



HAL
open science

Développer la capacité à inférer des élèves de cycle 2 grâce à l'album

Cécile Lesne

► **To cite this version:**

Cécile Lesne. Développer la capacité à inférer des élèves de cycle 2 grâce à l'album. Education. 2012.
dumas-00760010

HAL Id: dumas-00760010

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760010>

Submitted on 3 Dec 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS



IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Cécile LESNE

soutenu le : **27 juin 2012**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Sciences de l'Éducation

**Développer la capacité à inférer des élèves
de cycle 2 grâce à l'album**

Mémoire dirigé par :

Sylvie QUITTELIER PIUFM sciences de l'éducation, IUFM Centre Val de Loire

JURY (*y reporter tous les membres de jury présents à la soutenance*):

José MARQUES PIUFM sciences de l'éducation, IUFM Centre Val de Loire,
Président du jury

Remerciements

Je souhaite avant toute chose remercier mon directeur de mémoire qui m'a donné la possibilité de traiter ce sujet passionnant m'ayant beaucoup apporté pour ma formation et mon projet professionnel. Je lui suis également reconnaissante pour le temps qu'elle m'a consacré, pour les œuvres et les outils méthodologiques qu'elle m'a conseillés, indispensables à la réussite de cette recherche.

J'aimerais exprimer ma gratitude à l'équipe éducative de l'école où j'ai mené mon expérience pour m'avoir accueillie et avoir accepté de discuter avec moi. Chacun de ces échanges m'ont permis d'améliorer mes analyses.

Je tiens à remercier particulièrement le professeur m'ayant accueillie afin que je mène mon expérimentation, pour son accueil chaleureux et pour m'avoir confié sa classe tout en m'accordant sa confiance pour la mise en œuvre de la séquence. Je la remercie également pour le temps et les conseils dont j'ai bénéficié. Elle m'a donné l'occasion de mettre en place mes recherches mais également de réaliser un véritable travail pédagogique et de vivre une expérience très enrichissante.

Sommaire

Remerciements
Sommaire
Introduction

Cadre Théorique

I- Du côté de la psychologie cognitive : comprendre le fonctionnement de l'inférence

- A- Les bases de l'inférence : la compréhension explicite par nos connaissances
- B- Améliorer la compréhension en régulant l'intégration des informations : l'album, un support adéquat ?
- C- Quelles limites de la psychologie cognitive ?
 - 1- Utilisation de la mémoire à court terme (MCT)
 - 2- Une compréhension uniquement explicite

II- Au-delà de l'explicite : l'implicite et les inférences

- A- Qu'est-ce que l'implicite ? Quel est son lien avec le travail d'inférence ?
- B- L'implicite entraîne l'inférence : quelles sont les inférences à mener et quelles sont les compétences nécessaires à ces dernières ?
- C- L'image : un support inférentiel ?

III- L'album et ses spécificités : un support pour développer l'inférence

- A- Définir l'album et les types de rapport texte/image
- B- L'aspect formel de l'album
- C- Une différence de langage fertile
- D - La lecture en réseau et l'intertextualité

Cadre Pratique

I- Présentation de la méthodologie: où, quand, avec qui et comment vérifier les hypothèses ?

- A - Le choix d'une méthode d'après les apports théoriques
 - 1) L'élaboration d'une séquence d'enseignement sur les inférences
 - 2) Présentation des albums choisis :
 - 3) La mise en œuvre de l'enseignement : le déroulement des séances, la démarche adoptée et les modalités de travail
- B - Quels outils pour recueillir et analyser les résultats ?
 - 1) Quels outils pour recueillir les résultats ?
 - 2) Comment analyser les résultats ?

II – Résultats

- A - Présentation des données brutes

- 1) L'évaluation diagnostique
- 2) La séance sur le lieu
- 3) La séance sur le temps
- 4) La séance sur le personnage
- 5) La séance sur l'action et la lecture en réseau
- 6) L'évaluation sommative

B - Explication des données

- 1) L'évaluation diagnostique
- 2) L'évaluation sommative
- 3) Les catégories des réponses obtenues

III – Discussions des résultats

A - Interprétation des résultats, vérification des hypothèses

B - Qu'en est-il de notre question de recherche ?

C - Les limites de la recherche et les prolongements possibles

Conclusion

Bibliographie

Table des matières

Annexes

Annexe 1 : L'outil de travail proposé par Johnson et Johnson 1986

« Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs »

Annexe 2 : séquence d'enseignement sur les inférences

Annexe 3 : Activités données aux élèves

Activité 1: L'Afrique de Zigomar, P. Coirentin – Questionnaire et images

Activité 2 : Max et les Maximonstres, M. Sendack – Questionnaire et images

Activité 3: Koletaille, S. Pinsonneault – Questionnaire

Activité 4: John Chatterton détective, Y. Pommeaux Questionnaire et images

Évaluation sommative

Annexe 5 : traces écrites d'élèves

1) Traces écrites d'élèves de la séance sur le lieu

2) Traces écrites d'élèves de la séance sur le temps

3) Traces écrites d'élèves sur la séance sur le personnage

4) Traces écrites d'élèves de la séance sur l'action

5) Traces écrites d'élèves – Évaluations

Annexe 6 : les affichages réalisés pour chaque travail sur un album

1) Affichage de fin de séance découverte

2) Affichage de la séance sur le lieu

3) Affichage de la séance sur le temps

4) Affichage de la séance sur le personnage

5) Affichage de la séance sur l'action

Retour général sur le travail mené par les enfants durant toute la séquence

Résumé

Introduction

En 2006, le bilan de l'enquête internationale PIRLS (Progress International Reading Literacy) met en relief la difficulté en lecture des élèves français. Ces derniers n'auraient pas de problème pour relever des informations explicites qu'ils peuvent retrouver dans le texte, mais éprouveraient des difficultés dès que ces informations relèvent de l'implicite et nécessitent une inférence. Rappelons qu'une inférence est une opération cognitive, un raisonnement que le lecteur met en place pour combler les blancs d'un texte lorsque des informations ne sont pas explicitement présentes, en utilisant ses connaissances antérieures ou en mettant en lien des éléments mis à sa disposition (éléments syntaxiques, images etc.). L'inférence permet de dépasser la compréhension littérale (ce qui est " donné " par le texte) pour atteindre une compréhension plus fine.

Face à cette enquête et ces résultats nous pouvons nous demander d'où vient cette difficulté et surtout comment y remédier ? Cette question de départ s'impose à nous car il est nécessaire d'améliorer la compréhension en lecture, en particulier la compréhension fine et donc la capacité à inférer, car il s'agit d'une compétence qualifiée de « haut niveau » par les programmes de 2002 (traitant des objectifs de la littérature de jeunesse) que les élèves doivent acquérir. Ces compétences de haut niveau sont au nombre de trois : savoir catégoriser, avoir un jugement critique et inférer. De même, dans les instructions officielles 2008, la compréhension en lecture est un point important du cycle 2 et inclut la capacité à inférer comme en témoigne la compétence « comprendre des textes littéraires » et ses sous compétences :

- comprendre un texte et en discuter les significations possibles
- comprendre les informations explicites d'un texte littéraire et retrouver les informations implicites
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens
- développer une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné.

Devant ces informations et instructions, il faut apprendre aux élèves à rétablir la cohérence des informations, à comprendre l'explicite et à rendre explicite l'implicite. Dans ce but, il faudrait mettre en place un entraînement régulier au travail d'inférence pour améliorer les performances de tous les élèves, bons comme faibles

"compreneurs". Dès lors, nous pouvons nous demander si le problème de compréhension ne viendrait pas des questions posées à l'école sur les textes lus en classe (questionnaires guidant la lecture en posant des questions telles que comment s'appelle le héros ?) qui restent littérales, alors que les élèves devraient être amenés à créer eux-mêmes les questions. Catherine Tauveron corrobore cette hypothèse en développant l'idée que l'école n'enseigne pas la spécificité du texte littéraire, elle n'apprend pas à lire entre les lignes mais « sur les lignes »¹. Dans ce cas, la compréhension ne serait pas enseignée de manière explicite mais simplement évaluée, restant à la surface des textes, donc demeurant dans une compréhension littérale et globale. Cette dernière correspond au niveau de la compréhension en lecture définit comme celui du « macroprocessus »² par Jocelyne Giasson. S'appuyant sur son œuvre, il semblerait que si nous voulons développer la capacité d'inférence chez les enfants, nous devons nous placer au niveau du « processus d'intégration ».

Les processus de lecture et leurs composantes

Processus

Microprocessus

- Reconnaissance des mots
- Lecture par groupes de mots
- Microsélection

Processus d'intégration

- Utilisation des référents
- Utilisation des connecteurs
- Inférences fondées sur les schémas

Macroprocessus

- Identification des idées principales
- Résumé
- Utilisation de la structure du texte

Processus d'élaboration

- Prédications
- Imagerie mentale
- Réponse affective
- Lien avec les connaissances
- Raisonnement

Processus métacognitifs

- Identification de la perte de compréhension
- Réparation de la perte de compréhension

¹ Tauveron, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, (Didactiques des disciplines), 2001, p.7

² Giasson, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Montréal : De Boeck, 2007, p.16

L'hypothèse que nous pouvons faire d'après le schéma de J. Giasson, est que si nous arrivons à trouver un support dont la compréhension explicite serait accessible (macro et microprocessus facilités) mais également propice à l'interprétation, alors nous pourrions développer plus facilement la capacité à inférer des élèves. Par ailleurs, d'après une enquête présentée dans *Repères*, menée par Annie Rouxel³ en 1996, il semble important de préparer l'enfant dès le cycle 2 au traitement de l'implicite et au travail d'interprétation de cet implicite (inférences) car il apparaît que l'élève au lycée se retrouve souvent démuné face aux nombreux 'blancs' des textes à combler et se prive d'une des dimensions de ces derniers. Ces lycéens n'ont pas conscience d'un niveau de lecture dépendant d'eux, d'une relation texte-lecteur. Pour ces lecteurs passifs restés au niveau du littéral, seul l'auteur détient le sens caché du texte et ainsi ils renoncent à le déterrer⁴ car hors de portée. Il faut donc préparer les élèves à creuser un texte pour en trouver le sens caché afin de le comprendre, au cycle 2 et 3 et ce, grâce à un support qui conjuguerait explicite et implicite et qui leur serait familier et agréable.

Nous pouvons donc apercevoir un moyen de remédier à la difficulté à inférer : il faudrait trouver un support familier et agréable aux élèves de cycle 2, qui ne poserait pas de problème au niveau de la lecture explicite, tout en proposant un travail d'inférence et d'interprétation. En ce sens nous pouvons penser à l'album, qui est introduit dès le plus jeune âge (aux domiciles des enfants comme à l'école dès la maternelle), donc qui est apprécié de par ce lien affectif mais qui leur est également familier. L'album est un support réellement intéressant car ce livre peut se lire de trois façons : par le texte, par les images ou par les deux. Ce dernier semble être un outil à exploiter si l'on s'appuie sur ses définitions : l'album « est un livre qui ne se contente pas d'être le véhicule et le support d'une histoire quelconque, mais dont les aspects de la réalisation matérielle: format, mise en pages, *disposition du texte et de l'image*, choix des caractères et organisation de l'ensemble, font sens et se donnent à lire, au même titre que le texte et l'image »⁵. De plus, « le texte et l'image, par leurs

³ Rouxel, Annie, *Repères*, 1996, p.58, cité par C. Tauveron in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, (Didactiques des disciplines), 2001, p.7

⁴ Ibid

⁵ Bourguignon, J.C, Gromer, B. et Stoëckle, R., *L'album pour enfant. Pourquoi ? Comment ?*

mots, leurs phrases, leurs formes, leurs couleurs, leurs figures et leurs implicites »⁶ permettent un acte de lecture engagé.

Ainsi, l'album semble se présenter comme le support propice au développement de l'inférence car il permet aux enfants d'une part d'avoir une compréhension explicite facilitée et d'autre part d'explorer l'implicite et d'aller vers l'interprétation, notamment grâce à la collaboration texte/image spécifique à l'album. Néanmoins, le choix des albums doit être réfléchi car, afin de développer l'inférence, il est important d'utiliser des albums « résistants » ou « réticents »⁷. Selon C. Tauveron, une œuvre résistante ou réticente est un texte qui « résiste à la lecture à cause de sa complexité et qui nécessite donc un accompagnement par l'enseignant »⁸ et qui permet une prolifération d'interprétation.

Le « livre illustré » (comme il est appelé dans les programmes) donne une importance quasi-égale au texte écrit et à l'image, et le rôle de cette dernière par rapport au texte est intéressant par ses multiples visages : elle peut être redondante ou complémentaire, en opposition, ou en parallèle⁹. Dans le sens où les images peuvent contredire le texte, pointer du doigt les incohérences ou certaines informations, montrer l'explicite ou dévoiler l'implicite, alors le rapport texte/ image multiplie les informations et devient un support propre à l'inférence et à l'interprétation. « La présence de l'image au côté du texte dynamise une lecture dans laquelle diverses cohérences [et incohérences] textuelles se mettent en place »¹⁰.

Ainsi, alors que nous étions interpellés par la difficulté à inférer et donc à comprendre finement un texte, il semblerait que pour y remédier, il faudrait travailler l'inférence dès le cycle 2 et que l'album se présenterait comme un outil propice à ce travail permettant de rendre le lecteur actif. Si ces questions se confirment suite à nos recherches, il faudra par la suite se demander comment exploiter les spécificités de l'album dans le but de faire travailler les élèves afin qu'ils développent la capacité à inférer. Mais avant d'aborder les multiples spécificités de l'album afin de voir si elles permettent de développer l'inférence chez les enfants, nous devons explorer le

⁶ Elbaz, Carole, Demougin, Françoise, *Lire la littérature : lire l'image, lire le texte*, SCEREN-

⁷ Tauveron, Catherine, *op. cit.*, p.13

⁸ Tauveron, Catherine, *Lire la littérature à l'école*, Hatier, 2002, p. 227.

⁹ Elbaz, Carole, Demougin, Françoise, *op. cit.*, p.18.

¹⁰ *Ibid.*, p. 13.

microprocessus et le macroprocessus qui se révèlent être le fondement des inférences : nous ne pouvons pas faire des inférences d'après des référents et connecteurs (processus d'intégration), si nous ne savons pas de quoi il s'agit, ni les repérer. Ainsi, le fait que l'inférence se fonde sur la compréhension globale d'une lecture explicite nous amène à explorer le champ de la psychologie cognitive de la lecture. Nous aborderons donc dans un premier temps ce domaine par les propos de Michel Fayol et du binôme Caroline Golder/Daniel Gaonac'h. Cependant, la psychologie cognitive seule et ses processus ne permettent de travailler que les informations explicites.

C'est pourquoi nous devons aborder dans un deuxième temps l'implicite qui est essentiel dans le travail d'inférence car capter cet implicite permet de circuler entre la compréhension littérale et l'interprétation. Catherine Tauveron affirme même qu'interpréter c'est comprendre l'implicite et en travaillant l'implicite, nous sommes au cœur de la littérature. D'autre part l'acte de lire et la découverte des textes littéraires dès le cycle 2 confrontent immédiatement l'élève à l'implicite. De plus, nous avons souligné l'intérêt de préparer les élèves à des postures interprétatives très tôt afin qu'ils ne soient pas en difficulté lorsqu'un véritable travail d'interprétation de l'implicite leur sera demandé (notamment au collège et lycée). Nous travaillerons donc dans le deuxième temps de notre recherche, sur l'implicite dans le texte et sur l'inférence qui permet au lecteur d'y remédier.

Enfin, nous explorerons les spécificités de l'album dans un troisième et dernier temps, afin de découvrir si ce support, combinant l'explicite et l'implicite, notamment par sa relation texte/image, et aux particularités propres au genre, est propice à développer l'interprétation et donc l'inférence chez les enfants.

Cadre Théorique

I- Du côté de la psychologie cognitive : comprendre le fonctionnement de l'inférence

A- Les bases de l'inférence : la compréhension explicite par nos connaissances

D'après Nicolas Campion,

faire une inférence, c'est produire une information nouvelle à partir des informations disponibles [...] Pour ce qui concerne la lecture, les inférences engendrent de nouvelles propositions à partir des propositions du texte et des connaissances associées à ces propositions ¹¹.

Partant de cette définition, si nous voulons parler de l'inférence nous devons prendre en compte la compréhension première du texte durant laquelle le lecteur intègre des informations, ce qui renvoie au champ de la psychologie cognitive. Pour aborder ce domaine, nos guides sont Michel Fayol¹² et Caroline Golder associée à Daniel Gaonac'h¹³.

Ici, nous rendrons compte des idées de la psychologie cognitive de la lecture qui sont essentielles pour inférer : l'inférence a pour origine un premier prélèvement d'informations explicites du texte lu, informations qui sont « interprétées sur la base des connaissances préalables des lecteurs »¹⁴ afin de produire de nouvelles informations servant à interpréter et à comprendre une information implicite. Donc, « sans connaissances antérieures, un texte n'est pas seulement difficile à interpréter, il est [...] sans signification. »¹⁵. Ainsi, la compréhension de ce que nous lisons résulte d'un premier processus cognitif qui, étant effectué, permet au lecteur de traiter automatiquement des informations présentes dans le texte. Cet automatisme est permis par les connaissances antérieures des lecteurs, qui sont de deux natures : Michel Fayol les nomme « connaissances formelles » et

¹¹ Campion, N., Rossi, J.-P. ,« Inférences et compréhension de texte », *L'Année Psychologique*, 1999, p. 493-527.

¹² Fayol, M. *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, 1992, p. 73-105.

¹³ Golder, C., Gaonac'h, D., *Lire et comprendre psychologie de la lecture*, Hachette Education, 1998, p. 72-105.

¹⁴ Ibid, p.82.

¹⁵ Adams et Bruce, 1982, p.23

« connaissances linguistiques »¹⁶, Jocelyne Giasson¹⁷ les désigne comme « connaissances sur le monde » et « connaissances sur la langue ». Chacune concerne respectivement des thèmes (aussi appelés schémas) et des éléments linguistiques. Par exemple, au fil de nos lectures, nous avons rencontré plusieurs fois le mot anniversaire, il s'inscrit dans notre base de connaissances, il fait partie de notre connaissance du monde. A ce thème nous avons lié d'autres mots tels que gâteau, invités, cadeau et fête (constitution d'un « script »¹⁸). De là, à chaque fois que le mot sera rencontré, une compréhension automatique du thème anniversaire se fera, basée sur nos connaissances formelles. M. Fayol appelle ce processus « l'activation »¹⁹ de notre réseau personnel. L'activation se fait également avec les éléments linguistiques tels que la syntaxe, la proposition, les connecteurs, les référents ou l'anaphore, qui sont des « indicateurs de traitement de l'information ». Prenons pour exemple un lecteur averti des pronoms personnels et de la valeur des reprises anaphoriques, ce dernier effectuera une compréhension automatique dès qu'il rencontrera une anaphore, donc il reliera l'information apportée par cette dernière au sujet référent pour l'intégrer²⁰. En conclusion, le processus cognitif de la lecture est essentiel pour la compréhension d'un texte, cette dernière peut se définir par le passage d'un traitement linéaire des informations à la construction d'un « modèle mental d'une situation, [soit] la délinéarisation des informations »²¹.

Ainsi, nous pourrions résumer cette réflexion par le modèle de Van Dijk et Kintsch proposé par Maryse Bianco dans son cours à l'université Pierre Mendès-France EAMS 2004-2005 :

Surface	Microstructure	Macrostructure	Constitution d'un modèle mental
Syntaxe et lexique Extraction des idées	Idées du texte Signification du texte	Elaboration d'une situation Résumé thématique	



¹⁸ Golder, C., Gaonac'h, D., *opus cit.*, p.84

¹⁹ Fayol, M., *op. cit.*, p. 86-89.

²⁰ Ibid, p. 83-84

²¹ Golder, C., Gaonac'h, D. *Lire et comprendre psychologie de la lecture*, Paris : Hachette Education, 1998, p. 83.

Néanmoins, ce modèle ne se suffit pas à lui-même. Tout d'abord nous pouvons constater de visu (par ce tableau) que le processus d'intégration décrit par J. Giasson n'est pas présent. Par ailleurs, ce modèle ne reste qu'un décodage de mot réunis en un ensemble, un schéma cohérent par l'activation naturelle et automatisée de nos connaissances antérieures²². Ainsi, la compréhension/le modèle mental ne demeure que le soubassement de l'inférence²³. Un exemple de ce que nous avançons : si nous lisons « il a demandé la carte et a commandé un poulet frites », nous ferons l'inférence que la scène se déroule au restaurant grâce aux connaissances formelles de ce thème, mais rien ne sera dit explicitement. Ainsi, la compréhension explicite est nécessaire à l'inférence, mais l'inférence est nécessaire à la compréhension totale.

Enfin, nous retiendrons que cet automatisme cognitif fait du lecteur une « machine à lire »²⁴ et donc ne lui fait prendre en compte que le sens littéral/explicite, tout en le rendant passif. Or la lecture ne peut pas être uniquement un processus passif et automatisé, c'est ainsi que Fayol développe un propos intéressant : nous pourrions améliorer la compréhension en aidant le lecteur à réguler l'intégration des informations d'un texte²⁵. De ce fait la compréhension serait contrôlée et non plus uniquement passive.

B- Améliorer la compréhension en régulant l'intégration des informations : l'album, un support adéquat ?

Réguler l'intégration de certaines données, c'est inciter le lecteur à contrôler ses prises d'informations et ses activités d'intégration. Nous noterons le passage d'un processus automatique, donc d'un lecteur passif, à un lecteur qui contrôle, devenu actif. Afin de réguler le relevé d'informations, le procédé développé par Fayol est la modification du texte²⁶.

La première modification consiste à attirer l'attention du lecteur sur des informations précises afin qu'il leur accorde une attention particulière. D'un point de

²² Golder, C., Gaonac'h, D. *Lire et comprendre psychologie de la lecture*, Paris : Hachette Education, 1998., p.83.

²³ Fayol, M. *op. cit.*, p. 93.

²⁴ Ibid

²⁵ Ibid, p. 97

²⁶ Ibid., p.97

vue pédagogique, cette technique est très intéressante car particulièrement efficace avec les enfants. Elle leur permet, malgré l'absence de connaissances sur le thème lu, de procéder à une hiérarchisation des informations²⁷ à retenir. Par ailleurs, elle est facile à mettre en place : nous pouvons souligner, mettre en gras ou encore placer les énoncés thématiques en début de paragraphe (plus facilement repérables).

La deuxième modification consiste en une segmentation du texte. Ces petites unités de taille réduite faciliteraient la prise d'information, notamment chez les enfants. Cette modification peut attirer notre attention sur l'album car le texte bref est une de ses caractéristiques²⁸. En outre, celui-ci veut qu'un paragraphe traite d'un événement / moment précis et de par sa mise en page, ces petits paragraphes sont souvent présentés au milieu de la page. Cette disposition est une conséquence de l'organisation formelle texte / image, mais de ce fait, l'unité d'échelle correspond à une unité de sens²⁹. Ces paragraphes sont d'ailleurs appelés « unité de souffle »³⁰ : leur longueur doit être égale à la durée d'une expiration du lecteur. Ce nom témoigne d'un rythme de lecture propre à l'album dû à l'alternance de textes et d'images³¹. Ainsi, il semblerait que l'album permette une meilleure prise d'information lors de la lecture de par ses caractéristiques. De plus, une image est mise en parallèle du texte, il y a donc une petite unité facile à traiter d'une part et d'autre part une possible redondance du thème par une page d'illustration. De ce fait, nous avons une segmentation permettant de reconnaître un thème précis (ce qui facilite le relevé d'information) et une aide précieuse de l'image qui attire l'attention sur des informations particulières. Le texte et l'image, travaillant de concert, permettent une meilleure intégration des informations importantes. Par ailleurs, il est à noter que, du fait de la petite taille des paragraphes et de l'utilisation d'une représentation visuelle, il n'y a pas de risque d'engorgement de la Mémoire à Court Terme (MCT) (ce qui se produit lorsque celle-ci est sollicitée lors d'un relevé d'informations uniquement littérales, nous aborderons ce point prochainement). Ainsi, l'album permet de ne pas perdre d'informations et d'attirer l'attention du lecteur sur certaines d'entre elles.

La troisième et dernière modification favorisant l'intégration des informations consiste à donner une sorte de plan d'ensemble du texte (de sa structure ou de son

²⁷ Fayol, Michel, *op. cit.*, p.98.

²⁸ Van der Linden, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : L'atelier du Poisson soluble, DL 2007, p.47.

²⁹ *Ibid.*, p.47.

³⁰ *Ibid.*, p.48.

³¹ Elbaz, Carole, Demougin, Françoise, *op. cit.*, p. 20

contenu). Par ce procédé, le lecteur, prévenu de l'organisation des idées, a plus de facilité pour élaborer « un modèle de situation »³²/ modèle mental, soit une compréhension préalable du texte. Encore une fois, l'album semble se présenter comme un outil favorable à cette technique de par son lien texte/image. D'une part, l'image peut donner une vue d'ensemble du thème développé dans le passage qu'elle illustre ou du thème de l'œuvre entière par la page de couverture, donc elle permet au lecteur de prévoir un modèle possible de l'œuvre. D'autre part, certaines organisations texte / image à elles seules permettent au lecteur de prévoir une structure, un modèle précis. Nous pouvons penser à l'album *Très très fort !* d'Helen Oxenbury, illustré par Trish Cooke. Cet album respecte un aller-retour constant entre un texte aux phrases identiques et des images ayant un code de couleur : la famille est très calme, rien ne se passe, dans ce cas l'image est teintée couleur sépia. Quand tout à coup un membre de la famille sonne à la porte, événement perturbateur, l'ennui part et les couleurs vives reviennent dans l'image. De ce fonctionnement en randonnée, le lecteur peut repérer une structure commune car répétitive et de ce fait, peut anticiper l'organisation et cette anticipation faciliterait les inférences.

