

FIERTÉ LINGUISTIQUE - LE FRANÇAIS DANS LES ÉCOLES

QUE FAIRE AVEC L'INFÉRENCE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES ?



UNIVERSITÉ
LAVAL
2024



©Dany Vachon/ULaval

JULIEN LAVOIE

Nous sommes heureux de vous convier à la lecture de cette revue dont les textes ont été rédigés par les finissants et finissantes du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Provenant d'horizons disciplinaires variés, ces articles vous proposent des réflexions au sujet de pratiques pédagogiques concrètes pouvant être mises en œuvre en classe. Ils reflètent l'engagement, la créativité et l'esprit d'analyse des personnes qui se verront confier l'immense responsabilité d'éduquer les prochaines générations d'élèves. Chaque article offre une perspective unique, présentant ainsi une vision variée de l'enseignement au secondaire. Préparez-vous à être inspiré(e)s par leurs idées, par leurs questionnements ainsi que par leurs réflexions.

NOTE

Ces travaux ont été évalués par l'équipe enseignante dans le cadre du cours de Synthèse et intégration. Le contenu et la qualité langagière des articles n'engagent que les étudiants et les étudiantes.

ÉDITEURS DE LA REVUE

Léonie Asselin, Philippe Lemay & Olivia Giroux

ENSEIGNANT ET ENSEIGNANTE

Josée-Anne Gouin, professeure agrégée
Nathan Béchar, Chargé d'enseignement au secondaire

QUE FAIRE AVEC L'INFÉRENCE DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES ?

À QUOI BON S'INTÉRESSER À L'INFÉRENCE ?

Quand j'étais élève au secondaire, je me souviens très bien que je n'aimais pas la lecture. C'est en troisième secondaire que j'ai réalisé que j'aimais certaines lectures, surtout celles qui me demandaient de décoder des aspects cachés dans le texte. J'étais un de ces élèves qui étaient en mesure de déchiffrer les messages cachés. Puis, au cégep, j'ai adoré la littérature puisque je devais analyser les textes notamment en repérant les figures de style et les rimes tout en comprenant le double sens et en interprétant ces œuvres. C'est pendant ma remise en question à l'université que j'ai mis les mathématiques de côté et que j'ai compris le lien entre mon profil plutôt analytique des mathématiques et le français. J'adore ce qui est abstrait, voire absurde, et je « souffre » aussi d'aphantasie, une incapacité mentale de visualiser des images. Tout cela explique mon amour des mots et des symboles qui me permettent de décrypter les textes. Malgré moi, je possède donc une forte capacité d'inférence et c'est justement cette aptitude cognitive qui m'a fait redécouvrir la lecture. J'ai remarqué avec les années que cette capacité de faire des déductions constitue un défi important chez plusieurs élèves et étudiants. Je m'y intéresse particulièrement maintenant parce que je désire aider les élèves dans leur compréhension des textes et puisque je souhaite faire réfléchir les jeunes tout en les préparant pour le cégep. L'inférence se veut une capacité très profitable à tous pour le futur afin de notamment améliorer l'expérience de lecture, mais également les expériences d'écoute et de visionnement. Qui plus est, l'inférence ne se limite pas à la langue française, elle touche les autres langues et les autres matières comme l'histoire. C'est pour ces raisons que je trouve l'inférence aussi importante et que je me suis interrogé sur les façons de l'enseigner en classe.

