la lecture.

Approche didactique du roman

Quand on parle de la méthodologie, ceci ne sous-entend pas une démarche empirique mise en marche pour mener un projet de recherche, plutôt il s'agit d'un processus didactique visant à tirer toute la substance littéraire inhérente à un texte en occurrence le roman. Dans la mesure où cette étude implique une mécanique mentale laborieuse, la démarche méthodologique dans cette étude fait appel aux procédés d'apprentissage ci- après :

- **La compréhension :** Selon Vandendorpe (1993), le lecteur (l'élève) doit combler ce que l'auteur a laissé implicite;
- **L'interprétation :** Durant l'étude, chaque lecteur fera son interprétation du texte. Il n'y a pas une interprétation « correcte » (Ibid)

- La réaction au texte : la réaction à un texte dépendra d'un lecteur à l'autre. Le rôle de l'enseignant c'est d'amener les apprenants à développer le réflexe de sensibilité littéraire qui leur permettent de réagir aux différents soubresauts du texte.
- L'appréciation du texte : le but de la lecture étant de juger la qualité de l'écrit, alors à travers l'étude ou la lecture du roman, l'enseignant se charge d'inculquer à l'apprenant le goût pour la littérature de qualité.
- Évaluation : Je ferai de l'évaluation en me servant des outils suivants : 1) Fiches de lecture; 2) Journal de bord; 3) Fiches d'observation pour le journal de bord; 4) Cercle littéraire ; 5) Participation au cercle littéraire. Aussi, il y aura également des tests, des présentations orales, des synthèses des chapitres et autres modes d'évaluation à caractère sommatif en vue de faire le bilan des apprentissages de l'élève (voir échantillons des grilles d'évaluation à l'annexe1).

Concept du roman.

En tant que genre littéraire, le roman est un long récit, normalement en prose, qui décrit des personnages et des événements fictifs, généralement sous la forme d'une histoire séquentielle. C'est une œuvre d'imagination d'une longueur plus substantielle que le conte ; on y raconte habituellement avec plus de profondeur une histoire qui met en scène des personnages et des événements dans un cadre déterminé (Giasson, 2000)

Il existe plusieurs classifications du roman selon les auteurs, mais j'ai préféré, en ce qui me concerne, celle de Giasson laquelle regroupe le roman en sept catégories suivantes : Le roman d'aventures, le roman de science-fiction, le roman fantastique, le roman fantaisiste, le roman policier, le roman socio-réaliste, et le roman historique. Le choix de la catégorie du roman

à enseigner est normalement dicté par l'âge de l'apprenant. Étant donné que mon projet porte sur l'étude du roman dans le deuxième cycle de l'élémentaire dénommé division2, j'ai une large marge de choix qui peut porter soit, sur le roman d'aventure, ou sur le roman policier ou enfin sur le roman science-fiction. Et dans le cas précis de ce projet, mon dévolu a porté sur le roman d'aventure. En quoi consiste la différence entre ces différentes catégories de romans selon ?

- Le roman d'aventure : se caractérise par la prédominance de l'action où les héros se voient assignés d'une mission à accomplir. Les héros côtoient le danger de façon permanente et au bout de compte ils finissent par se tirer d'affaires.
- Le roman de science-fiction : est un genre dans lequel les histoires parlent souvent de la science et de la technologie de l'avenir. Ce sont des histoires qui impliquent partiellement des lois ou des théories de la science fictives. L'intrigue de ce type de roman est projetée dans le futur ou dans un autre monde et se caractérise par le recours à la science comme explication des phénomènes.
- Le roman fantastique : lui, relève de l'irrationnel, du surnaturel, de l'inexpliqué : le quotidien bascule tout d'un coup dans l'étrange. C'est un genre littéraire qui exploite l'angoisse provoquée par l'intervention des fantômes et des démons, de cauchemars, d'aberrations, de doubles, d'objets maléfiques. Le récit est souvent écrit avec le « je » afin de mieux transmettre l'angoisse par l'identification du lecteur avec le personnage principal.
- Le roman fantaisiste : se situe entre le fantastique et le merveilleux. Il relève de l'in vraisemblable et l'extravagant. Dans ce type de roman, la présence de l'angoisse est évacuée pour laisser place tout au plus, à un étonnement devant un événement insolite.

- Le roman policier : qui est le plus populaire auprès des préadolescents. C'est celui dans lequel il y a beaucoup de suspens. On l'appelle dans la littérature jeunesse roman d'aventure avec intrigue policière.

C'est le genre de roman dans lequel les jeunes jouent le rôle de détectives. Guérette (1998) dit que l'appellation « roman policier » est peut-être abusive car il n'y a pas de véritable policier dans l'histoire, mais des enfants qui jouent au détective. Dans la plupart de cas, le héros est âgé d'une douzaine d'années. Il est toujours accompagné d'un ou de plusieurs amis et l'intrigue porte sur la poursuite de malfaiteurs. Il existe aussi des romans dans lesquels les héros sont des enfants de sept ou huit ans. D'après Giasson, (2000), on l'appelle aussi roman à énigme tout simplement parce qu'il propose au lecteur de résoudre une énigme. Lorsqu'un meurtre est commis, ça entraîne l'entrée sur scène de détective, alors que le lecteur a autant de chance que le détective de trouver le coupable. La violence est peu présente et peu exploitée dans ce genre de roman. Le roman policier est également un roman à suspense comme l'affirme Giasson (2000). Dans ce sens on l'appelle aussi *thrillers*, parce qu'il exploite davantage l'angoisse que les facultés de déduction du lecteur. Le coupable est souvent connu dès les premières pages. C'est encore le même qui prend le qualificatif du roman noir. Dans ce rôle, l'énigme et le mystère sont remplacés par l'action.

Il ne s'agit plus d'identifier les coupables, plutôt il faut les capturer pour les mettre hors d'état de nuire. Dès lors, il s'en suivra des bagarres, des fusillades et des filatures. Quant au roman socio-réaliste, Giasson (2000) soutient que celui-ci raconte une histoire dans laquelle les lecteurs peuvent se reconnaître. Il est surnommé « roman - miroir » parce que les jeunes lecteurs y retrouvent leurs préoccupations, à savoir : le passage à l'autonomie, les relations avec les amis ou la recherche d'identité.

Le roman historique : accomplit la mission d'aider le lecteur à mieux comprendre l'histoire. Pouliot (cité par Giasson) précise que la fiction historique porte un effet « non seulement sur la compréhension des fait reliés à l'histoire, mais aussi sur la capacité à pouvoir, par identification, partager les joies, les souffrances et les conflits de ceux et celles qui nous ont précédés. »

De tous les théoriciens du roman, j'épouse le point de vue de France Levasseur-Ouimet (1968, pages 3&6) dans son interprétation de la thèse d'Alfred North Whitehead dont elle résume les techniques méthodologiques dans l'enseignement d'une œuvre littéraire en trois mouvements importants ci-dessous :

- a) Le stage de romance : Il consiste à faire naître l'intérêt de l'élève, susciter son engagement en mettant sous ses yeux toute sorte de possibilités qui lui sont adaptés et qui relèvent de ses intérêts. C'est un premier moment d'intérêt, de recherche et de découverte qui assure l'engagement de l'élève. Une série d'activités est proposée en vue de susciter cet intérêt de l'élève.
- b) Le stage de précision : Avec l'engagement vient alors le goût d'approfondir et de maîtriser. C'est le moment de laisser parler l'œuvre. Comme le jeune lecteur n'a pas le goût de la lecture, il faut lire avec lui l'exposition du roman et accompagner cette lecture d'une étude approfondie. C'est le moment du désir d'employer la nouvelle connaissance. Comme on l'a dit, il faut laisser l'œuvre toute seule parler.
- c) Le stade de généralisation : Ici, l'élève possède déjà quelques connaissances, et il ne reste qu'à lui accorder la liberté d'utiliser ce qu'il a découvert et approfondi. C'est dans l'emploi de ses nouvelles connaissances qu'il se produit une synthèse non seulement de l'œuvre mais de tout ce qui en précède l'étude. Cette synthèse permet à l'élève de

satisfaire le besoin qu'il a d'employer son acquis et de se mettre à l'œuvre, de s'exprimer et de renouveler son engagement.