C- Quelles limites de la psychologie cognitive ?

Néanmoins, même si nous pouvons faciliter la compréhension du texte en utilisant l'album, nous demeurons dans le relevé et l'intégration d'informations du texte. Limiter notre réflexion à la psychologie cognitive (donc au modèle mental et aux processus cognitifs automatiques) pose certains problèmes néfastes à la compréhension totale et par conséquent au travail d'inférence.

1- Utilisation de la mémoire à court terme (MCT)

La première limite est due à l'utilisation de la mémoire à court terme (MCT). Nos connaissances linguistiques nous permettent de comprendre la proposition grammaticale, mais nécessite un grand travail des empan et de notre MCT³³. Nous pouvons illustrer notre propos par les anaphores : le lecteur doit récupérer en mémoire le référent et asseoir chacune des nouvelles informations. Une surcharge de la MCT de l'enfant fera que, le plus souvent, seule la fin de la phrase sera

³² Fayol, Michel, *op. cit.*, p. 73

³³ Fayol, Michel, *op. cit.*, p.91

retenue, il y a donc une perte des informations. Ici, nous soulevons une limite de la compréhension littérale qui nous amène à penser à l'image. Cette dernière serait une alternative à la surcharge de la MCT car elle utilise le calepin visuo-spatial. Ce dernier permet de maintenir l'information sous un code imagé donc le lecteur « visualise » l'action décrite par la phrase et la garde en mémoire sous forme d'image mentale. Ainsi, les images, faisant appel à ce calepin, permettraient de passer outre les difficultés langagières et de traiter des informations dans leur globalité sans une surcharge de la MCT.

2- Une compréhension uniquement explicite

Autre limite à la lecture bornée aux processus automatisés : quand le lecteur lit sur la base de ses connaissances, alors il se peut qu'il ne se concentre que sur un modèle mental (un schéma précis ou une structure précise). Dès lors des informations, même intéressantes, n'ayant pas de lien avec le modèle lue seront exclues, le lecteur ne les prendra pas en compte, ce qui lui fera défaut pour inférer et interpréter. Ceci nous amène à la limite la plus importante du modèle mental explicite développé par la psychologie cognitive soulevée par Michel Fayol :

Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles ³⁴.

Ainsi le schéma de Van Dijk et Kintsch vu précédemment n'incluait pas ce que J. Giasson appelle le processus d'intégration qui se situe entre le microprocessus et le macroprocessus, donc il n'incluait pas les inférences.

³⁴ Fayol, Michel., *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*.

II- Au-delà de l'explicite : l'implicite et les inférences

A- Qu'est-ce que l'implicite ? Quel est son lien avec le travail d'inférence ?

Nous avons vu grâce à M. Fayol l'importance de la compréhension explicite, mais elle aussi a ses limites, car le véritable sens d'une œuvre n'est pas (la plupart du temps) accessible à la première lecture. Catherine Kerbrat-Orecchioni affirme que « les contenus explicites sont logiquement premiers en ce que l'existence des contenus implicites présupposent celle des contenus explicites sur lesquels ils se greffent »³⁵, ainsi la compréhension littérale d'un texte ne suffit pas, des zones d'ombres / des informations implicites résistent à cette lecture. J. Giasson le dit elle-même : le lecteur doit dépasser la compréhension littérale, il doit aller plus loin que ce qui est présent à la surface du texte³⁶. Un travail d'interprétation doit alors être fait par le lecteur. L'implicite est un point d'articulation entre la compréhension, accessible dès les premières lectures, et l'interprétation.

Si l'on consulte le tableau des progressions pour le cours élémentaire deuxième année, le cours moyen première année et le cours moyen deuxième année, nous voyons qu'en CM1, une des compétences essentielles de la lecture est : « repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites) »³⁷. Ainsi, le travail d'inférence est irrémédiablement lié à l'implicite puisque inférer permet de reconstruire les relations entre les phrases³⁸, relations qui pour la plupart sont implicites/ manquantes. Le processus d'inférence s'articule entre le prélèvement des informations explicites précises (niveau du microprocessus) et le traitement des informations générales (macroprocessus), en témoigne ce schéma de J. Giasson³⁹ :

³⁵ Kerbrat-orecchioni, Catherine, *L'implicite*, Paris : A. Colin,(coll. Linguistique), 1991, p.6.

³⁶ Giasson,Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Montréal : Ed. de Boeck, 2007, p.61.

³⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid52743/votre-enfant-a-l-ecole-cp-cm2.html>

³⁸ Giasson, Jocelyne, *op. cit.*, p.61.

³⁹ *Ibid.*, p.17.

Processus métacognitifs



Microprocessus



Niveau de la phrase

Processus d'intégration



Entre les phrases

Macroprocessus



Niveau du texte

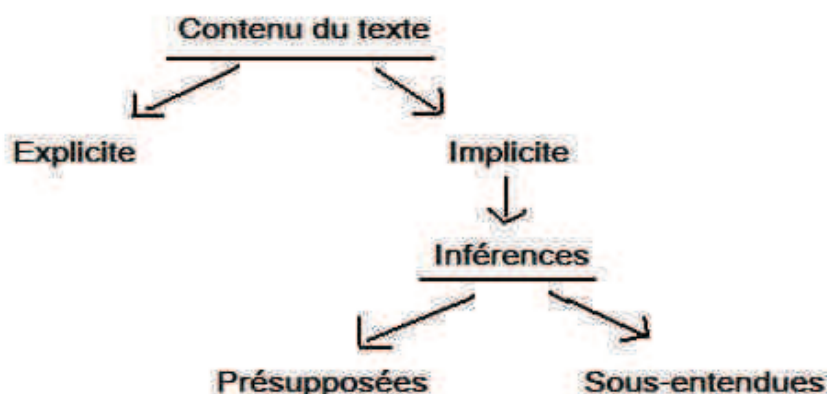
Ainsi la construction des informations « manquantes », non vues par le lecteur ou réellement absentes relèvent de l'implicite, le processus d'intégration étant 'entre les phrases', il faut apprendre à lire entre les lignes. Afin de construire l'implicite et de reconstituer le sens d'un texte, le lecteur doit inférer, c'est à dire construire les informations manquantes afin de reconstruire des relations entre les énoncés, en faisant appel à la logique et/ou à ses connaissances personnelles. En conclusion, le lien entre implicite et inférence peut se définir comme suit : « l'inférence est toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable »⁴⁰.

⁴⁰ Kerbrat-orecchioni, Catherine, *L'implicite*, Paris : A. Colin,(coll. Linguistique), 1991,, p.24

B- L'implicite entraîne l'inférence : quelles sont les inférences à mener et quelles sont les compétences nécessaires à ces dernières?

C. Kerbrat-Orecchioni défend l'idée que « les contenus explicites sont logiquement premiers en ce que l'existence des contenus implicites présupposent celle des contenus explicites sur lesquels ils se greffent »⁴¹. Ainsi, tout contenu explicite est lié à un contenu implicite, c'est pourquoi il faut distinguer la compréhension littérale de la compréhension inférentielle. Ainsi, afin d'aborder la compréhension inférentielle, il est nécessaire de distinguer les différentes catégories d'inférences et les compétences qu'elles demandent.

C. Kerbrat-Orecchioni, aborde l'inférence en deux catégories que nous pouvons présenter de cette manière :



L'inférence présumposée correspond à une information automatiquement entraînée par la formulation de l'énoncé, elle y est intrinsèquement inscrite, et ce, quelque soit le cadre énonciatif. En d'autres termes, c'est une unité de contenu véhiculée par l'énoncé explicite, qui est nécessairement vraie, mais indépendante de la situation du discours car elle n'est pas construite par celui-ci mais dépend des connaissances linguistiques antérieures du lecteur. A l'opposé, le sous-entendu, qui englobe les informations susceptibles d'être véhiculées par un énoncé, reste tributaire du contexte énonciatif et doit faire intervenir la compétence encyclopédique (connaissances formelles selon les termes de Fayol). Ainsi, l'implicite présumposé est plus accessible car plus proche de l'explicite alors que l'implicite sous-entendu est plus complexe car plus abstrait.

⁴¹ Kerbrat-orecchioni, Catherine, *op cit.*, p.6.

J. Giasson distingue deux catégories⁴² qui semblent suivre le raisonnement de C. Kerbrat-Orecchioni : les inférences logiques (rejoignant les présupposées) et les inférences pragmatiques (rejoignant les sous-entendues). L'inférence logique trouve sa réponse dans la phrase elle-même et donc sera une déduction nécessairement vraie. Elle permet d'établir des liens entre énoncés successifs présents dans le texte (par exemple, connexion d'un événement à ses antécédents). En témoigne l'énoncé, « A la cantine, il y a deux desserts une pomme ou une glace. Laura n'aime pas les pommes ». Il induit que Laura a nécessairement choisi la glace. L'inférence pragmatique, quant à elle, n'est pas une déduction mais une interprétation à partir des connaissances préalables que le lecteur a du sujet (nous avons abordé ce point par la lecture de Michel Fayol⁴³). Par exemple, dans l'énoncé « Alain reçoit des cadeaux de ses amis », nous pouvons inférer de façon incertaine qu'il fête son anniversaire, car il pourrait tout aussi bien fêter son départ en retraite ou une naissance.

Singer-Van den Broeck⁴⁴ développe également ces deux types d'inférence mais y ajoute deux autres binômes. Le premier réunit les inférences nécessaires et les inférences optionnelles, le second concerne les inférences rétrogrades et antérogrades. Les inférences nécessaires, comme leur nom l'indique, sont essentielles pour une compréhension totale d'un texte : elles permettent l'interprétation des référents. Nous pouvons en relever une dans le texte « deux casse-croûtes qui se promènent, dit le renard ». Pour l'interprétation de l'unité « casse-croûte », le lecteur doit faire appel à ses connaissances pour rechercher quels personnages peuvent être considérés comme des repas potentiels pour un renard. D'autre part, les inférences optionnelles ne sont pas strictement nécessaires à la compréhension, elles l'enrichissent.

Le second duo d'inférence concerne les inférences rétrogrades/ de retour en arrière et les inférences antérogrades/ anticipation. Les premières permettent de mettre en relation deux éléments d'un texte lors de l'interprétation du second, elles nécessitent donc un retour en arrière. Le traitement des référents que nous venons de voir en est une illustration. Les secondes permettent d'anticiper la suite probable de l'énoncé mais restent rares et optionnelles.

Ainsi, nous pouvons voir qu'il y a de multiple types d'inférences, faisant appel à

⁴² Giasson, Jocelyne, *op. cit.*, p. 62.

⁴³ Cf. *supra*, p.

⁴⁴ Cité par Bianco, Maryse, *La compréhension et son enseignement*, IUFM Orléans-Tours, 7/12/05, p.2-4.

différentes compétences et ces dernières sont toutes liées à l'implicite. C'est pourquoi, si nous voulons travailler l'inférence, nous devons trouver un support dont la nature serait propre à inférer et il semblerait que l'image s'y prête. De ce fait, nous pouvons aborder l'album, en nous intéressant plus précisément à ses images.

C- L'image : un support inférentiel ?

En premier lieu, il est intéressant de relever les propos de Sophie Van der Linden : « la nature de l'album est naturellement elliptique et incomplet »⁴⁵ et nous pourrions ajouter, donc plein d'implicite. C'est pourquoi, partant de cette idée, nous pouvons dire que l'album nécessite un travail d'inférence pour combler les manques découlant de sa nature elliptique. Ces 'blancs' sont principalement dû à des absences de descriptions dans le texte (de lieux ou de personnages). Or si le texte d'album est elliptique sur certains points, c'est qu'il collabore avec l'image. En effet, un texte détaillant un portrait paraîtrait redondant dès lors que ce dernier se trouverait aux côtés de l'image du personnage décrit.

Ainsi, il semblerait que nous devons prendre en compte le narrateur visuel de l'album, de ce fait, l'image, plus qu'une simple illustration devient narrative⁴⁶. De ce fait, il semble important d'aborder l'image en tant que support profondément implicite, puisqu'elle ne passe pas par l'énonciation et qu'elle ne peut pas tout montrer. D'ailleurs, Sophie Van der Linder aborde l'image d'un point de vue intéressant : l'utilisation de l'image allant jusqu'à l'absence de texte dans les albums appelle « une mise en mots des images proposées »⁴⁷. C'est pourquoi, nous pouvons aborder l'image comme support propre au développement de l'imagination, de l'inférence et de l'interprétation. Nous étudierons cette question en liant l'image de l'album à celle de la bande dessinée, cette dernière étant traitée par Gianni Rodari⁴⁸ dont nous analyserons les propos. Ainsi la succession d'image, de situations, semble propice à l'inférence, en effet, l'enfant doit tout d'abord identifier et reconnaître les personnages au fil des situations successives en ne perdant pas de vue leur identité, et ce malgré le changement de leurs expressions. Cette idée semble faire directement écho aux inférences permettant la relation entre les

⁴⁵ Van der Linden, Sophie, *op. cit.*, p.48.

⁴⁶ *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble, (Les Cahiers de Lire écrire à l'école 2006), 2007, p.19-20.

⁴⁷ Van der Linden, Sophie, *op. cit.*, p. 49.

⁴⁸ *La grammaire de l'imagination*, traduit de l'italien, Les éditeurs français réunis, 1979.

anaphores, durant la construction du modèle mental (processus d'intégration). Ces changements d'expressions sont souvent codés par des couleurs et celles-ci poussent à l'interprétation afin d'en tirer une signification (le rouge signifie la colère par exemple)⁴⁹.

Par ailleurs, toutes les images ne s'enchaînent pas de façon ininterrompue, ne collent pas à l'exact déroulement de l'action. Ainsi, une situation transcrite par quelques images peut commencer à la première et se terminer à la deuxième, sautant les étapes intermédiaires. Ces vides ou 'trous' entre les dessins (qui ne sont pas sans nous ramener à l'implicite) nécessitent une intervention active de l'imagination pour les remplir. Nous pouvons même dire que l'implicite de la situation entraîne obligatoirement un travail d'inférence pour comprendre cette dernière. Par exemple, une première image montre un personnage à cheval, la seconde le montre à terre, le lecteur doit obligatoirement inférer pour comprendre la situation dans sa globalité et donc mettre en relation ces deux images (une chute). En conséquence, nous pouvons dire que l'image est un apport de sens considérable, aussi bien explicite (BD ou illustration de texte) qu'implicite et permet de développer la capacité d'inférence et d'interprétation. L'image va permettre aux élèves de construire une théorie implicite du littéraire et une capacité à mettre en œuvre des pratiques littéraires⁵⁰. Pour conclure, nous pouvons dire que l'image est un support inférentiel du fait qu'elle convoque des compétences sémiotique et des pratiques interprétatives ouvertes, intuitives, qui ne sollicitent pas de savoirs / connaissances préalables (qu'elles soient du monde ou linguistiques comme nous avons pu l'aborder) et participe d'un rapport personnel entre le lecteur et le littéraire⁵¹.

Ainsi, nous avons pu voir grâce à M. Fayol que l'album possédait des caractéristiques textuelles et syntaxiques facilitant la compréhension explicite, donc la prise d'informations qui seront nécessaires à l'inférence. Ce dernier dispose également d'images qui, on a pu l'aborder, possèdent leur propre langage iconique, faisant d'elles un narrateur à part entière, déployant les possibilités d'interprétation et d'inférence de différents types. C'est pourquoi, il semblerait que l'album par son rapport entre le texte et l'image, tout deux porteurs de sens (explicite et implicite), soit un support propice à développer l'inférence chez les enfants.

⁴⁹ *La grammaire de l'imagination*, traduit de l'italien, Les éditeurs français réunis, 1979.

⁵⁰ Elbaz, Carole, Demougin, Françoise, *op. cit.*, p.13.

⁵¹ *Ibid.*, p.13.

III- L'album et ses spécificités : un support pour développer l'inférence

Dans ce dernier temps de réflexion, issu de nos recherches autour de la compréhension en lecture englobant l'explicite et l'implicite, nous développerons l'album comme support idéal pour apprendre aux enfants à inférer. Nous aborderons les différentes spécificités de l'album permettant le développement de la capacité d'inférence chez les enfants.

A- Définir l'album et les types de rapport texte/image

Barbara Bader définit l'album par un rapport d'interdépendance entre mots et images⁵². Nous tâcherons donc d'explorer cette définition et les rapports possibles entre texte et image en ayant pour but de montrer comment ces rapports permettent l'inférence.

Maria Nikolajeva et Carol Scott proposent une classification des albums en fonction de leur relation texte/image et en tirent cinq catégories⁵³ :

- *symmetrical picturebook* : symétrie entre texte et image, ils racontent la même chose.
- *complementary picturebook* : le texte et l'image sont complémentaires.
- *expanding or enhancing picturebook* : l'un met en valeur ou emphase l'autre.
- *counterpointing picturebook* : l'un contredit l'autre.
- *sytleptique picturebook* : le texte et l'image ont un sens conjoint.

M. Durant et G. Bertrant⁵⁴ dans leur œuvre *L'image dans le livre pour enfant*, mettent en exergue trois fonctions principales du texte par rapport à l'image :

- Fonction de délimitation : le texte fait office de support dans la mise en pages des images.
- Fonction de révélateur : le texte permet de comprendre l'image, qui sans cela est obscure.
- Fonction de complément : le texte complète l'image.

De ces catégories et fonctions, Sophie Van der Linden déduit trois types de

⁵² Cité dans l'œuvre *Lire l'album* de Sophie Van der Linden, p. 90.

⁵³ *How Picturebooks Work* cité dans *Lire l'album* de Sophie Van der Linden, p. 90.

⁵⁴ Cité dans *Lire l'album* de Sophie Van der Linden, p. 90-91.

rapport texte/image⁵⁵. Par ces derniers, elle se concentre sur le niveau narratif⁵⁶, c'est-à-dire au message délivré et à l'effet que produit la mise en relation du texte et de l'image sur ce dernier :

➤ **Rapport de redondance** : ce rapport texte/image ne produit pas de sens supplémentaire.

- Un narrateur peut en dire plus que l'autre : superposition partielle.
- Les contenus développés par l'image et le texte peuvent être identiques : superposition des contenus (isotopie).

Il est intéressant de constater que cette isotopie ne peut exister qu'en idée car le texte et l'image n'ayant pas le même langage (ce que nous développerons plus tard), chacun développera des détails grâce à ce dernier. Ainsi, la redondance ne peut exister qu'à propos du thème principal. Cette parfaite redondance ne nous intéressera pas dans le cadre de ce mémoire car nous étudions le rapport texte / image afin de démontrer qu'il est fertile pour le travail d'inférence, donc qu'il permet différents niveaux d'informations et de multiples significations, ce qui n'est pas le cas avec ce rapport.

➤ **Rapport de collaboration ou complémentarité.**

Le texte et l'image font un travail conjoint pour construire le sens de l'œuvre, le sens émerge de leur mise en relation. Dans ce rapport, plus leurs messages respectifs seront éloignés, plus le lecteur aura de travail pour faire émerger la signification de l'œuvre. Ce rapport semble propice à faire travailler les enfants au niveau de la compréhension explicite, mais également à les pousser à mettre en relation des messages éloignés (inférences) pour retrouver le sens.

➤ **Rapport de disjonction**

- Le texte et l'image suivent des voies narratives parallèles. Même s'ils ne se contredisent pas, il n'y a jamais de point de convergence.
- Le texte et l'image entrent en contradiction.

Il est évident que cette disjonction texte / image est le rapport le plus résistant et donc propice au travail de l'inférence des enfants. La contradiction flagrante interroge le lecteur tout en lui laissant ouvert le champ des interprétations : elle invite

⁵⁵ Van der Linden, Sophie, *op. cit.*, p. 120-121

⁵⁶ Ibid.

à le faire réfléchir et à inférer sur le pourquoi de la contradiction, à mettre en relation (inférer) les éléments contradictoires afin d'en tirer une interprétation. Nous pouvons penser à l'album *Ne te mouille pas les pieds Marcelle !* de John Burningham. Ce dernier pourrait être donné à lire et à étudier à des élèves car il offre un rapport de disjonction très intéressant et propice à l'inférence. La page de droite propose un texte et une image ramenant à la « fade réalité » des parents, tandis que la page de gauche dévoile l'imaginaire de la petite Marcelle et les aventures qu'elle vit. La disjonction du texte et de l'image, l'absence de lien entre les deux, qui joue sur la rupture naturelle qu'est la pliure du livre, interroge le lecteur.

Dans la même optique, *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak utilise cette disjonction, même si elle est plus subtile que dans l'album de Burningham. En témoigne l'image lorsque Max revient dans sa chambre après son voyage au pays des Maximonstres. Même si le texte dit au lecteur que Max est parti et a navigué pendant deux ans, l'image nous montre la même situation qu'au début de l'histoire. La plante dans la chambre de Max n'a pas poussé, seule la nuit est apparue. Ainsi, le texte nous parle de deux années, alors que l'image nous parle d'une soirée, si ce n'est d'une heure. Ici l'image contredit le texte et invite à l'inférence et à l'interprétation. Si l'inférence est bien menée, nous pouvons déboucher sur la conclusion que le voyage de Max n'était qu'imaginaire, qu'il peut représenter son parcours initiatique ou le fait qu'il a grandi (il ne porte plus la capuche de son costume de loup).

Ces réflexions témoignent du fait que la relation texte / image est fertile pour l'inférence et l'interprétation. D'ailleurs, F. Séguy et Y. Fastier l'expriment très nettement, l'articulation entre le texte et l'image est :

pensée en terme de complémentarité (le texte disant ce que l'image ne montre pas et l'image montrant ce que le texte ne dit pas), mais ce rapport peut se tendre jusqu'à la contradiction, voire jusqu'à la plus complète disjonction⁵⁷.

C'est cette riche complexité du rapport texte / image dans l'album qui va nous permettre de travailler l'inférence chez les enfants.

B- L'aspect formel de l'album

Si nous voulons travailler sur la relation texte/image dans l'album, il y a une caractéristique que nous devons prendre en compte : l'organisation formelle. L'album traditionnel oblige un texte à une page et une image à une page, les deux présents conjointement puisque dépendants l'un de l'autre. C'est ainsi qu'ils entrent

⁵⁷ Van der Linden, Sophie, *op.cit.*, p.127.

en relation d'un point de vue formel, puisque les deux s'offrent au lecteur lorsqu'il ouvre l'album. Dès lors, nous pouvons nous demander si les changements de cette organisation traditionnelle tels que les doubles pages, les images débordant sur la page de texte, où simplement le mélange des deux ne fait pas sens. C'est pourquoi, il serait intéressant de travailler l'aspect formel de l'album, dans le sens où il donnerait des informations implicites ou subtiles qui permettraient de multiples interprétations.

Au niveau des mises en page, Sophie Van der Linden propose quatre types principaux :

- La dissociation : une page pour chacun, séparation maximale entre le texte et l'image, les deux se lisent en alternance. Cette mise en page traditionnelle suit le sens de la lecture et oblige le lecteur à prendre en compte le texte.
- L'association : associe un énoncé verbal à un énoncé visuel.
- Le compartimentage : mise en page proche de la BD, nous avons pu voir qu'elle était propre au développement de l'imagination et de l'inférence⁵⁸.
- La conjonction : texte et image ne sont plus cloisonnés mais souvent articulés dans une composition globale.

Ces choix de mise en page, influent sur le rythme de lecture et sur l'appréhension du message. Selon si le texte prend plus de place que l'image ou le contraire, si cette dernière déborde sur le texte, alors le lecteur doit inférer sur cette disposition et essayer d'interpréter, de comprendre ce qu'on essaye de lui dire ou de lui montrer. Nous pouvons prendre pour exemple l'album de Maurice Sendak *Max et les Maximonstres*. D'une organisation associative, l'image va petit à petit mordre sur la page du texte. En parallèle, le texte va se déplacer, tout à gauche, puis en bas pour laisser l'image prendre de plus en plus de place, jusqu'à disparaître complètement pour laisser une double page illustrée. Cette organisation formelle est un indice montrant aux enfants le passage qui s'effectue. Dès lors, le lecteur peut inférer sur ce passage : Y a-t-il passage du monde réel au monde imaginaire, est-ce un voyage initiatique fait par Max? Ainsi, nous pouvons dire que l'organisation formelle de cette œuvre permet de percevoir sa signification.

Autre aspect formel faisant sens : les pages de couverture (première et dernière)⁵⁹. Dans le sens où elles permettent d'appréhender le thème de l'album, le type d'illustration, elles permettent de faire des inférences. La première de

⁵⁸ Cf. Supra p. 14.

⁵⁹ Van der Linden, Sophie, *op. cit.*, p. 57.

couverture permet une anticipation du récit et la dernière permet de renvoyer le lecteur à ce qu'il vient de lire, et de mettre en relation certains éléments. Il est intéressant de noter que certains albums jouent avec ces premières indications et peuvent soit aider le lecteur, soit l'amener vers une fausse piste. Nous prendrons pour exemple un album d'Yvan Pommeaux *L'île du monstrol*. Si le lecteur ne regarde que la première de couverture, il observe une jolie illustration décorative cadrée sur les personnages. Par contre, si l'on rejoint les deux pans de la couverture, l'image en double page devient inquiétante et place le lecteur en focalisation interne, que l'on peut inférer être celle du monstre de l'île et là le lecteur peut comprendre le titre avant même d'avoir lu l'histoire.