OBSTACLE À LA COMPRÉHENSION DU LECTEUR : L'INFÉRENCE

Pendant mes études secondaires, je me souviens avoir entendu le mot inférence quelques fois. Ce que j'entendais plus souvent en revanche, c'était l'expression « lire entre les lignes » et ce n'était jamais amené de façon positive. Mes enseignants disaient toujours que c'était un problème généralisé chez les élèves, et encore, pendant mon dernier stage en enseignement, j'entendais les mêmes remarques. Une enseignante disait même qu'elle n'avait pas le temps de s'y attarder parce que le programme est trop chargé. Dès lors j'ai commencé à me questionner sur l'essence du problème et en me demandant en quoi l'inférence constitue une difficulté. Selon une étude menée par Falardeau et al. (2017), plus de deux élèves sur trois parmi les élèves interrogés de plusieurs classes de quatrième et de cinquième secondaires savent qu'il faut inférer à l'aide des mots du texte, mais sont peu autonomes devant la tâche complexe. L'étude révèle même que la moitié d'entre eux ont besoin d'aide afin de repérer des indices incontournables dans un texte, ce qui veut dire que les élèves sont conscients de leur difficulté, mais ne savent pas comment y remédier (Falardeau et al., 2017). C'est exactement l'objectif de mon enquête, je cherche à trouver des solutions afin d'amener les élèves à développer cette capacité cognitive intrinsèque. C'est ainsi que j'en suis venu à la question de recherche suivante : Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants qui permettent de travailler la capacité d'inférence en lecture des élèves du secondaire ?

D'abord, l'inférence est une opération logique en lecture qui permet au lecteur de déduire et de faire sortir des informations implicites du texte (Bourradou et Mazar, 2019). Il s'agit d'une tâche d'induction où le lecteur doit trouver des « informations présentes et en même temps absentes, absentes de la surface du texte et présentes en profondeur » (Bourradou et Mazar, 2019). Cependant, est-elle essentielle pour bien lire? Eh bien, la lecture se veut un travail de construction et d'imagination des images qu'on se fait des mots du texte. Pour effectuer ce travail, on a nécessairement besoin d'une compétence linguistique, mais également d'une connaissance du monde (Brehm, 2015). On se rend compte que ces deux éléments sont variables pour chaque personne et c'est ce qui rend chaque lecture unique. Ainsi, pour construire et s'imaginer une histoire à sa manière, le lecteur devient un créateur de sens, j'oserais même dire que le lecteur est le coauteur du texte (De Padua Nájera, 2021). En effet, le texte n'existe que dans la mesure où il y a quelqu'un pour le lire et il est coloré différemment par chaque lecteur.

Chaque lecteur est différent, mais chaque texte l'est aussi, ce qui fait toujours de la lecture une situation nouvelle (Bourradou et Mazar, 2019). Le lecteur est donc confronté à une tâche de taille. Selon Falardeau et al. (2017), un lecteur compétent est celui qui est en mesure de se servir consciemment de ses stratégies liées au travail d'inférence et de revenir sur ses hypothèses de sens quand elles entraînent des contradictions avec le texte. Non seulement il y a un travail d'anticipation à effectuer avant de lire un texte, mais l'inférence fait partie des aptitudes à développer afin d'être un bon lecteur. À l'inverse, les études effectuées par Hall (2016) semblent suggérer que, souvent, les lecteurs en difficulté ont effectivement des problèmes avec la capacité d'inférence.

D'ailleurs, ce souci lié à l'inférence des lecteurs en difficulté serait causé par un échec de compréhension de la part du lecteur (Hall, 2016). Toujours selon Hall (2016), les attentes en compréhension de lecture par rapport aux élèves sont qu'ils soient aussi capables d'analyser ce qui est implicite, c'est-à-dire le « comment » et le « pourquoi » des textes, et non seulement ce qui est explicite, en d'autres termes le « qui » et le « quoi ». Il se peut que les élèves échouent avec l'aspect implicite qui touche davantage l'inférence, mais il est également possible qu'ils aient de la difficulté à dégager ce qui est implicite justement parce qu'ils rencontrent déjà des difficultés avec l'aspect explicite se trouvant à la base de la compréhension. Il semblerait même que 81 % des enseignants algériens interrogés dans l'étude menée par Bourradou et Mazar (2019) affirment que leurs jeunes rencontrent effectivement des difficultés de compréhension. Pour Bourradou et Mazar (2019), la compréhension est « une activité mentale complexe de résolution de problèmes qui a pour but l'accès au sens ». Ainsi, il ne s'agit pas d'une connaissance, mais plutôt d'une compétence qui permet de visualiser les images à l'aide des mots d'un texte. De Padua Nájera (2021) évoque que cette compétence se divise en deux étapes : la construction et l'intégration. La première étape, soit la construction du récit, se ferait automatiquement pendant la lecture et cette étape dépendrait de la mémoire de travail ainsi que de l'imagerie mentale (De Padua Nájera, 2021). L'imagerie mentale est le fait de garder en mémoire l'information extraite d'un texte et de son environnement tout en la manipulant à sa guise en se créant des images dans sa tête (Bourradou et Mazar, 2019). Les études réalisées par Bourradou et Mazar (2019) avec des élèves algériens de troisième année du secondaire indiquent que 68,25 % des élèves interrogés n'utilisent pas cette stratégie métacognitive, ce qui nuit inévitablement aux apprenants.

