HAL
open science

La production d'écrit comme levier d'apprentissage de la compréhension des inférences dans les textes narratifs (CM1)

Anthéa Anastassiades

To cite this version:

Anthéa Anastassiades. La production d'écrit comme levier d'apprentissage de la compréhension des inférences dans les textes narratifs (CM1). Education. 2018. dumas-01919132

HAL Id: dumas-01919132

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01919132v1

Submitted on 10 Dec 2018

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.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

La production d'écrit comme levier d'apprentissage de la compréhension des inférences dans les textes narratifs (CM1)

Groupe C

Mots Clefs : compréhension de texte, production d'écrit, inférence, cycle 3

Présenté par : Anthéa ANASTASSIADES

Encadré par : Doriane MONTMASSON

INTRODUCTION

La compréhension des textes écrits fait l'objet d'un apprentissage important dès la classe préparatoire. Avant même l'école élémentaire, les élèves de maternelle sont déjà amenés à comprendre et à interpréter à leur niveau des albums de littérature jeunesse pour commencer à apprendre à inférer des éléments qui se trouvent dans le texte et dans leurs connaissances du monde.

Professeur des écoles stagiaire en classe de CM1, j'ai choisi d'axer mon étude autour de la production d'écrit et de la compréhension des textes littéraires. J'ai une classe de vingt-quatre élèves avec des niveaux très hétérogènes. Au cours de la première période de l'année j'ai pu constater que les plus grandes difficultés des élèves résidaient autour de la compréhension de l'implicite dans les textes narratifs et dans la production d'écrit. Suite à mes recherches sur une activité d'écriture ritualisée (Académie de Paris et le blog *La classe de Mallory*) j'ai mis en place, avec mon collègue, dès le début de l'année l'activité du *« Jogging d'écriture »*[1] dans « *un carnet de l'écrivain* ». Dans un premier temps les élèves produisent pendant une dizaine de minutes en général, sur un sujet que je choisi avec une contrainte d'écriture liée à la progression d'étude de la langue en cours. Dans une second temps les élèves s'auto-évaluent en comptant le nombre de mots écrits et en le représentant sur un graphique[2]. J'ai pu observer à travers ce *« carnet de l'écrivain »* que les élèves qui produisaient le plus de textes étaient aussi des bons lecteurs tandis que les élèves en difficulté dans la production d'écrit étaient aussi en difficulté dans la compréhension des textes littéraires. Outre cette activité ritualisée du *« Jogging d'écriture »,* mon collègue et moi-même avons consacré dans l'emploi du temps de la classe vingt minutes de lecture obligatoire tous les mercredis matin. Ce rituel de lecture a été très révélateur puisque les bons lecteurs lisent de façon autonome des romans de littérature jeunesse qui viennent soit de chez eux, soit de la bibliothèque de la classe, tandis que les élèves en difficulté de lecture refusent de lire des romans « longs ». De nombreuses études montrent la corrélation entre le goût de la lecture et

---

[1] Académie de Paris, Jogging d'écriture, https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_812229/fr/jogging-d-ecriture-2010, consulté en octobre 2017

[2] La classe de Mallory, Jogging d'écriture, https://laclassedemallory.net/2017/04/26/jogging-decriture/#more-2147, consulté en octobre 2017

le niveau de lecture des élèves[3], ce n'est pas donc pas une surprise quand je vois des élèves en difficulté de lecture se montrer réticents face à cette activité.
Concernant l'activité d'écriture, ces élèves en difficulté se montre un peu plus enthousiastes mais ils abandonnent vite quand il faut retravailler les productions écrites.

Au regard des nouveaux programmes, *le cycle de consolidation* met en lumière un apprentissage constant de la langue française puisque ce cycle *« doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité* [4]*. »* Comme le souligne aussi le domaine 1 consacré aux *« Langages pour penser et communiquer »* du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture[5], les élèves doivent être capables d'une part de réguler leur lecture face aux difficultés de compréhension qu'ils rencontrent et de relier *« les informations explicites et implicites*[6] *»* des textes. D'autre part il est attendu des élèves qu'ils recourent à l'écrit *« pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée* [7] *».* Ce premier domaine de connaissance met en avant l'utilité de *recourir à l'écriture* pour pouvoir organiser sa pensée. L'utilisation de l'écriture pour structurer la pensée est un élément important auquel fait référence Catherine Tauveron avec ses écrits de travail[8]. En effet ses écrits qui peuvent être de différentes natures, permettent selon l'auteure, d'être *« au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions*[9] *»*. Dans le cadre de la compréhension de textes, l'écriture est donc un moyen pour les élèves à comprendre ce qu'ils lisent. Suite à mes lectures sur le domaine de la compréhension de textes, j'ai mis en place *le carnet de lecteur* dans ma classe, outil que je développerai dans la suite de ce mémoire. Je me suis rendue compte en demandant aux élèves de continuer le texte à la manière de l'auteur, que leur production d'écrit avant l'enseignement de la compréhension du texte lui-même, me permettait de cibler davantage les obstacles à la compréhension des élèves, à savoir la compréhension *« des blancs du texte*[10] *»*. Cela permettait aussi aux élèves de revenir sur leurs écrits pour rectifier leur interprétation de départ une fois que nous avions procédé à la mise en

---

[3] Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA par Sylvie Fumel et Bruno Trosseille, http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_80/30/0/Depp-EetF-2011-80-gouts-habitudes-performances-lecture-pisa_203300.pdf, Consulté le 19/04/18
[4] Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 p. 90
[5] décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015
[6] Ibid.
[7] Ibid.
[8] TAUVERON Catherine, Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS AU CM. Hatier, Paris, Février 2002. P. 167
[9] Ibid.
[10] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs CM1-CM2-6e SEGPA. Retz 2009

commun. Il ressort des évaluations de lecture que la plus grande difficulté dans ma classe concerne la capacité à inférer dans les textes littéraires. Les travaux de Dominique Bucheton concernant les *postures de lecteurs*[11] m'ont permis d'analyser les productions écrites de ma classe et de construire une séquence d'apprentissage différentiée en fonction du niveau de traitement des inférences de mes élèves. Au regard de l'abondance de la littérature sur la compréhension de l'implicite et le lien évident qu'entretient l'écriture avec la lecture, je me suis posée la question suivante : dans quelles mesures la production d'écrit permet-elle aux élèves de progresser dans le traitement des inférences des textes narratifs ?

Grâce aux travaux de Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, Catherine Tauveron et Dominique Bucheton, j'ai pu axer mon étude sur la capacité de mes élèves à produire eux-même des inférences à travers de courtes productions d'écrits, en petits groupes hétérogènes de niveaux, en binôme, seul, afin d'évaluer leur progression ou non dans le traitement des inférences dans les textes littéraires. Afin de lancer la classe dans le travail d'écriture, j'ai utilisé la série des *Histoires pressées* de Bernard Friot, riche en interprétation. De même pour différentier davantage j'ai utilisé des textes extrait de *Lector&Lectrix*.

[11] BUCHETON Dominique, Les postures de lecteurs des élèves au collège in Lecture privée et lecture scolaire - La question de la littérature à l'école Coordonné par Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL. CRDP de Grenoble, 1999

INTRODUCTION 2
1) Approche théorique sur la compréhension de texte 7
1.1) Processus de compréhension 7
1.2) Les difficultés liées à la compréhension de texte 9
1.2.1) Les postures de lecteurs selon Dominique Bucheton 11
1.2.2) L'enseignement explicite de la compréhension de texte, une stratégie d'enseignement efficace 13
2) Approche théorique sur les inférences 14
2.1) Définition et classification des inférences 14
2.2) Le traitement des inférences 15
2.3) Le rôle de l'écriture dans la compréhension des inférences 16
2.3.1) Autour du B.O n°11 du 26 mars 2015 16
2.3.2) Les écrits de travail selon Catherine de Tauveron 17
3) Mise en oeuvre 17
3.1) Présentation du carnet de lecteur 17
3.2) Présentation de la classe 18
3.3) Répartition des groupes suite à l'analyse de l'évaluation initiale 18
3.2.1) Les faibles lecteurs 19
3.2.2) Les lecteurs moyens 20
3.2.3) Les bons lecteurs 20
3.4) Déroulé des séances 20
4) Analyse de la mise en oeuvre 22
4.1) Observation générale et difficultés rencontrées 22
4.2) Analyse de la séance 1 23
4.2.1) Le groupe de faible lecteur 23
4.2.2) Le reste de la classe 24
4.3) Analyse des séances 2, 4 et 5 25
4.3.1) Séance 2 (annexe 6) 26
4.3.1.1) Le groupe de faibles lecteurs 26
4.3.1.2) Le reste de la classe 27
4.3.2) Séance 4 29
4.3.1) Le groupe de faibles lecteurs 29
4.3.2) Le reste de la classe 30
4.3.3) Séance 5 31
4. 4) Analyse des séances 3 et 6 32
4.4.1) Le groupe de faibles lecteurs (annexe 13) 32
4.4.2) Le reste de la classe 33

4.5) Analyse de l'évaluation finale (annexe 17) 33
Conclusion 34
Bibliographie 36
Annexe 39

1) Approche théorique sur la compréhension de texte

1.1) Processus de compréhension

Lorsqu'un élève se retrouve face à un texte, il doit opérer plusieurs tâches en même temps pour comprendre le texte écrit. Dans son ouvrage *Comprendre des textes écrits*, paru aux éditions Retz & CRDP de l'académie de Versailles à Paris en 2008, l'auteur Patrick Joole nous rappelle qu'outre le décodage des mots, l'élève doit traiter les informations nouvelles afin de se les *« représenter mentalement »*[12]. Ensuite l'élève doit confronter ces nouvelles informations avec « *les informations antérieures qu'il aura mémorisées*[13] » pour rectifier ce qu'il avait compris ou avancer dans l'intrigue du texte, et surtout traiter *« les inférences et l'implicite éventuel du texte*[14] *»*. Plusieurs auteurs s'accordent sur cette approche théorique que je viens de décrire très brièvement. En effet dans leur ouvrage *Lector & Lectrix Apprendre à comprendre les textes narratifs CM1-CM2-6e SEGPA*, paru aux éditions Retz en 2009, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux mettent en lumière les différents processus nécessaires pour traiter de la compréhension d'un texte écrit.