Cette étape sert tout naturellement de tremplin à l'élève en lui ouvrant la voie vers d'autres recherches. Comme le dit Whitehead lui-même, « tout apprentissage vrai suit un cycle ternaire. » C'est cela qui justifie mon choix de la méthodologie de Whitehead dans l'étude du roman. Je dirais qu'il y a là une logique linéaire séquentielle qui permet de saisir l'objet même de l'étude que l'on fait.

Développement méthodologique

Développement langagier et l'étude du roman

Expression orale. Il existe plusieurs méthodes pour aborder les questions de la littérature, mais celle ayant actuellement le vent en poupe, c'est celle dite « Les 5 au quotidien. » Il s'agit d'une approche qui vise à favoriser la littérature en élémentaire. Pour ne parler que de celle-ci, je pense qu'elle peut constituer à juste titre un bon accompagnement dans l'étude du roman car, elle couvrira à cet égard la dimension du développement de la lecture en tant que support de l'une des habiletés langagières fondamentales. Par rapport à son rôle vis-à-vis de la littérature, « les 5 au quotidien » comprennent quatre volets dont : la lecture à soi, la lecture à un autre et écouter la lecture, et enfin l'écriture et l'étude des mots. Dans la logique de cette démarche pédagogique (les 5 au quotidien), seront présents durant toutes les séances de lectures tout le long de l'étude du roman. On n'hésitera pas non plus à faire recours à des vieilles recettes méthodologiques fort heureusement encore en vogue aujourd'hui, comme :

La lecture collective : Au cours de cette pratique, l'enseignant a la possibilité de choisir différentes modalités de travailler le roman avec l'ensemble de la classe. Il devrait entre autres planifier la discussion des aspects importants de la lecture avec la classe, afin d'expliquer les stratégies nécessaires pour développer une meilleure compréhension de la lecture. Dans cette optique, les aspects à considérer seront : les caractéristiques des personnages, leurs sentiments, les motifs qui les poussent à agir; le développement, l'intrigue, la relation de cause à effet; la description du cadre (temps - lieu); la création de suspens, l'ambiance; expliquer le point de vue de l'auteur, etc.

Cercles littéraires : Ceux-ci permettront aux élèves de se rencontrer de façon régulière pour discuter du roman en étude. Le cercle littéraire va offrir aux élèves la possibilité d'interagir au sein d'un petit groupe, de partager leurs lectures, d'exprimer leurs opinions, de faire des commentaires au sujet de certains aspects du texte. Les élèves vont choisir quelques pages et en les lisant, ils vont déterminer le niveau de difficulté. L'activité se fera dans le cadre de l'apprentissage coopératif avec des règles de fonctionnement claires.

Après la lecture, les membres du groupe vont écrire dans le journal de bord (ceci entre déjà dans le développement des habiletés de l'écriture) pour partager leurs écrits à la prochaine rencontre; ils vont compléter une activité individuelle et ensuite la partager avec le groupe. À la fin de la semaine, chaque équipe peut faire une présentation orale telle qu'un poème qui relève une partie de l'histoire ou une improvisation d'un événement ou d'un personnage, etc. Ceci constitue l'ensemble des activités se rapportant au développement des habiletés de l'expression orale Français langue première, 4e à 8e année : des pistes pour étudier le roman en classe, supplément aux documents de mise en œuvre (Gouvernement de Manitoba-2001).

L'expression écrite. Le Journal de bord reste l'un des instruments à utiliser pour le développement de l'écriture. Il s'agit d'un cahier de notes ou d'un dossier dans lequel les élèves relèvent par écrit les pensées et les sentiments qui leur viennent à l'esprit lors de la lecture.

Dans un journal de bord, il pourrait y avoir : des *questions* que l'élève devra se poser au sujet des personnages et des événements du livre; des *souvenirs* de sa propre expérience que sa lecture éveille; des *suppositions* telles que d'après lui, comment l'histoire évoluera-t-elle et pourquoi? Des *réflexions* sur les idées et les moments marquants du livre; des *comparaisons* entre sa façon d'agir et celle des personnages de l'histoire; des pensées et des sentiments qui lui

viennent à l'esprit au sujet des personnages et des événements; des commentaires sur la façon dont l'histoire est racontée, par exemple, les mots ou les expressions qui le/la frappent. Le journal de bord sert à consigner des réflexions sur les textes lus. Il est important que l'attention demeure sur le contenu de la réponse et non sur sa forme. On ne fait pas d'observation au crayon rouge dans le journal.

Les commentaires, qu'ils soient écrits ou verbaux, doivent porter sur le contenu du message. S'il y a des questions grammaticales récurrentes, l'enseignant devra trouver l'occasion de redresser la situation au lieu de souligner dans le journal de bord. Il ne faut jamais attendre ou imposer une trop grande quantité d'écriture si on souhaite que les élèves conservent le goût de la lecture. On peut même parfois ne pas s'attendre à des commentaires écrits. L'écriture peut être une simple appréciation personnelle du texte lu, mais pratiquée constamment, cette démarche confère la maîtrise de l'art de l'écriture.

Faut-il dire que la lecture du roman bien faite offre l'occasion d'inspirer les élèves à apprendre les genres d'écriture tels que le compte rendu, la description, le compte rendu informatif, le récit, les directives, etc. Le plus important, et c'est évident, aura été sans doute d'étudier des choix faits par l'auteur, de les comprendre, et d'aider l'élève à les appliquer à ses propres rédactions. Donc, la monotonie et la lassitude causées par une longue étude du roman pourra être intercalée des séances (leçons) d'écriture inspirées par des choix de l'auteur dans le roman.

L'écriture libre : Elle consiste à demander aux élèves d'écrire tout ce qu'ils veulent au sujet du livre à l'étude. Pour encourager la pratique en favorisant une réponse personnelle. A quoi penses-tu par rapport à ta vie en lisant cette partie du livre? on peut faire une série des suggestions sur les façons de commencer certaines phrases, ex : Je prédis que...- J'ai bien aimé

l'expression suivante -----parce que----- - J'ai remarqué que...- Je ne comprenais pas...- Je me demandais si...- Je ne suis pas d'accord avec...- Je crois que...- Je crois que cette histoire pourrait être vraie parce que..., etc.

La réflexion en cours de lecture est également une démarche pédagogique qui permet de développer l'habileté de l'écriture. Chacun va réagir différemment à une œuvre littéraire. Un des objectifs du journal de bord consiste à permettre au lecteur de noter ses impressions en cours de lecture. La rédaction des impressions peut se faire en cours de lecture ou après la lecture.

On peut suggérer aux élèves, entre autres pendant leur lecture, d'écrire des pensées qui leur traversent l'esprit. Les inciter à penser à des événements de leur vie pendant qu'ils lisent : À quoi as-tu pensé ou qu'est-ce que tu t'es posé comme question pendant la lecture de ce chapitre? Quelle est ta réaction sur ce que tu viens de lire? Quelles questions te venaient à l'esprit? Y a-t-il quelque chose qui t'a surpris dans ce que tu viens de lire? Qu'est-ce que l'auteur essaie de te dire? Quel sera, selon toi, le thème du prochain chapitre? Qu'est-ce qui arriverait si...? Tout cela consigné à l'écrit constitue un exercice d'écriture extrêmement enrichissant (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001).

Le journal dialogué : Dans un journal dialogué, l'élève écrit des observations ou des commentaires soit sur un chapitre du livre, sur des expressions qui l'ont intéressé ou sur des sentiments qu'il a éprouvés.

Développer les habiletés de la compréhension orale et écrite

Une réelle gymnastique de l'esprit se pratique durant l'étude du roman grâce à des innombrables questions visant la compréhension profonde du texte. Et toutes les six catégories de la taxonomie de Bloom y trouvent du terrain propice.