Puis, la deuxième étape, soit l'intégration, utiliserait le bagage littéraire que le lecteur possède dans ses connaissances antérieures, ce qui permettrait de réinvestir des inférences (De Padua Nájera, 2021). Justement, les inférences facilitent la compréhension des éléments implicites d'un texte, pourtant, Beaulieu et Langevin (2014) notent également que les situations d'inférence désavantagent les lecteurs qui ont un déficit en ce qui concerne la mémoire de travail. Cela est logique étant donné que la mémoire est nécessaire à la première étape de la compréhension, soit la construction, et elle devient encore plus importante lors de l'intégration en réutilisant d'anciennes informations entreposées dans la mémoire à long terme. En outre, Beaulieu et Langevin (2014) ajoutent même que l'anticipation joue un rôle fort important dans l'étape d'intégration, car l'inférence se présente relativement assez souvent comme une relation de cause-conséquence où l'auteur a, délibérément ou non, omis d'y exposer la cause ou l'effet dans le texte. Cela signifie qu'il est normal pour un lecteur rencontrant des difficultés en raison d'incapacités intellectuelles que le fait de lire et de comprendre un texte constitue un énorme défi si les exigences en matière d'anticipation, et donc de déductions, sont élevées puisque la compréhension devient une tâche de plus en plus complexe (Beaulieu et Langevin, 2014).

Au travers des deux étapes de la compréhension, la mémoire de travail, l'imagerie mentale, le lien avec les connaissances antérieures et l'anticipation sont ressorties comme étant des éléments qui permettent de dépasser le texte et donc d'effectuer des inférences. Ces éléments font partie de ce qu'appellent Bourradou et Mazar (2019): les processus d'élaboration. Ces processus sont des habiletés qui permettent de réaliser des hypothèses et d'effectuer des liens entre le texte lu et des connaissances antérieures (Bourradou et Mazar, 2019). Ainsi, de bonnes stratégies pour travailler l'inférence devraient être des stratégies qui font interagir ces processus. Toutefois, la littérature scientifique ne s'entend sur aucune façon miracle et universelle d'enseigner l'inférence et ne permet pas non plus de classer des stratégies de lecture favorisant l'inférence. Pire encore, posséder des stratégies est un atout non négligeable, mais encore faut-il les utiliser! Les études menées par Bourradou et Mazar (2019) semblent indiquer que les élèves interrogés utilisent très peu de stratégies. Les auteurs de ce mémoire mentionnent même qu'au moment où les élèves se retrouvent devant un nouveau mot, environ 66 % des élèves prétendent ne rien faire, cela démontre qu'ils ne possèdent pas vraiment de stratégie. Cependant, ce sur quoi la littérature scientifique semble s'entendre, c'est l'enseignement explicite des stratégies de lecture favorisant l'inférence.