C- Une différence de langage fertile

Ici, nous reviendrons sur un point abordé lorsque nous avons parlé d'isotopie utopique. C'est cette redondance et parfaite concordance impossible entre texte et image qui rend leur relation si fertile pour l'inférence. « Le texte et l'image utilisant chacun deux types de langages différents génèrent obligatoirement une complémentarité et un décalage minimum »⁶⁰. Perry Nodelman, traite de ce décalage dans la relation texte/image, il le nomme ironie. Cette ironie est inévitable lorsque mots et images sont tous deux présents dans une narration car les mots sont une narration verbale (verbal narration) et que l'image est une description illustrée (pictorial depiction)⁶¹. Perry Nodelman développe également l'idée que cette ironie tient du fait que les images seraient relativement objectives contrairement au texte qui serait relativement subjectif. Sur ce point, nous ne pouvons pas totalement acquiescer, car même si ce cas se présente, le cas inverse est plus fréquent qu'il ne semble l'affirmer. C'est d'ailleurs cette ironie, due à l'opposition du texte objectif à une image subjective, pointant du doigt les incohérences ou les non-dits du texte, qui nous intéresse car si nous la lions au rapport de disjonction entre le texte et l'image⁶² elle offre un apport de sens considérable et un support à l'inférence. Nous pouvons voir cette ironie en acte dans l'album *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin. Ici, l'image montre ce que le texte ne dit pas et l'ironie vient du fait que tout n'est pas dit, [il y a beaucoup d'implicite] et que ce qui est dit et montré suggère,

⁶⁰ Van der Linden, Sophie, *op. cit.*, p. 90

⁶¹ *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*, The University of Georgia Press, Athens, 1988, p. 237.

⁶² Voir Supra. p. 17

d'une manière plus ou moins explicite, l'élaboration d'une interprétation différente⁶³. Donnons un exemple, Zigomar voyage à dos d'oiseau et pense survoler l'Afrique car il applique son syllogisme : quand on voit un animal qui a des défenses c'est un éléphant et lorsqu'on voit un éléphant, on est nécessairement en Afrique. Ici le texte ne dit rien de contraire à ce que pense Zigomar, mais l'image montre un morse. Dès lors, l'ironie et la disjonction entre texte et image permet à l'enfant d'inférer que Zigomar s'est trompé de direction et même le rend complice : Zigomar pense tout savoir mais il se fourvoie entièrement. De plus, non seulement les images montrent ce qui n'est pas dit (ce qui crée un effet comique) soit la bêtise de Zigomar, mais en plus, elle l'amplifie car les images utilisées sont les stéréotypes du pôle nord (pingouins, morses, élan, esquimau).

D - La lecture en réseau et l'intertextualité

L'album est un objet, comme le stipule les instructions officielles de 2002, permettant la constitution d'une culture littéraire partagée, notamment par l'échange autour de lectures patrimoniales. Or, si les enfants ont les mêmes lectures, ils pourront se forger une bibliothèque mentale qui leur permettrait de faire des mises en réseaux, ce qui est un point d'appui pour comprendre de nouveaux textes et faire plus facilement des inférences⁶⁴. Lorsque nous lisons un texte, il a une structure, des personnages ou des événements qui font sens, et nous invite à faire des inférences grâce à un lien avec d'autres œuvres. « La littérature est un ensemble à l'intérieur duquel les livres dialoguent les uns avec les autres »⁶⁵. C'est pourquoi, la lecture en réseau s'accompagne d'une intertextualité qui peut être explicite (citations par exemple) ou implicite. Cette dernière permet de développer des attitudes de lecture⁶⁶ pouvant amener à inférer et à interpréter. Ainsi, il semble important de faire une grande place à la notion d'intertextualité⁶⁷ et prendre des œuvres littéraires ayant un lien entre elles ou avec de grands classiques étudiés, afin d'amener les enfants à faire des rapprochements, qu'ils puissent faire une lecture en réseau leur permettant de repérer et comprendre les discours implicites, d'avoir une compréhension moins littérale⁶⁸, en témoigne le propos de Sophie Van der Linden : « le discours implicite

⁶³ *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, p.74.

⁶⁴ Van der Linden, Sophie, *op.cit.*, p.49.

⁶⁵ Elbaz, Carole, Demougin, Françoise, *op. cit.*, p. 22

⁶⁶ *Ibid*, p. 22.

⁶⁷ *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants*, p. 42.

⁶⁸ *Ibid*.

s'avère évident lorsque le schéma narratif est déjà connu »⁶⁹.

Dans le but d'exploiter cette pratique raisonnée des réseaux, nous pouvons penser aux œuvres d'Yvan Pommeaux, notamment la série des John Chatterton. Dans *John Chatterton détective*, après qu'une mère éplorée soit venue solliciter le détective pour retrouver sa fille disparue, Chatterton s'écrit :

une disparition... Une fille en rouge....Une grand-mère...ça rappelle cette sombre histoire où la fille et la grand-mère sont mangées par un loup. A moins, si mes souvenirs sont bons, qu'un chasseur ne les sauve.

A partir de cette réplique, un lecteur lisant en réseau pensera automatiquement au petit chaperon rouge, dès lors il pourra inférer sur le déroulement de cette histoire : sera-t-elle identique ? Sera-ce une parodie ? Sera-ce un pastiche ? Etc. Anthony Browne joue également sur la même intertextualité, en témoigne l'album *Dans la forêt profonde*, où le héros va traverser la forêt pour rejoindre la maison de sa grand-mère à laquelle il doit apporter un panier de nourriture.

En conclusion, l'album peut être un support propre à entraîner les enfants aux inférences, en analysant et s'appuyant sur les images et en les mettant en relation avec le texte. Néanmoins, il faudrait faciliter la mise en relation des textes afin que la lecture devienne une pratique raisonnée des réseaux permettant aux enfants d'inférer, de créer leurs propres questions et d'interpréter. En parallèle, il faut éviter de se limiter à des lectures d'extraits individuels afin d'inscrire les textes dans une situation, un contexte accessible aux enfants. Par ailleurs, la compréhension serait plus efficace si le contexte n'est pas totalement étranger aux élèves afin qu'ils aient quelques connaissances du domaine abordé et du lexique (construction des connaissances antérieures abordées par M. Fayol et J. Giasson). Ainsi, le réseau littéraire et une culture commune sont des conditions nécessaires pour favoriser les inférences.

⁶⁹ Van der Linden, Sophie, *op. cit.*, p. 49.

Suite à nos recherches, nous aboutissons à notre problématique : en proposant un travail explicite de l'implicite et des inférences, qui exploiterait l'album et ses caractéristiques, notamment sa relation texte/image, nous pourrions développer la capacité à inférer des élèves de cycle 2. Cette dernière soulève différentes hypothèses :

Hypothèse 1 : Si nous explicitons l'implicite et la procédure inférentielle aux élèves, alors cela développe une prise en compte de l'implicite et une meilleure compréhension en lecture.

Hypothèse 2 : L'illustration de l'album est un support plus simple à analyser pour les élèves, ce qui leur permet d'inférer plus facilement à partir de ses indices.

Hypothèse 3 : Si les élèves appréhendent les indices dans les images, alors ils pourront faire des liens avec les indices textuels ce qui facilite leur travail inférentiel et l'interprétation.

Hypothèse 4 : La mise en réseau des lectures des élèves facilite les inférences.

Cadre Pratique

I- Présentation de la méthodologie: où, quand, avec qui et comment vérifier les hypothèses ?

A - Le choix d'une méthode d'après les apports théoriques

D'après ce que nous avons pu aborder lors de nos recherches, si nous voulons vérifier notre problématique et nos hypothèses, soit que travailler avec l'album nous permettrait de développer la capacité à inférer des élèves de cycle 2, nous devons penser une expérimentation particulière. Dans un premier temps, cette dernière doit nous amener à mettre en œuvre un travail spécifique sur les inférences, travail basé sur ce que les recherches nous ont apporté (repérer l'implicite, les différents types d'inférences, le fonctionnement cognitif pour réaliser une inférence, les difficultés que cela entraîne, ou encore les pré-requis nécessaires etc.). Dans un second temps, notre expérimentation, qui concerne un travail sur les inférences, doit utiliser les caractéristiques de l'album. Nous devons donc mêler un travail sur le texte et sur les images. Ainsi, cette expérimentation doit mettre en place un travail sur les inférences avec les élèves basé sur l'album, mais doit également comporter un temps de vérification des résultats tels que : est-ce que le travail mené avec les élèves, donc est-ce que l'utilisation des spécificités de l'album a porté ses fruits ? Est-ce que les élèves ont moins de difficultés à inférer suite à ce travail ? Ou encore, notre travail a-t-il eu un impact sur le long terme concernant la compréhension générale des élèves lorsqu'ils lisent des textes ?

1) L'élaboration d'une séquence d'enseignement sur les inférences :

Notre choix méthodologique s'est porté sur l'élaboration d'une séquence d'enseignement⁷⁰ ayant pour but de rendre explicite l'existence de l'implicite, d'apprendre aux élèves une procédure dans laquelle il pourra repérer l'implicite et les indices permettant de le résoudre (soit de réaliser une inférence) aussi bien dans le texte que dans les images d'un album. L'objectif final vise à ce que les élèves développent une procédure d'inférence systématique en fonction des indices

⁷⁰ Annexe 2

trouvés afin d'aboutir à une compréhension fine d'un texte, compréhension liée à l'interprétation.

Pour élaborer cette séquence d'enseignement, des choix d'organisation, toujours basés sur nos recherches, ont été faits. La séquence a été construite autour de trois temps :

→ Le premier concerne la première rencontre. Elle consiste en une première approche de la notion d'inférence avec les élèves et se conclut par une évaluation diagnostique. Cette dernière nous permet de voir le niveau des élèves dans le travail d'inférence mais également de prendre connaissance de leur besoin. Cette évaluation a été réalisée en proposant les phrases de l'ouvrage *Stratégies pour lire au quotidien : apprendre à inférer, de la GS au CM2*⁷¹ pour les CP et une version courte du *petit chaperon rouge* pour les CE1.

→ Le deuxième temps concerne l'ensemble des séances d'apprentissage. Chaque séance concerne un thème précis pour mener des inférences. Ce choix s'est fait en nous appuyant sur le classement de Johnson et Johnson de 10 types d'inférences pour répondre aux tâches d'inférence dans la plupart des textes⁷² et l'ouvrage *Stratégies pour lire au quotidien : apprendre à inférer, de la GS au CM2*⁷³, et le fait que les élèves de cycle 2 ne peuvent aborder que les 4 premiers types d'inférences. Ainsi chaque séance porte respectivement sur le lieu, le temps, le personnage et l'action, et invite les élèves à travailler sur des inférences concernant un des thèmes, ce qui permet de les cadrer. En effet face à cette notion difficile, proposer un thème est un guidage : l'élève ne cherche pas les indices dans un récit entier mais peut cibler les éléments concernant le temps ou le lieu selon le thème traduit par une question : Où, Quand, Qui, Quoi ?

→ Enfin, dans un troisième temps, dans un but de vérification, nous avons mis en place une évaluation sommative qui nous permet de voir si les inférences sont plus facilement menées par les élèves après cette séquence, s'ils arrivent à repérer et utiliser les indices du texte et de l'image et si ces méthodes leur permettent une meilleure compréhension. Pour cela, l'évaluation sera double : la première consiste en une lecture des indices visuels pour inférer et interpréter ce qu'il se passe dans l'histoire, pour cela nous utiliserons *Ami-Ami* de Rascal et Girel. La seconde consiste

⁷¹ Gorzegno, Annie, Legrand, Claude, Virely, Patrick, *Stratégies pour lire au quotidien apprendre à inférer, de la GS au CM2*, Dijon : SCEREN-CRDP de Bourgogne, (Au quotidien), 2005.

⁷² Cf Annexe 1

⁷³ Gorzegno, Annie, Legrand, Claude, Virely, Patrick,., *Op. cit.*

en un texte, une version courte de *Jacques et le haricot magique*⁷⁴, dont la compréhension sera évaluée afin de voir si le travail mené sur les inférences, notamment l'entraînement grâce aux images et au repérage d'indices a permis de développer un automatisme et une meilleure compréhension.

Cette organisation est parallèle au déroulement de la séquence. Ce dernier est basé selon des phases d'apprentissages. La première phase concerne une première approche de la notion d'inférence qui constitue une séance de découverte où une présentation générale de la notion d'inférence et une première prise en main par les élèves du processus sont menées. S'en suit la phase d'apprentissage concernant les séances basées sur un thème d'inférence et un album, dont nous argumenterons le choix dans un prochain point⁷⁵. Ces séances constituent un ensemble relevant de la situation d'apprentissage: les élèves acquièrent les connaissances par des entraînements successifs. Il est à noter que dans chaque séance, après chaque correction des questionnaires de compréhension, il est proposé un temps de verbalisation et de formalisation élaboré avec les enfants et concrétisé par un affichage récapitulatif d'institutionnalisation⁷⁶. Ainsi, chaque séance permet l'entraînement à l'inférence, donc l'appropriation de la notion, mais est à la fois un temps de réinvestissement. En effet, comme chaque séance conclue systématiquement sur un temps de formalisation, la séance suivante permet un réinvestissement de la formalisation précédente. De cette manière l'organisation des séances permet un échange constant entre apprentissage- formalisation et réinvestissement.

2) Présentation des albums choisis :

Précédemment, nous avons évoqué un choix spécifique des albums pour les séances. Dans ce point nous les présenterons et argumenterons nos choix:

➤ La première séance a pour thème le lieu et exploite l'album *L'Afrique de Zigomar* de P. Corentin. Ce dernier est propice à travailler les inférences spatiales et est également simple à aborder pour les élèves pour une première appropriation du travail inférentiel car les indices donnés par les images sont flagrants et l'histoire

⁷⁴activité créée par Damman Justine, sur le site de l'inspection de l'éducation nationale, circonscription de dunkerque <http://netia59a.ac-lille.fr/dk.petite.synthe/spip.php?article184>

⁷⁵ Cf Infra p.31

⁷⁶ Cf. Annexe 5

est simple à comprendre. Cet album est riche d'interprétation car il joue sur un rapport de disjonction: les images et le texte proposent des messages opposés, le texte dit que les protagonistes sont en Afrique alors que l'image montre un pingouin. L'opposition est évidente, ce qui permet à l'élève de prendre conscience que le texte ne dit pas toujours tout et qu'il faut analyser l'image, ce qui permet une première expérience de l'implicite abordable. L'élève est amené à relever les indices visuels tels que la neige, les animaux polaires, pour en déduire que Zigomar s'est trompé et qu'il n'est pas en Afrique, ce qui n'était pas écrit dans le texte.

➤ La deuxième séance travaille les inférences temporelles avec l'album *Max et les Maximonstres* de M. Sendack. Tout d'abord, cet album n'est pas surchargé d'écrit et propose des petites unités de souffle, ce qui permet une entrée dans la lecture et donc une première compréhension facilitée pour les élèves. Ensuite, l'album joue sur les images ayant un rapport de collaboration contenant des indices subtiles relevant d'un rapport de disjonction. Ici les images semblent collaborer avec le texte et le corroboraient, mais en les analysant plus finement les images révèlent des indices contredisant le texte et permettent une interprétation et une compréhension fine de l'histoire. Sans analyse des images, le lecteur peut croire qu'il s'agit d'un enfant qui part en voyage. S'il y a analyse, si l'on interprète les images, le lecteur comprend que Max n'est pas parti de sa chambre, alors il y a abondance de sens : s'agit-il d'un rêve? S'agit-il de son imagination ? Toutes ces questions témoignent de différentes interprétations et donc différentes façons de comprendre le texte plus finement. Quelle que soit l'interprétation de cette histoire, les élèves doivent comprendre que pour arriver à leur compréhension, ils ont du voir les indices que donnaient les images, voir que ces images avaient un sens, mettre en lien ces indices et faire des inférences pour construire leur propre sens.

➤ La troisième séance concerne le personnage et utilise l'album *Koletaille* de S. Pinsonneault. Bien que cet album soit difficile et recommandé pour le cycle 3, il est très intéressant pour travailler l'implicite du texte: dans cet album, le héros est un char d'assaut, mais la nature de ce dernier n'est jamais explicité dans le texte. De ce fait, les élèves sont amenés à repérer les mots indices et doivent retrouver qui pourrait être le héros. Travailler sur cet album permet aux élèves de prendre conscience que tout n'est pas dévoilé dans un texte, que parfois l'auteur peut jouer avec le lecteur et que c'est au lecteur de deviner. Avec cet album, l'élève prend conscience qu'un texte peut se creuser. En abordant cet album, un lecteur

n'ayant lu que le texte ne ferait pas le même résumé que le lecteur qui n'a observé que les images, ce qui permet une richesse d'inférence et de multiples interprétations. Cet album permet de rendre le lecteur actif et de révéler un lien texte-lecteur.

➤ La dernière séance a pour thème l'action, mais elle fait également intervenir des inférences sur les personnages grâce à l'album *John Chatterton, détective* d'Y. Pommeaux. Cet album est particulièrement riche car il convoque des lectures antérieures et des connaissances telles que des stéréotypes, des scripts que l'on reconnaît. Dans cet album, l'auteur mêle une histoire de détective, d'enquête, avec l'histoire du *Petit chaperon rouge* et du *Petit Poucet*. Ainsi, nous pouvons demander aux élèves de faire des inférences antérogrades en anticipant sur ce qui pourrait arriver. Dans le cadre de cet album, ils feraient appel à leurs lectures antérieures et pourraient imaginer qu'un loup peut intervenir dans l'histoire, car la petite fille enlevée étant habillée en rouge, elle pourrait leur faire penser au petit chaperon rouge. En parallèle, ces anticipations ne pourront être effectuées qu'après avoir analysé les indices des images : vêtements rouges semés, square qui ressemble à une forêt. Enfin, de par ces inférences, nous pourrions vérifier notre troisième hypothèse.

3) La mise en œuvre de l'enseignement : le déroulement des séances, la démarche adoptée et les modalités de travail

Nous avons abordé l'organisation de la séquence ainsi que les exploitations des albums dans chaque séance, mais nous devons également nous poser la question de la mise en œuvre de cet enseignement qui entraîne différentes réflexions : quelles modalités de travail ? Quel(s) rôle(s) de l'enseignant ? Quel enseignement, quelle démarche et en quoi une démarche spécifique influe sur l'organisation d'une séance ?

Dans le cadre de nos recherches, nous avons pu voir que l'enseignement de l'explicite primait et développait des questions de compréhension littérale dont les réponses sont écrites et facilement identifiables dans le texte. De cette manière, l'implicite et donc le travail d'inférence reste opaque. Dans cette optique, il était important pour nous de proposer un enseignement explicite, ainsi nous pourrions démontrer qu'une démarche explicite de l'implicite et un apprentissage du travail inférentiel (notamment par l'album) peut aider les élèves à développer cette

compétence et donc acquérir une compréhension fine. Notre choix d'un tel enseignement s'appuie sur l'œuvre de J. Giasson⁷⁷ dans lequel elle présente la démarche explicite dans le cadre de la compréhension en lecture. Cette dernière s'organise en trois phases sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour les séances : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Le temps de modelage a été particulièrement développé dans chaque séance afin de rendre explicite la présence des implicites et la démarche de l'inférence pour y remédier, c'est pourquoi nous le présentons de façon approfondie. Le modelage concerne le Quoi, Pourquoi, Comment et Quand, qui s'organisent hiérarchiquement :

→ **QUOI** : Les élèves sont face au Quoi de la séance.; que vont-ils apprendre ? L'objectif de la séance est systématiquement présenté aux élèves, ce qui permet également de montrer le but de ce qu'ils vont apprendre (**POURQUOI**) : ici, nous pourrions le formuler par le fait de pouvoir rendre visible l'invisible d'un texte (l'implicite) pour mieux le comprendre, et donc tout comprendre de ce qu'on lit.

→ **COMMENT** : La notion, ou la démarche, qui est l'objet de la séance est mise en évidence : il s'agit d'un temps de métacognition explicite. Le savoir est mis en place, tout en montrant son mécanisme, comme si les spectateurs d'une pièce de théâtre voyaient la scène tout en voyant les coulisses. La démarche donnée aux élèves pour mener des inférences se présente en 3 temps : je relève des indices, ensuite selon ces indices je formule une inférence- une hypothèse pour résoudre l'implicite, enfin je vérifie mon hypothèse en faisant le lien entre la situation et les hypothèses élaborées pour comprendre et interpréter le sens. Cette procédure a été élaborée suite à la lecture des propositions méthodologiques de Vincent Jouve⁷⁸ concernant la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire. Il propose trois temps de réflexion : dans un premier temps, il ne faut pas chercher à comprendre l'intégralité du texte, il faut relever les « lieux d'incertitudes », «les endroits du texte [dont le sens] pose problème ». Ensuite il faut essayer de répondre aux questions posées par ces « lieux d'incertitudes » en fonction de la situation/ du contexte. Enfin le dernier temps est celui des « interprétations » : que pouvons nous comprendre et tirer des réponses formulées aux implicites du texte?

→ **QUAND** :Une fois les objectifs et le savoir présentés et travaillés, les élèves s'exercent et expérimentent ce savoir individuellement et collectivement, sous

⁷⁷ Giasson, Jocelyne, *La lecture, de la théorie à la pratique*, DeBoeck,2007,p.96-100

⁷⁸ Jouve, Vincent, « De la compréhension à l'interprétation: la question des niveaux de lecture » dans Tauveron, Catherine (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : Institut national de recherche pédagogique,(didactiques des disciplines), 2001 , p.30-31

l'étayage du professeur, le but étant d'aller d'une pratique guidée vers une pratique autonome. Par ailleurs, le fait de les faire travailler sur des thèmes précis et certains albums permet de montrer aux élèves dans quels cas ils peuvent appliquer tels ou tels types d'inférence, la démarche qu'ils apprennent. C'est alors qu'ils passent d'une connaissance métacognitive à une connaissance procédurale : ils savent comment faire puis comment le mettre en œuvre.

Parallèlement à la mise en œuvre de la démarche explicite, les séances se sont déroulées en trois temps dans lesquels nous pouvons retrouver les phases de l'enseignement explicite, le choix de cette organisation s'appuyant toujours sur l'ouvrage de J. Giasson⁷⁹. Voici le déroulement des séances menées:

→ Chaque séance a débuté par un rappel de la stratégie de compréhension, cette dernière, établie lors de la séance de découverte, était affichée au tableau et disponible tout au long des séances d'apprentissage pour les élèves. Ici nous avons appliqué la phase de modelage de l'enseignement explicite. Puis, l'activité de la séance était lancée.

→ Ensuite, dans le but d'entraîner les élèves à appliquer la stratégie apprise, nous leur remettons un questionnaire. En posant des questions, l'élève est guidé dans la recherche d'indices pour mener l'inférence qui lui permettra d'y répondre. Le support accompagnant ce questionnaire a évolué au fil des séances car il a fallu s'adapter aux comportements et réponses des élèves. C'est pourquoi, dans la séance sur le lieu, le questionnaire était accompagné pour certains groupes d'un texte, pour d'autres d'images et d'autres ont eut les deux à analyser. La séance sur le temps s'est vue modifiée étant donné le déroulement de la séance précédente, les élèves ont tous travaillé avec le même support : un texte et deux images. Pour la séance sur l'action, les élèves ont tous eu le texte et les images également, tandis que pour la séance sur le personnage, ils devaient deviner qui était le héros à partir d'un texte uniquement. Les textes et les images ont donc constitué les supports à analyser et le questionnaire était un guide pour la recherche. Parallèlement aux questionnaires, dans la classe nous avons guidé les élèves dans leurs analyses en explicitant les questions et les textes au préalable, en levant les problèmes de vocabulaire ne pouvant être résolus par les élèves en fonction du contexte, et en posant des questions aux élèves pour guider leur démarche ou même effectuer une relance pédagogique, par exemple « mais comment le sais-tu ? Qu'est ce que tu as

⁷⁹ Giasso,, Jocelyne, *op. cit.*

vu/lu qui t'as permis de répondre? ».

→ Le dernier temps consistait à revenir sur le travail mené et le texte afin d'écouter les réponses des élèves, la stratégie qu'ils ont mis en œuvre et la verbalisation de ce qu'ils ont compris du texte étudié. Le fait d'écouter collectivement les réponses de chacun a développé une atmosphère de travail et de respect propice aux activités, et a également permis de déculpabiliser les enfants par rapport aux erreurs. En effet toutes les interprétations étaient écoutées et acceptées lorsqu'elles étaient justifiées. Après avoir écouté les élèves, leurs stratégies et leurs interprétations, nous avons mis en place un temps de formalisation où les connaissances étaient institutionnalisées à l'aide d'un affichage⁸⁰ rendant compte de l'album, de la question que l'on s'est posé (thématique), des indices relevés et de ce que nous devons retenir.