L'interprétation artistique comme un autre mode de réaction et de compréhension du texte y est présente. La plupart des élèves, même les plus âgés peuvent s'adonner à des activités artistiques en dessinant comme alternative aux activités proprement littéraires, surtout ceux qui lisent peu et qui écrivent moins. C'est pour eux la meilleure occasion d'éveiller leur esprit en exerçant leur créativité. A cet effet, il existe une panoplie d'activités à leur suggérer : ils peuvent représenter sous forme de dessin la partie préférée de l'histoire du roman. S'ils le font, cela est une preuve qu'ils ont pénétré le message véhiculé par le roman. En s'inspirant du texte de l'auteur, ils peuvent dessiner un personnage du livre, ils peuvent dessiner une autre page couverture du livre, dessiner le paysage décrit par l'auteur, illustrer le chapitre qu'ils viennent de lire, concevoir un tableau d'affichage de leur livre, rédiger une affiche concernant le personnage du roman, faire un dessin illustrant le thème du livre, etc.

En vue de pousser davantage la compréhension du roman, l'enseignant procèdera à l'aide des questions bien calibrées, de chercher à atteindre les six degrés d'activité cognitive selon la taxonomie de Bloom, Allant du plus simple au plus complexe. Il posera alors des questions de chacune des catégories accompagnées de mots-clés et d'exemples pour aider l'élève à passer d'un niveau à l'autre afin d'arriver à une réflexion plus élaborée (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001). Voir l'annexe B pour plus de détails.

La séquence didactique proposée à partir du roman « Destination : nuit blanche »

Ma démarche s'appuie sur la méthodologie préconisée par Whitehead pour des raisons évoquée ci-haut. L'auteur du roman à l'étude s'appelle Francise Lemay, une travailleuse sociale qui n'est pas à sa première expérience avec l'écriture. De quoi est-il question dans « Destination : nuit blanche »? Il s'agit d'un roman d'aventure emballant qui comporte seize chapitres. Deux jeunes gens, Sophie 13 ans et Jean-Sébastien 14 ans prennent une audacieuse décision d'aller dans une aventure en conduisant une motoneige pendant une tempête de neige terrifiante. Ils ont traversé le fleuve, et au beau milieu du chemin, le moteur s'arrête et c'est la panne. Il est impossible de faire marche arrière. Pour survivre, une seule solution s'offre à eux : trouver refuge dans une cabane de pêcheurs sur la glace. Mais voilà la nuit qui tombe. Une nuit d'effroi et d'épouvante. Une nuit qui ne semble jamais en finir. Ils vont réaliser que la cabane où ils s'abritent appartient à un homme mystérieux du nom de Douglas O'Commor. Dans la cabane, tenaillé par la faim, Jean-Sébastien se blesse sérieusement lorsqu'il tente d'ouvrir une boîte de sardine qu'ils y ont trouvée. Soudainement, l'homme mystérieux fera son irruption dans la cabane, les deux jeunes seront terrifiés à mort, mais ils seront surpris de l'hospitalité de l'homme qui va très vite sympathiser avec eux. A cause de trop de froid, O'Comor leur offre une potion mystérieuse qu'il vante d'avoir des nombreuses vertus que les jeunes gens vont déguster malgré eux. De là, le vieil homme va leur raconter toutes ses aventures d'ancien marin, y compris le drame atroce qu'il avait enduré dans sa vie, celui d'avoir perdu sa femme et ses enfants dans un dévorant incendie. Désormais, les deux jeunes gens avaient rompu la solitude d' O'Comor en devenant ses meilleurs amis.

Étape 1 : la romance

D'une manière générale, cette étape comporte un certain nombre d'activités dont : la recherche sur le contexte historique ou social du roman, une mise en scène dramatique de la part du prof, une entrée du journal, une activité sur la page titre, un objet tiré du livre suivi d'une activité d'anticipation ou de prédiction ou d'imagination, un montage visuel ou babillard, etc. Et dans le cadre de la séquence didactique sur ce roman, deux activités vont être retenue, il s'agit de : « un objet tiré du livre suivi d'une activité d'anticipation ou de prédiction ou d'imagination » et cet objet est « la motoneige », et aussi de l'activité de « la page couverture ou page titre.»

Activité d'anticipation ou de prédiction : En ce qui concerne l'activité de prédiction ou d'anticipation, dans son rôle l'enseignant doit amener l'élève à comprendre que prédire c'est anticiper sur ce qui va se passer dans le prochain chapitre ou dans le texte. Ainsi, pour faire des prédictions, l'élève doit s'appuyer sur des indices du texte.

Je vais alors lui demander d'écrire ses prédictions en utilisant des indices tels que : le titre, les illustrations, le caractère des personnages, ce qui les fait agir, la situation dans laquelle ils se trouvent, la façon dont ils vont résoudre leurs problèmes, etc.

Parce que les indices ne sont que des hypothèses (c'est-à-dire des suppositions), avant de procéder à ses prédictions, l'élève devra se poser des questions suivantes : Quels sont les indices que l'auteur me donne pour m'aider à prédire? - Quelles sont les connaissances antérieures que je possède? Quelles sont les nouvelles informations qui peuvent m'aider à changer ou à modifier mes prédictions? L'outil que l'enseignant mettra à leur disposition pour faire des prédictions ou de l'anticipation est le tableau ci-après Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. (2001) :

Indices du texte	Mon interpretation des indices	Mes prédictions

Tableau 2 : tableau de prédiction

L'activité de la page de couverture ou de la page titre : La couverture d'un livre comprend quatre pages : 1re page – le titre, l'illustration, le nom de l'auteur, le titre de la collection, la maison d'édition. La deuxième et la troisième pages – année de parution, autres titres du même auteur / de la collection, le nom de l'illustrateur. 4e page – la quatrième ou la page de couverture indique de quoi il sera question : c'est un résumé du récit, une présentation de l'auteur, une illustration, etc. Pour se rassurer qu'il a bien exploité cette activité, l'élève devrait compléter le petit formulaire ci-après :

1. Titre du livre : _____ Auteur : _____
2. Année de parution : _____ Illustration : _____
3. Nombre de chapitres : _____
4. Regarde l'illustration de la page couverture. Est-ce qu'il y a des indices qui vont t'aider à te renseigner au sujet de l'histoire? _____ _____
5. D'après le titre, peux-tu deviner de quel genre d'histoire il s'agit? (une histoire d'aventure, une histoire fantaisiste, une histoire réaliste, un mystère, etc.) _____ _____
6. Lis la quatrième page de couverture. Crois-tu que l'histoire va être intéressante? Explique. _____ _____
7. Est-ce que le résumé de la 4 ^e page de couverture indique comment l'histoire se termine? Pourquoi crois-tu que le résumé est écrit de cette façon? _____ _____

Tableau 3 : Activité de la page de couverture ou page titre

L'étape 2 : La précision

Préparation de l'enseignant : celle-ci est très importante et le succès même de l'étude du roman en dépend. L'enseignant devra avoir à sa disposition toutes les ressources qui lui permettent de mener à bien l'étude du roman en ne laissant rien au hasard.

Lectures expressives/interprétées/ guidées : C'est l'enseignant qui sera le premier à lire parce qu'il devra lire avec EXPRESSION le ou les premiers chapitres. Quand est-ce que l'enseignant devrait faire cette première lecture? C'est après qu'il ait réussi son coup dans l'étape de la romance en faisant naître l'intérêt de l'élève, susciter son engagement en mettant sous ses yeux toute sorte de possibilités qui lui sont adaptés et qui relèvent de ses intérêts. Une fois que les élèves ont été motivés de découvrir l'œuvre, dès lors ils peuvent lire en classe (silencieusement), à la maison (avec des questions de pistes), en équipes, à voix haute et à tour de rôle, et faire le théâtre de lecteurs.

Anticipations/prédictions; - Inférence. Paul Angel (2010) définit l'inférence comme une opération de déduction qui consiste, à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite une information qui n'est qu'évoquée ou supposée connue. Il existe plusieurs catégories qui vont être expliquées aux élèves afin qu'ils soient en mesure de les dépister à travers le roman. Il s'agit de l'inférence du temps (ex, à quelle saison sommes-nous?), inférence de lieu (où le personnage se trouve-t-il?), inférence d'action (ex : qui sont les coupables), inférence d'objet (quel objet le personnage a-t-il découvert?), inférence d'instrument (ex : quel instrument le personnage utilise-t-il?), inférence de cause/effet (ex : pourquoi le personnage a-t-il été blessé?), inférence de problème (Ex : à quel problème le personnage fait-il face?), inférence d'attitude (ex : que ressent le personnage?) Les élèves feront la chasse aux inférences dans chaque chapitre du roman. Celles-ci peuvent se faire au début, au milieu ou à la fin.