Dans un premier temps les auteurs rappellent qu'il y a cinq compétences[15] qui sont mobilisées dans le processus de compréhension :

- *des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) ;*
- *des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) ;*
- *des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.) ;*
- *des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;*
- *des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).*

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux nous expliquent ensuite que ces compétences sont utilisées par le lecteur *« pour opérer deux grands types de traitements : des traitements locaux - qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases - et des traitements plus globaux qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble*[16]*. »* Autrement dit le lecteur comprend dans une premier temps chaque phrase qu'il lit puis dans un second temps le sens global du texte après avoir lu un ensemble de

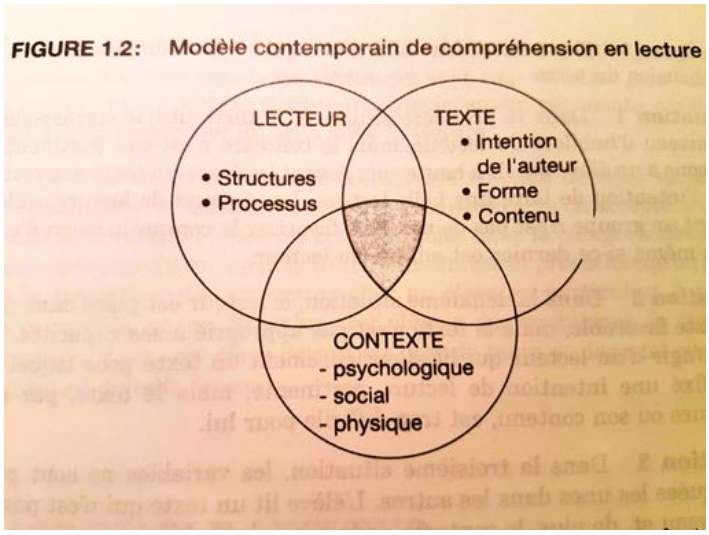
---

[12] JOOLE Patrick, Comprendre des textes écrits, op. cit., p. 37
[13] Idem
[14] Idem
[15] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs CM1-CM2-6e SEGPA, op.cit.,p7
[16] Idem

phrases. D'après les auteurs le lecteur est amené à effectuer un *« tri des informations principales*[17]*»* pour les mémoriser. Ainsi le lecteur, pour comprendre la cohésion d'ensemble du texte, ne retient que les grands lignes qui lui ont servies à élaborer le sens global du texte. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe appelle ce processus *« l'intégration sémantique*[18] *»*.

Jocelyne Giasson dans son ouvrage *La compréhension en lecture*, paru aux éditions De Boeck Université en 2004, nous explique *« le modèle de compréhension qui fait consensus*[19] *»* auprès des chercheurs. Avant de se lancer dans l'explication de ce modèle, l'auteure nous explique que *le modèle traditionnel* de la compréhension en lecture ne favorisait pas un accès à une compréhension globale du texte. En effet d'après Jocelyne Giasson, ce *modèle traditionnel* proposait *un enseignement segmenté* des différentes compétences à acquérir comme *le décodage des mots*, puis la recherche d'*une idée principale dans un paragraphe*[20] etc. Or nous avons vu que la compréhension en lecture nécessite une mise en oeuvre conjointe de plusieurs compétences.

Au regard du *« modèle contemporain de compréhension lecture*[21] *»*, Jocelyne Giasson nous explique qu'il est constitué de trois composantes ; *le texte, le lecteur et le contexte* comme le montre ce schéma[22] :



Selon l'auteure plus ces composantes seront *« imbriquées les unes dans les autres*[23] *»*, plus la compréhension en lecture sera efficace. Ce qui nous intéresse dans cet écrit réflexif est

---

[17] Idem
[18] Idem
[19] GIASSON Jocelyne, La compréhension en lecture. op. cité.,p. 6
[20] Ibid., p4
[21] Ibid., p. 7
[22] Idem
[23] Idem

la composante du lecteur et particulièrement les processus qu'il met en oeuvre pour accéder à une compréhension fine des textes écrits. Jocelyne Giasson met en lumière une classification des processus de compréhension[24] (Annexe 1). Certains sont directement liés au décodage des mots comme « *le microprocessus* », d'autre servent *« à gérer la compréhension[25] »*, il s'agit des « *processus métacognitifs* » qui permettent au lecteur de prendre du recul sur ce qu'il ne comprend pas bien voire pas du tout du texte et de mettre en oeuvre des stratégies de compréhension efficace.

C'est sur ce point d'ailleurs que Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont axé leurs recherches dans leur ouvrage *Lector & Lectrix* car il s'agit de donner des outils aux jeunes lecteurs sur la résolution des points de difficulté de compréhension dans les textes pour qu'ils puissent devenir des lecteurs autonomes capables de réguler leur lecture. C'est aussi un point d'ancrage important dans les nouveaux programmes.

1.2) Les difficultés liées à la compréhension de texte

D'après les travaux de Patrick Joole dans son ouvrage *Comprendre des écrits*, précédemment cité, l'auteur met en lumière cinq obstacles à la compréhension de textes écrits. Dans un premier temps les élèves sont en difficulté face aux *« composantes de l'énonciation »*. En effet selon l'auteur il est crucial de savoir qui parle à quel moment et dans quel lieu pour identifier tous les enjeux d'un texte littéraire. Patrick Joole montre que les élèves peuvent parfois être en difficulté quant à la distinction auteur - narrateur. D'autant plus si le texte littéraire en question fait exprès de duper le lecteur en brouillant volontairement les pistes comme le rappelle très justement Catherine Tauveron dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS AU CM,* publié chez Hatier. Patrick Joole précise que le pronom personnel *« on »* peut être particulièrement difficile à identifier pour les jeunes lecteurs ; S'agit-il du pronom impersonnel que l'on peut retrouver dans de nombreux textes informatifs ? Ou s'agit-il d'une désignation de plusieurs personnage de l'histoire incluant le narrateur ?

La deuxième difficulté que souligne l'auteur à trait aux « *actants[26] »*. Comme le définit ce dernier, *« le terme d' « actant » a l'avantage de mettre l'accent sur l'idée que les*

---

[24] GIASSON Jocelyne, La compréhension en lecture. op. cité.,p. 16
[25] Ibid.,p 15
[26] JOOLE Patrick, Comprendre des textes écrits, op. cit., p. 55

personnages sont avant tout des forces agissantes, qui font avancer l'action[27] *»*. Patrick Joole explique que l'identification des personnages de l'histoire peut être mise à mal en raison des diverses reprises anaphoriques et des substituts possibles qui sont d'autant plus complexes s'il y a de nombreux *« actants »* et si le récit est long. Cette identification des *« actants »* est indispensable pour saisir *la cohérence globale* du texte. Comme le souligne l'auteur les anaphores et les substituts sont de précieux indices concernant *la description physique d'un personnage et/ou la mentalité*[28] de celui-ci. Jocelyne Giasson dans son ouvrage *La compréhension en lecture*, nous fait part d'une classification des divers référents selon les travaux de Baudmann qu'elle cite. Selon les recherches de ce dernier *un nom peut être remplacé par un pronom, un adverbe, un synonyme, un terme générique, un sous-entendu etc*[29]. Autrement dit il est difficile pour un faible lecteur d'identifier tous les protagonistes d'un texte littéraire s'il n'arrive pas au départ à identifier tous les référents possibles pour un seul *« actant »*. Pour Patrick Joole la tâche ne s'arrête pas là car après avoir identifié les actants et leurs caractéristiques grâce aux informations données par les différents référents, encore faut-il faire les liens entre tous les actants pour accéder à la compréhension globale du texte.

La troisième difficulté selon Patrick Joole réside dans les cohérences au sens large. Il entend par là que les lecteurs doivent comprendre *« la dynamique interne du texte reposant sur l'articulation entre ses parties*[30] *»*. Autrement dit Patrick Joole nous explique que pour comprendre un texte dans sa globalité, il faut mémoriser les liens « *temporels »* et « *chronologiques »*. Ces liens sont facilement repérables avec les indicateurs de temps et de lieu. Outre cette difficulté de compréhension à pallier, les jeunes lecteurs se heurtent très souvent à un obstacle important ; la compréhension des « *rapports logiques »* dans le texte.

Selon Patrick Joole *les rapports de cause/conséquence, d'opposition/concession, d'hypothèse/condition*[31] dans un texte littéraire ne sont pas identifiés par les lecteurs en difficulté. Or l'identification de ces « *rapports logiques »* est essentielle pour comprendre les liens dans un texte. Le « *rapport cause/conséquence »* est le plus souvent implicite dans un texte et les lecteurs doivent donc inférer pour retrouver ce lien[32]. C'est ce que rappelle Jocelyne Giasson dans son ouvrage *La compréhension en lecture*. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe rejoignent Patrick Joole et Jocelyne Giasson sur la difficulté rencontrée par les faibles

---

[27] Idem
[28] Ibid., p. 57
[29] GIASSON Jocelyne, La compréhension en lecture. op. cité.,p. 55
[30] JOOLE Patrick, Comprendre des textes écrits, op. cit., p. 59
[31] Ibid.,p. 64
[32] GIASSON Jocelyne, La compréhension en lecture. op. cité.,p. 59

lecteurs à faire des *inférences de liaison* consistant à établir des « *liens logiques entre les différentes informations du texte »*[33]. Autrement dit les lecteurs en difficulté ne peuvent pas établir de relation causale dans un texte.

La dernière difficulté selon Patrick Joole réside dans « *la hiérarchisation* » des idées principales et secondaires. Autrement dit les bons lecteurs sont capables de distinguer ce qu'il faut retenir dans un texte pour comprendre *la cohérence globale* du texte. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe rappelle dans leur ouvrage *Lector&Lectrix*[34] qu'il faut reprendre l'étymologie du mot *comprendre* pour définir ce qu'est la compréhension ; Comprendre est emprunté au latin *comprehendere* qui signifie *« saisir ensemble »*. Autrement dit la compréhension n'est pas associée à une compréhension parfaite de toutes les phrases d'un texte mais de l'ensemble du texte. Les auteurs soulignent également que les élèves ont parfois du mal à entendre cela car pour eux, comprendre un texte c'est comprendre tous les mots du texte et retenir au maximum toutes les informations, sans faire de distinction entre les éléments essentiels et les éléments secondaires. De plus les auteurs font état dans leurs recherches que les faibles lecteurs utilisent des stratégies de régulation de lecture qui sont inappropriées pour résoudre des problèmes de compréhension. Les auteurs parlent de *« compréhension en îlots*[35] *»* chez les faibles lecteurs, qui rendent l'accès à la compréhension globale du texte encore plus difficile car ces lecteurs comprennent quelques morceaux du texte mais en font *« une interprétation erronée »*. Il est donc difficile pour eux de revenir sur ce qu'ils ont cru comprendre. Par ailleurs les auteurs notent que les « *inférences interprétatives* » sont difficiles à traiter pour les faibles lecteurs en raison de leurs connaissances personnelles, que les auteurs appellent « *connaissances encyclopédiques* », qui sont peu étendues en la matière. C'est le principal problème que j'ai eu dans ma classe, la capacité à faire des « *inférences interprétatives* ».