Larking (2017) affirme même que l'enseignement explicite de la part de l'enseignant est essentiel, et ce, encore plus dans l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, les stratégies d'apprentissage ne sont pas exclusives à une seule langue, elles sont transférables. Acquérir une stratégie en langue maternelle rend son utilisation possible dans une langue étrangère, et inversement (Falardeau et al., 2017). L'utilité des stratégies étant maintenant claire, Larking (2017) suggère de les enseigner explicitement, c'est-à-dire d'enseigner de manière systématique les stratégies en les définissant, en exprimant leurs objectifs et en les décortiquant en étapes. Puis, l'enseignant sollicite la participation des élèves en proposant souvent un modelage ou une pratique guidée de la stratégie qui se succède par une pratique autonome de la stratégie afin que l'élève soit en mesure de la mobiliser seul. (Larking, 2017)

Somme toute, la littérature scientifique semble s'entendre sur le fait que les stratégies proposées pour travailler l'inférence doivent favoriser l'usage des processus d'élaboration de la compréhension et que ces mêmes stratégies doivent être enseignées explicitement. Tout cela est déjà difficile en soi et à cela s'ajoute une toute nouvelle difficulté. Maintenant que les dispositifs numériques sont de plus en plus omniprésents dans les établissements scolaires, force est de reconnaître que le rapport entre les lecteurs et les textes a évolué. Les jeunes d'aujourd'hui se retrouvent donc devant un défi supplémentaire par rapport à la lecture, ce qui est la dimension multimodale des œuvres. (Brehm, 2015) Il s'agit d'un nouvel élément à considérer pour le travail d'inférence, il reste à savoir s'il est bénéfique ou non.

QU'EN PENSENT LES COLLÈGUES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES ?

Pendant mon dernier stage, j'enseignais à un groupe de troisième secondaire et à un groupe de cinquième secondaire en français. Juste avant la moitié de mon stage, j'ai effectué une situation d'écoute sur le film *Babine* pour évaluer la compréhension orale en troisième secondaire. Dans mon questionnaire sur le film, je posais une question d'inférence par rapport à la naissance de Babine et sur mes trente élèves, seulement un élève a obtenu la bonne réponse. C'est dès lors que cette envie d'en apprendre plus sur l'inférence m'a prise. En novembre, j'ai envoyé un questionnaire *Forms* à tous les enseignants d'anglais, de français et d'histoire/géographie afin de connaître quelles sont les stratégies que ceux-ci utilisent en classe pour travailler l'inférence.

Cette enquête m'a permis d'obtenir plusieurs stratégies variées utilisées par les enseignants de mon milieu de stage. J'ai donc décidé de les expérimenter dans mon groupe de cinquième secondaire puisque je travaillais plusieurs textes qui s'y prêtaient bien. Mon objectif était de tester ces stratégies en classe et ensuite de demander la perception de mes élèves sur l'efficacité de ces méthodes par rapport à leur compréhension des textes. Avant de quitter mon milieu de stage, j'ai envoyé un dernier questionnaire Forms , mais cette fois-ci, à mes élèves de cinquième secondaire. Je leur demandais d'apprécier chacune des stratégies que j'ai pu essayer en classe avec eux à l'aide d'une échelle d'appréciation allant de zéro à dix, dix étant la stratégie qui facilite le plus leur compréhension du texte.

Après mon stage, ma démarche de comparaison a été d'effectuer des moyennes sur dix des appréciations recueillies des élèves interrogés, et ce, pour chaque stratégie. Comme je voulais connaître quelles stratégies de lecture travaillant l'inférence semblaient faciliter davantage la compréhension en lecture, il ne me restait qu'à classer les moyennes en ordre décroissant. Finalement, la dernière étape de ma méthodologie a été de sélectionner les stratégies travaillant l'inférence les plus appréciées par mes élèves de ce groupe de cinquième secondaire et d'essayer de justifier pourquoi elles facilitent la compréhension en lecture à l'aide de la littérature scientifique.