Enfin, pour conclure ce point à propos de la mise en œuvre de l'enseignement, nous parlerons des modalités de travail. Nous avons précédemment abordé le fait que nous avons dû adapter nos supports, notre organisation par rapport à ce qui avait été élaboré lors de la création de la séquence, en fonction des attitudes et du travail des élèves. Nous avons donc articulé différents dispositifs de travail adaptés aux élèves et à leurs apprentissages. Tout d'abord, à chaque début de séance, nous avons effectué un travail collectif durant un temps de mutualisation : la stratégie pour mener une inférence est rappelée par un ou plusieurs élève(s). S'en suivait un temps de réflexion individuelle : nous avons donné un exemple concret correspondant au thème de la séance, tel que « je suis froid, mon nez est une carotte et je fonds au soleil », ici l'inférence à mener concerne le personnage. Pour un exemple d'inférence spatiale nous pourrions donner « mon réveil sonne, je dois me lever et me préparer pour aller à l'école » pour inférer que la scène se déroule le matin. Ces petits exemples systématiques étaient relativement simples mais permettaient aux élèves de cerner le thème de la séance et donc les inférences qu'ils allaient devoir mener, mais ils permettaient aussi la recherche individuelle et l'application autonome de la démarche inférentielle. Par ailleurs, ce temps individuel plongeait les élèves dans l'activité, ce qui nous permettait par la suite de les mettre en groupe afin de les faire travailler collectivement. Avant d'aborder le travail collectivement, lorsque nous donnions le texte et les images, les élèves étaient amenés à s'appropriier les documents silencieusement, à prendre connaissance de

⁸⁰ Cf Annexe 4

ce qui leur était demandé et à élucider des problèmes de vocabulaire. Ensuite, le travail collectif de recherche se faisait par groupe hétérogène, ces derniers étaient constitués de trois à cinq membres dont 1/3 ou 2/5 avait des facilités à mener des inférences et 2/3 ou 3/5 étaient en difficulté. Les élèves ayant des facilités ont été considérés comme des tuteurs et devaient poser des questions guidant les autres élèves pour les faire verbaliser leurs stratégies. Après cette phase de travail collectif, nous avons mené une interaction orale avec la classe où chaque groupe verbalise ses réponses et ses stratégies. Ainsi, en articulant différents dispositifs de travail, les élèves ont exploré seuls puis en interaction la démarche, ce qui a permis l'entraînement individuel mais également une réflexion en opposant leurs démarches et leurs interprétations à celles de leurs camarades, entraînant une profusion de sens et de multiples façons de comprendre un texte.

B - Quels outils pour recueillir et analyser les résultats ?

1) Quels outils pour recueillir les résultats ?

Précédemment, nous avons vu l'organisation et la mise en œuvre de la séquence et des séances. A présent, nous pouvons présenter l'outil proposé aux élèves dans les séances pour travailler, mais qui nous permet également de recueillir les traces des élèves, donc les données de notre expérimentation: il s'agit des questionnaires⁸¹. Avant tout, il est important de préciser que ces questionnaires vont à l'encontre de ceux que nous avons pu rencontrer lors de nos recherches⁸² soit des questions de compréhension littérales et restant à la surface du texte, ces derniers sont construits pour révéler l'implicite. En effet les questionnaires posent les questions qu'induit l'implicite du texte, par exemple pour l'album *L'Afrique de Zigomar*, le texte laisse planer une incertitude lorsque l'un des protagonistes dit « tu es sûr que c'est un éléphant ? Je ne voyais pas ça comme ça ! ». Dans ce cas, le texte n'affirme pas qu'il ne s'agit pas d'un éléphant et laisse un blanc qui entraîne cette question : les amis sont-ils réellement en Afrique ? En formulant des questions, les questionnaires mettent en évidence l'implicite et invitent les élèves à réfléchir, à relever les indices et à inférer. De cette manière, le questionnaire guide l'élève dans sa démarche pour mener une inférence. Par ailleurs, en posant des questions, nous

⁸¹ Cf Annexe 3

⁸² Cf supra p. 4-5

induisons la réponse et nous soulevons le fait que le texte ne dit pas tout ou peut ne pas dire toute la vérité. Enfin, poser des questions, donc mettre en évidence un sens caché permet de faire prendre conscience aux élèves qu'ils doivent creuser pour avoir le fin mot de l'histoire, ils cherchent à comprendre l'histoire. Ainsi, les questionnaires constituent une trame de travail, un étayage pour les élèves, ils font partie d'une démarche explicite de l'implicite et constituent également les outils permettant de recueillir les résultats à analyser.

Pour répondre aux questionnaires, les élèves ont en leur possession différents supports : le texte de l'album, les images, les deux à mettre en corrélation. Ces supports constituent également des outils car ils vont nous permettre d'avoir différentes réponses selon les supports exploités par les élèves et de vérifier nos hypothèses.

Enfin, le dernier outil pour recueillir le résultat final de l'expérience est l'évaluation sommative. Cette dernière, en deux questionnaires, permet d'évaluer dans un premier temps une compétence enseignée durant la séquence concernant la lecture d'image, donc de vérifier si les élèves savent relever des indices visuels pour comprendre le sens du texte. Dans un second temps, grâce au deuxième questionnaire qui propose un texte sans image et invite les élèves à répondre à des questions explicites et implicites, nous pourrions voir l'impact de notre séquence sur la compréhension générale, donc de vérifier notre problématique : l'utilisation de l'album permettrait de développer la capacité à inférer et donc par conséquent entraînerait une meilleure compréhension en lecture.

2) Comment analyser les résultats?

Après avoir mené la séquence, nous obtenons les réponses écrites des élèves, soit l'aboutissement de leur démarche inférentielle. Comment les analyser ? Pour cela, nous prenons connaissance de chaque copie d'élève afin de relever les réponses données. Ensuite, chacune de ces réponses est analysée en fonction des indicateurs suivants :

→ L'élève a-t-il bien répondu ? Oui/ Non / absence de réponse.

La réponse à cet indicateur nous permet d'effectuer un premier classement en deux ou trois catégories. Par la suite, un deuxième indicateur s'applique aux réponses.

→ De quelle catégorie relève la réponse ? : explicite / implicite présumé / implicite plus complexe.

En utilisant cet indicateur, nous pouvons vérifier ou non les liens entre le premier classement et la nature de la réponse attendue. Par exemple, nous pourrions obtenir: dans la catégorie « absence de réponse », nous constatons qu'un grand nombre de questions d'implicite complexe sont concernées. Cet indicateur nous permet d'analyser les difficultés des élèves et de vérifier si ces dernières au fil des séances s'amenuisent ou non. Afin d'affiner notre analyse, un dernier indicateur est vérifié.

→ quel support l'élève a-t-il utilisé ? Texte / Image / Texte et Image.

Avec cet indicateur, nous pouvons observer pour chaque réponse le type de support utilisé. Cet indicateur nous permet d'affiner l'analyse des réponses obtenues et nous permet d'amorcer une explication. Par exemple, nous pourrions vérifier si la catégorie des élèves ayant eu des difficultés à répondre aux questions d'implicite complexe se sont servis du texte ou de l'image. En utilisant cet indicateur pour analyser les réponses d'élèves, nous pourrions vérifier une de nos hypothèse selon laquelle l'image de l'album, en particulier dans son rapport au texte, permet de développer la capacité à inférer.

C - Présentation de la population : Où , quand, qui ?

La séquence a été mise en place dans une classe de double niveau Cp-CE1, composée de 25 élèves : 17 CP et de 8 CE1. Il est à noter qu'un élève de CE1 est reconnu comme un surdoué et est passé de la grande section maternelle au CE1. Par ailleurs, une élève de CE1 a rejoint la classe en cours d'année et a donc participé à l'expérience à partir du milieu de la séquence.

L'expérience s'est déroulée du 12 mars 2012 au 30 mars 2012 : lors de la première semaine, l'évaluation diagnostique, la séance de découverte et la séance sur le lieu ont été menées. Lors de la seconde semaine, les séances sur le temps et les personnages ont été expérimentées. La troisième semaine a conclu l'expérimentation avec la séance sur l'action/ la lecture en réseau et les évaluations diagnostiques.

II – Résultats

A - Présentation des données brutes

Pour ce point, nous présenterons les observations effectuées et les données obtenues, les réponses des élèves, en fonction des questionnaires.

1) L'évaluation diagnostique :

→ Pour les CE1 (7 élèves) , le questionnaire concernait une version raccourcie du *Petit chaperon rouge* et posait 3 questions de compréhension et de repérage d'éléments explicites, deux questions (4) et 7)) nécessitant de mener des inférences présupposées selon C. Kerbrat-orechchioniou logiques selon J. Giasson, qui relèvent des références internes à la phrase et au texte, donc ces inférences sont construites à partir d'un énoncé proche de l'explicite. Les autres questions 5) et 6) concernent des inférences relevant de l'interprétation. Enfin, un titre et un résumé sont demandés aux élèves pour vérifier leur compréhension car la capacité à choisir une formule synthétisant un texte témoigne de la compréhension globale, c'est pourquoi, comme l'indique Anne Jorro⁸³, nous plaçons cette étape en fin de questionnaire et donc de raisonnement. Après analyse des réponses des élèves, nous constatons qu'aucun élève n'a eu de problème concernant les questions explicites. Concernant la question 4, nous obtenons 2 réponses fausses et 5 réponses justes. Pour la question 7, nous obtenons deux catégories : les réponses justes, au nombre de 4, et les réponses autres, au nombre de 3. Ces trois réponses autres ne sont pas fausses mais proposent le référent antérieur à celui attendu (le loup met les vêtements de la grand-mère, le référent attendu était la grand-mère mais ils ont répondu le loup). Enfin pour les questions 5 et 6, nous pouvons dénombrer, pour la 5 : une bonne réponse, une fausse et cinq réponses qui ne sont pas fausses mais ne relèvent pas de l'interprétation. Pour la question 6, nous obtenons 5 réponses justes et 2 fausses.

→ Pour les CP (17 élèves), nous avons proposé certaines phrases de *Stratégies pour lire au quotidien* où les thèmes étaient précisés, moins lourdes à lire et à analyser qu'un texte entier pour ces apprentis lecteurs. Nous avons pu observer que les élèves étaient complètement perdus face au travail demandé, réclamaient la lecture à voix haute de notre part et notre aide. En ce qui concerne

⁸³ Jorro, Anne, *Le lecteur interprète*, Paris: presses universitaires de France, 1999, p.89

les résultats, nous obtenons pour toutes les questions posées, 16 élèves ont écrit des propositions justes , mais parmi ces réponses, la majorité des élèves n'ont souligné qu'un seul indice, certains n'en ont souligné aucun, seuls 3 élèves ont su relever deux à trois indices.

2) La séance sur le lieu

Pour cette séance, plusieurs trinôme ont été formés constitués de deux CP et d'un CE1 comme tuteur et rédacteur des réponses. Nous avons pu observer que certains CE1 prenaient leur rôle de tuteur très à cœur et mettaient en place un raisonnement pour guider la démarche des CP, alors que d'autres semblaient régresser au contact des plus jeunes et n'ont pas travaillé.

Nous avons obtenu, pour les trois groupes n'ayant travaillé qu'avec le texte, dans un premier cas des réponses non développées, dans un deuxième cas une absence totale de réponse et pour le troisième cas, des réponses justes mais écrites uniquement par l'élève de CE1. Néanmoins, pour le troisième cas, même si les réponses sont justes, elles ne sont pas justifiées, les indices ne sont pas relevés et explicités.

Lorsque les trois groupes ont travaillé avec les images de l'album, nous avons pu observer qu'ils étaient dynamiques et très motivés par rapport aux illustrations. Après avoir relevé leurs réponses, nous faisons uniquement face à des réponses justes, toutes justifiées en explicitant les indices donnés par les images en témoignent ces réponses : « [les protagonistes] vont à droite alors que les autres oiseaux vont à gauche », « ils ne vont pas en Afrique car il n'y a pas ces animaux en Afrique, ils vont au pôle Nord car il y a de la neige ».

Les deux derniers groupes ont travaillés sur le texte et l'image. Nous avons pu observer que les élèves ont d'abord été attirés par les images et ont eu du mal à s'en détacher. Néanmoins, après les avoir relevé, nous pouvons voir que toutes les réponses sont justes mais également que ces dernières proposent des interprétations, par exemple les élèves disent ; « non ils ne sont pas allés en Afrique, mais c'est parce qu'ils se sont trompés de route ».

3) La séance sur le temps :

Suite aux comportements de certains CE1 que nous avons observé lors de la première séance, nous avons décidé de séparer les CE1 et les CP pour qu'ils

travaillent en autonomie. Malgré cela, les élèves ont le même questionnaire et les mêmes images. Nous avons pu observer que cette configuration de travail n'a pas plu aux enfants et n'a pas été propice aux constructions de sens.

→ Pour les CE1, nous avons pu constater que les élèves étaient intrigués par l'histoire et étaient motivés par le fait qu'ils pouvaient deviner ce qu'il s'était passé. Par ailleurs, nous avons pu voir que les élèves s'étaient beaucoup aidés des images fournies pour rédiger une réponse et interpréter, alors qu'ils étaient bloqués face au texte seul. Cinq élèves sur les huit ont su proposer une réponse acceptable et justifiée. Les cinq élèves pensent que Max a rêvé mais les justifications et analyses d'indices diffèrent. Un élève a justifié sa réponse par le fait que les maximonstres n'existaient pas. Deux élèves ont justifié leur réponse par la ressemblance des deux images données correspondant à la chambre du héros. Un autre élève a relevé les indices temporels du texte « des semaines, un an » mais a su interpréter qu'il s'agissait d'un voyage imaginaire car il a associé les images identiques et l'indice textuel « repas tout chaud ». Un autre élève a su analyser les images identiques, l'indice textuel « repas tout chaud » et a également su identifier le changement de la journée de l'après-midi à la nuit par la fenêtre de la chambre qui est un indice subtile. Les trois autres élèves n'ayant pas donné d'interprétation recevables sont restés très littérales et ont pris les informations explicites pour l'unique sens de l'histoire. Parallèlement à ce fait, deux élèves sur les trois n'ont pas su justifier leur réponse, et le dernier l'a justifiée en citant le texte « il navigua des semaines ».

→ Pour les CP, nous avons pu observer qu'ils ont été bloqués par la production d'écrit, car nous avons pu entendre des interprétations que les élèves n'ont pas réussis à retranscrire, que nous n'avons pas retrouvés dans les questionnaires. Après avoir lu les réponses, même succinctes, des élèves nous pouvons dire que 15 élèves sur 17 ont su répondre à la question et ont su proposer une interprétation, mais 2 n'ont pas su répondre et 11 n'ont pas su rédiger la justification de cette dernière. 15 élèves ont interprété le voyage de Max comme un rêve. Sur les quatre élèves ayant justifié leurs réponses nous avons : deux élèves qui pensent à un rêve et l'ont justifié par le fait qu'une forêt ne pas pousser dans une chambre. Les deux autres élèves ont également évoqué un rêve car il ne pouvait pas y avoir de mer dans une chambre. Les deux élèves n'ayant pas répondu sont deux cas différents : un élève n'a rien rédigé, l'autre a pris le texte au premier degré et a donc répondu que le voyage de Max était réel.

4) La séance sur le personnage :

Comme nous avons pu le dire, cette séance était considérée comme la plus difficile car elle n'exploitait pas les images de l'album et le héros était très particulier, néanmoins, nous avons pu observer que cette dernière a été très motivante pour les élèves que cela soit pour les CE1 travaillant en autonomie, ou les CP travaillant en groupe. Pour cette séance, nous avons pu observer que le nouveau dispositif de travail (en groupe hétérogène avec dictée à l'adulte) a bien fonctionné.

→ Pour les CE1 (6 élèves présents), nous avons constaté que la recherche, telle une devinette, a été beaucoup appréciée par les élèves. Tous les élèves ont su proposer une réponse justifiée. Deux élèves ont proposé un train en justifiant par les mots indices « rouler » et « franchit les trous et les bosses » , un élève a imaginé un robot à cause du mot « ferraille », deux élèves ont pensé à un garçon géant n'ayant peur de rien et les deux derniers élèves ont visualisé un papillon en justifiant par les mots « antennes dressées », « chenilles ». Toutes les interprétations sont plausibles et toutes sont justifiées.

→ Pour les CP répartis en trois groupes de cinq élèves, accompagnés d'un adulte en tant que scripteur, le travail a également été très dynamique. Les débats interprétatifs entre élèves se sont multipliés, chacun essayant de convaincre son voisin qu'il avait trouvé la bonne réponse en justifiant par les indices du texte. Les réponses que nous avons obtenues sont toutes très intéressantes : un robot avec de grands pieds et des antennes métalliques justifié par les mots « ferraille », « antennes », « il voit dans la fumée », d'autres élèves ont visualisé un tracteur car « il roule dans les champs », qu'il « laisse des traces larges et profondes dans le sable » et qu'il se « change en ferraille ». Le dernier groupe a réussi à trouver qu'il s'agissait d'un char d'assaut en relevant les mots indices « parades », « cortèges », « honneur », « chenilles », « antennes dressées » et « ferraille ». Lors de cette activité, tous les élèves, même les faibles compreneurs, ont participé et ont su justifier leur réponse par rapport au texte.

5) La séance sur l'action et la lecture en réseau :

Le dispositif en groupe hétérogène a été encore une fois efficace. Le dispositif de trois groupes de cinq élèves en CP a permis des débats interprétatifs et la dictée à l'adulte a débloqué les enfants qui n'arrivaient pas à rédiger. Les CE1 ont eu à

produire un écrit autonome mais pouvaient discuter entre eux. Nous avons également pu observer que les questions relevant de la compréhension explicite posées à l'oral collectivement ont été comprises et les élèves ont su y répondre. Par ailleurs, nous avons constaté que la multiplication des échanges avec les élèves et entre élèves a entraîné des changements d'attitude, les enfants restant muets dans leur coin sont devenus plus actifs, attentifs et se sont impliqués dans les débats. Concernant les réponses aux questionnaires, les résultats sont encourageants.

→ Pour les CE1 (8 élèves), tous les élèves ont répondu à toutes les questions, et toutes ces dernières sont justifiées. Pour la première question, cinq élèves ont répondu que la petite fille allait vers le parc, qu'ils ont pu reconnaître sur l'image de l'album et trois élèves ont répondu la forêt. A la deuxième question, les réponses des élèves se distinguent par leur justification. Cinq élèves ont identifié un indice textuel au début de l'album « ma fille est habillée tout en rouge » et l'ont mis en rapport avec l'indice visuel (vêtements rouges éparpillés), les trois autres élèves n'ont justifié leur réponse qu'à l'aide des indices visuels « on voit des chaussettes rouges », « j'essaye de deviner avec les images ». Enfin pour la dernière question, nous obtenons trois réponses ; la première est une interprétation libre fait par un seul élève « la petite fille ne veut pas voir sa mère » , la deuxième est commune à deux élèves « pour qu'on la retrouve », la dernière a été choisie par cinq élèves « pour qu'elle retrouve son chemin ».

→ Pour les CP, nous avons pu observer de nombreux débats interprétatifs basés sur les images, les connaissances des enfants et les indices textuels. Les trois groupes ont proposé des réponses, ils ont même justifié leur réponse alors que cela ne leur était pas imposé. Nous avons également observé qu'un groupe était particulièrement tiraillé entre deux réponses, c'est pourquoi nous avons pris en note les deux propositions. Pour la première question, un groupe a répondu la forêt en justifiant « parce qu'il y a beaucoup d'arbre » et « comme le chaperon rouge », un autre a répondu un square, « un genre de parc » en donnant comme justification qu'ils avaient vu un banc et qu'ils avaient vu une sortie où il n'y avait plus d'arbre mais la rue. Le dernier groupe a donné les deux réponses. Pour la deuxième question, tous les groupes ont fait le lien entre l'indice textuel et visuel, nous avons obtenu les justifications suivantes : « parce qu'on sait qu'elle était habillée en rouge et on voit », « elle est habillé en rouge et on voit des habits rouges », « parce qu'elle est habillée tout en rouge ». Nous avons également obtenu, pour le groupe

ayant fait le lien avec le chaperon rouge dans la question 1, une deuxième réponse qui est « le loup veut manger la petite fille ». Pour la troisième question, le premier groupe a répondu « pour retrouver son chemin » en justifiant « comme le petit poucet », un autre groupe, celui qui conserve l'idée du petit chaperon rouge, propose qu'il s'agit du loup qui aurait recraché les affaires ou de la petite fille qui aurait mis en place une fausse piste pour échapper au loup. Le dernier groupe est encore une fois partagé et propose deux réponses distinctes : la première étant « pour ne pas se perdre », justifiée par l'histoire du petit poucet, et la seconde « pour qu'on la retrouve » relevant de leur interprétation personnelle.

6) L'évaluation sommative

L'évaluation donnée portant sur *Ami-Ami* de Rascal a été différenciée entre les CP et les CE1, alors que celle portant sur *Jacques et le haricot magique* a été commune. Nous avons pu observer que, contrairement à l'évaluation diagnostique, les élèves ont posé très peu de question et n'ont pas sollicité notre présence, ils semblaient à l'aise face à l'exercice malgré l'importance du texte pour la seconde évaluation. Concernant la première évaluation, nous avons obtenu des données en deux temps témoignant de la prise de conscience progressive des élèves. Le premier temps se base sur une première image⁸⁴ (début de l'album), le second sur la dernière image de l'album.

→ Pour les CE1, la majorité des élèves n'a pas eu de difficulté à relever les indices textuels et visuels. Les réponses diffèrent selon le choix des indices visuels. Cinq élèves justifient leur réponse par la couleur, en ce sens nous obtenons les réponses suivantes: « le lapin est gentil parce que sa maison est blanche et le blanc c'est le plus gentil », « le loup c'est le méchant il habite dans une maison noire », « le loup c'est méchant parce que la maison du loup est noire, tous les méchants sont sombres ». Trois élèves justifient leur réponse en référence à la taille, en témoignent : « le lapin est gentil parce qu'il habite dans une petite maison », « le loup est le méchant parce que la maison du loup est plus grande que le lapin ». Un élève n'a pas relevé les indices visuels. Les huit élèves ont eu des difficultés à résumer l'intrigue. Après avoir analysé la deuxième image, nous obtenons deux catégories de réponses concernant le titre de l'histoire. 3 élèves acceptent le titre, 5

⁸⁴ Cf annexe 4

ne sont pas d'accord et proposent ennemi-ennemi, gentil-méchant ou ami-ennemi.

→ Pour les CP, les 17 élèves ont su relever les indices visuels et les interpréter. Concernant l'intrigue, les deux images ont amené deux temps de réflexion visibles dans les réponses des élèves. Dans un premier temps, tous les élèves ont répondu qu'il s'agissait d'une histoire d'amitié, mais lors de l'analyse de la seconde image, 13 élèves ont changé d'avis et ont choisi la deuxième proposition « l'histoire d'un loup qui veut manger un lapin ».

Pour la deuxième évaluation, nous pouvons présenter les résultats sans distinguer les CP des CE1 car tous les élèves ont su répondre de la même manière. Aucun élève sur les 25 n'a eu de problème concernant les deux premières questions relevant de l'explicite, concernant la troisième question, qui relève elle aussi d'informations explicites, seulement six élèves sur 25 ont pensé à nommer le vieil homme de l'histoire. Les personnages nommés systématiquement par les élèves sont : Jacques, sa mère et l'ogre. Concernant les questions 4 à 6, elles relèvent des inférences présupposées car elles demandent des référents. Au total 6 élèves sur 25 se sont trompés : trois concernant le premier référent Jacques et sa mère, deux pour le référent « ogre » et un pour le référent « poule magique ». Les questions de 7 à 9 nécessitaient d'effectuer des inférences afin d'interpréter ce que le texte ne justifiait pas, d'où les trois questions, d'où vient l'arbre qui a poussé ? Pourquoi Jacques coupe-t-il l'arbre une fois descendu ? et pourquoi Jacques et sa mère ne sont-ils plus pauvres ? Pour l'intégralité de ces trois questions, nous relevons trois erreurs, deux concernant la question 7 et une pour la question 8, ce qui fait deux erreurs sur 25 pour la question 7 et une erreur sur 25 pour la question 8 soit trois erreurs sur l'intégralité des réponses des trois questions soit trois erreurs sur 75. Enfin aucun élève ne s'est trompé dans le choix du résumé et seulement deux élèves n'ont pas su proposer leur titre pour cette histoire. Pour conclure, nous avons pu observer que les élèves les plus en difficulté en compréhension en lecture, étaient ceux qui avaient le mieux réussi cette évaluation.

B - Explication des données

1) L'évaluation diagnostique

Les résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique témoignent pour les CP de leur incompréhension face au travail demandé, ce qui montre que l'implicite était méconnu de ces derniers. Néanmoins, nous pouvons constater que les inférences

logiques simples sont effectuées pour la majorité des élèves mais l'incapacité à souligner les indices indique, soit un problème au niveau de la double consigne, soit témoigne du fait qu'ils ne sont pas conscients du travail d'inférence qu'ils ont mené, ils ne peuvent donc pas justifier leur réponse. Pour les élèves n'ayant pas répondu, nous pouvons penser qu'ils n'ont pas compris la consigne ou/et qu'ils ont eu des problèmes de lecture et/ou d'écriture. Pour les CE1, nous pouvons dire qu'ils sont eux aussi capables d'inférences logiques mais ils n'arrivent pas à comprendre ce processus, donc ils n'exploitent pas l'information obtenue par l'inférence et n'effectuent pas d'interprétation.

2) L'évaluation sommative

Les réponses concernant l'album *Ami-Ami* nous permettent de voir la facilité des élèves pour relever les indices visuels. En parallèle, cette identification des indices va de paire avec des connaissances antérieures, sans doute liées à des lectures antérieures. En effet, les élèves ont su repérer les maisons respectives des protagonistes et déterminer une petite blanche et une grande noire, mais ils ont fait appel à leurs connaissances pour les interpréter soit, la maison blanche est celle du gentil car les gentils sont toujours en blanc, ou avec des couleurs, contrairement aux méchants qui sont représentés par du noir ou des couleurs sombres. Cette observation nous permet de dire que si l'implicite de l'image est aussi abordable pour les élèves, c'est que leur langage propre est plus accessible aux enfants, par exemple, un personnage dans une BD avec des éclairs au dessus de la tête, au visage rouge, pourra être facilement reconnu comme un personnage en colère. Le dénoté est accessible par les enfants et donne accès au connoté. Par ailleurs, les connaissances antérieures ont aussi été mobilisées pour répondre aux questions, car parallèlement aux couleurs stéréotypées, les élèves ont également pensé au topos du loup qui est, dans toutes les histoires, le méchant.