1.2.1) Les postures de lecteurs selon Dominique Bucheton

A partir des travaux de Dominique Bucheton, j'ai pu analyser les évaluations initiales de mes élèves et identifier le niveau de lecture de chacun pour construire ensuite mes groupes de travail. Dans ses recherches, Dominique Bucheton nous parle de posture de lecteur[36].

---

[33] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs CM1-CM2-6e SEGPA, op.cit.,p9

[34] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, op. cit., p. 18

[35] Idem

[36] BUCHETON Dominique, Les postures de lecteurs des élèves au collège in Lecture privée et lecture scolaire - La question de la littérature à l'école Coordonné par Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL. CRDP de Grenoble, 1999

Elle définie le terme de posture comme ceci :

> S*chème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche. La posture est donc à la fois du coté du sujet dans un contexte de lecture donné, mais aussi du coté de l'objet, ce qui rend la saisie difficile et nous interdit tout « étiquetage » des sujets*[37].

Autrement dit une posture de lecteur se définit en fonction de la personne qui se trouve face au texte mais aussi en fonction du texte lui-même. Ainsi un élève aura une posture sans doute différente en fonction du texte à traiter. L'auteure nous livre cinq postures de lecteurs.

Au regard du *texte tâche*[38] l'élève ne se sent pas concerné par l'activité. Il fait en sorte de se *« débarrasser »* au plus vite du travail demandé. Ainsi il y a des confusions, des erreurs que l'élève aurait pu éviter s'il avait lu plus attentivement le texte. Le *texte action*[39] est la deuxième posture de lecteur. L'élève essaye de comprendre les pensées des personnages, il interprète les actions des personnages selon *« son propre système de valeurs morales »*. Le texte est paraphrasé et expliqué. Le *texte signé*[40] met en lumière un élève qui lit le texte comme une *« fable »*. Il essaye de comprendre ce que l'auteur a voulu transmettre dans son écrit. L'élève cherche des liens entre le texte et son propre cadre de vie. Il questionne et tente de trouver du sens dans les pensées et les actes des personnages. C'est ainsi que la lecture action et la lecture signe *« entre en conflit »* selon Dominique Bucheton. Dans le *texte tremplin*[41] l'élève choisit en général une thématique qu'il aura retenu dans le texte et construit *« un point de vue argumenté »*. Dominique Bucheton parle d'*un texte dialogue, de méditation* dans cette posture de lecture. La dernière posture de lecteur est la posture du *texte objet*[42], c'est la posture *« lettrée »*. Dans cette posture l'élève explique *le fonctionnement d'écriture de l'auteur*, étudie comment le texte peut *« peut produire des effets de suspens, comment il organise la chute, ou encore provoque chez le lecteur le besoin d'une relecture »*. Autrement dit selon Dominique Bucheton l'élève prend un recul suffisant pour *« objectiver »* son argumentation.

---

[37] Ibid p. 138
[38] Ibid p. 140
[39] Ibid p. 143
[40] Ibid p. 144-145
[41] Ibid p. 146
[42] Ibid p. 147

1.2.2) L'enseignement explicite de la compréhension de texte, une stratégie d'enseignement efficace

Un bon lecteur doit être en mesure de réguler sa propre lecture et utiliser des stratégies pour pallier toute difficulté s'il ne comprend pas un passage du texte. La régulation de la lecture est une compétence visée par le Bulletin officiel n°11 du 26 mars 2015. En effet au regard du programme de français au cycle 3, l' élève doit être capable de *« Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome »*. A travers mes recherches j'ai constaté que plusieurs didactitiens se rejoignent quant à l'utilité et à l'efficacité de l'enseignement explicite de la compréhension sur les élèves, c'est d'ailleurs préconisé dans les nouveaux programmes d'enseignement[43].

Roland Goigoux, Sylvie Cèbe, et Maryse Bianco s'accordent pour dire qu'un enseignement explicite de la compréhension permet aux élèves *d'apprendre à comprendre* et à réutiliser de façon autonome les stratégies de lecture apprises. Au cours d'une conférence donnée au CNESCO, "*Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?*" en mars 2016, Maryse Bianco nous éclaire sur l'enseignement explicite de la compréhension. Un enseignement explicite doit être une *pratique guidée* dit elle, l'activité doit être découpée pour que l'enseignant explique et montre pas à pas les stratégies qui permettent de résoudre les problèmes de compréhension. Seul un entrainement régulier permet aux élèves de s'approprier la méthode selon Maryse Bianco. En effet les élèves doivent être capable de réutiliser les stratégies apprises et répétées en classe de façon autonome. Pour Maryse Bianco l'oral a une place fondamentale dans l'apprentissage.

Durant cette conférence Sylvie Cèbe s'est aussi exprimée sur « *les compétences requises pour comprendre un texte écrit et comment les enseigner à l'école primaire* ». Selon Sylvie Cèbe les élèves doivent être constamment confronter à des *textes résistants*. En effet un texte qui offre la possibilité de s'interroger sur diverses interprétations possibles est très riche pour les élèves. Ces derniers peuvent progresser vers *compréhension de plus en plus fine* selon Sylvie Cèbe. Outre cette recommandation de Sylvie Cèbe, cette dernière insiste sur le fait que les élèves doivent s'interroger sur *les états mentaux des personnages*. En effet selon Sylvie Cèbe et d'autres chercheurs *« la compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeurs, de leurs affects, de leurs connaissances, etc[44]. »*

---

[43] Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015 p. 98

[44] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, op. cit., p. 18

Ainsi les chercheurs s'accordent pour dire que la capacité à inférer est une des composantes essentielles dans la compréhension de texte. Avant d'étudier le rôle de l'écriture dans l'enseignement de la compréhension de texte et plus spécifiquement des inférences, il convient d'éclairer ce qu'est une inférence et quelles en sont les différents types possibles.

2) Approche théorique sur les inférences

2.1) Définition et classification des inférences

Selon Jocelyne Giasson *« pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte*[45]*. »* Autrement dit le lecteur infère des informations qui ne sont pas explicites au cours de sa lecture pour pouvoir faire des liens et comprendre la cohésion globale du texte. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe parlent de *représentation mentale* de l'histoire. Selon les auteurs faire des inférences nécessite de se représenter ce qui n'est pas dit dans le texte sans dépasser *« les droits du texte* [46] *»* c'est-à-dire sans aller au-delà de ce que l'auteur veut nous faire comprendre.

Jocelyne Giasson dans son ouvrage *La compréhension en lecture* , met en lumière *« le modèle conceptuel des inférences de Cunningham*[47] *»*. Au sein de la compréhension inférentielle l'auteur distingue *les inférences logiques* et l*es inférences pragmatiques*.
Les *inférences logiques* sont sous-entendues dans la phrase alors que l*es inférences pragmatiques* sont *« fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur*[48] *»*. Jocelyne Giasson prend deux exemples pour illustrer le propos[49] :

Exemple A

Texte: Les Indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.
Réponse: Les Indiens se dirigeaient vers l'ouest.
Type de réponse: Inférence logique.

Exemple B

Texte: Les Indiens se dirigeaient vers le soleil couchant.
Réponse: Les Indiens se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant.
Type de réponse: Inférence pragmatique.

[45] GIASSON Jocelyne, La compréhension en lecture, op.,cité, p. 61
[46] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, op. cit., p. 18
[47] GIASSON Jocelyne, La compréhension en lecture, op.,cité, p. 60
[48] Ibid p. 62
[49] Ibid p. 63

Comme le rappelle Jocelyne Giasson l'exemple B constitue *une inférence pragmatique* car *« s'il est possible que les Indiens voyageaient à cheval, cette hypothèse ne se vérifie pas nécessairement*[50] *»*. Enfin il reste *les inférences créatives* qui sont des éléments constitués uniquement des « *connaissances personnelles et antérieures »* [51] du lecteur. Pour les distinguer des *inférences pragmatiques* Jocelyne Giasson nous explique d'après les travaux de Cunningham, que « *les inférences créatives »* ne sont propres qu'à quelques lecteurs contrairement aux « *inférences pragmatiques »* qui font consensus auprès d'un groupe de lecteurs.

Jocelyne Giasson présente *une classification des types d'inférences pragmatiques* d'après les travaux de « *Johnson et Johnson (1986) »* [52] : il y a les inférences de *lieu, de temps, d'agent, d'action, d'instrument, de catégorie, d'objet, de cause-effet, de problème-solution et de sentiment-attitude*. J'ai choisi de travailler avec mes élèves sur les inférences de lieu, de temps, de cause-effet et de sentiment-attitude, je détaillerai cela dans la suite de cet écrit lors de l'exposition de ma mise en oeuvre.

2.2) Le traitement des inférences

Jocelyne Giasson présente deux stratégies d'enseignement des inférences. La première[53] consiste pour l'enseignant de dire aux élèves l'inférence étudiée, de relever les indices dans le texte et de justifier ensuite l'inférence. Ces trois étapes sont progressivement effectuées par les élèves eux-mêmes.

La deuxième stratégie demande à l'enseignant de lire un court récit et de poser des questions menant à l'inférence étudiée. Ce sont les indices qui mènent à l'inférence et non l'inverse comme précédemment. Les élèves doivent être capables de se poser eux-même les bonnes questions pour trouver et justifier l'inférence du texte étudié. Ces stratégies d'enseignement mettent l'oral au centre des apprentissages.

L'écriture peut aussi servir à comprendre et apprendre à repérer les inférences dans un texte narratif.

---

[50] Idem
[51] Ibid p. 64
[52] Ibid p. 66-67
[53] Ibid p. 68-69

2.3) Le rôle de l'écriture dans la compréhension des inférences

2.3.1) Autour du B.O n°11 du 26 mars 2015

Au cours du cycle 3 la pratique de l'écriture doit être *quotidienne et les situations d'écriture doivent être variées en lien avec les lectures*[54]. La compétence *Ecrire* au cycle 3 demande aux élèves de *recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre*.

*L*e B.O met en lumière les différentes procédures permettant de travailler cette sous-compétence[55] :

> *Écrits de travail pour formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister*
> *Écrits de travail pour reformuler, produire des conclusions provisoires, des résumés*
> *Écrits réflexifs pour expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter*

Autrement dit les élèves doivent être capables d'utiliser l'écriture pour contrôler leur progression, leur compréhension, tout au long de leur apprentissage dans les différents domaines enseignés à l'école élémentaire.