Résumé des chapitres : c'est un bon exercice sur la façon de faire des synthèses. En groupe de travail, ils essayeront de présenter les idées principales de chapitres du roman. Ceci correspond bien au niveau d'activité cognitive de la catégorie 2 de la taxonomie de Bloom.

Dessins : comme j'ai eu à le dire précédemment, l'expression artistique constitue l'un des moyens pour démontrer la compréhension de la lecture. Même ceux qui ne savent pas bien lire, ils peuvent exprimer leur compréhension du livre ou du chapitre par des représentations dessinées. C'est pour cela qu'il faut défier les élèves à s'exprimer durant l'apprentissage du roman par l'utilisation de leurs habiletés artistiques.

Activités d'imagination : il s'agit en fait de l'imagination d'un autre point de vue, c'est-à-dire du point de vue de l'autre. C'est au cours de l'étude littéraire notamment du roman qu'il faut activer le processus d'imagination de l'élève. A ce sujet, il faut lui proposer des questions qui le transportent dans les souliers des autres en lui proposant des questions telles que : Si tu étais le personnage principal, qu'est-ce que tu ferais et pourquoi? Écris une lettre ou un message au personnage principal. Écris une lettre à l'auteur du livre et pose-lui des questions au sujet de son livre. Choisis un personnage et imagine le journal intime qu'il pourrait écrire. Si tu étais l'auteur, comment aurais-tu terminé l'histoire?

Analyse du portrait moral ou physique des personnages du roman : ici il faut faire la radiographie des personnages du roman, laquelle portera sur: La description physique des personnages; les traits de caractère; ce qu'ils disent et font; ce que les autres personnages disent d'eux.

Question ouverte : toute question que l'enseignant choisit doit être en rapport avec le thème ou l'atmosphère de la section ou du chapitre lu. Une question bien conçue peut faire jaillir des réponses étonnantes et variées. La question peut amener à faire des révisions précédant la

lecture, des commentaires suivant la lecture ou des réflexions durant la lecture. Voici des exemples de questions : - quels sont les principaux personnages du roman? - lequel des personnages préfères-tu? Pourquoi? - Qu'est-ce que le personnage pense de...? - De quoi (nom du personnage) s'inquiète-t-il? Décrire la relation entre _____ et _____. Comment l'auteur a-t-il créé du suspense dans ce chapitre? Que va-t-il se passer, selon toi, dans le prochain chapitre? Que fait l'auteur pour t'inciter à poursuivre ta lecture? Quel est l'élément le plus important dans ce que tu viens de lire? As-tu déjà rencontré, dans d'autres livres, quelqu'un qui ressemble au personnage principal? En quoi cette personne lui ressemble-t-elle? Quel personnage préfères-tu? Pourquoi? Qu'aurais-tu fait à la place de...? (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001).

Analyse profonde et questions à réponse longue : les efforts de compréhension de lecture se feront à trois niveaux, à savoir : le niveau littéral – le niveau symbolique – et enfin le niveau de la réflexion. Ci-dessous les types de questions pour guider les élèves dans la compréhension du roman :

Étape 3 : la généralisation

Comme on a eu à le souligner précédemment, à cette étape, l'élève s'est déjà construit une certaine quantité des connaissances dont il devrait s'en servir. C'est à ce titre que deux projets seront initiés en rapport avec l'étude du roman « Destination : nuit blanche »

- 1) Quelle leçon faudra-t-il tirer de ce roman et qui vaut la peine d'être appliquée dans la vie. (travail d'équipe)
- 2) Organiser un projet autour d'un problème de société, à savoir : le conflit de génération. (un travail d'équipe)

Conclusion

Il résulte de tout ce qui a été dit quand on parle de la méthodologie dans ce travail, qu'il s'agit plutôt d'un processus didactique visant à analyser le texte à l'étude. Pour ce faire, la démarche didactique fait appel aux procédés (Giasson, 2001) d'apprentissage qui utilisent comme stratégies : la compréhension, l'interprétation, la réaction et enfin l'appréciation.

Cette étude du roman souligne combien est important le rôle de l'enseignant dans sa capacité à se servir du nouveau modèle de discussion pour mener à bien l'étude du roman; à maîtriser les techniques de discussion et à savoir enseigner les habiletés de discussion aux élèves. Le projet s'efforce également de démontrer l'importance du roman dans le développement des habiletés langagière et même dans la formation de l'être humain en général comme le soutient Kundera (2000) quand il dit : « ni la philosophie, ni les sciences humaines ne peuvent fournir cette connaissance particulière sur l'existence que procure le roman. »

Cependant, il existe des défis importants pour lesquels on ne devra pas se voiler les yeux, à savoir : Le choix des livres qui peuvent emballer les élèves; la maîtrise par l'enseignant de meilleures techniques méthodologiques pour l'enseignement du roman; la capacité de l'élève non seulement à demeurer concentré mais aussi à maintenir son intérêt durant tout le temps de l'étude du roman. Comme pistes à venir : la nécessité de la formation des enseignants sur les techniques de la didactique de l'enseignement du roman. Aussi, la collaboration entre enseignants pour échanger des modèles d'enseignement devra être démise.

Bref, écouter et s'exprimer, c'est démontrer que l'on peut exploiter les stratégies de communication; des stratégies d'écoute; se servir du texte du roman pour échanger, faire des discussions et des présentations, lire le texte et réagir en le reliant à des expériences personnelles; se servir du texte pour se rappeler des informations et les réinvestir, pratiquer à l'aide du texte du

roman les différentes formes de lecture, à savoir la lecture collective, lecture à haute voix, lecture silencieuse, la lecture dirigée, la lecture autonome, la lecture à autrui, etc.) L'étude du roman ne permet-elle pas de lire et d'écrire (approfondir la compréhension du texte à l'aide des repères sémantique, syntaxiques); comprendre l'intention d'écriture, réagir au texte du roman et à sa signification en leur reliant à des expériences personnelles, rédiger les journaux de bord, le carnet de bord, tout cela, il n'y a pas de doute, constitue l'ensemble des possibilités que l'étude du roman peut offrir, et en même temps contribuer au développement des habiletés fondamentales de la langue.

Références

- Allen, M (2004). "Reading Achievement of Students in French Immersion Programs."
Educational Quarterly Review, 9 (4), 25-30.
- Angèle, P (2010a). *Baroblique est bizarre* : Collection Les apprentis détectives. Anjou, Québec :
Les éditions CEC.
- Angèle, P (2010b). *Une étrange disparition* : Collection Les apprentis détectives. Anjou,
Québec : Les éditions CEC.
- Angèle, P (2010c). *Guide d'exploitation des romans* : Collection Les apprentis détectives.
Anjou, Québec : Les éditions CEC.
- Angèle, P (2010d). *Lili entre en scène* : Collection Les apprentis détectives. Anjou, Québec :
Les éditions CEC.
- Angèle, P (2010e). *La photo d'Oli* : (Collection Les apprentis détectives. Anjou, Québec : Les
éditions CEC.
- Angèle, P (2010f). *La Plume bleue* : Collection Les apprentis détectives. Anjou, Québec : Les
éditions CEC.
- Angèle, P (2010g). *La piste mystérieuse* : Collection Les apprentis détectives. Anjou, Québec :
Les éditions CEC.
- Angèle, P (2010h). *La sortie de fin d'année* Collection Les apprentis détectives. Anjou, Québec :
Les éditions CEC.
- Allen, M (2004). Rendement en lecture des élèves des programmes d'immersion en français.