Concernant le travail des CP sur la deuxième image, ce dernier a été compliqué mais riche. Les élèves ont dû identifier les éléments particuliers de l'image et élaborer des inférences afin d'accéder au connoté : dans l'image, les élèves ont su repérer que les oreilles du lapin ressemblaient à des gouttes, que les coquelicots rouges par terre semblaient tomber du lapin. Ils ont alors fait l'association des deux indices gouttes-rouges et ont pensé à des gouttes de sang, et ont ainsi accédé à l'implicite de l'image, soit la mort du lapin. C'est donc après l'analyse fine des éléments de l'illustration que la moitié des élèves ont changé

d'avis concernant l'intrigue, il ne s'agit plus d'une histoire d'amitié mais d'une ruse mise en œuvre par un loup pour manger le lapin. Les élèves n'ayant pas changé d'avis n'ont peut être pas perçu les indices de l'image ou n'ont pas voulu accepter la mort du lapin, peut-être dérangeante pour eux, c'est pourquoi ils auraient conservé l'histoire d'amitié.

L'évaluation portant sur *Jacques et le haricot magique* sera expliquée⁸⁵ et exploitée pour l'interprétation de nos résultats car cette dernière nous permet de valider ou non le succès de notre expérience et donc la mise en œuvre de nos hypothèses.

3) Les catégories des réponses obtenues

Afin d'expliquer les données obtenues, nous regrouperons ces dernières en grandes catégories : les élèves ayant travaillé avec le texte, ceux ayant utilisé l'image, ceux qui se sont servis de l'image pour la mettre en lien avec le texte, les élèves ayant effectué des lectures en réseaux, ceux n'ayant utilisé ni le texte ni l'image et enfin ceux n'ayant pas réussi à inférer.

Les élèves s'étant appuyés sur le texte n'ont presque pas répondu. Ils ont eu du mal à trouver les réponses car les indices, exclusivement écrits, étaient difficiles à repérer, par exemple dans *L'Afrique de Zigomar*, le fait que les autres oiseaux aillent dans le sens opposé n'a pas été relevé, soit parce que le texte était trop lourd pour les élèves, soit parce qu'il manquait des connaissances personnelles aux élèves. En effet pour comprendre cet indice, il faut connaître le principe de la migration. Les autres indices étaient également difficiles car ils se trouvaient dans l'incertitude d'un personnage « tu es sûr que c'est un éléphant, je ne voyais pas ça comme ça ». Les élèves n'ont pas relevé cet indice peut-être à cause du texte trop important à lire, ou bien les élèves n'ont pas su faire d'inférence logique donc ils n'auraient pas vu la proposition comprise dans l'indice. Dans la phrase « tu es sûr que c'est un éléphant ? », il faut analyser qu'il y a un doute et que si ce n'est pas un éléphant alors ils ne sont pas en Afrique. En parallèle, les élèves ont su relever l'indice « il neige », ils ont alors su mener l'inférence que s'il neigeait, alors ils ne pouvaient pas être en Afrique. Les élèves n'ayant pas du tout répondu n'ont pas relevé cet indice ou s'ils l'ont repéré n'ont pas mené cette inférence. Nous pouvons l'expliquer par le fait que ce travail et cette procédure inférentielle est à peine abordée à ce stade de la séquence, il s'agit de la première séance d'apprentissage, et qu'il faut que ces

⁸⁵ Cf. Infra p.52

élèves s'entraînent individuellement.

Les réponses obtenues lors de la séance sur le personnage nécessitent un point d'explication à part. En effet, même si pour cette séance les élèves n'avaient que le texte pour support, les réponses sont acceptables et bien justifiées. Les résultats montrent que les élèves savent repérer des indices textuels lorsqu'ils cherchent à prouver leur interprétation. De même, ils montrent qu'ils ont tous mené des inférences logiques afin de lier des indices textuels à leurs hypothèses. En parallèle, cette compétence a permis de développer davantage l'interprétation, d'où les multiples propositions des élèves. Par ailleurs, un élève a trouvé que le héros était un char d'assaut en utilisant des indices que les autres élèves n'avaient pas relevés (cortège, honneur, parade). Il est à noter que cet élève est un fils de militaire, nous pouvons donc expliquer sa réponse par le fait qu'il possédait des connaissances personnelles auxquelles il a fait appel, consciemment ou inconsciemment qui l'ont amené à s'arrêter sur des indices particuliers et qui lui ont permis de les interpréter.

Les élèves ayant utilisé les images n'ont formulé que des bonnes réponses. Le fait qu'ils n'y aient que des réponses justes dépend du support proposé. Il était moins lourd cognitivement que le texte écrit et les illustrations étaient plus attrayantes. Par ailleurs, les images proposaient des indices plus facilement identifiables et interprétables par les élèves car l'abstraction liée à l'image était plus simple que celle du texte.

Les élèves s'étant appuyés sur les images ont également fait le lien avec le texte. Par exemple, pour la première séance, ces élèves ont identifié les indices des images pour savoir que les protagonistes n'étaient pas allés en Afrique, ce qui prouve que l'image est un support plus lisible que le texte, mais ils ont également fait le lien entre l'image et les dialogues où les protagonistes confondaient un morse et un éléphant. Ils ont su interpréter les questions des protagonistes et faire le lien avec les images proposées et ont compris que l'image révélait ce que le texte cachait. Ainsi, même si dans le texte, le fait qu'ils se soient trompés de route n'est pas explicitement dit, les élèves en liant les indices du texte et des images ont pu interpréter que les personnages se sont effectivement trompés. Les élèves qui ont répondu en se basant sur les images ont relevé des indices subtiles et ont mené des inférences logiques. Ils ont cherché à rétablir la cohérence du sens à partir des différents indices, par exemple pour la séance sur le temps, les indices se

contredisaient : le texte disait « un an » et les images montraient des éléments pratiquement identiques. Toujours concernant les élèves qui ont répondu grâce aux images mises en lien avec le texte, nous pouvons traiter plus particulièrement les réponses concernant la séance sur l'action . En effet toutes les réponses se sont appuyées sur l'image (affaires rouges) mise en lien avec l'information textuelle au début de l'histoire. Les élèves ont su relever l'indice visuel pour le lier à sa référence textuelle, en ce sens ils ont su inférer qu'ils s'agissait des vêtements de la petite fille, ce qui rejoint une inférence logique puisqu'ils ont cherché à réunir un référé à son référant et ont rétabli la cohérence du sens. Néanmoins, ces réponses se distinguent en deux catégories selon leur justifications et leur interprétations :

→ La première concerne les élèves qui ont formulé des réponses uniquement basées sur l'album. Ces derniers se sont appuyés sur les indices donnés par les images et ont opéré des inférences pragmatiques, car le fait que la petite fille ait laissé ses vêtements derrière elle est sous-entendu.

→ L'autre catégorie relève des élèves ayant répondu en faisant référence à d'autres contes. Ceux-ci ont utilisé leurs bibliothèques personnelles et ont inféré selon des lectures mises en réseau, c'est pourquoi nous obtenons comme réponse la forêt alors qu'il s'agit d'un parc ou bien « pour retrouver son chemin comme le petit poucet » alors qu'elle ne s'est pas perdue mais s'est fait enlever. Par ailleurs, nous avons pu remarquer que les inférences effectuées par ces élèves sont davantage des inférences antérogrades : comme ils connaissent et se basent sur des schémas acquis, ils essayent d'anticiper sur l'action en fonction de leurs connaissances, c'est pourquoi ils répondent en faisant référence à un loup. Néanmoins, ces anticipations sont basées sur une inférence logique et la lecture en réseau. Dans un premier temps ils ont relevé l'indice visuel, l'ont lié à l'information textuelle et ont rétabli la cohérence du sens. Ensuite, ils ont fait le lien entre l'indice de la petite fille en rouge et le petit chaperon rouge pour enfin inférer que le coupable devait être un loup. En parallèle, ces élèves poussent plus loin leur interprétation : comme ils ne sont plus dans un travail d'hypothèse sur l'action, ils interprètent le texte et les images en fonction des schémas rencontrés antérieurement mais en les détournant, c'est pourquoi nous obtenons des réponses telles que « le loup a recraché les vêtements de la petite fille » ou « la petite fille a laissé ses vêtements pour mener le loup sur une fausse piste ».

Afin d'analyser les productions des élèves, nous pouvons revenir sur un point

important: celui de l'impact du dispositif de travail. Nous avons pu voir précédemment que les élèves ayant proposé des réponses intéressantes et des interprétations riches s'étaient basés sur les images et leurs connaissances personnelles mais tous ont travaillé en groupe. Nous avons pu voir que le dispositif de travail avait eu un impact dans notre séquence. Le travail en groupe hétérogène a été très apprécié et très productif. Ce point a son importance dans la production des réponses des élèves, dans la construction de sens et des interprétations. Si le travail des élèves a été facilité par les images en lien avec le texte, le dispositif de travail a amélioré la compréhension. Pour affirmer cette idée, nous nous appuyons sur l'œuvre d'Anne Jorro⁸⁶, faisant référence à Vygotsky : proposer un travail en groupe hétérogène permet des débats interprétatifs et une « hétérogénéité interprétative »⁸⁷ ayant un impact fort dans l'apprentissage de la compréhension. Anne Jorro étaye cette théorie: « l'apprentissage coopératif de la compréhension du texte s'appuie sur les théories de l'apprentissage qui mettent en évidence les conditions sociales de construction du sens »⁸⁸. En ce sens, la confrontation cognitive et l'interaction entre les élèves aident à la compréhension et à l'appropriation de la stratégie de lecture.

Nous avons pu relever une autre catégorie de réponse concernant les élèves ayant répondu en ne justifiant ni par le texte ni par l'image. Par exemple, concernant la séance sur le temps, les élèves ont mené une inférence pragmatique. Ces derniers ont utilisé des connaissances antérieures (telles que « les monstres n'existent pas », « les arbres ne peuvent pas pousser dans une chambre ») afin d'inférer que le voyage ne pouvait qu'être imaginaire. Par contre, leur interprétation semble plus poussée car le fait de dire que ce voyage est un rêve est le fruit d'une interprétation basée sur un autre élément. En effet, ces élèves ont inféré que le voyage était irréel mais il aurait très bien pu être imaginé ou être une histoire que Max se racontait, or ces derniers ont interprété un rêve. Cette inférence est basée sur les images qui présentaient la chambre et le lit de Max, en ce sens, ils n'ont pas fait d'inférence logique car ils n'ont pas lié l'indice visuel à l'indice textuel mais ils se sont servis d'indices sous-entendus par l'image en les liant à leurs connaissances personnelles.

Enfin, une autre catégorie de réponse concerne celles restées littérales,

⁸⁶ Jorro, Anne, *Le lecteur interprète*, Paris: presses universitaires de France, 1999, p.85

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Ibid

néanmoins il n'y a eu qu'un cas sur toutes les séances. Cet élève n'a pas réussi à inférer et est resté sur la compréhension des informations explicites, mais ce dernier venait d'arriver pour la séance sur le temps, en cours de séquence donc, et n'était pas au initié à la procédure inférentielle élaborée en séance découverte et au travail sur l'implicite. Ce résultat montre la différence entre un élève qui n'a pas fait de travail métacognitif sur l'implicite et l'inférence et un qui l'a fait. Ce dernier reste sur une recherche d'éléments explicites, à la surface du texte, sans interpréter le sens implicite du texte. Cet élève lit sur les lignes et non pas entre les lignes⁸⁹.

Maintenant que nous avons pu voir les catégories principales des réponses obtenues et que nous avons abordé une explication pour ces dernières en fonction de nos recherches, nous pouvons voir si nos résultats corroborent ou non nos hypothèses et notre problématique.

⁸⁹ Tauveron, Catherine, (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : Institut national de recherche pédagogique,(Didactiques des disciplines), 2001, p.7

III – Discussions des résultats

A - Interprétation des résultats, vérification des hypothèses

Nous tâcherons dans ce point de lier les résultats obtenus à nos hypothèses afin de voir si ces dernières ont été validées ou non.

La première hypothèse peut être abordée par une comparaison des résultats obtenus lors des évaluations diagnostique et sommative. Les résultats de l'évaluation diagnostique ont montré que, même si ces élèves avaient un bon niveau en compréhension en lecture de base, il y avait un besoin d'explicitation le processus d'inférence, donc un besoin de métacognition et d'explicitation. Le fait que dans l'évaluation sommative, toutes les inférences soient réalisées et surtout justifiées correctement témoignent de la réussite de la démarche explicite : tous les élèves savent répondre, malgré une ou deux erreurs concernant les inférences basées sur la linguistique, aucun élève n'a pas su répondre et surtout, toutes sont justifiées. Cet élément témoigne d'une automatisation de la procédure inférentielle et de la stratégie de lecture. D'ailleurs nous avons pu voir qu'au fil des séances, les réponses étaient justifiées de plus en plus naturellement, presque automatiquement. Ces éléments semblent confirmer que le travail métacognitif et la démarche explicite ont permis aux élèves d'intégrer la procédure inférentielle, donc l'implicite. Nous pouvons donc dire que la première partie de notre hypothèse 1 est vérifiée à savoir, si nous explicitons l'implicite et la procédure inférentielle aux élèves, alors cela développe une prise en compte de l'implicite. Par ailleurs, nous avons pu voir que les résultats étaient de plus en plus justes au fil des séances pour se révéler être excellents à l'évaluation sommative, seuls trois élèves sur vingt-cinq ont fait des étourderies : un élève a répondu correctement à huit réponses sur onze questions, deux élèves dix sur onze, ce qui fait que 22 élèves sur 25 ont correctement répondu et justifié. Parallèlement à leurs bonnes réponses, tous les résumés de fin de questionnaires choisis sont justes, de même que les titres inventés, ce qui témoigne d'une bonne compréhension globale car la capacité à synthétiser un texte est liée à sa compréhension⁹⁰. De ce fait, la deuxième partie de notre hypothèse 1 est également vérifiée : si nous explicitons l'implicite et la procédure inférentielle aux élèves, alors cela développe une prise en compte de l'implicite et une meilleure

⁹⁰ Jorro, Anne, *Op. cit.*

compréhension en lecture. Ainsi nous pouvons valider notre première hypothèse. Néanmoins, nous pouvons poser une limite à cette vérification car l'expérience a été menée dans une seule classe. Pour ancrer cette vérification, il aurait fallu la valider auprès d'autres populations et également voir les résultats sur la compréhension en lecture sur le long terme.

Par ailleurs, lorsque nous avons analysé les résultats, nous avons pu voir que beaucoup d'élèves ont abordé l'implicite par l'image de l'album et ont formulé des réponses justes et justifiées au fil des séances en s'appuyant sur ce support. Ceci nous montre que l'image est un support plus aisément abordable par les enfants et que les indices visuels sont plus facilement repérables et interprétables que les indices textuels. L'élève a eu besoin de passer par l'image afin de décrypter l'implicite. Nous aurions pu penser qu'une fois les séances d'apprentissage finies et confrontés à un texte seul, sans images, ces élèves seraient perdus, mais au contraire, tous ont su répondre et justifier et ont rendu compte d'une bonne compréhension globale, explicite et implicite. Le fait que toutes les inférences (logiques et pragmatiques) soient réalisées alors qu'il n'y a plus d'image, montre que notre séquence basée sur un enseignement explicite et utilisant le rapport de l'image avec le texte dans l'album, a développé la capacité à inférer. C'est pourquoi nous pouvons confirmer notre deuxième hypothèse: l'illustration de l'album est un support plus simple à analyser pour les élèves, ce qui leur permet d'inférer plus facilement à partir de ses indices.

Le fait que les résultats montrent une réussite des élèves ayant travaillé avec l'image au fil des séances, nous permet de valider notre deuxième hypothèse, mais cette dernière a un lien directe avec la troisième. Elle est également vérifiée par les résultats des élèves au fil des séances et de l'évaluation sommative. En effet les élèves faibles compreneurs se sont grandement améliorés grâce au groupe hétérogène et à l'utilisation de l'image, ont pu inférer et interpréter. En parallèle, même les élèves n'ayant que peu de problème à inférer se sont eux aussi servis des images et ont perfectionné leurs inférences et interprétations. Ces derniers comprennent très bien le texte et peuvent pousser plus loin leur interprétation en lien avec les indices/ l'implicite des images. Ainsi, l'image en lien avec le texte est un média pour l'enfant. Elle lui permet de décrypter les indices visuels et de faire le lien avec l'implicite textuel et donc d'accéder au sens du texte. Cette médiation est possible car les relations image/texte proposées par les albums sont abondantes.

Ainsi, nous avons pu valider notre hypothèse 3, à savoir : si les élèves appréhendent les indices dans les images, alors ils pourront faire des liens avec les indices textuels ce qui facilite leur travail inférentiel et l'interprétation.

Enfin, nous avons pu voir que les élèves ayant des connaissances antérieures inféraient plus aisément. Lorsque les élèves étaient face à une situation, un contexte ou un personnage qui faisait appel à des connaissances personnelles, ils avaient plus de facilité à repérer les indices textuels et à inférer autour de ces derniers, ce qui leur permettait d'interpréter. Lorsque les élèves faisaient face à un contexte ou un schéma rencontré dans des lectures précédentes (personnages, lieux types), alors ils effectuaient des réseaux afin d'anticiper, d'interpréter, donc de multiplier les inférences. Ces résultats montrent que travailler avec un contexte connu, ou une situation faisant appel aux connaissances des élèves facilite les inférences. Le contexte est essentiel pour la compréhension d'un texte car, comme le dit Anne Jorro, « le processus de compréhension est en relation avec l'expérience »⁹¹ du lecteur. C'est pourquoi il faut proposer une « tresse lecteur-texte-contexte »⁹² afin de faciliter la compréhension des élèves et c'est à l'enseignant de se poser comme passeur, guide entre ces trois éléments afin qu'ils restent liés, et d'amener les enfants à interpréter. Cette observation nous ramène au paradoxe énoncé par J. Giasson, de même que C. Tauveron, l'école apprend aux élèves des stratégies et des éléments qui ne les ramènent pas à leur situations, donc ils ne pourront pas s'en servir dans d'autres situations, alors que l'école devrait « apprendre à comprendre »⁹³. D'autre part, les résultats montrent que proposer des textes ayant des liens entre eux afin que les élèves effectuent des réseaux permet une abondance d'inférence et d'interprétation. C'est pourquoi la lecture en réseaux est essentielle pour aider à la compréhension et même se pose comme un moyen de pallier les difficultés en compréhension⁹⁴. Ainsi, nous pouvons valider notre dernière hypothèse : la mise en réseau des lectures des élèves facilite les inférences. Néanmoins, une limite se pose à cette vérification, nous n'avons effectué qu'une seule séance proposant un album où il était possible de faire des lectures en réseau. Il aurait fallu faire d'autres séances et pourquoi pas une séquence elle même n'exploitant que des albums à lire en réseau.

⁹¹ Jorro, Anne, *Op. cit.*, p.77

⁹² *Ibid* p.78

⁹³ Tauveron, Catherine, *Op.cit.*, p.7

⁹⁴ *Ibid*, p.11

B - Qu'en est-il de notre question de recherche ?

A travers les résultats et la vérification de nos hypothèses, nous pouvons dire que notre question de recherche a été vérifiée. Lors de notre expérience, nous avons pu voir que l'album a permis de proposer des situations simples, attrayantes pour les élèves, encore plus s'ils peuvent reconnaître dans l'histoire des éléments d'une autre lue auparavant. Ce dernier, en proposant des rapports entre l'image et le texte, offre plusieurs supports et permet différentes entrées et aides pour aborder l'implicite. En entremêlant le texte et l'image, les élèves peuvent passer par l'image, plus abordable pour eux, afin d'atteindre le texte ou ils peuvent relever les indices du texte et inférer par rapport aux éléments apportés par l'image. Le rapport texte/image permet aux élèves d'établir une cohérence entre les différents indices, d'inférer et d'accéder au sens du texte. Enfin, notre expérience a montré qu'explicitement une démarche à partir des albums rendait plus concret l'implicite pour les élèves et leur permettait de le travailler plus facilement. Prendre conscience de l'implicite et automatiser l'inférence a entraîné une meilleure compréhension en lecture. Ainsi nous avons pu valider notre problématique : en proposant un travail explicite de l'implicite et des inférences qui exploitaient l'album et ses caractéristiques, notamment sa relation texte/image, les élèves de cycle 2 ont développé leur capacité à inférer.

C - Les limites de la recherche et les prolongements possibles

Néanmoins, même si notre problématique a été vérifiée, elle atteint ses limites. La première étant qu'elle n'a pu être vérifiée qu'après d'une seule classe, qui plus est d'un bon niveau en compréhension en lecture. Ce travail serait à refaire dans plusieurs classes, de différents niveaux en compréhension et en prenant un compte une classe « témoin » pour comparer la compréhension des élèves ayant suivi la séquence à celle de cette classe témoin, pour évaluer une amélioration par exemple. Une autre limite est que cette vérification porte sur un temps court, c'est pourquoi, ce qui pourrait constituer un prolongement de notre recherche, il faudrait suivre les élèves ayant bénéficié de cette expérience de l'implicite pour voir sur le long terme leur compréhension en cycle 3, voire au collège.

Ainsi, concernant les prolongements de cette recherche nous pouvons penser à suivre les élèves de cycle 2 ayant bénéficié de la séquence en cycle 3 et comparer

leur compréhension avec d'autres élèves entrés en cycle 3 n'ayant pas eu cette formation à l'implicite et aux inférences. Nous pourrions également proposer un travail similaire mais adapté en cycle 1, de cette manière nous pourrions vérifier si les élèves ayant bénéficié de lecture en réseaux et d'un travail sur l'interprétation ont une meilleure compréhension en cycle 2. Il serait même envisageable de mettre en place une liaison entre les plus âgés, ayant suivis cette séquence, et les plus jeunes où ce serait les plus grands qui se rendraient dans les classes des plus petits pour leur lire des albums et ensuite leur poser des questions relevant de l'explicite et de l'implicite . Ce travail permettrait de sensibiliser les plus jeunes et d'entraîner les plus âgés.

Conclusion

Notre recherche avait pour racine une question simple mais importante : comment pourrions nous aider les enfants à appréhender et comprendre l'implicite dans le but de leur apprendre à comprendre ? Notre question de départ s'est révélée être une grande source de richesse car elle nous a amené à aborder un cadre théorique réellement enrichissant et nous a permis d'analyser différemment les réponses des élèves.

Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive nous ont amené à appréhender d'un œil nouveau la compréhension en lecture: il ne s'agit pas seulement d'un décodage de signes appris en CP ou de percevoir ce que le texte dit, la compréhension d'un texte implique la mise en jeu d'un ensemble de processus qui conduit à la formation d'un schéma mental. Dans ce processus se lient des procédures concernant l'explicite et l'implicite, c'est ainsi que nous avons pu nous rendre compte de l'importance de ces deux niveaux de lecture pour une compréhension globale. Nos recherches nous ont également permis de voir les richesses de l'album, de le voir comme objet pédagogique adapté à la compréhension en lecture de par ses situations, son rapport texte/image et ses images en tant que support inférentiel. Grâce à ces deux domaines que sont la psychologie cognitive et la littérature de jeunesse, nous avons pu découvrir une vision pédagogique et didactique tout autre de la compréhension en lecture et de l'album.

C'est pourquoi notre problématique de recherche s'est retrouvée liée à un enjeu pédagogique : pourrions-nous développer la capacité à inférer des élèves de cycle 2 en proposant un travail explicite de l'implicite et des inférences, qui exploiterait l'album et ses caractéristiques, notamment sa relation texte/image ? Cette question a soulevé l'enjeu suivant: pourrions nous améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 2 ? En mettant en place notre expérience afin de résoudre cette question, nous avons été face à de multiples réponses que nous pouvons résumer en deux catégories principales : la première concerne les élèves et le texte. Face à l'implicite du texte, les faibles compreneurs sont désarmés lorsqu'ils ne sont pas avertis de l'existence et du traitement de ce dernier. Les bon compreneurs eux, savent repérer les indices et inférer, mais se dirigent également

vers l'image. La deuxième catégorie rejoint les élèves utilisant les images. Ce support inférentiel mais à l'implicite plus adapté aux enfants, convient aux faibles compreneurs afin de s'entraîner aux inférences aussi bien qu'aux bons compreneurs pour développer leurs interprétations. En parallèle, cette expérimentation a dévoilé le fait que passer par l'image aidait à comprendre l'implicite mais était également une étape aidant les faibles compreneurs à atteindre l'implicite d'un texte. Nous avons également pu constater que lier l'utilisation de l'image aux connaissances personnelles et littéraires de l'élève multipliait les inférences et les interprétations. En ce sens, nous réalisons l'importance de mettre en place dès la maternelle un projet littéraire construisant une culture et une bibliothèque commune permettant aux élèves de comprendre les allusions, de faire des liens, des anticipations et d'élaborer des interprétations plus riches, tout au long de leur scolarité.