Une deuxième sous-compétence associée à l'écriture nous intéresse particulièrement au regard de notre recherche sur la production d'écrit comme outil de progression dans le traitement des inférences chez les élèves. Il s'agit de *« produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité de l'écriture*[56] *»*.

Pour que les élèves puissent travailler cette compétence, le B.O nous indiquent les connaissances et compétences associées[57] :

> *Construction d'une posture d'auteur.*
> *Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchainer avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles.*
> *Pratique du « brouillon » ou d'écrits de travail.*

---

[54] B.O n°11 du 26 mars 2015 p. 98
[55] Ibid. p 111
[56] B.O n°11 du 26 mars 2015 p. 112
[57] Idem

Ainsi ces deux dimensions de l'écriture, utiliser l'écrit pour travailler sa réflexion et produire des textes pour se mettre dans *une posture d'écrivain* sont intimement liées à travers la séquence que je présente dans ce mémoire.

En effet grâce aux lectures que j'ai pu faire dans le cadre de cette recherche, j'ai demandé à mes élèves de se mettre dans la *« tête d'un écrivain »* et d'écrire des petits textes pour faire deviner aux lecteurs des inférences de temps, de lieu, de sentiment et de cause. Ces productions de texte m'ont permis d'évaluer la progression ou non des élèves dans le traitement des inférences dans un texte littéraire.

2.3.2) Les écrits de travail selon Catherine de Tauveron

Catherine Tauveron nous explique le concept d'écrit de travail dans son ouvrage *Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS AU CM*. publié chez Hatier. L'auteure nous dit que ces écrits sont *« transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions*[58]*. »* De plus ils permettent aux élèves d'échanger leurs idées s'ils travaillent en groupe et les travaux de groupe permettent de provoquer *un conflit cognitif* afin que les élèves progressent, c'est ce que souligne A. Verin dans une démarche de pédagogie constructiviste[59]. Selon A. Verin ces écrits de travail permettent enfin aux élèves de prendre du recul sur leur propre cheminement de pensée et de rectifier au fur et à mesure ce qu'ils n'avaient pas compris. Toujours selon A. Verin qui est citée par Catherine Tauveron, cette prise de recul *« peut conduire à une réflexion métacognitive sur les obstacles à la construction des connaissances*[60]*. »*

3) Mise en oeuvre

3.1) Présentation du carnet de lecteur

J'ai décidé de mettre en place *un carnet de lecteur* afin que chaque élève dispose d'un cahier spécifique pour travailler sur la compréhension de texte. Ce cahier permet particulièrement le travail sur les inférences car les élèves écrivent directement leurs productions et je peux analyser la progression des élèves et procéder ainsi à des remédiations. J'ai axé la séquence de travail sur la production d'écrit et le traitement des inférences autour des *Histoires pressées* de

---

[58] Ibid, p. 167
[59] Idem
[60] Idem

Bernard Friot. Chaque séance devait être organisée autour d'un texte extrait de cette série mais l'analyse au cours de la mise en oeuvre a évolué face aux difficultés des élèves.

J'ai présenté le carnet de lecteur aux élèves comme un outil ayant deux objectifs :

- travailler la compréhension de texte
- écrire comme un écrivain en petit groupe, à deux ou tout seul

La classe a montré un fort enthousiasme à l'idée d'écrire des petits textes en groupes. L'expérience du carnet de lecteur est positif. Les élèves entrent facilement dans les travaux d'écriture avec cet outil. Ils savent que je lis et corrige toutes leurs productions mais je ne mets pas de note *(Acquis, Partiellement Acquis, Non Acquis)* et je pense que cette absence d'évaluation visible pour eux, leur permet de se sentir plus libre dans l'écriture. Cela étant les élèves les plus performants se sont emparés de ce carnet beaucoup plus vite que les élèves en difficulté alors que l'objectif principal de ce carnet est de motiver justement ceux qui sont en difficulté pour qu'ils puissent progresser. J'ai pu mesurer cela avec le nombre de textes écrits dans le carnet de lecteur. Les plus performants écrivent entre trois et cinq textes par séance alors que les élèves en difficulté en sont a un ou deux maximum.

3.2) Présentation de la classe

J'ai vingt-quatre élèves, le niveau de classe est assez hétérogène. Un élève est en grande difficulté scolaire et je n'ai pas pu mesurer efficacement la progression de cet élève, qui sera nommé D dans la suite de cet écrit, car il refusait de rentrer dans le travail la plupart du temps.

3.3) Répartition des groupes suite à l'analyse de l'évaluation initiale

Grâce aux travaux de Dominique Bucheton cité précédemment j'ai pu établir une classification des profils de lecteurs dans ma classe et constituer des groupes de travail hétérogènes en leur niveau dans un premier temps. J'ai pris un texte extrait des *Histoires pressées* de Bernard Friot, *Prudence* car ce dernier est riche en interprétation en raison du genre fantastique qui apparait dans la fin du récit.

La première partie de l'évaluation reposait sur des questions de compréhension afin de guider les élèves vers une compréhension fine du texte. Dans un second temps les élèves devaient écrire la suite de l'histoire (annexe 2). L'écriture de la suite du récit a révélé des incompréhensions que je n'aurais pas pu identifier si je n'avais donné que les questions. La plus grande source d'erreur qui s'est retrouvé chez tous les élèves, excepté Ab et Lu, réside

dans l'identification du narrateur. Certains ont dit qu'il s'agissait d'un protagoniste de l'histoire, alors qu'il s'agissait d'un narrateur extérieur. D'autres ont confondu l'auteur et le narrateur. Mais ce qui m'a le plus frappé reste dans l'identification de l'implicite, sur vingt-quatre élèves, la moitié ne semble pas avoir compris qu'il s'agissait d'un texte à visée fantastique où chaque objet trouvé dans un livre avait un lien évident avec le titre de celui-ci.

En effet dans les productions d'écrits j'ai pu cerner les élèves qui avaient compris d'une part le style de l'auteur et d'autre part l'implicite du texte. J'ai également pu observer que certains élèves avaient compris l'implicite du texte mais n'avaient pas retranscrit à la manière de l'auteur la suite de l'histoire car ils souhaitaient terminer la tâche au plus vite, d'autres ont compris seulement le début du texte et ont éludé la fin du récit, aspect que je n'aurais pas pu discerner avec seulement les questions de compréhension. La plupart des élèves se sont attardés sur du lexique qu'ils ne comprenaient pas, certains ont détourné cette difficulté en s'aidant du contexte, d'autres n'ont pas pu comprendre la suite de l'histoire, c'est le cas des faibles lecteurs.

3.2.1) Les faibles lecteurs

Ce groupe est constitué de quatre élèves : D, E, L, B. Au cours de l'évaluation j'ai vu que ces élèves étaient en difficulté et ce dès les premières lignes du texte. Après avoir analysé leur évaluation il ressort que ces élèves sont passés à coté de l'implicite du texte sauf B. En effet je l'ai guidé avec son voisin, D, au cours de l'évaluation en raison de leur difficulté à comprendre les consignes et à rentrer dans l'écrit. D n'a d'ailleurs pas fait la partie de production écrite car il refusait de terminer son évaluation.

Pour corriger cette évaluation avec ces élèves j'ai fait une table de différenciation où j'ai lu le texte à voix haute et nous avons discuté ensemble de la compréhension du texte paragraphe par paragraphe. Ce qui ressort du tapuscrit (annexe 3) est la difficulté à contourner le lexique que les élèves ne comprenaient pas comme *factice - missel - pieux*. Une fois que les élèves ont pu percevoir que le contexte servait à comprendre le sens d'un mot, L et B ont pu résumer les paragraphes et émettre des hypothèses intéressantes sur le fait que la protagoniste n'ouvre pas le livre intitulé *L'assassin de la bibliothèque*. Ces deux élèves ont compris l'implicite du texte contrairement à E et D qui ont eu du mal à percevoir le texte comme un écrit fantastique.

3.2.2) Les lecteurs moyens

Ce groupe est constitué de quinze élèves : N, T, Et, P, M, Ti, I, Mt, Z, Er, Mar, Aa, C, Ne, A
Tous ces élèves ont répondu aux questions et fait la production écrite. Ils ont tous fait l' erreur liée à la narration. Certains auraient pu l'éviter s'ils avaient pris le temps de bien lire le texte. En effet certaines productions se rapprochent de ce que Dominique Bucheton appelle *le texte tâche*. *C*es écrits sont bâclés, destinés souvent à faire rire la classe et non à reprendre le style de l'auteur comme je l'avais demandé, pour créer un effet de suspens. Deux élèves n'ont pas compris le lien entre le titre du livre *L'assassin de la bibliothèque* et le lieu de la narration. Ils ont donc éludé cette incompréhension en faisant un rapprochement entre le livre creux qui contient l'argent et un assassin qui viendrait de l'extérieur pour voler cette somme. De manière générale les écrits sont courts et peu intelligibles en raison souvent d'une expression écrite assez faible. Parmi ce groupe certains sont de bons lecteurs comme C , Et et Ti car ils ont bien compris l'implicite dans le texte, l'expression écrite est claire et ils ont essayé de créer l'effet de suspens à la manière de Bernard Friot. J'ai choisi de constituer ce groupe comme cela pour créer ensuite des groupes de travail hétérogènes en leur niveau.

3.2.3) Les bons lecteurs

Ce groupe est constitué de cinq élèves : Ab, Lu, Ln, Eo, Nnt
Ces élèves ont bien compris les zones d'ombre du texte et ils ont essayé de retranscrire au mieux le suspens créé par l'auteur. L'expression écrite est intelligible et bien travaillée, il y a une bonne concordance des temps, l'utilisation de dialogue est bien insérée dans le récit. Lu a même reproduit une figure de style de l'auteur qui s'intègre très bien à son récit. Ces élèves se rapprochent du *texte signé* selon Dominique Bucheton car ils ont compris l'intention de l'auteur et tente de reproduire ses figures de style pour conserver un effet de suspens.

3.4) Déroulé des séances

La séance 1 : Le groupe des lecteurs moyens a été divisé en cinq groupes de trois. Le groupe des bons lecteurs avaient la possibilité de travailler seul ou d'être dans un groupe. Ils ont été amenés à écrire des petits textes de trois à cinq lignes pour faire deviner aux lecteurs le moment où se déroule l'action. Le groupe de faibles lecteurs a travaillé avec moi sur un texte extrait de *Lector & Lectrix*.