- Bouchev, G et Moser, J (2009). *Les 5 au quotidien : Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Montréal, Québec : Groupe Modulo.
- Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.
- Calgary Catholic School District (2006). *French Immersion Parents Handbook*.
- Cunningham, J.W (1995). Do children learn more word meanings incidentally or through vocabulary instruction? Communication présentée au colloque annuel de la NRC, Nouvelle-Orleans, décembre.
-  ducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. (2001). *Français langue première, 4e Å 8e année : Des pistes pour étudier le roman en classe, suppl ment aux documents de mise en œuvre*. Manitoba, Canada.
- Emery, D.W. (1996). Helping readers comprehend stories from the characters' perspectives. *The Reading teacher*, 49(7), 534-541.
- Français langue première, 4e   8e année (2001) : *Des pistes pour étudier le roman en classe*.  ducation, Formation professionnelle et Jeunesse. Manitoba.
- Giasson, J (2000). *Les textes littéraires à l' cole*. Boucherville, Québec : Ga tan Morin  diteur.
- Gladys, J (1996). *Avec BRIO : Guide pratique de communication*. Scarborough, Ontario: Prentice Hall.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA : Newbury House.
- Guerette, C. (1998). *Au Cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Sainte-Foy, Québec : La liberté.

- Karsenti, T et Collin, S (2010). *70 activités motivantes de communication orale*. Montréal, Québec : Nathalie Daneau.
- Kundera, M. (1993). *Les testaments trahis*. Paris : Gallimard.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Arles, France : Actes Sud.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour le Ministère l'éducation en langue française. Toronto.
- Sepulveda, L (1992). *Le vieux qui lisait des romans d'amour*. Paris : Métailié.
- Ricou, H. (1993). Défense de la littérature. *Éducation et francophonie*, 21(3).
- Français langue première, 4^e à 8^e année (2001) : Des pistes pour étudier le roman en classe. Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse. Manitoba.

Annexe A : Échantillons des grilles d'évaluation

- Fiches de lecture

L'élève va remplir sa fiche de lecture et donner son appréciation en indiquant la cote de 1 à 5 (*la cote 5 est la plus élevée*).

<u>Titre du livre</u>		<u>Auteur</u>	<u>Genre</u>	<u>Appréciation du livre</u> 1, 2, 3, 4, 5

- Journal de bord

	<u>Jamais</u>	<u>Rarement</u>	<u>Souvent</u>	<u>Toujours</u>
Fait des prédictions.				
Analyse les personnages.				
Établit des liens entre les éléments.				
Identifie les causes et les effets.				
Discute du message de l'auteur.				
Fait des comparaisons et trouve des contrastes.				
Utilise le texte au besoin pour appuyer ses idées et ses opinions.				
Fait des liens entre les événements de l'histoire et sa vie personnelle.				

- Fiches d'observation pour le journal de bord :

Le nom de l'élève : _____

La date : _____

	<u>Jamais</u>	<u>Rarement</u>	<u>Souvent</u>	<u>Toujours</u>
Prévoit les dénouements				
Fait preuve qu'il/elle a compris l'intrigue				
Fait le lien entre ce qui arrive dans le livre et sa vie personnelle				
Fait des commentaires sur le style narratif et les techniques des auteurs				
Questionne les motifs et les actes des personnages et de l'auteur				

Commentaires :

- Cercle littéraire:

Le nom de l'élève: _____

La date: _____

	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
Arrive préparé avec tout le matériel				
Lit pendant toute la période				
Écrit ses réponses pendant les périodes d'activités				
Pose des questions pour faciliter le Développement des idées				
Justifie et défend ses opinions				

Commentaire :

- Participation au cercle littéraire

Le nom de l'élève : _____

La date : _____

	La date
• J'ai apporté mon livre.	
• J'ai complété ma lecture.	
• J'ai travaillé selon le plan élaboré par le groupe.	
• J'ai participé aux discussions.	
• J'ai été attentif aux discussions du groupe.	
• J'ai complété ma tâche après chaque lecture.	

Commentaire :

Annexe B : les six degrés d'activités cognitives selon la taxonomie de Bloom

NIVEAUX	MOTS-CLÉS	EXEMPLES
Mémoire/connaissance : on cherche à reconnaître l'information selon sa mémoire	Définir/Décrire/Identifier Étiqueter/Faire une liste Repérer/Associer/Nommer Noter	Comment...? Quoi...? Quand...? Où...? Qui...? Lequel...? Pourquoi...? Repérer diverses sources d'information.
Compréhension (traduire/interpréter/extrapoler)/ Comprendre la signification de l'information Changer l'information d'une forme à une autre Découvrir des relations	Expliquer/Faire un schéma Paraphraser/Reformuler Redéfinir/Recomposer Traduire	Reconnaître l'idée principale Expliquer le sens Expliquer dans ses propres termes Donner un exemple Condenser ce paragraphe Dire en un mot Quelle partie ne convient pas...?
Application (organiser) Utiliser l'information ou l'apprentissage en nouvelle situation	Appliquer/Démontrer Illustrer/Manipuler Choisir/Utiliser/Changer	Choisir les commentaires qui conviennent le mieux Dire ce qui arriverait Qu'arriverait-il si...? Quel serait le résultat? Ceci s'applique à... Cela signifie-t-il que...?
Analyse (démontrer) Séparer l'information pour arriver aux composantes de base et pour comprendre la structure de son organisation – identifier des éléments des rapports.	Analyser/Catégoriser Classer/Comparer/opposer (ressemblances/différences) Différencier/Distinguer Examiner/Identifier des parties/Inférer/Faire un schéma/Séparer	Quelle relation y a-t-il entre...? Analyser les coûts, les avantages et les conséquences. Quel mobile y a-t-il...? Quel est le point de vue de...? Quel est le thème, l'idée principale, l'idée secondaire...? Distinguer les faits des opinions, l'information pertinente et non pertinente Quelles contradictions...? Quelle technique persuasive...?

		Qu'est-ce que l'auteur pense, suppose...?
<p>Synthèse (<i>mettre ensemble</i>) Combiner des parties en un tout nouveau ou original Créativité</p>	<p>Combiner/Composer Conclure/Construire Créer/Concevoir Développer/Formuler Imaginer/Inventer Faire/Planifier/Prédire Produire/Suggérer/Résumer</p>	<p>Formuler hypothèse ou question Préparer un plan d'action alternatif Tirer une conclusion basée sur des observations. Et si..? Comment peut-on...? Comment pourrait-on...? Si... alors...? Établir une règle. Que prédiriez-vous...?</p>
<p>Évaluation (<i>juger</i>) Juger si oui ou non quelque chose est acceptable ou inacceptable selon des normes établies</p>	<p>Évaluer/Choisir Comparer (pour/contre) Débattre/Décider/Évaluer Juger/Justifier/Priorité/rang Estimer/Recommander</p>	<p>Êtes-vous d'accord? Donnez votre avis Que pensez-vous de...? Qu'est-ce que vous préférez? Qu'est-ce qui vaut mieux? Serait-ce mieux si...? Juger les partis pris, l'émotion, la motivation Le mieux... Le pire... Si..., alors...</p>

Annexe C : Les questions pour l'étude et la compréhension du roman

ACTIVITÉ-CHAPITRE1 : LE GRAND DEPART (p1-7)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 1: (Le grand départ)
- Pourquoi Sophie dit-elle qu'à sa maison tout est antique?
 - Qui de Jean-Sébastien et de Sophie avait invité l'autre pour la promenade?
 - A qui appartient la motoneige? Comment le sais-tu?
 - Qui est Arthur?
 - Pourquoi Sophie se balançait-elle nerveusement sur sa chaise?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre1)
- Qu'est-ce que les vieilles chaises chez Sophie symbolisent-elles?
 - Qu'est-ce que cela veut dire lorsque Sophie dit qu'elle a le sang de vikings?
 - Qu'est-ce qui peut justifier le comportement d'entêtement de Sophie (13 ans) envers ses parents en décidant d'aller affronter quelque chose de dangereux comme la tempête?
 - Pensez-vous comme Arthur que le spaghetti ressemble à des longs vers soyeux? Expliquez.
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Vous est-il déjà arrivé de vivre une situation de confrontation avec vos parents comme c'est le cas avec Sophie?
 - Comment jugez-vous cette attitude de Sophie? Selon vous a-t-elle raison ou non d'agir avec pareil entêtement envers ses parents? Expliquez-vous.
 - Si vous étiez Sophie, comment auriez-vous agi?
 - Pensez-vous que toutes les grandes personnes sont comme les parents de Sophie qui ne comprennent toujours pas l'attitude des jeunes adolescents?
 - Avez-vous déjà une fois vécu pareille situation de confrontation avec vos propres parents dans votre vie?