PRÉSENTATION DES STRATÉGIES SÉLECTIONNÉES

Ce qui ressort principalement de mes résultats, c'est que ce sont les stratégies qui sont effectuées en amont sur les textes lus qui sont les plus appréciées par les élèves de mon groupe, du moins celles qu'ils croient qui les outillent le plus à inférer. Il faut dire que c'est logique puisque la littérature scientifique s'entend pour dire que le fait d'établir un lien entre le texte et un contexte qui active les connaissances antérieures rend la compréhension plus aisée (Deane, 2020; Hall, 2016). Le fait de choisir des textes qui activent les connaissances antérieures des élèves favoriseraient même la motivation des jeunes à lire. Il en va de même si un enseignant est capable de sélectionner des sujets qui intéressent et touchent davantage les jeunes (De Padua Nájera, 2021). Les stratégies qui activent les connaissances des élèves sont les stratégies 2, 5 et 7 (Voir le tableau 1). On peut dire qu'elles sont appréciées puisque trois stratégies sur huit sont de ce type.

TABLEAU 1.
LA PERCEPTION DES ÉLÈVES SUR LES STRATÉGIES DE LECTURE FAVORISANT L'INFÉRENCE UTILISÉES EN CLASSE

Rang	Stratégie	Appréciation sur dix
1	Survoler le texte afin d'en établir des prédictions et d'en déduire la structure du texte	9,58
2	Sélectionner des textes dont les sujets touchent vos intérêts et qui sont plus d'actualité	9,17
3	Éveiller la curiosité en essayant d'interpréter une citation, une expression ou un proverbe au début de chaque période	9,08
4	Enseigner explicitement la stratégie de lecture « lire entre les lignes »	8,75
5	Proposer un encadré écrit en début de texte qui sert de mise en contexte sur le sujet	8,58
6	Dégager le vocabulaire propre au sujet du texte en définissant ces termes et en cherchant des synonymes de façon à créer des champs lexicaux	8,50
7	Avoir une discussion sur les repères culturels et historiques contenus dans le texte avant de le lire	8,50
8	Se servir d'un texte ou d'une partie de roman contenant un brio de compréhension ou/et de l'inférence afin d'avoir un exemple concret pour réappliquer la stratégie enseignée par l'enseignant pour poursuivre la lecture	8,42

La stratégie la plus appréciée par les élèves de mon groupe est le survol du texte afin de formuler des prédictions, ce qui renvoie au processus d'anticipation (Voir le tableau 1).

Ce résultat n'est pas surprenant puisque l'inférence est étroitement liée à l'activité d'émettre des hypothèses et de constamment les remettre en question (Beaulieu et Langevin, 2014). C'est même ce qu'est l'inférence de chercher à construire une nouvelle information implicite (Falardeau et al., 2017). Dans un manuel scolaire dans lequel une section complète est réservée à l'enseignement explicite de l'inférence, on définit le concept ainsi :

« Lire entre les lignes, c'est déduire une information, formuler des hypothèses à partir des indices présents dans le texte, puis faire des liens entre ces divers éléments d'information » (Thibeault et al., 2015).

Ce manuel est fort intéressant puisqu'il s'agit d'un rare ouvrage où l'on tente d'enseigner explicitement des stratégies de lecture favorisant l'inférence. La stratégie d'enseigner explicitement les stratégies se retrouve en quatrième position dans mon classement (Voir le tableau 1) et les élèves de mon groupe partageaient l'avis de Bourradou et Mazar (2019) qui disaient que les élèves ne savent pas quoi faire devant une situation d'inférence. Cette stratégie permet aux élèves d'affronter les obstacles qui surviennent pendant la lecture et leur permet également de rester actif mentalement, ce qui les rend plus autonomes à long terme (Bourradou et Mazar, 2019).

La sixième stratégie (Voir le tableau 1) qui demande un travail en amont sur le texte revient en quelque sorte à activer les connaissances antérieures des élèves, ce qui constitue une recommandation aux enseignants formulée par Hall (2016). Le fait de créer un champ lexical et de chercher à s'appropriier le vocabulaire en cherchant des synonymes fait partie des stratégies proposées par Deane (2020) qui mentionne que cette stratégie aide beaucoup les élèves en difficulté. Effectivement, la recherche de mots clés dans le texte et le fait d'utiliser ensuite ces mots pour répondre aux questions d'inférence améliore la compréhension globale des œuvres chez les jeunes (Hall, 2016).