La séance 2 : Le groupe de faibles lecteurs a travaillé avec moi sur la production d'*inférences de lieux* tandis que le reste de la classe travaillait en deux temps. Dans un

premier temps les élèves travaillaient seul sur un texte de Bernard Friot, *Mme Denis ne veut pas d'histoires,* extrait des *Histoires pressées* publié aux Editions Milan en 2007. Dans un deuxième temps les élèves devaient se grouper de la même manière que lors de la séance 1 et choisir parmi leurs productions laquelle se rapprochait la plus de celle de Bernard Friot. Un secrétaire que j'avais préalablement désigné devaient écrire les justifications de son groupe.

La séance 3 : Lors de cette troisième séance, tous les élèves devaient écrire des inférences de lieux mais de façon individuelle. J'ai travaillé avec le groupe de faibles lecteurs qui avait une fiche d'activité spécifique que je détaillerai dans l'analyse.

La séance 4 : Le groupe de faibles lecteurs a travaillé avec moi sur la production d'écrit autour des inférences de lieux. Ensuite nous avons travaillé à partir d'un texte de *Lector&Lectrix*. Le reste de la classe travaillait de façon autonome et individuelle sur un texte de Bernard Friot, *Fêtes des mères* extrait des *Histoires pressées* cité précédemment. Une fois que les élèves avaient terminé ce travail, ils devaient écrire des petits textes pour faire deviner aux lecteurs le sentiment d'un personnage.

La séance 5 : Par groupe de deux, les élèves devaient travailler sur la production de texte permettant de faire deviner aux lecteurs les sentiments de leurs personnages. Les binômes constitués étaient hétérogènes en leur niveau.

La séance 6 : Pour cette séance, les élèves ont travaillé seul sur l'*inférence de cause-effet*. La classe a ensuite travaillé sur la production de trois autres écrits pour faire deviner aux lecteurs le temps, le lieu et le sentiment d'un personnage. J'ai demandé aux élèves d'écrire une question pour guider le lecteur dans sa recherche de l'implicite.

La séance 7 : Cette séance a été dédiée à l'évaluation finale et à un questionnaire sur le sentiment de progression ou non des élèves dans le traitement de l'implicite dans les textes. J'ai travaillé à l'oral avec D sur l'évaluation car il refusait d'écrire.

Rituels : Pour motiver davantage les élèves dans les ateliers d'écriture j'ai lancé le rituel de l'écrivain-lecteur deux fois par semaine. Je récolte les meilleurs productions de textes, je les écris à l'ordinateur sans donner le prénom des élèves, et le lendemain matin les élèves doit faire des inférences de *temps, de lieux, de sentiments-attitudes ou de cause-effet*. Je trouve que ce rituel permet de garder à la fois le rythme et l'enthousiasme des élèves concernant la production de textes sur l'implicite mais il me permet aussi d'évaluer régulièrement la progression des élèves.

4) Analyse de la mise en oeuvre

4.1) Observation générale et difficultés rencontrées

L'écriture d'inférence est une tâche complexe qui nécessite au départ un fort étayage de l'enseignant comme le rappelle Jocelyne Giasson, Roland Goigoux et Sylvie Cèbe. Cette expérience menée en classe n'a pas permis à tous les élèves de progresser comme je le souhaitais. En effet les élèves en difficultés face à la compréhension des inférences dans un texte et qui éprouvent des difficultés aussi dans l'écriture ne sont pas rentrés dans les ateliers malgré mon étayage et les groupes de travail. C'est la raison pour laquelle j'ai remédié à ma mise en oeuvre en cours de la séquence. Au regard du groupe des faibles lecteurs, l'écriture d'inférences en petit groupe avec moi ne leur permettait pas de progresser car ils attendaient que je dicte le texte à écrire malgré les indices que nous avions trouvés ensemble. C'est pourquoi avec ces élèves j'ai travaillé à l'oral pour alléger la charge cognitive et je suis revenue à une compréhension littérale du texte avec la méthode de *Lector&Lectrix*. Ils ont pu se concentrer progressivement sur la compréhension des inférences à travers des textes déjà écrits ou sur des textes écrits par leurs camarades. Pour un élève en particulier, D, je n'ai pas pu mesurer sa progression car il refusait de rentrer dans les apprentissages. Toutes les séances ont été faites à l'oral avec cet élève. D refusait d'écrire pour plusieurs raisons : soit il ne comprenait pas les consignes, soit il écrivait des textes qui étaient destinés à faire rire ses camarades et non à répondre aux consignes données.

Les ateliers d'écritures ont fait l'objet d'un fort enthousiasme en classe. Les activités en petits groupes de travail ont témoigné d'un fort volume sonore malgré l'attention que je portais à faire répéter par les élèves les règles des travaux en groupe avant de les lancer dans l'activité. Ce niveau sonore m'a posé problème quand je travaillais avec mon groupe de faibles lecteurs. J'ai donc utilisé une autre mise en oeuvre à partir de la troisième séance. Les élèves ont travaillé seuls ou avec leur voisin de table, le plan de classe a fait que les binômes avaient un niveau hétérogène. Les élèves qui avaient fini leur travail en avance (en général c'étaient les bons lecteurs), passaient dans les rangs pour aider les élèves en difficulté pendant que je m'occupais de mon groupe de faible lecteurs.

4.2) Analyse de la séance 1

4.2.1) Le groupe de faible lecteur

A partir du texte *Sur le Space Vizor*[61] extrait de Lector&Lectrix (annexe 4), je voulais amener les élèves à écrire leur propre dialogue pour mesurer les différentes manières de nommer un personnage et pour établir des « *prises de paroles* » claires entre les protagonistes.
En effet avant d'aborder les ateliers d'écriture sur des inférences pragmatiques, je voulais que ces élèves consolident leur connaissance sur les inférences logiques et particulièrement sur les référents dans un texte et la façon dont un auteur écrit un dialogue. J'ai construit cette séance à partir de la méthode de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, sur *« S'exercer à repérer les prises de parole dans un dialogue*[62] *»*. J'ai lu le texte à l'oral deux fois, les élèves avaient également une copie sous les yeux.

Je leur ai demandé dans un premier temps de souligner dans le texte les protagonistes de l'histoire. Une fois la mise en commun faite, j'ai demandé qu'ils fassent un tableau avec les noms des protagonistes, les différentes manières dont l'auteur les a nommées et *qui parle à qui* en soulignant dans le texte les indices qui leur ont permis de répondre à cette question. La mise en commun a été longue car les élèves ont eu du mal à trouver le narrateur et à établir les liens entre les personnages. J'ai souligné l'importance des verbes pour *la prise de parole* comme le souligne les auteurs de *Lector&Lectrix*. Une fois cette première étape terminée, j'ai demandé à ce qu'il écrivent leur propre dialogue avec deux personnages ; la consigne étant de trouver une autre façon de nommer un personnage et de respecter la ponctuation liée aux prises de paroles. Les élèves n'ont rien écrit sauf L qui a fait part d'un petit texte mais au discours indirect. Cette séance avec le groupe de faibles lecteurs n'a pas eu les résultats que j'espérais.

Il aurait fallu que je demande d'emblée aux élèves d'écrire un dialogue et de partir de leur production pour améliorer leur écrit et *de facto* leur compréhension. En effet la première partie de séance sur le découpage du texte était trop longue, presque vingt-cinq minutes, et les élèves montraient des signes de baisse de concentration pour la deuxième partie de la séance.

---

[61] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, op. cit., p. 147
[62] Idem

4.2.2) Le reste de la classe

Avant que je ne travaille avec mon groupe de faibles lecteurs, j'ai constitué les groupes de travail pour le reste de la classe. J'avais prévu que les groupes de travail soit hétérogène en leur niveau pour favoriser des échanges riches entre les élèves. En effet dans un démarche socio-constructiviste, les chercheurs tel que Vygostky mettent en lumière le fait que les échanges entre élèves sont fondateurs dans les apprentissages[63]. Le groupe des bons lecteurs ont travaillé seul sauf Ab. Il y avait donc quatre groupes de trois élèves, un groupe de quatre élèves (dont Ab) et quatre élèves en autonomie - Lu, Ln, Eo, Nnt. J'ai présenté la séance comme ceci : « Vous allez écrire par petits groupe entre quatre et sept petits textes où vous devez nous faire deviner à quel moment de la journée ou à quelle saison de l'année ou à quel moment important de l'année les personnages de votre texte se trouvent. » J'ai donné un exemple pour illustrer mon propos : *« Demain je vais retrouver mes copains de l'école, je suis très content de raconter à la maitresse ce que j'ai fais pendant les vacances. »* Les élèves ont deviné qu'ils s'agissait de la veille de la rentrée scolaire, certains ont répondu qu'ils s'agissait de l'été.

J'ai également précisé que si les élèves choisissaient un évènement historique ou un moment important dans l'année comme le jour du Nouvel An par exemple, ces évènements devaient être connus de tous pour que n'importe quel lecteur puisse trouver l'inférence de temps en cause. Les groupes ont bien fonctionné dans l'ensemble. J'ai eu vingt-huit textes au total. Les élèves qui ont écrit seul, ont chacun produit quatre textes. C'est Nnt qui a produit les textes historiques, l'élève a montré qu'il avait bien saisi les enjeux de l'écriture d'un texte narratif afin de faire inférer aux lecteurs un évènement historique précis. Les indices dans le texte montre une aisance particulière en expression écrite comme l'utilisation du passé simple.

Concernant le reste des groupes, la qualité des textes est mitigée. La plupart des groupes ont fait des référence à des saisons ou à moments de la journée comme l'exemple suivant *« J'étais à la cantine. Quelques minutes après ma mère est venue me chercher parce que j'étais malade. »* Il s'agissait de deviner que l'évènement se produisait sur l'heure du midi grâce à l'indice de la cantine. D'autres groupes ont mis les réponses dans les textes, il n'y avait donc pas d'inférence de temps à effectuer.

---

[63] LARROZE-MARRACQ Hervé, *Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky* https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages_scolaires_et_construction_des_connaissances_de_Piaget_A_Vygotsky_1996.pdf, consulté le 28 avril 2018

Comme je l'avais dit précédemment j'ai repris quelques productions d'élèves qui sortaient du clivage *moment de la journée/saison* pour les distribuer le lendemain à la classe (annexe 5). Pratiquement tous les élèves ont inféré ce qu'il fallait. Les petites erreurs concernaient le texte sur le débarquement et sur les deux derniers textes. Les élèves n'avaient pas tous connaissance de l'évènement historique qu'est le débarquement et les deux derniers textes pouvaient induire en erreur, fallait-il chercher un moment de la journée (matin, midi, soir) ? Ou une saison de l'année ?