ACTIVITÉ-CHAPITRE2: LE RETOUR IMPOSSIBLE (p9-16)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 2: (Le retour impossible)
- Qui conduit la motoneige lorsque Jean-Sébastien et Sophie effectuent leur voyage?
 - Y a-t-il des gens qui vivent dans les villages de pêcheurs pendant l'hiver?
 - Qui y a-t-il sur le visage de Douglas O'Comor qui le rend si laid?
 - Jean-Sébastien avait-il changé d'idées en pensant déjà à retourner? Qu'est-ce qui vous l'indique?
 - Quel message la voix intérieure dit à Sophie au sujet de la tempête de neige?
 - Qui est Lara?
 - Par quel moyen Jean-Sébastien et Sophie sont-ils entrés dans la cabane des pêcheurs?
 - Que serait-il arrivé si les deux adolescents n'avaient pas eu la chance de trouver la cabane pour s'y abriter?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre2)

- Que symbolisent les épinettes et les sapins qui défilent lorsque Jean-Sébastien et Sophie roulent avec leur motoneige?
 - Et ce bout de phrase de Sophie « Douglas O'Comor vit en ermite dans son chalet » qu'est-ce cela veut dire?
 - Que symbolise la phrase « Le vent puissant et glacial »?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Y a-t-il eu de moment où vous avez eu tellement peur de votre vie? Expliquez.
 - Pourquoi Sophie a-t-elle envie de pleurer en pleine neige lorsqu'elle pense à Lara?
 - Qu'est-ce qui empêche Sophie de pleurer alors qu'elle se trouve devant une situation climatique très désagréable?
 - Est-ce que Jean-Sébastien avait bien planifié son voyage? Expliquez votre réponse.
 - Quels ont été les sentiments de Jean-Sébastien et Sophie en voyant la cabane des pêcheurs?
 - Qu'est-ce qui serait arrivé à Sophie et son ami Jean-Sébastien s'ils n'avaient réussi à entrer dans la cabane? Expliquez pourquoi.
 - Vous est-il déjà arrivé de faire des choses sans y avoir réfléchi suffisamment? Quelles avaient été les conséquences?

ACTIVITÉ-CHAPITRE3 : UN ABRI DANS LA TEMPÊTE (p17-21)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 3: un abri dans la tempête)
- De quoi Sophie et Jean-Sébastien ont-ils besoin en priorité dès qu'ils se sont retrouvés à l'intérieur de la cabane? Et pourquoi?
 - Qu'est-ce que Sophie et Jean-Sébastien étaient-ils en train de chercher en fouillant la cabane dans tous les coins?
 - Qu'est-ce qu'ils avaient découvert après la fouille de la cabane, et en quoi cela les avait-il servis?
 - Qu'est-ce qu'ils avaient fait pour que la tempête ne les atteigne pas dans la cabane?
 - Pourquoi Jean-Sébastien sort-il de la cabane? Où va-t-il et pourquoi prend-t-il tant de risque de sortir en pleine tempête?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre3)
- Que symbolise la « truie » selon le père de Sophie?
 - Qu'est-ce que le « feu » symbolise pour Sophie et Jean-Sébastien en ce moment terrible d'hiver lorsqu'ils se trouvaient dans la cabane?
 - Que symbolise la tempête pour Sophie et Jean-Sébastien au moment où ils étaient dans la cabane?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Est-ce que la cabane dans laquelle les deux adolescents s'abritaient était-elle sécuritaire face aux conditions climatiques? Pourquoi?
 - Les deux jeunes ont-ils raison de regretter leur action du fait d'avoir cassé la fenêtre vitrée de la cabane? Justifiez votre réponse.

- Sophie et Jean-Sébastien ont découvert dans la cabane des pêcheurs un certain nombre d'objets tels que la boussole, la casquette de marin et d'autres objets inconnus. Quels ont été leurs sentiments face à ces objets?
- Citez six choses que vous faites pour vous protéger contre le froid pendant l'hiver?
- Qu'est-ce que vous auriez fait pour vous protéger si vous vous trouviez dans les mêmes conditions que Sophie et Jean-Sébastien?

ACTIVITÉ-CHAPITRE4 : SEULE DANS LA CABANE (p23-28)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 4: (seule dans la cabane)
 - Qui est cette personne qui se retrouve toute seule dans la cabane et pourquoi?
 - Comment Sophie est-elle parvenue à découvrir des allumettes dans la maison?
 - Sophie a faim mais il n'y a rien dans la maison sauf une chose, quelle est-elle?
 - Quelle idée géniale Sophie trouve-t-elle pour se sauver de la faim?
 - Qu'est-ce que Sophie a fait pour calmer sa faim?
 - A quoi Sophie pense-t-elle quand elle entend un bruit anormal dehors?
 - Quelle idée passe par la tête de Sophie lorsqu'elle ne voit pas Jean-Sébastien retourner à la cabane? Quel plan a-t-elle dans sa tête?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre4
 - Qu'est-ce que le mot « torture » symbolise pour Sophie lorsqu'elle parle de la faim?
 - Qu'est-ce que le mot « aquarium » symbolise pour Sophie lorsqu'elle parle de son ventre?
 - Qu'est-ce que le « bruit » qui se produit dehors dans la nuit symbolise-t-il pour Sophie?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
 - En lisant le chapitre4, qu'est-ce qui peut nous pousser à dire que Sophie est une fille qui a beaucoup d'initiatives?
 - Sophie est pleine d'imagination dans sa tête. Quels sont les faits qui le démontrent dans ce chapitre?
 - Est-ce que le papa de Sophie pouvait penser que sa fille s'imagine toujours beaucoup de choses dans sa tête ? Justifie-le.
 - Qu'est-ce qui selon vous peut être à la base d'un bruit effrayant dehors durant la nuit? Justifiez votre réponse.
 - Qu'est-ce vous feriez si vous étiez seul dans les mêmes conditions que Sophie, et pourquoi le feriez-vous?

ACTIVITÉ-CHAPITRE5 : SEULE CONTRE UN ETRE TERRIFIANT (p29-41)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 5: (seule contre un être terrifiant)
 - Croyez-vous que Sophie eût terriblement peur? Comment le savez-vous?
 - Est-ce que Sophie était déterminée d'aller chercher Jean-Sébastien durant la nuit malgré sa peur? Où est-ce que cela est dit dans le livre?
 - Quel animal Sophie soupçonnait-elle d'être en train de hurler dehors?

- Qu'est-ce que Sophie avait conçu comme stratégie de défense au cas où cet animal venait à pénétrer dans la cabane?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre5)
 - Sophie parlait des yeux diaboliques, qu'est-ce que ceux-ci symbolisaient pour elle?
 - Le cœur menaçait d'éclater, qu'est-ce que cela symbolise?
 - Que symbolise le « couteau » pour Sophie?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
 - Quels sont les créatures terrifiantes que vous connaissez dans votre vie?
 - Croyez-vous que Sophie aurait eu le même degré de la peur si Jean-Sébastien était avec elle dans la cabane? Expliquez pourquoi?
 - Sophie s'imagine déjà Jean-Sébastien dans les griffes du loup, mais comment s'était-elle tirée de ses mauvaises pensées?
 - Comment Sophie est-elle en communication avec Lara, est-ce par téléphone ou bien par la messagerie? Expliquez-vous.
 - Était-ce une bonne idée pour Sophie de penser sortir dans la nuit pour aller secourir Jean-Sébastien? Qu'est-ce que vous auriez fait à sa place?

ACTIVITÉ-CHAPITRE6 : A LA RECHERCHE DE JEAN-SEBASTIEN (p35-41)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 6: (à la recherche de Jean-Sébastien)
 - Est-ce que Jean-Sébastien avait lui aussi entendu ce même bruit lugubre qui faisait peur à Sophie?
 - A quoi tous les deux jeunes gens pensent-ils concernant ce bruit?
 - Jean-Sébastien était-il dans la cabane lorsqu'il y avait du bruit dehors? Si non, où se trouvait-il?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre6)
 - Quelle est l'idée qui passe par la tête de Sophie chaque fois qu'elle pense à Lara ?
 - Qu'est-ce que Jean-Sébastien ramène avec lui à son retour?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
 - Seriez-vous allé chercher votre meilleur ami en danger comme pense le faire Sophie ou vous seriez tout simplement resté dans la maison pour votre propre sécurité? Expliquez votre position.
 - Pensez-vous que Jean-Sébastien était plus courageux que Sophie? Quels sont les faits qui le démontrent?
 - Sophie avait-elle raison de penser que quelque chose de mauvais était arrivé à Jean-Sébastien? Justifiez-vous.