Afin de recueillir ces résultats et répondre à notre question de recherche, nous avons été confronté à une méthodologie sortant de l'ordinaire : nous avons du créer une séquence d'enseignement visant à développer une capacité et ses sous-compétences. Cette expérience a été délicate, tout d'abord dans l'organisation des séances et leur mise en œuvre (quelle organisation ? Quelle pédagogie ?). Ensuite dans le choix des albums, qui a nécessité une lecture et une étude approfondie de chaque œuvre afin de voir de quelles inférences elles relevaient et ce qui pouvait être demandé aux élèves. Travail délicat également dans l'élaboration des questionnaires car il s'agissait de poser les bonnes questions visant certaines procédures à mettre en œuvre, d'explicitier des questions qui relevaient de l'implicite et de veiller à une bonne formulation des questions pour les élèves. Cette séquence, bien que délicate a également été , dans son élaboration et sa mise en œuvre, une source d'apprentissage pour la formation master MEEFA et notre projet professionnel.

Le fait de devoir penser les instructions officielles en fonction des besoins des élèves, d'élaborer des exercices afin de développer une compétence, a permis de mettre en pratique les cours de la formation jusqu'ici restés théoriques. Le fait d'avoir pu parcourir de nouveau les cours avec un œil pratique nous a amené à mieux les comprendre et à mieux les aborder : tel que la didactique de la lecture, la psychologie de l'enfant ou encore les cours concernant l'organisation pédagogique, et les opérations mentales. Au niveau de la formation, la recherche nous a permis de mieux comprendre les apports théoriques des cours et de les exploiter. Un

véritable aller-retour s'est mis en place : afin d'élaborer la séquence les cours étaient exploités mais l'expérience pratique de la séquence a amené une meilleure appréhension de ces derniers.

Cette expérience a également été une grande source d'apprentissage du point de vue professionnel. La création d'une séquence nous a amené à penser une progression par rapport aux compétences, une évolution par rapport aux activités demandées aux élèves et d'élaborer une cohérence au niveau des objectifs des différentes séances pour atteindre l'objectif principal de la séquence. Par ailleurs, être confronté à la pratique d'un enseignement nous a permis de nous rendre compte de la nécessité de s'adapter. En effet, entre la séquence ou séance qui peut être élaborée en amont et la mise en pratique, beaucoup de choses changent, notamment en fonction de l'élève. Si les activités ne conviennent pas ou si les dispositifs de travail ne sont pas adéquats, il faut adapter la préparation aux élèves et non l'inverse, il faut donc retravailler les préparations pour les élèves et leurs apprentissages. Par ailleurs, notre expérience, en nous amenant à penser une démarche explicite, donc en insistant sur les phases de verbalisation et d'institutionnalisation, nous a amené à prendre conscience de l'importance des affichages dans une classe de cycle 2 et nous a permis de travailler la création de ces derniers. Enfin, la mise en œuvre de la séquence nous a poussé à prendre en compte l'importance de l'atmosphère, du tissage et de l'étaillage. Le fait d'instaurer une atmosphère d'écoute et de respect a entraîné des débats interprétatifs riches et de sortir certains élèves de leurs silences car ils étaient rassurés. De même, le fait de préparer une trame claire et précise pour nous et les enfants permet de les guider, d'explicitier où ils en sont ce qui les aide dans leurs apprentissages, au même titre que leur support de travail, la formulation et reformulation des consignes et les relances pédagogiques. Cette recherche nous a permis d'acquérir des connaissances théoriques nous permettant d'aborder, dans une future carrière, la compréhension en lecture à travers un projet pédagogique autour de l'album. Enfin, notre recherche nous a amené à développer une pratique raisonnée et réflexive, engendrée par cette expérience avec ces constats et apprentissages, qui constituent autant d'apports pour devenir professeur des écoles.

Bibliographie

Corpus primaire

- Bianco, Maryse, *La compréhension et son enseignement*, cours à l'université Pierre Mendès-France EAMS 2004-2005, IUFM Orléans-Tours, 7/12/05.
- Elbaz, Carole et Françoise Demougin, *Lire la littérature : lire l'image, lire le texte*, SCEREN-CRDP Limousin, 2005, 61p.
- Fayol, Michel, Jean-Émile Gombert et Pierre Lecoq (et al.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris : Presses universitaires de France, (Psychologie d'aujourd'hui), 1992, 288p.
- Giasson, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, 3^e éd., Montréal : G. Morin Bruxelles, diff. De Boeck, 2007, 255p.
- Golder, Caroline et Daniel Gaonac'h, *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*, Paris : Hachette éducation, 1998, 143p.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, *L'implicite*, Paris: A. Colin,(coll. Linguistique), 1991, 404p.
- Van der Linden, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay : L'atelier du Poisson soluble, 2007, 166p.
- *Texte et images dans l'album et la bande dessinée pour enfants : dans l'album et la bande dessinée pour enfant*, Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, (Les Cahiers de Lire écrire à l'école), 2007, 186p.

Corpus complémentaire

- Bourguignon, Jean-Claude, Gromer, B et Stoëcklé, R., *L'album pour enfant. Pourquoi ? Comment ?*, Paris : A. Colin-Bourrelier, 1985, 111p
- Champion, Nicolas et Rossi, J.-P « Inférences et compréhension de texte », *L'Année Psychologique*.
- Jorro, Anne, *Le lecteur interprète*, Paris:presses universitaires de France,1999,136p.
- Rodari, Gianni et Salomon Roger (trad.), *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*, Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde, (Contre-allée), 1997, 223p.
- Tauveron, Catherine (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : Institut national de recherche pédagogique,(Didactiques des disciplines), 2001, 123 p.
- Tauveron, Catherine (dir.) et al., *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*, Paris : Hatier, 2002, 351p.

Corpus pour construire la séquence d'enseignement

- Corentin, Philippe, *L'Afrique de Zigomar*, Paris: L'école des loisirs, 2007, 30p.
- Giasson, Jocelyne, *La lecture, de la théorie à la pratique*, DeBoeck,2007,
- Gorzegno, Annie et Legrand, Claude et Virely, Patrick, *Stratégies pour lire au quotidien : apprendre à inférer, de la GS au CM2*, Dijon : SCEREN-CRDP de Bourgogne,(Au quotidien), 2005,190 p.
- IEN Petite-Synthe. Inspection de l'Education Nationale, Circonscription de Dunquerque Petite-Synthe [en ligne]. Inspection de l'Education Nationale, Circonscription de Dunquerque Petite-Synthe. Mise à jour le 11 juin 2012. [consulté le 25 novembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://netia59a.ac-lille.fr/dk.petite.synthe/spip.php?article184>
- Pinsonneault, Sylvie, *Koletaille, 400 coups (carré blanc)*,2002, 32p.
- Pommeaux, Yvan, *John Chatterton détective*,Paris: L'école des loisirs, 1993, 32p.
- Rascal et Girel, *Ami-Ami*, Paris: L'école des loisirs, 2002, 29p.
- Sendack, Maurice, *Max et les maximonstres*, Paris: L'école des loisirs, 2005, 35p.
- Tauveron, Catherine (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris : Institut national de recherche pédagogique,(Didactiques des disciplines), 2001, 123 p.

Table des matières

Remerciements.....	1
Sommaire.....	2
Introduction.....	4
Cadre Théorique.....	9
I- Du côté de la psychologie cognitive : comprendre le fonctionnement de l'inférence.....	9
A- Les bases de l'inférence : la compréhension explicite par nos connaissances.....	9
B- Améliorer la compréhension en régulant l'intégration des informations : l'album, un support adéquat ?.....	11
C- Quelles limites de la psychologie cognitive ?	13
1- Utilisation de la mémoire à court terme (MCT).....	13
2- Une compréhension uniquement explicite.....	14
II- Au-delà de l'explicite : l'implicite et les inférences.....	15
A- Qu'est-ce que l'implicite ? Quel est son lien avec le travail d'inférence ?	15
B- L'implicite entraîne l'inférence : quelles sont les inférences à mener et quelles sont les compétences nécessaires à ces dernières?.....	17
C- L'image : un support inférentiel ?.....	19
III- L'album et ses spécificités : un support pour développer l'inférence.....	21
A- Définir l'album et les types de rapport texte/image.....	21
B- L'aspect formel de l'album.....	23
C- Une différence de langage fertile.....	25
D - La lecture en réseau et l'intertextualité.....	26
Cadre Pratique.....	29
I- Présentation de la méthodologie: où, quand, avec qui et comment vérifier les hypothèses ?.....	29
A - Le choix d'une méthode d'après les apports théoriques.....	29
1) L'élaboration d'une séquence d'enseignement sur les inférences :.....	29
2) Présentation des albums choisis :	31
3) La mise en œuvre de l'enseignement : le déroulement des séances, la démarche adoptée et les modalités de travail	33
B - Quels outils pour recueillir et analyser les résultats ?.....	37
1) Quels outils pour recueillir les résultats ?.....	37
2) Comment analyser les résultats?.....	38
C - Présentation de la population : Où , quand, qui ?.....	39
II – Résultats.....	40
A - Présentation des données brutes.....	40
1) L'évaluation diagnostique :.....	40
2) La séance sur le lieu.....	41
3) La séance sur le temps :.....	41

4) La séance sur le personnage :	43
5) La séance sur l'action et la lecture en réseau :	43
6) L'évaluation sommative.....	45
B - Explication des données	46
1) L'évaluation diagnostique.....	46
2) L'évaluation sommative.....	47
3) Les catégories des réponses obtenues.....	48
III – Discussions des résultats.....	53
A - Interprétation des résultats, vérification des hypothèses.....	53
B - Qu'en est-il de notre question de recherche ?.....	56
C - Les limites de la recherche et les prolongements possibles.....	56
Conclusion.....	58
Bibliographie.....	61
Table des matières.....	64
Annexes.....	66
Annexe 1 : L'outil de travail proposé par Johnson et Johnson 1986	
« Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs ».....	66
Annexe 2 : Séquence d'enseignement élaborée.....	67
Annexe 3 : Activités données aux élèves.....	95
Activité 1: L'Afrique de Zigomar, P. Coirentin – Questionnaire et images	
.....	95
Activité 2 : Max et les Maximonstres, M. Sendack – Questionnaire et	
images.....	99
Activité 3: Koletaille, S. Pinsonneault - Questionnaire.....	101
Activité 4: John Chatterton détective, Y. Pommeaux Questionnaire et	
images.....	102
Évaluation sommative.....	104
Annexe 5 : traces écrites d'élèves.....	108
1) Traces écrites d'élèves de la séance sur le lieu.....	108
2) Traces écrites d'élèves de la séance sur le temps.....	111
3) Traces écrites d'élèves sur la séance sur le personnage.....	114
4) Traces écrites d'élèves de la séance sur l'action.....	116
5) Traces écrites d'élèves – Évaluations.....	119
Annexe 6 : les affichages réalisés pour chaque travail sur un album.....	125
1) Affichage de fin de séance découverte.....	125
2) Affichage de la séance sur le lieu.....	126
3) Affichage de la séance sur le temps.....	127
4) Affichage de la séance sur le personnage.....	129
5) Affichage de la séance sur l'action.....	130
Retour général sur le travail mené par le enfants durant toute la séquence	
.....	131
Résumé	132

Annexes

Annexe 1 : L'outil de travail proposé par Johnson et Johnson 1986 « Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs »

10 types d'inférences pour répondre aux tâches d'inférence dans des textes.

« Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs »

1) Lieu

Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre. Où sommes-nous ?

2) Agent

Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise. Qui est Christian ?

3) Temps

Lorsque la lampe du portique s'éteignit, la noirceur fut complète. À quel moment se passe la scène ?

4) Action

Bernard arqua son corps et fendit l'eau d'une façon absolument impeccable. Que fit Bernard ?

5) Instrument

D'une main sûre, le D'GRENON mit l'instrument bruyant dans ma bouche. Quel instrument le D'GRENON utilisa-t-il ?

6) Catégorie

La Toyota et la Volvo se trouvaient dans le garage et l'Audi à l'extérieur. De quelle catégorie d'objets s'agit-il ?

7) Objet

Le géant rutilant, avec ses 18 roues, surplombait les véhicules plus petits sur l'autoroute. Quel est ce géant rutilant?

8) Cause-effet

Le matin, nous avons constaté que plusieurs arbres étaient déracinés et que d'autres avaient perdu leurs branches. Qu'est-ce qui a causé cette "situation"? (Dans cet exemple, la cause doit être inférée. Parfois une cause est mentionnée et l'effet doit être inféré.)

9) Problème-solution

Pierre avait le côté de la figure tout enflé et sa dent le faisait terriblement souffrir. Comment Pierre pourrait-il solutionner son problème? (Quelquefois une solution est mentionnée et le problème doit être inféré.)

10) Sentiment-attitude

Pendant que je montais sur l'estrade pour recevoir mon diplôme, mon père applaudit, les larmes aux yeux. Quel sentiment éprouvait mon père ?

Annexe 2 : Séquence d'enseignement élaborée

FRANCAIS	<h2 style="color: red;">Travail spécifique sur les inférences</h2> <p>« Inférer, c'est déduire ce qui n'est pas écrit dans le texte en utilisant les éléments d'information fournis par le texte et ses propres connaissances sur le sujet.</p>	CP-CE1 6 séances de 45' et 1 de 60'
Références aux Pr textes officiels	programme officiel de référence : BO HS n°3, du 19 juin 2008 Socle commun : Maîtrise du langage et de la langue française (pilier 1)	
Objectifs généraux (connaissances, compétences, attitudes)	<p><u>Être capable de :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Parler sur des images • Comprendre des textes littéraires : <ul style="list-style-type: none"> - comprendre un texte et en discuter les significations possibles - comprendre les informations explicites d'un texte littéraire et retrouver les informations implicites - analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens. - rapporter un récit, construire une synthèse du texte lu (de qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? qu'est-ce qu'il dit (propos) ?) - développer une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné 	

	<ul style="list-style-type: none"> - dégager la signification d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents dans l'image ou des situations qu'elle suggère. - manifester sa compréhension de texte <p><u>Attitudes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - développer l'intérêt pour la lecture - ouvrir au dialogue et au débat (notamment interprétatif)
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - avoir une attitude réflexive, développer une compréhension fine en verbalisant une stratégie - utiliser tous les outils dont on dispose (notamment l'image) - Savoir prendre des indices et émettre des hypothèses - Anticiper la suite d'une histoire.
Pré-requis	Connaître l'histoire du <i>Petit chaperon rouge</i> et <i>Le petit Poucet</i>
Matériel	<p>Albums : <i>L'Afrique de Zigomar</i>, Corentin , L'école des loisirs.</p> <p><i>Max et les maximonstres</i>, Sendak, L'école des loisirs.</p> <p><i>John Chatterton détective</i>, Pommeaux, L'école des loisirs.</p> <p><i>Koletaille</i>, Pinsonneault, les 400 coups.</p> <p><i>Ami-Ami Rascal</i>, l'école des loisirs.</p>

	Fiches activités : questionnaires, photocopies des illustrations. Affiches
Objectifs pour l'enseignant	aider à la compréhension de la lecture. faire expliciter leurs stratégies de compréhension par les élèves. apprendre à développer des stratégies de compréhension à partir de la mise en valeur d'indices présents dans les textes et les images. Apprendre à repérer des indices dans les images afin d'étayer les éléments pour inférer. développer des mécanismes de déduction.

Séance 1: Séance découverte - Évaluation diagnostique

Objectifs de l'évaluation :

Établir la compréhension et les capacités de compréhension de la classe

Identifier les acquis et les besoins des élèves pour former les futurs groupes de travail.

Objectifs pour les élèves :

Expliciter leurs stratégies de compréhension (verbalisation de leur stratégie).

Comprendre la notion d'implicite et retenir une stratégie de compréhension (repérer des indices et grâce à eux

mener une inférence)			
Développer des stratégies de compréhension à partir de la mise en valeur d'indices			
Durée	Modalités	Déroulement	Rôle de l'enseignant / commentaires
5'	Collectif oral	<p>- Présentation du projet:</p> <p>« votre professeur m'a raconté que vous aviez parfois du mal à comprendre un texte quand vous le lisez. Nous allons ensemble apprendre à comprendre !</p>	
15'	Collectif oral	<p>- Réalisation d'un exemple d'inférence :</p> <p>Partir d'une situation concrète : mettre l'accent sur le fait qu'on m'ait coupé les cheveux. J'incite les enfants à réagir: « vous êtes allé chez le coiffeur! »</p> <p>« Comment tu le sais ?, je ne l'ai pas dit » explication des indices par les enfants : relation couper-cheveux-coiffeur</p> <p>→ Expliquer aux élèves que c'est exactement ce que l'on va faire en lisant.</p> <p>On va prendre des indices dans le texte et dans les images pour mieux comprendre. Ensemble nous allons apprendre à comprendre les textes : même s'il y a des informations qui ne sont pas écrites, qui nous manquent, nous allons trouver dans le texte et dans les images des indices pour qu'on</p>	<p>Théâtralisation pour la situation de départ</p> <p>Toujours expliciter ce que les élèves vont apprendre, et définir les notions abordées.</p> <p>Faire verbaliser les</p>

	<p>puisse remplir les blancs, les trous du texte.</p> <p>Exemples écrits au tableau: Je vous ai écrit deux exemples au tableau, nous pourrions lire ces phrases dans une histoire.</p> <p>1.Samedi, ma sœur m'a coupé....., elle disait que j'avais les cheveux trop longs.</p> <p>2.Samedi ma sœur m'a coupé , elle disait que je griffais tout le monde.</p> <p>Les enfants doivent verbaliser leur démarche:</p> <p>1-je cherche les indices dans le texte qui m'aide à deviner la réponse à la question</p>	<p>élèves et reformuler si besoin.</p> <p>Écrire la</p>
--	---	---

		<p>→ écrire les indices au tableau ou leur demander d'aller les souligner</p> <p>2-je fais des hypothèses à partir de ces indices</p> <p>→ les faire énoncer clairement à l'oral : verbalisation de la stratégie</p> <p>3-je choisis parmi les hypothèses celle que l'on peut justifier par l'ensemble de ces indices.</p> <p>→ verbalisation</p> <p>Réalisation d'un affichage :</p> <p style="text-align: center;">Pour comprendre un texte :</p> <p style="text-align: center;">1-Je cherche les indices</p> <p style="text-align: center;">2- Je me pose des questions (hypothèses)</p> <p style="text-align: center;">3- Je vérifie quelle hypothèse est bonne</p>	démarche, les 3 temps au tableau sur la partie institutionnalisation
25'	<p>Ecrit</p> <p>Individuel</p> <p>pour les CE1.</p> <p>Ecrit</p>	<p><u>évaluation diagnostique</u></p> <p>Maintenant que vous avez tous compris, vous allez vous entraîner avec ces exercices.</p> <p>Consigne : - Pour les CE1 : je vais vous donner une feuille, lisez attentivement l'histoire. Puis vous pouvez répondre aux questions sur la deuxième feuille. S'il y a des mots que vous ne comprenez pas vous me</p>	Faire reformuler la consigne par un élève.

	<p>Individuel guidé : pour les CP.</p> <p>Retour collectif</p>	<p>demandez. Vous pourrez vous aider de la démarche de compréhension, je la laisse au tableau.</p> <p>- Pour les CP : Je vais vous donner des feuilles d'exercices sur lesquelles il y a des phrases et des questions. Les phrases ne nous disent pas tout, elles ont des trous, des blancs. Alors votre travail va être le même que celui que nous avons fait tout à l'heure (avec les cheveux), vous devez combler les trous.</p> <p>→ Donner les feuilles activités.</p> <p>→ Lire les questions</p> <p>→ Travailler sur la première phrase avec les élèves pour montrer un exemple.</p> <p>→ répondre aux problèmes de vocabulaire ou autre des élèves.</p> <p>Pour la correction, demander la réponse aux élèves avec verbalisation de leur démarche.</p>	<p>Faire correspondre les réponses des élèves avec la démarche d'inférence au tableau- mettre en évidence les étapes de la compréhension.</p>
--	--	---	---

Évaluation diagnostique pour les CP

Trouve le lieu

- Maman a oublié de faire sa liste, du coup elle est obligée de parcourir tous les rayons, mais elle fait attention et regarde tous les prix.

→ Où est Maman ?

→ Souligne les indices qui t'ont permis de répondre.

.....
.....

Trouve qui fait l'action

- « Kevin !! Où étais-tu passé ? La récréation est terminée depuis dix minutes ! Tu devrais être en classe. Assieds toi je t'apporte ton cahier ».

→ Qui gronde Kevin ?

→ Souligne les indices qui t'ont permis de répondre.

.....
.....

Trouve à quel moment cela se passe

- La neige commence à tomber, je vais pouvoir sortir faire des bonhommes de neige.
Mais il faut d'abord mettre des gants et un bonnet.

→ Quelle saison sommes-nous ?

→ Souligne les indices qui t'ont permis de répondre.

.....
.....

Trouve ce qu'il se passe

- Pierre enfle son maillot de bain et hésite à prendre sa bouée.

→ Que fait Pierre ?

→ Souligne les indices qui t'ont permis de répondre

.....
.....

Évaluation diagnostique CE1

Évaluation diagnostique

Il était une fois une petite fille qui était très jolie, sa mère et sa grand-mère l'adoraient. Sa grand-mère aimait tellement sa petite fille qu'elle décida de lui faire un petit chapeau rouge. Il lui allait si bien que tout le monde appelait la petite fille, « le Petit Chaperon Rouge ». Un matin, sa grand-mère tomba malade. L'après-midi, sa mère demanda au petit chaperon rouge d'apporter à la pauvre femme un gâteau avec du beurre pour se soigner, mais elle interdit à sa fille de passer par la forêt car c'était trop dangereux.

Le petit chaperon rouge n'écouta pas sa maman et pris le chemin de la forêt. Sur son chemin, elle rencontra un grand méchant loup. Il voulait la dévorer mais des bûcherons travaillaient dans le bois, alors il discuta un peu avec elle. Malheureusement, le Petit Chaperon Rouge ne savait pas que les loups étaient dangereux. Elle révéla au Loup qu'elle allait chez sa grand-mère et lui donna l'adresse.

Le petit chaperon reprit sa route mais Le Loup couru à toute vitesse et arriva le premier chez la grand-mère. Il toqua à la porte et se fit passer pour le Petit Chaperon Rouge. La grand-mère le laissa entrer et le loup la mangea aussitôt. Il enfila les vêtements de la grand-mère et prit sa place dans le lit.

Le Petit Chaperon Rouge arriva enfin chez sa grand-mère. La petite fille trouva qu'elle avait changé et lui posa quelques questions, mais le Loup était trop rapide et se jetant sur elle, il la dévora.

Questionnaire:

1) Qui est le petit chaperon rouge ?

.....
.....

2) Souligne dans le texte le mot qui t'indique à quel moment de la journée le petit chaperon rouge part chez sa grand-mère.

3) Nomme les personnages de l'histoire:

.....
.....

4) Dans la phrase « Il lui allait si bien que tout le monde appelait la petite fille le Petit Chaperon Rouge » qui est il ?

.....
.....

5) Pourquoi Le Loup ne mange-t-il pas la petite fille lorsqu'il la rencontre ?

.....

.....

6) Pourquoi Le Loup met-il les vêtements de la grand-mère et se met dans le lit ?

.....
.....

7) Dans la phrase « La petite fille trouva qu'**elle** avait changé » Qui est **elle** ?

.....
.....

8) Invente un titre à cette histoire:

.....

9) Choisis le résumé qui convient, souligne-le:

- a) C'est l'histoire d'une petite fille qui s'appelle Le petit chaperon rouge.
- b) C'est l'histoire d'un loup qui rend visite à sa grand-mère
- c) C'est l'histoire d'une petite fille malade.

Séance 2 : Le lieu

Album de référence : *L'Afrique de Zigomar, Corentin*

Objectifs :

Faire expliciter les stratégies de compréhension par les élèves (verbalisation de leur stratégie).

Retenir une stratégie de compréhension (repérer des indices et grâce à eux mener une inférence

Développer des stratégies de compréhension à partir de la mise en valeur d'indices

Savoir prendre des indices et émettre des hypothèses

Savoir lire une image et l'interpréter (comprendre que celle-ci donne des indices).

Comprendre que le texte et l'image ne se répètent pas forcément, qu'elles peuvent même se contredire.