Au regard des *connaissances encyclopédiques*[64] des élèves il est vrai qu'il existe une différence de traitement des inférences pragmatiques par rapport au niveau des connaissances personnelles de l'élève. Les productions écrites les plus signifiantes du point de vue de la compréhension implicite sont issues du travail des élèves les plus performants en classe et qui sont aussi de bons lecteurs. La constitution de mes groupes de travail a été murement réfléchie afin d'établir des groupes hétérogènes en leur niveau pour favoriser une progression plus efficace chez les élèves en difficultés. Mais je ne souhaitais pas non plus constituer des groupes avec un élément fort et que des éléments moyens voire faibles pour éviter que les élèves en difficulté se reposent entièrement sur l'élève qui avait des facilités comme j'avais pu le constater lors de travaux de groupes antérieurs en histoire et en sciences notamment.

Le bilan de cette séance sur la production des inférences de temps est globalement positif. Mon enseignement a été explicite pour la plupart des élèves au regard des productions que j'ai pu analyser. Il y a plusieurs raisons pour lesquelles certains groupes d'élèves n'ont pas écrit des textes permettant d'inférer : soit les groupes n'étaient pas investis dans le travail et profitaient des échanges pour bavarder sur autre chose que l'atelier en cours, soit mes consignes pour eux n'ont pas été assez claires, soit les groupes ont été mal constitués. J'ai donc repris et retravailler ces trois variables pour améliorer ma pratique pour les prochaines séances.

4.3) Analyse des séances 2, 4 et 5

Les séances 2 et 4 portent sur des textes de Bernard Friot, *Mme Denis ne veut pas d'histoires* et *Fêtes des mères*. Pour améliorer les productions des séances suivantes, j'ai demandé aux élèves d'écrire une question sous leur production écrite pour guider les lecteurs dans leur recherche d'inférence, c'est ce que préconise le Groupe départemental de Prévention

---

[64] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, op. cit., p. 7

de l'Illettrisme - 36 qui a conçu l'outil *Je lis je comprends*[65], inspiré des travaux de Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Serge Thomazet. En effet l'élève qui écrit le texte peut vérifier si sa production est en adéquation avec ce qu'il cherche à faire inférer aux lecteurs et le lecteur n'est pas tenté d'inférer autre chose que ce pourquoi le texte a été écrit.

4.3.1) Séance 2 (annexe 6)

Lors de cette séance j'ai remanié les groupes de travail, j'ai mis I et N qui étaient initialement dans le groupe des lecteurs moyens, dans le groupe des faibles lecteurs en raison des inférences de temps qu'ils n'ont pas pu produire lors de la séance 1. B, L et E sont allés dans le groupe des lecteurs moyens. Dans le groupe des faibles lecteurs je n'avais que trois élèves : I, N et D

4.3.1.1) Le groupe de faibles lecteurs

Pour expliciter au mieux cette séance j'ai demandé à ce groupe de me dire avec leurs mots comment écrire un texte pour faire deviner au lecteur un lieu. Ces élèves n'ont pas pu me dire dans un premier comment faire, c'est pourquoi j'ai poursuivi en donnant un exemple : *« Si je veux faire deviner aux lecteurs que le déroulement de l'action de l'histoire se passe dans une grotte, quels sont les indices qui vont pouvoir être insérés dans le texte pour amener le lecteur à trouver ce lieu ? »* N ne savait pas ce que signifiait le mot *grotte*. J'ai demandé aux autres élèves du groupe de faire une phrase avec ce mot, j'ai eu la phrase suivante par D *« C'est comme la grotte de Lascaux au temps de la préhistoire. »* Effectivement nous avions étudié en début d'année les peintures rupestres de la grotte de Lascaux et cet élève a pu inférer le mot grotte avec ses connaissances en histoire. Ainsi N a pu faire le lien avec le mot *grotte*. I a alors parlé de *paroi, sombre, peintures* comme indices à écrire dans le texte, les autres ont acquiescé. Je leur ai laissé cinq minutes pour écrire un court texte avec ces trois mots. J'ai constaté au bout des cinq minutes qu'aucun élève de ce groupe n'avait écrit. J'ai donc décidé que l'écriture du texte aura lieu à la séance prochaine.

Je constate que les faibles lecteurs ne se lancent pas dans l'écrit sans avoir l'enseignant à côté pour *dicter* ce qu'il faut écrire. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe ont fait état de cette *tutelle externe*[66] sécurisant chez les faibles lecteurs qui ne répondent qu'aux questions de l'enseignant pour travailler et vérifier leur compréhension. Autrement dit comme le souligne les auteurs, les élèves en difficulté n'ont pas conscience que la compréhension est un

---

[65] *Je lis je comprends* http://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_college/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/ consulté en février 2018.
[66] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, op. cit., p. 9

processus de réflexion personnel ou *« auto-contrôlé* [67] *»*. Dans l'écriture j'ai constaté que les faibles lecteurs avaient aussi besoin de cette *tutelle externe* pour avancer dans leur production. L'écriture d'inférence reste peu accessible pour ces élèves. À l'oral quand je donne des exemples de texte où il faut inférer un lieu, ces élèves sont capables de répondre mais à l'écrit ils restent bloqués dans le processus d'invention. N et D m'ont dit qu'ils n'avaient pas *d'idée* pour écrire le texte malgré les indices que nous avions mis en commun juste avant et le fait qu'ils étaient en petit groupe pour échanger.

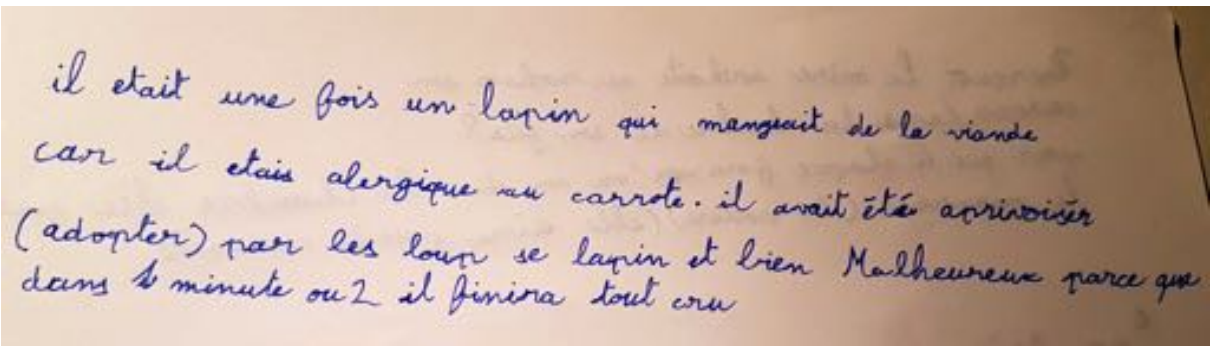
4.3.1.2) Le reste de la classe

A partir du texte *Mme Denis ne veut d'histoire*, les élèves devaient répondre à deux questions. La première question demandait de résumer le texte et la deuxième d'expliquer en quoi ce texte était drôle. Les élèves devaient travailler seul.

En ce qui concerne le résumé du texte quatorze élèves ont bien résumé correctement le texte sans faire de contresens. La majorité paraphrase le texte, certains utilisent même des guillemets. Un élève a fait un contresens mais il aurait pu éviter cela en lisant plus sérieusement et attentivement le texte. Trois élèves n'ont pratiquement pas répondu à cette première question soit parce qu'ils sont passés directement à question suivante ou parce qu'ils voulaient finir au plus vite afin de passer à la phase de production écrite.

Au regard de la question *« Pourquoi cette histoire est-elle drôle ? »,* quinze élèves ont répondu qu'il n'y avait rien de drôle soit parce qu'il n'y avait pas de blague soit parce qu'il n'y avait rien de « marrant ». Ces élèves n'ont pas compris l'implicite qui résidait dans ce texte à savoir le comique de situation et la personnification d'objets du quotidien. Deux élèves ont répondu que cette histoire était drôle parce que *« normalement les pinces à linge ne parlent pas »*. Ces élèves ont commencé un début d'explication en rapprochant l'histoire à la réalité mais ils ne sont pas allés au bout de l'intention de l'auteur. Nous pouvons rapprochés ces deux écrits des *textes actions* de Dominique Bucheton, tout comme celui de T qui a commencé un début d'interprétation. En effet il dit que cette histoire est drôle car les pinces à linge souhaitent aller *« sur des fils dangereux et ils sont sur un fil simple. »* T a cerné le comique de situation comme en témoigne sa production qui suit :

[67] Idem

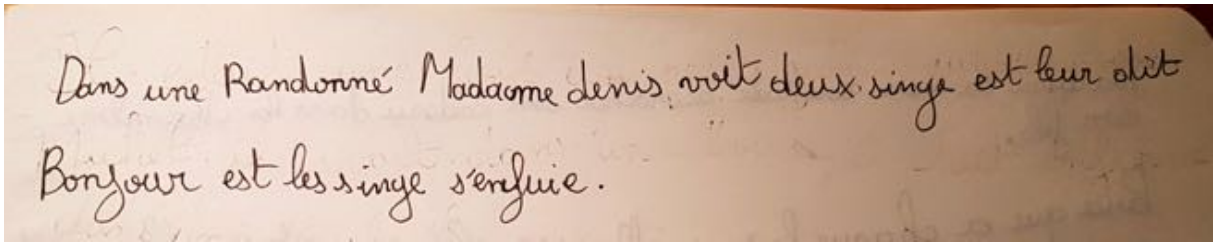

il etait une fois un lapin qui mangeait de la viande
car il etais alergique au carrote. il avait été apprivoiser
(adopter) par les loup se lapin et bien Malheureux parce que
dans 1 minute ou 2 il finira tout cru

Transcription : Il était une fois un lapin qui mangeait de la viande car il était allergique aux carottes. Il avait été apprivoisé (adopter) par les loups, ce lapin et bien sera ? (sic) malheureux parce que dans une minute ou deux il finira tout cru.

La consigne était d'écrire un texte à la manière de Bernard Friot en mettant en scène deux objets du quotidien, T a mis en scène des animaux mais on voit qu'il a voulu créer une situation comique comme dans le texte étudié.

Dans les productions écrites que les élèves devaient faire seul, avant de les analyser par petits groupe, la compréhension de l'implicite du texte est encore plus révélatrice.

Prenons le cas de de A :


Dans une Randonné Madame denis voit deux singe est leur dit
Bonjour est les singe s'enfuie.