ACTIVITE-CHAPITRE7 : L'AMI DE JEAN-SEBASTIEN (p43-50)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 7: (l'ami de Jean-Sébastien)
 - Il semble que le chien connaît bien Jean-Sébastien. A quel moment dans le passé Jean-Sébastien et le chien s'étaient-ils rencontrés ?

- Jean-Sébastien a l'air d'être triste lorsqu'il pense à son retour chez-lui à la maison ? Pourquoi?
- Qu'est-ce que Jean-Sébastien reproche à son père?
- Pourquoi Jean-Sébastien tremble lorsqu'il pense à son père?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre7)
 - Que symbolise le chien pour Jean-Sébastien?
 - Quelle image Jean-Sébastien a-t-il de son père?
 - Quelle image Sophie a-t-elle de son père?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
 - Pourquoi le chien qui hurlait dehors est un ami de Jean-Sébastien?
 - Par quels signes le chien montre-t-il qu'il connaît Jean-Sébastien?
 - Lequel de deux personnages entre Sophie et Jean-Sébastien préférez-vous le plus? Et pourquoi?
 - Êtes-vous amoureux des animaux domestiques (chien, chat, etc.)? comment sont vos relations avec votre animal si vous en avez un?

ACTIVITÉ-CHAPITRE8 : LA BLESSURE (p51--57)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 8: (la blessure)
 - Quel message est-ce que Jean-Sébastien veut communiquer au chien lorsqu'il essaie de parler avec lui? Qu'est-ce qu'il lui dit?
 - Est-ce que Jean-Sébastien et Sophie avaient-ils bien réfléchi avant de casser les meubles qu'ils avaient trouvés dans la cabane pour allumer du feu?
 - Énumérez tous les meubles que Jean-Sébastien et Sophie ont détruits dans la cabane?
 - Est-ce que le feu était important pour Sophie et Jean-Sébastien? Qu'est-ce vous vous auriez fait à leur place?
 - Jean-Sébastien a faim. Y a-t-il de la nourriture qu'il peut manger dans la cabane?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre8.
 - Dans les conditions où ils se trouvaient (Jean-Sébastien et Sophie), que représente le « feu » pour eux ?
 - Que symbolise « Sophie » pour Jean-Sébastien?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
 - Est-ce que Jean-Sébastien avait raison de parler à un animal pour s'excuser?
 - De quoi Jean-Sébastien s'inquiétait-il ?
 - Est-ce que le chien avait bien compris le message de Jean-Sébastien? Comment l'expliquez-vous?
 - Jean-Sébastien est quelque fois têtue. Montrez-le à travers le texte?
 - Vous est-il déjà arrivé d'être têtue devant des situations aussi dangereuses? Racontez votre expérience?
 - Êtes-vous aussi capable de parler à un animal comme Jean-Sébastien?
 - Qu'est-ce qui serait arrivé si Jean-Sébastien avait écouté les conseils de Sophie de ne pas ouvrir la boîte de conserve avec le couteau? Êtes-vous pour ou contre ce qu'il a fait? Expliquez-vous.

ACTIVITÉ-CHAPITRE9 : UN LONG SOUPIR (p59--64)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 9: (Un long soupir)
- Pouvons-nous dire que Sophie avait donné les premiers soins à Jean-Sébastien? Si oui, qu'est-ce qu'elle avait fait?
 - Est-ce que Jean-Sébastien était content des soins que Sophie lui avait apportés? Qu'est-ce qui le prouve?
 - Sophie avait-elle apprécié les compliments de Jean-Sébastien après les soins? Montrez-le.
 - Pensez-vous que Sophie souhaitait vivement avoir un baiser de Jean-Sébastien? Comment le savez-vous?
 - Pourquoi Sophie ferme-t-elle ses yeux pendant un moment alors qu'elle est assise à côté de Jean-Sébastien?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre9.
- Que symbolise le « couteau » pour Jean-Sébastien?
 - Qu'est-ce que les « deux boutons » sur le visage de Sophie symbolisent?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Sophie était-elle tombée amoureuse de Jean-Sébastien? Expliquez-vous.
 - Pourquoi Sophie rêve-t-elle que Jean-Sébastien la prenne dans ses bras?
 - Qu'est-ce que Sophie reçoit de Jean-Sébastien à la place du baiser qu'elle attendait de tout son cœur?
 - Trouvez-vous normal la réaction de Sophie laquelle s'énervé tout simplement parce que Jean-Sébastien la complimente d'avoir les qualités d'une infirmière exceptionnelle? Comment expliquer une telle attitude?

ACTIVITÉ-CHAPITRE10 : UNE DECOUVERTE TROUBLANTE (p65--69)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 10: (Une découverte troublante)
- Pourquoi cette découverte est une surprise pour Sophie et Jean-Sébastien?
 - Comment avaient-ils pu soupçonner que la cabane où ils s'abritaient appartiendrait à Douglas O' Connor?
 - Que disent les gens du village au sujet de Douglas O' Connor?
 - Est-il vrai que le chien semble percevoir les inquiétudes de Sophie et celles de Jean-Sébastien? Comment?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre10.
- Qu'est-ce que la « photo » retrouvée dans la cabane symbolise pour les deux jeunes gens?
 - Que symbolise le « chien » pour Sophie et Jean Sébastien?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Quels traits rapprochent Douglas O' Connor et la photo ramassée dans le livre trouvé dans la cabane?
 - Quel rapprochement est-il possible de faire entre le chien et O' Comor?
 - Selon vous, est-il important d'avoir des photos? A quoi servent-elles?

- Les deux jeunes gens ont-ils eu peur qu' O' Connor les retrouvent dans sa cabane? Quelle idée ont-ils dans la tête ?
- Qu'est-ce que vous auriez fait si vous vous retrouviez dans une cabane sans le chauffage durant l'hiver?

ACTIVITÉ-CHAPITRE11 : UNE VISION TERRIFIANTE (71-75)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 11: (Une vision terrifiante)
 - Quel est le message que Lara vient apporter à Sophie?
 - S'agit-il d'un message vrai sens ou c'est tout simplement une imagination dans la tête de Sophie? Expliquez-vous.
 - Est-ce Jean Sébastien prend au sérieux les messages de Lara? Que dit-il à ce sujet?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre11
 - Qu'est-ce que le « cheval symbolise » pour Sophie?
 - Sophie croit-elle au rêve? Que symbolise le « rêve » pour elle?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
 - Qu'est-ce qui prouve que la rencontre de Sophie et Lara n'était pas une vraie rencontre?
 - Sophie fait-elle confiance au message de Lara? Qu'est-ce qui le prouve?
 - Est-ce que Lara est capable de communiquer à distance avec des êtres qu'elle aime? Comment appelle-t-on un tel pouvoir?
 - Pourquoi Jean-Sébastien qualifie-t-il Sophie de superstitieuse?
 - De quoi est-il question dans sa vision terrifiante?
 - Qu'est-ce qui arrive à Sophie lorsqu'elle parle de la nuit blanche?

ACTIVITÉ-CHAPITRE12 : UN RETOUR TRAGIQUE (77--85)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 12: (Un retour tragique)
 - Qu'est-ce qui détermine Sophie et Jean-Sébastien de quitter la cabane pour rentrer à leurs maisons?
 - Comment Sophie décrit-elle l'état de la cabane?
 - Dans quel état d'esprit se trouve Jean-Sébastien lorsqu'ils sont au point de rentrer à la maison?
 - Dans quel état Sophie et Jean-Sébastien laissent-ils la cabane?
 - Qu'est-ce qui est arrivé à Sophie sur le chemin de retour?
 - Comment Sophie a dû être sauvée lorsque la glace s'était brisée?
 - Pourquoi Jean Sébastien demande-t-il à Sophie de courir quand ils étaient sur le chemin de retour?
 - Il y a trois raisons pour lesquelles Sophie ne veut pas mourir, quelles sont-elles?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre12
 - Qu'est-ce que la « truie » de la cabane symbolise-t-elle pour Sophie et Jean-Sébastien?
 - Qu'est-ce que le « froid » symbolise pour les deux personnages?
 - Qu'est-ce que le soleil représente pour eux?

- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Y a-t-il une personne dans votre vie qui vous a tellement inspiré de peur au point que vous puissiez le comparer à Douglas O'Connor? Qui est-elle et comment?
 - Vous est-il déjà arrivé d'avoir très froid jusqu'à vous sentir plus proche de la mort? Décrivez-en les circonstances.
 - De quoi Sophie et Jean-Sébastien avaient-ils plus besoin le jour qu'ils étaient en train de quitter la cabane? Comment le savez-vous?
 - Avez-vous déjà rencontré à travers vos lectures, quelqu'un qui ressemble au personnage principal de ce livre?
 - Qu'est-ce que Sophie faisait de temps en temps dans son esprit pour oublier le froid? Comment le savez-vous?
 - Comment Sophie pouvait-elle vivre l'été tout en étant en plein hiver? Est-ce possible?

ACTIVITÉ-CHAPITRE13: LA POTION MYSTÉRIEUSE (87-91)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 13: (La potion mystérieuse)
- Comment Sophie avait-elle été surprise de se retrouver allongée sur un divan, dans une maison sans savoir comment elle y était arrivée?
 - Quelle personne Sophie découvre-t-elle lorsqu'elle reprend conscience?
 - Quelle a été l'attitude de O'Connor vis-à-vis de deux jeunes gens? Expliquez-le par des faits.
 - Pourquoi O'Connor donne-t-il une potion mystérieuse à Sophie?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre13
- Que symbolise O'Connor pour Sophie?
 - Que symbolise la « potion mystérieuse » préparée par O'Connor?
- b) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Pensez-vous que Sophie ait gardé la même image de Douglas O'Connor après l'avoir rencontré?
 - Si vous étiez Sophie, auriez-vous accepté de prendre la potion mystérieuse que O'Connor avait préparée? Expliquez.
 - Sophie a beaucoup hésité avant de consommer cette potion mystérieuse, mais qu'est-ce qui l'a finalement convaincu de le faire?
 - Quel est l'élément le plus important dans ce que tu viens de lire?

ACTIVITÉ-CHAPITRE14: L'AVEU (93-99)

- a) Questions au niveau littéral (qu'est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 14: (L'aveu)
- Que pense Sophie de la potion qui lui été donnée par O'Connor? Expliquez comment?
 - Comment O'Connor décrit-il son propre visage?
 - Comment s'appelle le chien d'O'Connor et de quelle façon son maître le qualifie-t-il?
 - Comment O'Connor a pu être informé que Sophie s'était évanouie quelque part dans la neige?

- Quelle a été la réaction de O’connor en apprenant que ses meubles étaient détruits par les deux jeunes gens pour se réchauffer contre le froid?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre14.
- Que symbolisent les mobiliers détruits de la cabane de O’connor pour Sophie et Jean-Sébastien?
- Quel est le symbole de la « pipe » pour O’connor?
- c) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Vous est-il déjà arrivé de juger les gens rien que sur base des stéréotypes que les autres personnes racontent d’eux? Est-ce correct d’agir de la sorte? Expliquez-vous.
- Quel est l’aveu que Sophie a fait au sujet de O’connor?
- Comment auriez-vous réagi si vos meubles avaient été détruits par des jeunes gens se trouvant dans la même situation que Sophie et Jean Sébastien?

ACTIVITÉ-CHAPITRE15: L’HISTOIRE D’O’CONNOR (101-109)

- a) Questions au niveau littéral (qu’est-ce qui se passe au sens concret dans ce chapitre 15: (L’histoire d’O’connor)
- Comment peux-tu décrire l’enfance d’O’connor?
- Dans quelles circonstances O’connor a-t-il rencontré celle qui devint plus tard sa femme? Comment s’appelait-elle ?
- Si quelqu’un vous dit qu’O’connor regrette d’avoir été un marin qu’est-ce que vous en dites? Comment et pourquoi?
- O’connor est-il heureux à tout moment quand il raconte l’histoire de sa vie à Jean-Sébastien et Sophie?
- Pensez-vous que O’connor aurait continué d’avoir la joie de vivre après que sa femme et ses deux enfants aient été décimés par un incendie?
- Comment O’connor a-t-il rencontré Odin?
- b) Questions au niveau symbolique (le sens abstrait/symbolique du texte –le niveau des idées/chapitre15.
- Que symbolise la « carrière de marins » pour O’connor?
- Que symbolise « Odin » pour O’connor?
- d) Questions du niveau de la réflexion (le fond du texte et ce que vous en pensez)
- Qu’est-ce qui a fait que O’connor en soit arrivé au point de raconter sa vie aux deux adolescents?
- Selon vous, O’connor avait-il raison de faire la carrière de marin qui l’amenait à voyager tous les jours loin de sa famille?
- Auriez-vous aimé que votre père ou votre frère soit un marin avec tous les risques que le métier comporte? Expliquez-vous.
- Que fait l’auteur pour t’inciter à poursuivre ta lecture?
- Comment l’auteur a-t-il créé du suspense dans ce chapitre?
- Quel conseil donneriez-vous à O’connor pour qu’il arrête de fumer?

Annexe D : la structure narrative du récit

La structure narrative du récit (roman)

- Le schéma du récit

Le nom : _____

La date : _____

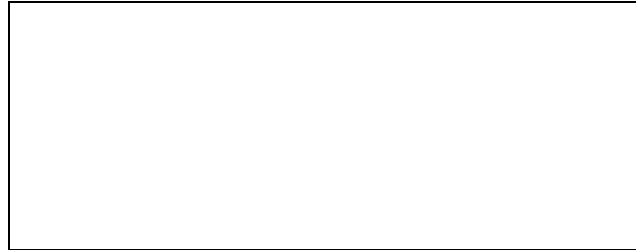
Le titre : _____

<p>LA SITUATION INITIALE</p> <p>Qui?</p> <p>Qui sont les personnages? Décris-les.</p>	
<p>Où</p> <p>Où se passe ton histoire? Décris l'endroit.</p>	
<p>Quand?</p> <p>Quand se passe ton histoire?</p>	
<p>L'ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR</p> <p>Quel est le problème dans ton histoire? Comment tes personnages se sentent-ils face à ce problème?</p>	
<p>LE DÉVELOPPEMENT</p> <p>Qu'arrive-t-il dans ton histoire? Premièrement : Plus tard : Après cela :</p>	
<p>LE DÉNOUEMENT</p> <p>La solution Comment le problème est-il résolu? Que se passe-t-il à la fin?</p>	

- Le lieu

Titre : _____ Auteur : _____

Fais un dessin représentant un lieu important dans l'histoire.



Décris en trois mots le lieu où se passe l'histoire.

Racontes-en quelques mots un événement qui a eu lieu à cet endroit.

- Lieu et temps

Le cadre de récit comprend l'endroit (où) et le temps (quand) se déroule l'histoire. Choisis des exemples de langage descriptifs utilisés par l'auteur pour décrire l'endroit et le temps. Fais un dessin pour illustrer les passages tels que décrits par l'auteur.

- Cadre

Le cadre, c'est le lieu et le temps ou le moment où se déroule l'intrigue d'une histoire. C'est tout ce qui aide le lecteur à mieux situer et à imaginer l'action du roman.

1. Comment l'auteur informe-t-il le lecteur quant à l'endroit et le temps dans L'histoire?

2. Est-ce que le cadre du roman te rappelle un endroit que tu connais? Comment se ressemblent-ils

Comment sont-ils différents?

3. Est-ce que l'auteur utilise le cadre de l'histoire pour nous faire évoquer des sentiments de tristesse, de joie, d'excitation, de mystère ou d'autres? Si oui, donne des exemples qui expliquent ton choix.

4. Crois-tu que l'histoire serait différente si elle avait lieu à un autre moment ou à un autre endroit? Si oui, comment serait-elle différente?