En somme, Falardeau et al. (2017) suggèrent justement aux enseignants de toujours inclure des questions d'inférence logique dans leurs questionnaires de compréhension afin que les jeunes combinent les informations textuelles avec leurs connaissances antérieures.

Cette façon de faire que j'ai effectuée pendant mon enquête, qui n'est pas à proprement dit une stratégie, jouerait aussi le rôle d'organisateur cognitif en plus de servir à évaluer la compétence en lecture. Hall (2016) soutient cette idée en disant que poser plusieurs questions d'inférence auraient des avantages plus grands que de fournir seulement des questions de compréhension aux élèves.

CE DONT IL FAUT SE SOUVENIR

En définitive, à l'aide de la littérature scientifique, l'enquête menée a permis de valider l'utilisation de certaines pratiques pédagogiques, proposées par les différents enseignants d'anglais, d'histoire et de français de mon milieu de stage et appréciées par les élèves de mon groupe de cinquième secondaire, qui favorisent l'inférence. Les stratégies en lecture retenues facilitant la compréhension des textes lus selon les élèves et faisant intervenir l'inférence sont surtout celles qui permettent d'activer les connaissances antérieures des jeunes et celles qui favorisent l'élaboration de prédictions et d'hypothèses sur le texte. Encadrer la présentation et l'utilisation des stratégies par l'enseignement explicite est d'ailleurs fortement suggéré.

Au fil des années, je poursuivrai ce travail afin de peaufiner mes pratiques pédagogiques liées à l'enseignement des stratégies de lecture favorisant l'inférence. Peut-être qu'un jour, je pourrai établir un classement plus convaincant des stratégies que j'aurai enseignées. Justement, pour ce qui est du futur, ce qui tourmente le plus, c'est la nature hybride des textes. Afin de répondre correctement aux besoins des élèves et à cette nouvelle génération de lecteurs, je termine avec cette réflexion de Brehm (2015): « Doit-on envisager de repenser complètement les pratiques de lecture ? »

RÉFÉRENCES

Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69. <https://doi.org/10.7202/1027327ar>

Bourradou, M. et Mazar, Y. (2019). L'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit L'impératif de l'enseignement explicite [dissertation doctorale, Université Ahmed Draïa-Adrar].

<https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/2195/1/L%27enseignement-des-strat%c3%a9gies-de-compr%c3%a9hension-de-l%27%c3%a9crit.pdf>

Brehm, S. (2015). Lecture et imaginaire multimodaux : donner du sens aux sens. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047806ar>

De Padua Nájera, M. E. (2021). Teachers' formative assessment of reading comprehension in Chile: challenges and opportunities. [doctoral thesis, University of Cambridge]. <https://doi.org/10.17863/CAM.86671>

Deane, P. (2020). Building and justifying interpretations of texts: A key practice in the English language arts. *ETS Research Report Series*, 2020(1), 1-53. <https://doi.org/10.1002/ets2.12304>

Falardeau, É., Pelletier, C., et Pelletier, D. (2017). Comment des adolescents recourent-ils aux mots du texte pour réaliser des inférences dans une nouvelle littéraire ? Dans Brunel, M., Émery-Bruneau, J., Dufays, J.-L., Dezutter, O. et Falardeau, É. (sous presse). *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité*. Presses de l'Université de Namur.

Hall, C. (2016). Inference instruction for struggling readers: A synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9295-x>

Larking, M. (2017). Critical reading strategies in the advanced English classroom. *APU journal of language research*, 2, 50. https://doi.org/10.34409/apujlr.2.0_50

Thibeault, A., Tremblay, J., Trudel, F. et Duval, K. (2015). Lire entre les lignes. Dans *Texto ii : stratégies de lecture : 2ème secondaire : cahier d'activités*, (1ère éd., vol. 1, p. 23-35). ERPI.