Cet élève a bien résumé le texte dans la première question mais il fait partie des élèves qui n'ont pas saisi le comique de situation. En effet il a répondu à la question 2 que l'histoire n'est pas drôle *« parce que elle parle que de deux pince a linge. (sic) »* Mais sa production écrite révèle bien que cet élève est passé à coté de l'implicite et de l'intention de l'auteur qui est de créer un comique de situation. Ce texte témoigne à la fois de l'incompréhension de la consigne et d'un non engagement dans le travail, cet écrit se rapproche du *texte tâche* selon les travaux de Dominique Bucheton.

Les travaux de groupe sont assez parlants. En effet j'avais créer des groupes de trois élèves en prenant de soin de faire des groupes hétérogènes en leur niveau, le groupe des lecteurs moyens et des bons lecteurs étaient mélangés. Il y avait sept groupes de travail. Six groupes ont pu sélectionner les textes qui se rapprochaient le plus de celui de Bernard Friot. En effet les textes sélectionnés font preuve d'une bonne compréhension de l'implicite et d'une écriture

qui essaye de reprendre le comique de *Mme Denis ne veut pas d'histoires*. Ces textes sont le fruit du travail des bons lecteurs - Eo, Lu, Nnt, Et, Ab et P.

Le groupe de B, A et Mar est passé à coté de l'implicite car les trois élèves n'ont pas compris le texte comme en témoigne les réponses aux questions et les trois productions de ces élèves. Nous avons étudié la production de A un peu plus haut, ceux de B et Mar font trois lignes chacun et ils mettent en scène deux objets du quotidien, *un canapé / une lampe* pour l'un et *deux crayons à papier* pour l'autre, sans inscrire de dialogue (annexe 7). Ces productions sont donc vides de sens car ces élèves n'ont pas saisi le texte de Bernard Friot. L'explication réside dans le fait que ce groupe était trop homogène en son niveau. B et Mar sont des lecteurs moyens mais qui ont des difficultés régulières dans la compréhension de texte. A a aussi des difficultés mais celles-ci peuvent être résolues avec une mise au travail plus sérieuse.

Sur toutes les fiches d'activité du travail en groupe, deux groupes ont tenté de justifier leurs réponses. La justification du groupe de Ab, M et Ti est le plus significatif, ils ont choisi le texte de Ab : *« Car c'est le plus réaliste. Car c'est la même façon faire parler les objets*. (sic) » Autrement dit ce groupe a accédé à une compréhension fine du texte car ils ont saisi l'intention de l'auteur qui est de créer une situation comique entre des objets personnifiés.

4.3.2) Séance 4

4.3.1) Le groupe de faibles lecteurs

Cette séance avec les faibles lecteurs a fait l'object d'un double objectif. Dans un premier temps les élèves devaient écrire le texte amorcé lors de la séance 2 sur les inférences de lieux. Nous avons fait à l'oral une réactivation des connaissances à ce sujet et les élèves ont bien retenu que pour écrire un texte afin de faire deviner aux lecteurs un lieu, il fallait donner des indices relatifs à ce lieu sans le nommer directement dans le texte. Les élèves ont souhaité changer de lieu, ils ont choisi la montagne. Les élèves semblaient plus à l'aise pour trouver un texte relatif à cela. Ils ont travaillé ensemble afin de trouver les indices à mettre, ils ont donné les mots suivant : *vallée - neige - chèvre*. Un seul élève a écrit un début de texte : *« Dans les valet il y a de la neige et des chèvres. (sic) »* La production de texte n'est pas encore aboutie mais je remarque une progression dans les étapes à suivre pour écrire des inférences. Les élèves n'ont pas eu besoin de mon aide pour trouver les mots à insérer dans le texte.

Dans un second temps nous avons travaillé à partir du texte *La marmite empoisonnée*[68] extrait de *Lector&Lectrix*. Ce texte fait partie de la séquence *« Apprendre à construire une représentation mentale »*. En effet les auteurs rappellent l'importance de se faire une *représentation mentale* de l'histoire pour comprendre l'ensemble du texte. J'ai volontairement coupé la fin du texte car j'ai demandé aux élèves de lire l'histoire, de bien se *l'imaginer dans la tête* et d'écrire la suite. Une fois que les élèves ont écrit la suite j'ai donné la fin de l'histoire pour qu'il puisse comparer avec ce qu'ils ont écrit. Les productions écrites des élèves ont révélé qu'ils avaient tous compris le texte et le déroulement de l'action (annexe 8). Ainsi il apparait que la méthode de travail de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe marche particulièrement bien sur les faibles lecteurs. L'adéquation entre la posture de l'enseignant qui explique pourquoi c'est important de se faire une représentation mentale de l'histoire et le travail d'écriture qui permet de vérifier si l'histoire est bien comprise a bien fonctionné pour cette séance.

4.3.2) Le reste de la classe

La reste de la classe devait travailler de façon autonome sur le texte *Fêtes des mères*. Aucun élève n'a saisi l'implicite concernant le véritable sentiment de la mère au regard du cadeau de son fils.

En ce qui concerne les productions concernant les inférences de *sentiment-attitude,* les écrits des élèves ne sont pas aboutis. En effet on ressent que dans la plupart des textes les élèves cherchent à comprendre comment inférer un sentiment sans le nommer directement dans le texte mais en utilisant des synonymes. On peut rapprocher ces écrits des « *écrits intermédiaires »* comme le nomme Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne dans leur article *Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire*[69]. En effet les auteurs expliquent que *« les textes intermédiaires »* servent à élaborer une pensée, construire une réflexion à l'écrit, sans que ceux-ci soient destinés à être lus par une tierce personne. Ils servent avant tout à celui qui écrit le texte pour qu'il puissent revenir dessus et l'aider à comprendre, à penser.

J'ai analysé les écrits des élèves à partir de quatre indicateurs objectifs[70] : le nombre de textes écrits durant la séance, la prise de risque dans l'invention de l'écriture (si l'élève a

---

[68] CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, op. cit., p. 33

[69] Chabanne, J. & Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, (149), 60–62.

[70] Eduscol, Évaluer autrement les écrits scolaires, http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/09/7/15_RA_C3_Francais_Ecriture_EVALUER_591097.pdf, consulté le 11 avril 2018

essayé de créer un texte original), la cohésion du texte (si le texte est compréhensible avec un début et une fin), le respect de l'inférence à produire et la volonté de lire son texte à la classe (annexe 9). Ces indicateurs ont été repris pour la séance 5 (annexe 10) afin d'établir une progression ou non des élèves.

J'ai remarqué que les élèves qui étaient motivés et qui s'intéressaient à la production des inférences étaient beaucoup plus volontaires que ceux qui avaient des difficultés ou ceux qui ne s'investissaient pas davantage dans le travail. A la fin de cette séance j'ai demandé à la classe qui voulait lire son travail ; Je n'ai eu que cinq élèves volontaires. Ces cinq élèves font partie de ceux qui ont bien compris le travail et dont les textes répondent bien à la consigne donnée.

Sur cette séance j'ai récolté cinquante-cinq textes au total. Six élèves ont compris comment écrire des inférences de sentiment-attitude comme en témoigne leurs productions (annexe 11). Huit élèves ont bâclé leur travail soit parce qu'ils ne s'intéressaient pas au travail demandé soit parce qu'ils n'ont pas bien compris ce qu'était une inférence de sentiment-attitude, c'est le cas de Z. Ces textes qui sont très brefs montrent que l'élève n'a pas saisi comment écrire un texte court pour faire deviner aux lecteurs le sentiment d'un personnage. En effet ces cinq textes n'ont strictement rien à voir avec la consigne, il a écrit des petites histoires de deux à trois phrases mais qui ne demandent aucune inférence à faire. Cinq élèves n'ont pas compris ce qu'était une inférence de sentiment-attitude soit parce que leurs textes ne répondent absolument pas à la consigne soit parce qu'ils n'ont rien écrit ou presque.

4.3.3) Séance 5

Pour cette séance de production d'*inférence de sentiment-attitude*, tous élèves ont travaillé en binôme. Ceux qui n'avait pas compris cette inférence lors de la séance 4 ont travaillé en petit groupe avec moi sur un temps d'Activité Pédagogique Complémentaire (APC). Ils ont repris leur production lors de cette séance et les ont approfondies. J'ai eu quinze textes au total, les élèves écrivent beaucoup moins de textes quand ils travaillent en petits groupes car les échanges entre eux prennent en général presque la moitié de la séance. Tous les binômes ont écrit des textes qui permettent aux lecteurs d'inférer les sentiments des protagonistes. Sept groupes ont très bien marché, et il s'agit des élèves qui étaient en difficulté lors de la séance précédente (annexe 12). Ces groupes étaient hétérogènes en leur niveau, je peux donc en conclure que des groupes de travail à deux avec des niveaux différentiés permettent aux élèves en difficulté de progresser. Les textes sont de qualité pour la plupart des groupes.

Certains ont même essayé de créer un effet de suspens, ils ont donc adopté une posture d'auteur.

Néanmoins le groupe de Z et N ont rendu un travail bâclé et D a refusé de travailler.

4. 4) Analyse des séances 3 et 6

Ces deux séances ont fait l'objet d'un travail en autonomie. Les indicateurs de progression changent selon les traitement des inférences.

4.4.1) Le groupe de faibles lecteurs (annexe 13)

Lors de la séance 3 les faibles lecteurs ont travaillé sur des textes extrait de *Je lis je comprends*[71] pour inférer des lieux. Dans ce groupe il y avait D, I et N. Les trois élèves ont répondu aux trois inférences. Seul le texte 2 a fait l'objet d'une erreur. En effet les élèves ont tous les trois inférés « *une forêt* » en raison des indices qui peuvent induire en erreur. Ils ont d'ailleurs relevé les mots *sapins* et *pins*, mais ils ont omis *la vallée glaciaire*. J'ai donc repris cela avec eux à l'oral. Je peux en conclure que la méthode préconisée dans *Je lis, je comprends* est tout à fait adapté aux élèves en difficulté de compréhension. J'ai ensuite demandé aux élèves d'écrire leur propre texte pour faire deviner aux lecteurs un lieu. Ils ont eu la possibilité de travailler tous les trois. D n'a rien écrit. I a écrit un court texte où il fallait deviner qu'il s'agissait du Burj Khalifa, les indices textuelles sont peu nombreux mais bien choisis. N a aussi un écrit un texte où il fallait deviner qu'il s'agissait de la jungle. La cohésion du texte est assez approximative, il est difficile de comprendre ce qu'écrit N. Sa production témoigne d'un effort considérable pour trouver des indices subtiles qui ne sont pas directement liés à l'inférence en question. I et N ont donc montré une certaine progression dans l'écriture des inférences. Seul D ne rentre pas dans l'écriture bien que sa fiche d'activité soit correcte.