Durée	Modalités	Déroulement	Rôle de l'enseignant / commentaires
10'	Collectif Oral	<p><u>Reprendre la stratégie vue lors de la séance précédente avec un énoncé de lancement :</u></p> <p><i>Il fait très froid dans ce pays, il neige tout le temps et je peux voir des pingouins sur la banquise !</i></p> <p>→ Où sommes nous ?</p>	<p>Laisser les élèves découvrir l'énoncé au tableau.</p> <p>Reprendre la démarche de compréhension en l'explicitation:</p> <p>1° découvrir des indices :</p>

		<p>→ Comment tu le sais ? : explicitation du lien neige - pingouins - banquise + souligner les indices.</p> <p>→ Expliciter la démarche de compréhension en reprenant celle qui a été élaborée en séance 1.</p> <p>→ Expliciter le but de la séance : retrouver le lieu, dans quel endroit se déroule l'histoire.</p> <p>Aujourd'hui, vous allez apprendre à mieux comprendre un texte en s'intéressant surtout au lieu de l'histoire. Vous allez apprendre à bien identifier le lieu, même s'il n'est pas dit dans le texte : Où se passe l'histoire ?</p> <p>Pour travailler, nous allons utiliser un album qui s'intitule : <i>L'Afrique de Zigomar</i> écrit par Philippe Corentin.</p>	<p>On cherche à savoir « Où ? », donc on recherche des mots évoquant un lieu, un endroit.</p> <p>2° effectuer l'inférence, écrire les hypothèses au tableau</p> <p>3° justifier l'inférence : on pourrait être en France, il y a de la neige aussi mais il n'y a pas de pingouins.</p> <p>Toujours expliciter ce que les élèves vont apprendre, et définir les notions abordées.</p> <p>Faire verbaliser les élèves et reformuler si besoin.</p>
35'	Collectif Oral	<p><u>Découverte de l'album :</u></p> <p>Résumé de l'histoire à l'aide de la couverture:</p> <p><i>Pipioli est un souriceau. Il est triste car son amie</i></p>	<p>Faire en sorte que les élèves ne soient pas freinés dans leur compréhension et leur démarche par des éléments de vocabulaire, de syntaxe ou de culture.</p>
5'			

		<p><i>Ginette l'hirondelle part en Afrique. Pipioli et Mademoiselle grenouille décide de rejoindre Ginette en Afrique. Zigomar le merle propose de les emmener.</i></p> <p>→ Savez-vous pourquoi l'hirondelle part en Afrique ? Lorsque nous sommes en hiver et qu'il fait trop froid et ils n'y a plus a manger donc les oiseaux partent dans les pays chauds comme l'Afrique, il vole vers le sud.</p>	<p>Exemple : la migration</p>
<p>10'</p>	<p>Ecrit - groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un groupe avec images - Un groupe qui a 	<p>A présent, c'est à vous de travailler. Vous allez être en groupe, je vous dirais dans quel groupe vous êtes. Il y a un groupe qui a seulement des images, l'autre groupe n'a que le texte et un dernier groupe à les deux.</p> <p>Mais tous les groupes devront répondre aux mêmes questions:</p>	<p>Faire reformuler les consignes.</p> <p>Inviter les élèves a se servir de la démarche de compréhension au tableau.</p>
<p>15'</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un groupe a les deux supports 	<p>Question 1 : Zigomar et ses amis vont -il bien vers le sud, vers l'Afrique ?</p> <p>Image : p.13-14 à mettre en relation avec p.15-16:</p>	<p>Pour les élève en difficulté: -l'enseignant les guide avec des questions. -possibilité d'une dictée à l'adulte si</p>

5'	Retour Collectif	<p>Question 2 : Les trois amis sont-ils allés en Afrique ?</p> <p>-texte fiche activité (p.17-20):</p> <p>-images des animaux (lion de mer, pingouins ...)</p> <p>Réponses des groupes (qui vont peut-être s'opposer) : demander les raisons des réponses (justifier et expliciter la démarche menée)</p> <p>Montrer les images de l'album.</p>	<p>l'élève est freiné par la rédaction.</p> <p>- groupe en difficulté = groupe texte et image.</p> <p>- privilégier les groupes hétérogène avec un élève tuteur.</p> <p>- groupe en difficulté = groupe texte et image.</p> <p>Faire verbaliser la démarche. Cette verbalisation peut être guidée par l'enseignant, par exemple : comment as -tu fait pour trouver la réponse ? Montre nous dans l'image/ Souligne le mot dans le texte.</p> <p>Toujours faire un aller-retour entre la réponse et les indices pour la justifier.</p>
----	---------------------	--	---

		→ Validation ou non des réponses des élèves. Élaboration d'un affichage récapitulatif pour l'institutionnalisation.	Mettre en évidence que les images contredisent le texte, c'est grâce aux images que l'on comprend que Zigomar et Pipioli ne sont pas en Afrique.
--	--	--	--

Séance 3: le temps

Album référent : *Max et les Maximonstres*, Sendak

Objectifs :

Faire expliciter les stratégies de compréhension par les élèves (verbalisation de leur stratégie).

Retenir une stratégie de compréhension (repérer des indices et grâce à eux mener une inférence)/ Développer des stratégies de compréhension à partir de la mise en valeur d'indices

Savoir relever des indices et émettre des hypothèses

Savoir lire une image et l'interpréter (comprendre que celle-ci donne des indices).

Comprendre que le texte et l'image ne se répètent pas forcément, qu'elles peuvent même se contredire.

Durée	Modalités	Déroulement	Rôle de l'enseignant / commentaires
10'	Collectif Oral	<p>Rappel de la séance précédente et annonce de l'objectif de cette séance : la dernière fois vous avez appris à repérer le lieu d'une histoire même s'il n'était pas écrit dans le texte, aujourd'hui vous allez faire la même chose mais avec le temps. Vous allez apprendre à savoir si l'histoire se passe le jour, la nuit, une journée ou toute l'année, même si ce n'est pas écrit : Quand se passe l'histoire ?</p> <p><u>Reprendre la stratégie inférentielle avec un exemple : énoncé de lancement :</u></p> <p><i>J'ai mangé, j'ai pris ma douche et je vais aller me coucher.</i></p> <p>A quel moment de la journée sommes-nous ?</p> <p>→ Explicitation la démarche de compréhension souligner les indices et formulation d'hypothèses. Vérification avec la démarche élaborée collectivement.</p>	<p>Amener les élèves à expliquer eux mêmes la démarche qu'ils doivent intérioriser au fil des séances.</p>

30'	Collectif	Résumé de l'album moi/élève qui connaît l'album ou a vu le film.	
5'	Oral	<i>Un soir Max ,enfile son costume de loup pour jouer mais comme il n'arrête pas de faire des bêtises, sa mère le punit. Elle l'envoie dans sa chambre et il n'a pas le droit de manger. Puis on voit Max au pays des Maximonstres où il est le roi et fait la fête avec les gentils montres. Après avoir fait longtemps la fête, il rentre chez lui et revient dans sa chambre.</i>	Laisser les élèves parler, oralisation / résumé de ce qu'ils ont vu ou lu
20'	Ecrit- groupe	Comme la dernière fois vous allez travailler en groupe, vous devrez répondre à des questions. <u>Travail en groupes :</u> Question 1 : Max est-il vraiment parti de sa chambre ? → textes sélectionnés (cf fiches activités)	Organiser des groupes avec dans chacun d'eux un élève ayant des facilités de compréhension et d'interprétation en tant que tuteur.
15	Collectif Oral	Question 2 : combien de temps Max est-il parti de sa chambre ? → Donner à lire les textes avec deux images en comparaison données l'une à côté de l'autre: -celle où Max est punit dans sa chambre -celle où Max est de retour dans sa chambre <u>Retour collectif et correction :</u> Mise en commun et confrontations des différentes réponses, verbalisation des	

	<p>indices et des hypothèses</p> <ul style="list-style-type: none">- Mettre en évidence la contradiction texte-image. Le texte parle d'un voyage de 2 ans aller-retour alors que la chambre n'a pas changée, la plante près de la fenêtre n'a pas poussé. Seule la nuit est tombée si on regarde la fenêtre.- Cette analyse de l'image est mise en relation avec la fin de l'album concernant le dîner « tout chaud » → Indices à traiter dans l'image mis en relation avec le texte : la mère de Max qui le punit sans manger puis l'apparition du repas à la fin de l'album. Et souligner le fait que si le repas est chaud, cela signifie qu'il a été déposé récemment. <p>Élaboration de l'affichage – institutionnalisation.</p>	
--	--	--

Séance 4: le personnage

Album référent : *Koletaille*, S.Pinsonneault

Durée	Modalités	Déroulement	Rôle de l'enseignant / commentaires
20'	Oral Collectif	<p>Rappelle de la séance précédente et annonce de cette séance :thème, les personnages des histoires : De qui on parle ?</p> <p>La dernière fois vous avez appris à repérer le moment, le temps, d'une histoire même s'il n'était pas écrit dans le texte, aujourd'hui vous allez faire la même chose mais avec les personnages. Vous allez apprendre à savoir qui est dans l'histoire, de QUI on parle ? même si ce n'est pas écrit.</p> <p><u>Un énoncé de lancement :</u></p> <p><i>Quand elle embrassa le crapaud., il se changea en prince. La petite bête verte devint un magnifique prince.</i></p> <ul style="list-style-type: none">→ Qui est « elle » ?→ Qui est « il »→ Qui est la petite bête verte ?→ Que va-t-il se passer ensuite ?	Etayage : Souligner les indices et guider la démarche de compréhension grâce à des questions.

Séance 4: le personnage

Album référent : *Koletaille*, S.Pinsonneault

20'	Écrit groupes. Chaque groupe aura un texte constitué de passages de l'album sélection nés.	<p>→ Expliciter la démarche de compréhension et vérification des réponses des élèves.</p> <p><u>Présenter l'album :</u></p> <p>Consigne :</p> <p>Je vais vous donner des textes qui viennent d'un album, après avoir lu attentivement, vous essayerez de me dire qui il est : si c'est une fille, un garçon, un humain ou un animal, s'il est grand ou petit etc. Puis vous essayerez de faire son portrait. Il s'appelle Koletaille.</p> <p>→ Répartition en sous groupe</p> <p>En équipe, ils doivent confronter leurs hypothèses avant d'arriver à une réponse à présenter au reste de la classe : compte rendu de leurs propositions. Chaque réponse doit être justifiée. L'enseignant peut demander à ce qu'ils soulignent les mots indices dans le texte qui leur ont permis de répondre.</p>	Sans les illustrations, il leur faut interpréter les indices du texte pour en arriver à démasquer le personnage. Seul l'indice qui mentionne les chenilles de Koletaille permet à coup sûr de dire de quoi il s'agit, mais il n'est pas évident que les élèves le découvrent sans discussion et
-----	--	--	---

Séance 4: le personnage

Album référent : *Koletaille*, S.Pinsonneault

Oral-Collectif	<p>Chaque groupe présente son Koletaille et explique ce qui dans le texte lui a fait penser au personnage auquel il pense.</p> <p>→ mettre en évidence les indices et la démarche d'inférence des élèves.</p> <p>« Tu penses que c'est un (animal, robot, machine, garçon etc) parce que »</p> <p>Donner la réponse : qui est Koletaille. Expliquer les chenilles et les antennes</p> <p>→ montrer l'image de la quatrième de couverture</p> <p>Elaborer l'affichage d'institutionnalisation.</p>	questionnement. <p>Bien faire verbaliser les enfants.</p>
----------------	---	---

Séance 5 : Lire en réseau

Album référent : *John Chatterton détective*, Y. Pommeaux.

Objectifs :

- Savoir prendre des indices et émettre des hypothèses
- Anticiper la suite d'une histoire.
- Faire expliciter les stratégies de compréhension par les élèves (verbalisation de leur stratégie).
- Retenir une stratégie de compréhension (repérer des indices et grâce à eux mener une inférence)/ Développer des

<p>stratégies de compréhension à partir de la mise en valeur d'indices</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir lire une image et l'interpréter (comprendre que celle-ci donne des indices). <p>- Comprendre que le texte et l'image sont en relation.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer une relation entre des textes (lecture en réseau) et utiliser ses connaissances antérieures. 			
<p>Pré-requis : Connaître <i>Le petit chaperon rouge</i> et <i>Le petit poucet</i></p>			
Durée	Modalités	Déroulement	Rôle de l'enseignant / commentaires
10'	Oral et collectif	<p>Découverte de l'album : présentation</p> <p>Aujourd'hui nous allons continuer notre travail sur la compréhension en lecture, mais cette fois est un peu spéciale puisque je vais utiliser un album écrit par quelqu'un que vous connaissez : Yvan Pommeaux.</p> <p>Est-ce que en levant le doigt, quelqu'un peut rappeler la particularité de cet auteur ?</p> <p>→ écrit avec des bulles.</p>	<p>Étayage : questions pour l'anticipation et guider la lecture d'image.</p>
10'	Oral et collectif	<p>Observation de la couverture (couverture entièrement dépliée pour une vision panoramique).</p> <p>Phase de description.</p> <p>→ Hypothèses des élèves par petits groupes guidées par des</p>	<p>Écrit les hypothèses au tableau</p>

		<p>questions :</p> <p>Question 1 :Selon vous et d'après ce que vous observez sur la couverture, à quoi cela vous fait penser ?</p> <p>Question 2 :Selon vous et d'après le titre, que va raconter cet album ?</p> <p>Retour: comparer les différentes propositions qui doivent être justifiées par les élèves.</p>	<p>L'enseignant invite les élèves à justifier, à argumenter leurs réponses</p>
<p>25' 5'</p>	<p>Oral – collectif</p>	<p><u>Étude de l'album :</u></p> <p>Maintenant vous allez travailler en groupe, il faut bien faire l'exercice car vous devrez expliquer votre travail au reste de la classe.</p> <p><u>Premier débat :Tirer des informations explicites et anticiper</u></p> <p>Premières pages de l'album (jusqu'à la page 7)</p> <p>Questions :</p> <p>Qui sont les personnages ?</p> <p>Que vas faire le détective ?</p> <p>Selon vous qu'est il arrivé à la petite fille disparue ?</p> <p>Qui a pu enlever la petite fille ?</p>	<p>Faire reformuler les consignes.</p>

<p>20'</p>	<p>Écrit – sous groupes (questionnaire)</p>	<p><u>2eme activité : Apports de la lecture en réseau ?</u></p> <p>→ page 10,</p> <p>1) La petite fille devait aller voir sa grand-mère. A ton avis, quel chemin a-t-elle emprunté pour aller la voir ? Aide toi de l'album !</p> <p>→ pages 11, 12 et 13.</p> <p>→ Pages 14,15,16,17</p> <p>2) A votre avis est-ce la petite fille qui a laissé ses affaires derrière elle ? Comment le sais- tu ?</p> <p>3) Pourquoi aurait-elle laissé ses affaires selon vous ?</p>	<p>Circuler entre les groupes et reprendre et/ou relancer si nécessaire la réflexion.</p> <p>Les réponses peuvent être induites par la référence aux vêtements de la petite fille début de l'album, <i>Le petit chaperon rouge</i> ou <i>Le petit Poucet</i>.</p> <p>Étayage : si les élèves ne pensent pas au chaperon rouge, les guider en leur rappelant l'histoire, en insistant sur la visite à la grand-mère.</p>
-------------------	---	--	---

<p>15'</p>	<p>Collectif Oral</p>	<p>Retour : chaque groupe vient résumer ce qu'il a lu et répondre aux questions</p> <p>Rebondir sur les réponses des élèves (surtout s'il y a référence à un loup) pour continuer d'étudier l'album :</p> <p>A votre avis qui a enlevé la petite fille ?</p>	<p>Faire justifier les choix, mettre en valeur les indices : tous les indices ne sont pas dans les textes, certains sont dans les images et d'autres ne sont même pas écrits, certains vous les connaissez parce que vous avez lu d'autres histoires.</p>
<p>10'</p>		<p><u>3eme débat: Anticipation/ Inférence sur la fin de l'album, lien avec le petit chaperon rouge ?</u></p> <p>Découverte du coupable = le loup page 24, cacher la page 24</p> <p>A votre avis que va t il arriver ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour la petite fille ? - Pour le loup ? <p>Clôturer la séance avec les pages 26 et 27</p> <p>Vérifier ou invalider les hypothèses des élèves</p> <p>Élaborer un affichage pour institutionnaliser.</p>	

Annexe 3 : Activités données aux élèves

Activité 1: L'Afrique de Zigomar, P. Corentin – Questionnaire et images

1) Zigomar et ses amis vont-ils bien vers le sud, vers l'Afrique ?

Comment le sais-tu ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) Les trois amis sont-ils allés en Afrique ? Comment le sais-tu ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....







Activité 2 : Max et les Maximonstres, M. Sendack – Questionnaire et images

1) Max est-il vraiment parti de sa chambre ?

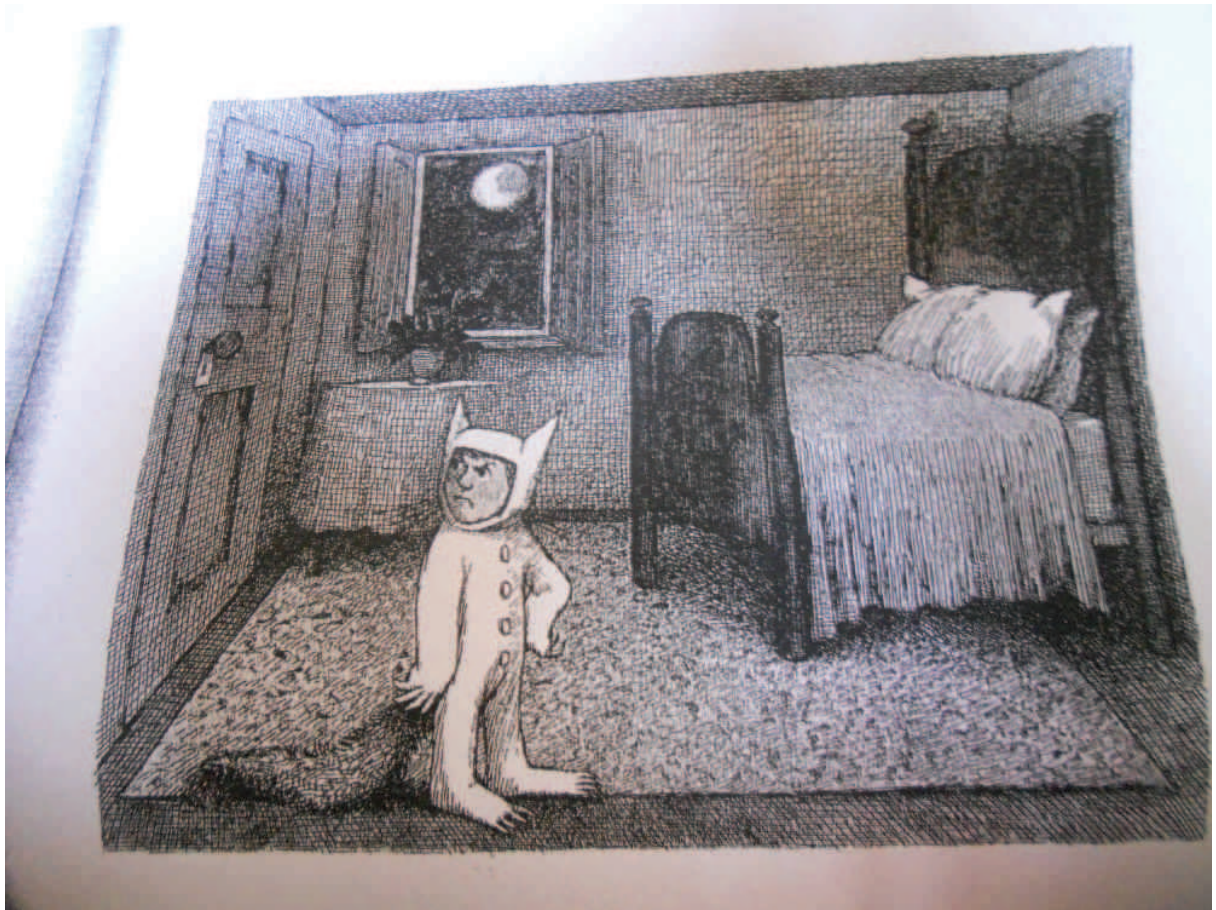
.....
.....
.....

Pourquoi, Explique ta réponse.

.....
.....
.....
.....

2) Combien de temps Max est-il parti de sa chambre? Tu peux souligner des indices dans le texte

.....
.....
.....
.....
.....



Activité 3: Koletaille, S. Pinsonneault - Questionnaire

1) Qui est Koletaille ? Décris le !

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2) Souligne les mots qui t'ont permis de décrire Koletaille

3) Dessine ton Koletaille

Activité 4: John Chatterton détective, Y. Pommeaux Questionnaire et images

1) La petite fille devait aller voir sa grand-mère. A ton avis, quel chemin a-t-elle emprunté ? Aide toi de l'album !

.....
.....
.....

2) A ton avis est-ce la petite fille qui a laissé ses affaires derrière elle ? Comment le sais-tu ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

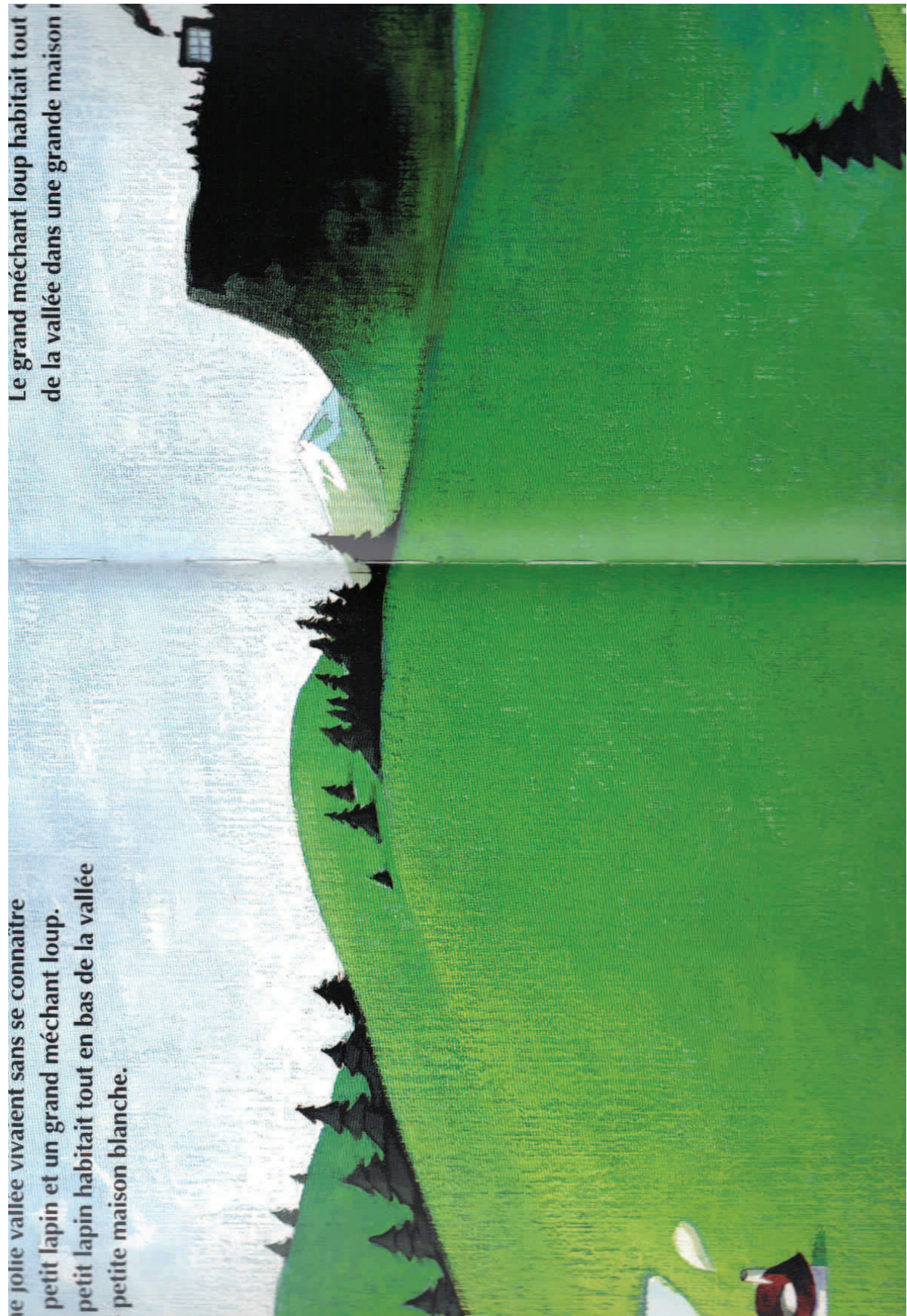
3) Pourquoi aurait-elle laissé ses affaires selon toi?

.....
.....
.....
.....
.....



Évaluation sommative

Première image donnée aux élèves de CP



Deuxième image donnée aux élèves



Questionnaire des CP

Ami-Ami de Rascal

Question 1 : D'après toi, qui est le gentil personnage dans l'histoire ? Coche la bonne réponse :

- Le lapin
- Le loup
- Les trois petits cochons

En rouge, entoure sur l'image ce qui t'as permis de répondre.

Question 2 : D'après toi, qui est le méchant personnage de l'histoire. Coche la bonne réponse :

- Le lapin
- Le loup
- Les trois petits cochons

En bleu, entoure sur l'image ce qui t'as permis de répondre.

Question 3 : D'après toi de quoi parle l'histoire ? Coche la bonne réponse :

- C'est l'histoire d'un lapin et d'un loup qui deviennent amis.
- C'est l'histoire d'un loup qui veut manger un lapin.
- C'est l'histoire de trois petits cochons et d'un loup.

Questionnaire des CE1

Ami-Ami de Rascal

Question 1 : D'après toi, qui est le gentil personnage dans l'histoire ? Relève les indices dans le texte et dans l'image !

- Ecris les indices dans le texte :

.....
.....
.....

- Dans l'image, qu'est ce qui t'as permis de répondre ?

.....
.....
.....

Question 2 : D'après toi, qui est le méchant personnage dans l'histoire ? Relève les indices dans le texte et dans l'image !

- Ecris les indices dans le texte :

.....
.....
.....

- Dans l'image, qu'est ce qui t'as permis de répondre ?

.....
.....
.....

Question 3 : D'après toi de quoi parle l'histoire ?

.....
.....
.....

Question 4 : Es-tu d'accord avec le titre de l'histoire ? Sinon lequel donnerais-tu ?

.....
.....

Annexe 5 : traces écrites d'élèves

1) Traces écrites d'élèves de la séance sur le lieu

Trace du groupe « texte »

Questionnaire: *L'Afrique de Zigomar, P. Corentin* *groupe*

1) Zigomar et ses amis vont -il bien vers le sud, vers l'Afrique ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Les trois amis sont-ils allés en Afrique ?

Trace du groupe « images »

Prénom :

groupe "image"

Questionnaire: L'Afrique de Zigomar, P. Coentin

1) Zigomar et ses amis vont-ils bien vers le sud, vers l'Afrique ? Pourquoi ?

Zigomar pas en Afrique parce que qu'il fait
froid. La souris

2) Les trois amis sont-ils allés en Afrique ?

Non il ne sont pas en Afrique parce que les
oiseaux sont à droite et Zigomar et la souris et
la grenouille sont à la gauche.

Sur les autres illustrations données (animaux)

Non, car il n'y a pas ces animaux en Afrique.

Trace du groupe « texte et images »

Questionnaire: L'Afrique de Zigomar, P. Coentim

lesste + i

1) Zigomar et ses amis vont -il bien vers le sud, vers l'Afrique ? Pourquoi ?

Les oiseaux vont vers l'Afrique

Zigomar et ses amis vont vers le pôle Nord

2) Les trois amis sont-ils allés en Afrique ?

Non, Ils vont dans le mauvais sens
Au pôle nord il y a des pingouins bien sûr !

2) Traces écrites d'élèves de la séance sur le temps

Trace écrite d'un élève de CE1

Questionnaire: *Max et les Maximonstres*

1) Max est-il vraiment parti de sa chambre ?

~~Non. Il fait des rêves~~

↑
parce qu'il fait des rêves

Pourquoi. Explique ta réponse!

Parce que quand la fin d'il y a des maximonstres et
sa registre par

2) Combien de temps Max est-il parti de sa chambre? Tu peux souligner des indices dans le texte

Bien 2 parce qu'il a fait un rêve

Trace écrite d'un élève de CE1 ayant justifié par les images

Questionnaire: Max et les Maximonstres

1) Max est-il vraiment parti de sa chambre ?

Non, Max a juste rêvé.

Pourquoi, Explique ta réponse!

~~Parce que tous sa sa négative pas.~~

Parce que dans la 1^{ère} image il y a une lune et la 2^{ème} il y a une soleil donc il a rêvé et en plus dans la 1^{ère} il y a pas de sourcil et dans la 2^{ème} il y a le sourcil.

2) Combien de temps Max est-il parti de sa chambre? Tu peux souligner des indices dans le texte

Il nauqua ~~pendant des semaines.~~
~~jour et nuit, pendant de 3 semaines~~
0 fois car ~~est~~ un rêve.

Trace écrite d'un élève de CP

1) Max est-il vraiment parti de sa chambre ?

Non, il a fait un rêve.

Pourquoi. Explique ta réponse!

Parce que à la fin de l'histoire il dit il se réveille
et son dîner était là.

2) Combien de temps Max est-il parti de sa chambre? Tu peux souligner des indices dans le texte

rien, Parce que se réveille et son rêve.

3) Traces écrites d'élèves sur la séance sur le personnage

Trace écrite d'un groupe d'élève de CP

Ce groupe d'élève a d'abord pensé à un robot, puis en relisant le texte et en ayant un débat interprétatif pense à un char d'assaut.

Questionnaire: Koletaille, S. Pinsonneault

1) Qui est Koletaille ? Décris le ?

Il est déguisé en ferraille, il n'a pas peur, il est un peu dur d'oreille, il adore jouer à tache cache.
Il roule = robot

1ère lecture

2) Souligne les mots qui t'ont permis de décrire Koletaille

3) Dessine ton Koletaille

Relecture avant de dessiner :
→ finalement c'est un char car il est en fer, il laisse des traces et il parade (catège, honneur)

Trace écrite d'un groupe d'élève de CP

Questionnaire: Koletaille, S. Pinsonneault

1) Qui est Koletaille ? Décris le ?

Il roule, il laisse des traces dans le sable,
dans la neige. Quand les gens en ont assez,
il se change en ferraille.
Donc c'est un tracteur.

2) Souligne les mots qui t'ont permis de décrire Koletaille

3) Dessine ton Koletaille



4) Traces écrites d'élèves de la séance sur l'action

Trace écrite d'un élève de CE1

Questionnaire 2: John Chatterton détective, Y. Pommeaux

1) La petite fille devait aller voir sa grand-mère. A ton avis, quel chemin a-t-elle emprunté ?

Aide toi de l'album !

La petite fille a pris le chemin de ~~soit~~ la forêt.

2) A ton avis est-ce la petite fille qui a laissé ses affaires derrière elle ? Comment le sais-tu ?

Oui, c'est la petite fille qui a laissé ses affaires.
Je le sais car sa maman a dit que la petite fille a été abillée.
En toute en rouge.

3) Pourquoi aurait-elle laissé ses affaires selon toi ?

Elle a laissé ~~des~~ ^{des} affaires pour qu'on ^{el} la retrouve son chemin !

Trace écrite d'un groupe d'élève de CP

1) La petite fille devait aller voir sa grand-mère. A ton avis, quel chemin a-t-elle emprunté ?

Aide toi de l'album !

dans la Dame la forêt parce qu'il y a des arbres
comme le petit chapeau rouge !

2) A ton avis est-ce la petite fille qui a laissé ses affaires derrière elle ? Comment le sais-tu ?

Oui parce qu'elle est toute habillée en rouge
ou le loup qui l'a mangée et qui a recraché
ses affaires. oui

3) Pourquoi aurait-elle laissé ses affaires selon toi ?

Parce qu'elle avait trop honte
Le loup qui les avait recrachés.
Laisse piste pour le loup -

Trace écrite d'un groupe d'élève de CP

1) La petite fille devait aller voir sa grand-mère. A ton avis, quel chemin a-t-elle emprunté ?
Aide toi de l'album !

dans le parc car on a vu un banc
plutôt le square (Rafael, c'est quelque chose com
un parc), ~~dans la rue~~ derrière un arbre (on a vu u
habit rouge) à la sortie du square (on a vu qu'il n'y av
plus d'arbres, qu'il y avait la rue) on a vu un habit rouge
sur les marches.

2) A ton avis est-ce la petite fille qui a laissé ses affaires derrière elle ? Comment le sais-tu ?

Oui, car elle était habillée toute en rouge, et on
voit des habits rouges.

3) Pourquoi aurait-elle laissé ses affaires selon toi ?

pour ne pas se perdre, pour se faire retrouver
comme dans "le petit Poucet"

5) Traces écrites d'élèves – Évaluations

Trace écrite d'un élève de CE1 – Evaluation sommative

1) Où habite l'ogre ?

Il habite dans un château.

2) Souligne dans le texte le mot qui t'indique à quel moment de la journée Jacques va vendre sa vache au marché.

3) Nomme les personnages de l'histoire:

Jacques, sa maman, une femme, un ogre, et une vieille femme.

4) Relis le premier paragraphe et observe la phrase suivante: « Ils étaient pauvres. »
Qui est « ils » ?

Jacques et sa mère.

5) Dans la phrase : Mais il était déjà trop tard, une forme énorme arrivait.
Qui est « une forme énorme » ?

L'ogre.

6) Dans la phrase « il s'empara de l'extraordinaire animal et courut vers l'arbre et se mit à descendre. »

Qui est l'extraordinaire animal ?

L'extraordinaire animal est la poule magique.

7) D'où vient cet immense arbre qui a poussé devant la fenêtre ?

dans les graines magiques.

8) Pourquoi Jacques s'empresse de couper l'arbre magique après être redescendu ?

Parce qu'il peur pas que l'ogre l'attrape.

9) Pourquoi à la fin de l'histoire on apprend que Jacques et sa mère vivent riches et heureux ?

parce que il l'a volé la poule magique.

10) Invente un titre à cette histoire:

Il Jacques et la poule magique.

11) Choisis le résumé qui convient, souligne-le:

a) C'est l'histoire d'un petit garçon qui rencontre un ogre. Celui-ci lui offre une poule magique.

b) C'est l'histoire d'un petit garçon qui vole une poule magique à un ogre.

c) C'est l'histoire d'un petit garçon qui échange sa vache contre une poule magique

Trace écrite du même élève – Évaluation diagnostique et sommative

Trouve à quel moment cela se passe

- La neige commence à tomber, je vais pouvoir sortir faire des bonhommes de neige
Mais il faut d'abord mettre des gants et un bonnet.
- Quelle saison sommes-nous ?
- Souligne les indices qui t'ont permis de répondre.

de la neige.

Trouve ce qu'il se passe

- Pierre enfle son maillot de bain et hésite à prendre sa bouée.
- Que fait Pierre ?
- Souligne les indices qui t'ont permis de répondre

la bouée

..... dans un ~~petit~~ château.....
.....

) Souligne dans le texte le mot qui t'indique à quel moment de la journée Jacques va vendre sa vache au marché.

i) Nomme les personnages de l'histoire:

La maman et Jacques et la vache et le ^{trous} ~~vidi~~ ^{vici} homme.

l) Relis le premier paragraphe et observe la phrase suivante: « Ils étaient pauvres. »
Qui est « ils » ?

Jacques et sa maman

5) Dans la phrase : Mais il était déjà trop tard, une forme énorme arrivait.
Qui est « une forme énorme » ?

Un immense homme, (l'ogre)

6) Dans la phrase « il s'empara de l'extraordinaire animal et courut vers l'arbre et se mit à descendre. »
Qui est l'extraordinaire animal ?

La poule

7) D'où vient cet immense arbre qui a poussé devant la fenêtre ?

il vient des graines

8) Pourquoi Jacques s'empresse de couper l'arbre magique après être redescendu ?

parce que si non il le donne des graines de l'arbre
sinon l'ogre descendrait de l'arbre

9) Pourquoi à la fin de l'histoire on apprend que Jacques et sa mère vivent riches et heureux ?

parce qu'ils ont pris la poule et la poule pond des œufs
en or

10) Invente un titre à cette histoire:

Jacques et le haricot magique

11) Choisis le résumé qui convient, souligne-le:

a) C'est l'histoire d'un petit garçon qui rencontre un ogre. Celui-ci lui offre une poule magique.

b) C'est l'histoire d'un petit garçon qui vole une poule magique à un ogre.

c) C'est l'histoire d'un petit garçon qui échange sa vache contre une poule magique

Ami-Ami de Rascal

Question 1 : D'après toi, qui est le gentil personnage dans l'histoire ? Relève les indices dans le texte et dans l'image !

- Ecris les indices dans le texte :

Le gentil est le lapin.
Une gentil petit lapin.

- Dans l'image, qu'est ce qui t'as permis de répondre ?

Parque la rason est blanche

Question 2 : D'après toi, qui est le méchant personnage dans l'histoire ? Relève les indices dans le texte et dans l'image !

- Ecris les indices dans le texte :

Le méchant loup

- Dans l'image, qu'est ce qui t'as permis de répondre ?

La couleur rousse

Question 3 : D'après toi de quoi parle l'histoire ?

Dans une vallée un lapin et un loup
ce rencontre et le loup dit tu es mon
ami mais le lapin ne ve pa

Question 4 : Es-tu d'accord avec le titre de l'histoire ? Sinon lequel donnerais-tu ?

non ami-ennemi

Trace écrite d'un élève de CE1

Ami-Ami de Rascal

Question 1 : D'après toi, qui est le gentil personnage dans l'histoire ? Relève les indices dans le texte et dans l'image !

- Ecris les indices dans le texte :

D'après moi le gentil dans l'histoire c'est le lapin

- Dans l'image, qu'est ce qui t'as permis de répondre ?

Le gentil petit lapin : la maison du lapin est blanche, tous les gentils est pas sombre.

Question 2 : D'après toi, qui est le méchant personnage dans l'histoire ? Relève les indices dans le texte et dans l'image !

- Ecris les indices dans le texte :

D'après moi c'est le loup qui est le méchant.

- Dans l'image, qu'est ce qui t'as permis de répondre ?

Le méchant loup : la maison du loup est noire, tous les méchants sont sombre.

Question 3 : D'après toi de quoi parle l'histoire ?

ça parle d'un ^{gentil} petit lapin et d'un méchant loup qui sont différents. Un jour le loup dévora en fait de la forêt est gentil petit lapin monta dans le arbre est il se sauve.

Question 4 : Es-tu d'accord avec le titre de l'histoire ? Sinon lequel donnerais-tu ?

Non je ne suis pas d'accord avec le titre de l'histoire. Amis-Admises !

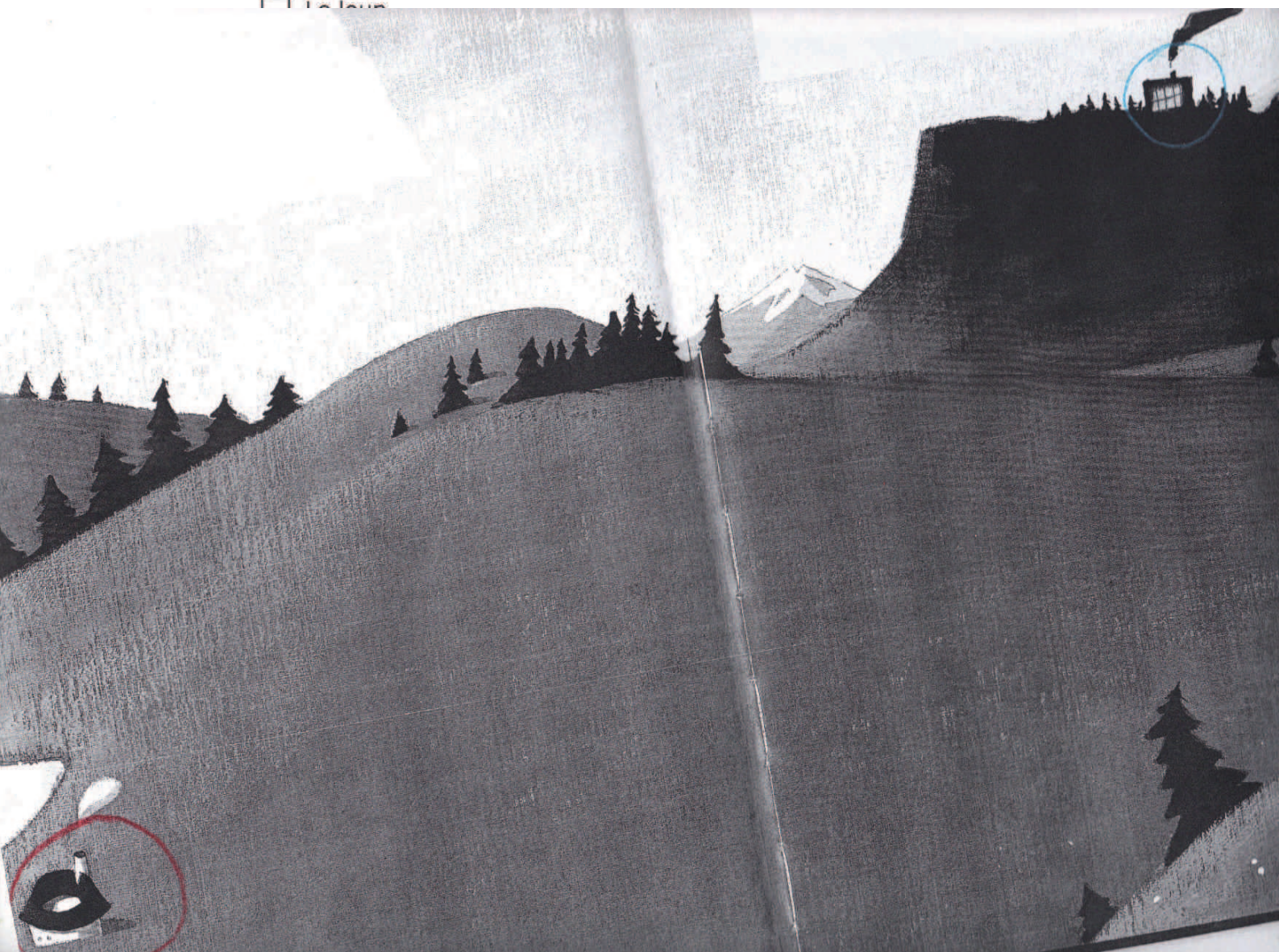
Trace écrite d'un élève de CP – Evaluation sommative *Ami-Ami*

Ami-Ami de Rascal

Question 1 : D'après toi, qui est le gentil personnage dans l'histoire ? Coche la bonne réponse :

Le lapin

Le loup



C'est l'histoire d'un loup qui veut manger un lapin.

C'est l'histoire de trois petits cochons et d'un loup.

Annexe 6 : les affichages réalisés pour chaque travail sur un album

1) Affichage de fin de séance découverte

Pour comprendre
un texte

je ...

- 1 Cherche des indices
- 2 fais des hypothèses
- 3 vérifie

Exemple

Je les ai coupés, je griffais tout le monde.

1. indices: "coupés" et "griffais"
2. je me pose des questions
qu'est-ce qui griffe et qu'on peut couper?
3. je vérifie: les ongles griffent et se coupent.

2) Affichage de la séance sur le lieu

Pour comprendre un texte... j'identifie

Où se passe l'histoire
(le lieu)

Dans le texte :

← L'Afrique! Là! Un éléphant!
Tu es sûr que c'est un éléphant?
Je ne voyais pas ça comme ça! →

Dans l'image :



3) Affichage de la séance sur le temps

MAKI MONSTRES

Pour comprendre un texte... j'identifie

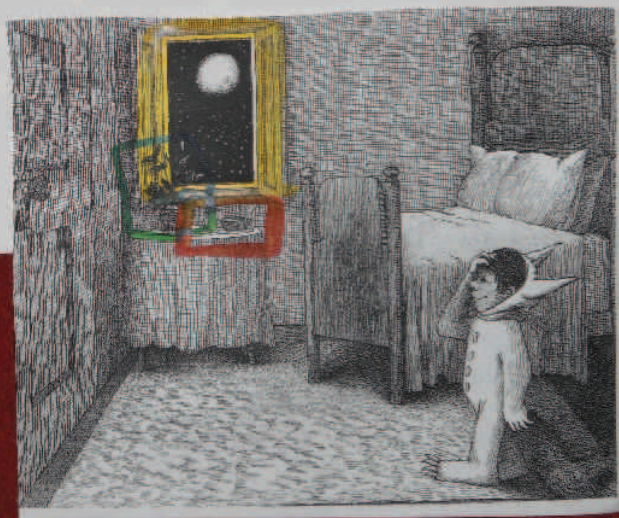
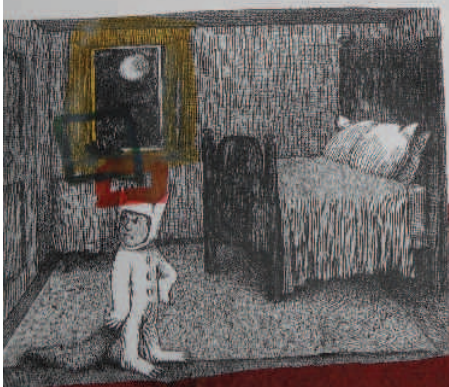
Quand se passe l'histoire (le temps)

Dans le texte :

indices: "des semaines, plus d'un an, comme des mois"

L'image me dit autre chose:

L'image me dit autre chose:



4) Affichage de la séance sur le personnage


Pour comprendre
un texte j'identifie

De qui on parle
(le héros)

Dans le texte :

indices: " il franchit les trous "
" les antennes dressées "
" ses chenilles "

je trouve le héros: Koletaille



5) Affichage de la séance sur l'action

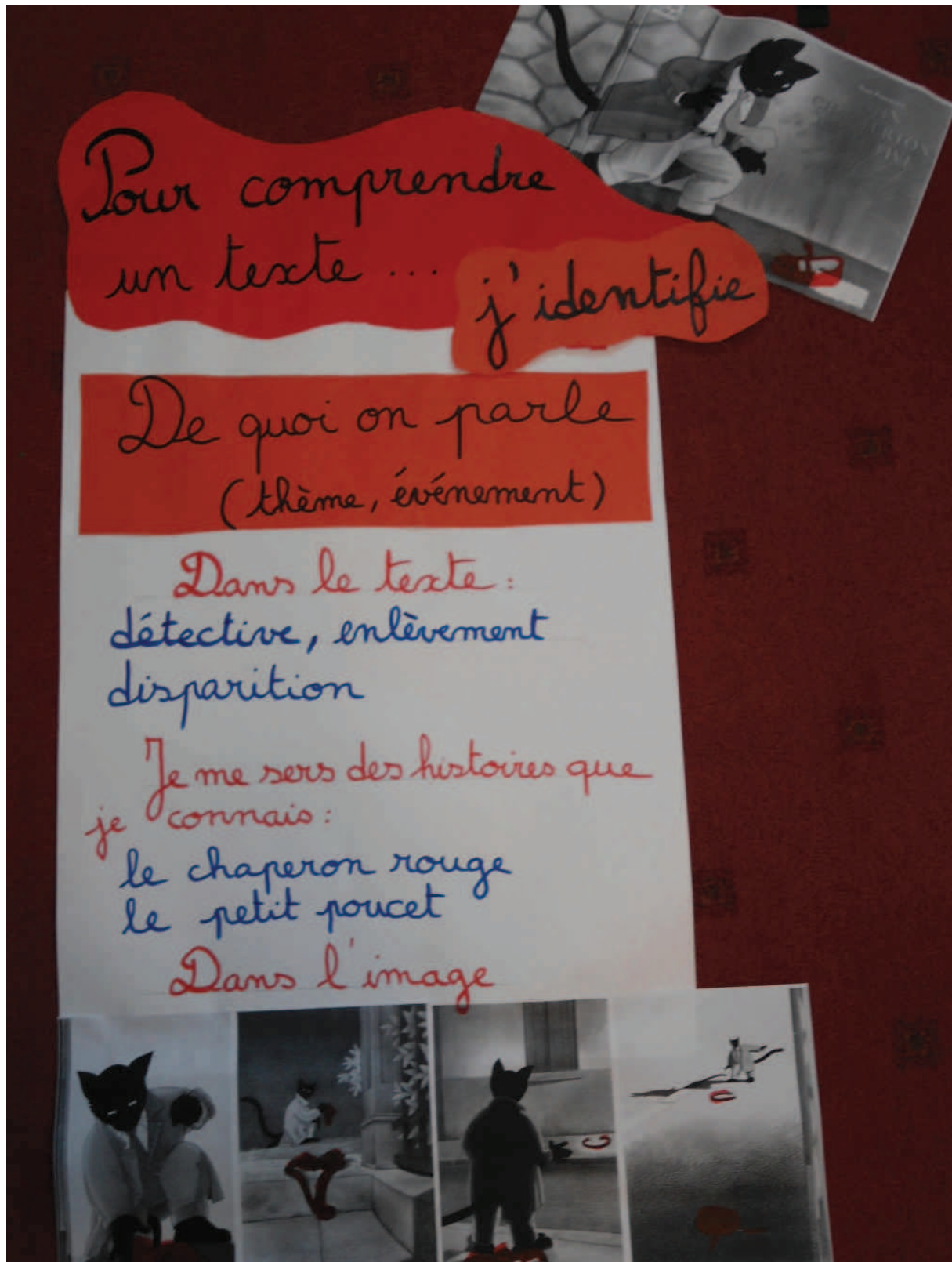
Pour comprendre un texte ... j'identifie

De quoi on parle
(thème, événement)

Dans le texte :
détective, enlèvement
disparition

Je me souviens des histoires que
je connais :
le chaperon rouge
le petit poucet

Dans l'image



Retour général sur le travail mené par les enfants durant toute la séquence



Cécile LESNE

Développer la capacité à inférer des élèves de cycle 2 grâce à l'album

Résumé :

Notre travail cherche à montrer l'importance d'un enseignement explicite de l'implicite s'appuyant sur l'album et les rapports texte-images afin d'améliorer le travail d'inférence et donc permettre une meilleure compréhension en lecture au cycle 2. La partie théorique de ce mémoire porte sur la compréhension en lecture, puis l'implicite et les inférences et enfin les caractéristiques de l'album. Dans un premier temps nous nous sommes intéressés aux processus de compréhension en lecture au niveau de l'explicite. Dans un deuxième temps, nous avons traité la notion d'implicite et l'inférence afin d'aborder les différents types d'inférence existants, leurs caractéristiques et la procédure inférentielle. Enfin nous avons abordé les caractéristiques de l'album (mise en page, catégories de rapports entre le texte et l'image, la lecture en réseaux) afin de voir en quoi il constitue un support propice au travail de l'inférence. La partie pratique de ce mémoire rend compte de la mise en place d'une séquence d'enseignement dans une classe de cycle 2 afin de travailler les inférences à l'aide d'albums. Puis, nous présentons les résultats obtenus afin de voir si ces derniers vérifient ou non notre problématique.

Mots clés : compréhension, implicite, inférence, interprétation, album, image/illustration, lecture en réseaux

Enhance cycle 2 pupils' inferential ability using the album

Summary :

This research work tries to show the importance of an explicit teaching of implicit leaning on the album and the relationships between texts and pictures in order to improve the work of inference and thus allow a better understanding in reading in the cycle 2. The theoretical part of this report concerns the understanding in reading, then the implicit and the inferences and finally the characteristics of the album. At first we are interested in the processes of understanding in reading at the level of the explicit. Secondly, we treated the notion of implicit and the inference to approach the various existing types of inference, their characteristics and the procedure inférentielle. Finally we approached the characteristics of the album (layout, categories of relationships between the text and the pictures, the reading in networks) to see in what it establishes a support convenient to the work of the inference. The practical part of this report reports the implementation of a sequence of teaching in a class of cycle 2 to work the inferences by means of albums. Then, we present the results obtained to see if these last ones verify or not our problem

Keywords : understanding, implicit, inference, interpretation, album, picture/illustration, networks reading.