Lors de la séance 6, D n'a rient écrit. I et N ont écrit chacun un texte sur l'*inférence de cause-effet*. Les textes montrent que les élèves ont bien compris ce qu'était *une inférence de cause-effet*, mais les indices textuelles ont un lien trop évident encore avec l'inférence à traiter. Concernant les trois autres textes sur les inférences de lieu, de temps et de sentiment, la dernière inférence reste encore la plus difficile à produire pour ces élèves mais aussi pour le reste de la classe. L'explication réside probablement du fait que les sentiments ou pensées des

---

[71] *Je lis je comprends* http://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_college/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/ p. 78-79

personnages sont sans doute plus abstraits donc plus difficiles à saisir et donc à écrire contrairement aux inférences de lieu.

4.4.2) Le reste de la classe

J'ai présenté la séance 3 comme une séance d'écriture comme si *on était écrivain* et qu'il fallait faire deviner aux lecteurs dans quel lieu l'action se déroulait. J'ai donné un exemple à l'oral, les élèves ont répété la consigne, ensuite ils se sont lancés dans l'activité (annexe 14).
J'ai eu vingt-cinq textes. Trois élèves n'ont rien écrit, cinq élèves ont produit des textes de qualité avec des inférences de lieux intéressantes, le reste de la classe a montré que ces inférences ont bien été comprises. Les trois élèves qui ne m'ont rien présenté n'avaient pas compris ce qu'il fallait faire. J'ai donc repris avec eux à l'oral et le bilan de la séance 6 montre que l'apprentissage a bien été assimilé pour P. Ne et Er ont des difficultés à se concentrer et à rentrer dans l'écriture. Cela étant lorsque je prends plus de temps à l'oral pour expliquer ou donner des exemples, ces élèves sont tout à fait capables d'inférer l'implicite d'un texte.
La séance 6 a été découpée en deux objectifs. Le premier concernait l'écriture d'*inférence de cause-effet* (annexe 15). Le deuxième objectif visait un bilan des inférences étudiées jusqu'à présent, les élèves devaient écrire trois textes (inférence de lieu, temps et sentiment) voire plus s'ils le souhaitaient (annexe 16). J'ai présenté l'*inférence de cause-effet* avec un exemple à l'appui et les élèves se sont lancés dans le travail. J'ai eu dix-sept textes. Peu d'élèves ont compris comment écrire un texte qui permet aux lecteurs d'inférer soit la cause d'une action ou l'effet de celle-ci. Seuls Ab et Lu ont écrit des textes permettant de faire *une inférence de cause-effet,* ces élèves sont d'ailleurs dans une posture d'auteur puisqu'ils font des effets de style dans leur écrit et sont très volontaires pour lire leurs productions. Six élèves n'ont rien écrit tandis que les autres ont essayé de produire un texte proche des *« textes intermédiaires »*. Les élèves tâtonnent, essayent de poser à l'écrit leurs idées pour comprendre comment marche une inférence de cause-effet. De même dans le bilan des inférences, *l'inférence de sentiment-attitude* reste celle qui a été le moins bien réussie par la classe alors que les inférences de temps et de lieu sont bien maitrisées.

4.5) Analyse de l'évaluation finale (annexe 17)

Les élèves faibles lecteurs - D, E, L, B et I et N qui ont rejoint ce groupe pendant la séquence, ont montré une certaine progression dans le traitement des inférences. En effet lors de l'évaluation finale, j'ai pris un texte des *Histoires pressées* de Bernard Friot, *Loup-Garou*

riche en interprétation car le lecteur ne sait pas tout de suite qui est le loup-garou. Une invention de l'élève ? Le maître d'école ? Les élèves doivent inférer plusieurs éléments au fur et à mesure de la lecture du texte tels que les indices relatifs à l'attitude du maitre. Tous les élèves ont bien répondu à la question de savoir qui était le loup-garou, sauf N et Lu qui n'ont pas saisi l'implicite du texte. D a fait l'évaluation à l'oral avec moi et il a compris l'implicite du texte car il répondu que c'était le maitre d'école le loup-garou, il m'a également donné à l'oral les indices qui lui permettaient de répondre. Concernant les résumés des textes tous les élèves ont globalement réussi sauf N qui a fait des contresens et deux élèves qui m'ont rendu un travail bâclé. Les productions d'écrits sont aussi réussies, tous les élèves ont continué l'histoire avec à peu près la même chute : le maitre d'école qui se fait démasquer. Cela étant B, I et Er ont écrit un texte très peu compréhensible. De manière générale la classe a montré une amélioration dans la capacité à se poser des questions pour questionner l'implicite d'un texte. Au regard des productions écrites le niveau reste très hétérogène. Les bons lecteurs font des exercices de styles pour créer du suspens, ils insèrent des dialogues et essayent d'être le plus précis possible dans les descriptions des lieux, des personnages. Ne a pu finir son évaluation car je lui avais donné quinze minutes en plus pour le réaliser.

Conclusion

Le travail que m'a demandé la conception de ce mémoire m'a permis de prendre du recul sur ma posture d'enseignante. J'ai pu apprendre et progresser dans l'enseignement de la compréhension de texte. La mise en oeuvre que m'a demandé ce mémoire m'a également poussé à analyser au plus près les difficultés de chacun de mes élèves afin d'établir aux mieux une pédagogie adaptée et différentiée. Ce mémoire m'a permis d'étudier la progression des élèves sur le traitement de l'implicite dans les textes narratifs à partir de production d'inférences à l'écrit. Les élèves en difficulté ont montré une certaine progression comme je le relève dans le tableau comparatif entre les deux évaluations (annexe 18). Avec cette expérience je pense que l'écriture d'inférence reste peu accessible pour les élèves qui sont en grande difficulté, seul l'enseignement explicite que je faisais en début de séance, d'après les travaux de Jocelyne Giasson, permettait à ces élèves de comprendre quelle était l'inférence étudiée et comment faire pour inférer celle-ci dans un texte déjà écrit. En effet les ressources de *Je lis, je comprends* cité précédemment et les travaux de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (*Lector & Lectrix*, 2009) sont plus adaptés à une progression dans la compréhension de texte pour les faibles lecteurs. Les textes de Bernard Friot restent trop complexes pour les faibles

lecteurs. Concernant le reste de la classe les élèves ont saisi comment écrire un texte afin que le lecteur puisse inférer un lieu, un temps, un sentiment etc. Peu à peu j'ai remarqué que les élèves se sont positionnés en tant que lecteur et écrivain.

Au regard des indicateurs de progression que j'ai utilisé pour les séances 3, 4, 5 et 6 (le nombre de texte écrits par élèves, au total, la prise de risque dans l'écriture, la cohésion du texte, le respect de l'inférence à produire, la volonté de lire ses travaux à la classe, la qualité des indices textuels permettant aux lecteurs d'inférer) me permettent de conclure que les séances 4 et 6 ont été moins bien réussies que le reste. En effet l'écriture d'inférence de sentiment et de cause-effet reste plus abstrait que l'écriture des inférences de temps et de lieu. D'ailleurs les écrits de ces deux séances là montrent que les élèves réfléchissent, essayent de trouver un début, un milieu et une fin concordante à l'inférence à produire. La plupart des élèves ont donné des indices soient trop évidents ou utilisé des synonymes de l'inférence à chercher. Le peu de textes recueillis témoignent également du temps que les élèves ont passé à réfléchir. Est-ce que l'écriture d'inférence a permis de faire progresser tous les élèves dans la compréhension de l'implicite des textes narratifs ? La réponse reste mitigée. L'enseignement explicite à l'oral de l'inférence étudiée avant de lancer les élèves dans l'écriture a permis aux élèves de comprendre comment repérer les indices dans un texte écrit pour pouvoir inférer en conséquence. J'ai pu mesurer cela dans les indices insérés dans les productions d'écrit. L'enseignement explicite à l'oral reste une stratégie d'enseignement efficace comme le rappelle Maryse Bianco, Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et le programme d'enseignement. L'écriture des inférences a consolidé cette enseignement explicite mais les productions d'écrits restent dans la plupart des cas proche des *« écrits intermédiaires »* selon l'expression de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne. Les très bons lecteurs ont produit des textes achevés qui témoignent d'une volonté de créer une certaine atmosphère pour celui qui lit. Dans les questionnaires de fin de séquence une dizaine d'élèves ont relevé que l'étude d'un texte de Bernard Friot avant de se lancer dans la production de l'inférence étudiée, les ont aidés à comprendre l'implicite dans les textes narratifs (annexe 19). Les productions relatives aux séances à partir des textes de Bernard Friot m'ont aidé dans la gestion des groupes de niveau car j'ai pu analyser le profil de lecteur des élèves d'après les travaux de Dominique Bucheton (*« les postures de lecteurs »)*. Les travaux en binôme de niveau hétérogène se sont montrés plus efficace que les travaux de groupe à quatre car les élèves arrivent mieux à se concentrer. En ce qui concerne les faibles lecteurs la présence de l'enseignant reste indispensable.

Bibliographie

Ouvrages généraux

BUCHETON Dominique, Les postures de lecteurs des élèves au collège in Lecture privée et lecture scolaire - La question de la littérature à l'école Coordonné par Patrick DEMOUGIN et Jean-François MASSOL. CRDP de Grenoble, 1999

BUCHETON Dominique, Refonder l'enseignement de l'écriture. Retz, 2014

CÈBE Sylvie, GOIGOUX Roland, Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs CM1-CM2-6e SEGPA. Retz 2009

Chabanne, J. & Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, (149), 60–62.

GIASSON Jocelyne, La compréhension en lecture, Gaëtin Morin Editeur Itée, 2004

JOOLE Patrick, Comprendre des textes écrits. Retz & CRDP de l'académie de Versailles, Paris, 2008

TAUVERON Catherine, Lire la littérature à l'école - Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS AU CM. Hatier, Paris, Février 2002.

Programme d'enseignements, Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

Ouvrages ayant servis à l'élaboration de la séquence

FRIOT Bernard, Histoires pressées, Editions Milan, 2007

FRIOT Bernard, Nouvelles histoires pressées, Editions Milan, 2007

Sitographie

Académie de Paris, Jogging d'écriture, https://www.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_812229/fr/jogging-d-ecriture-2010

Je lis je comprends, http://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/ecole_college/ressources_chateauroux/je_lis_je_comprends/

La classe de Mallory, Jogging d'écriture, https://laclassedemallory.net/2017/04/26/jogging-decriture/#more-2147

Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA par Sylvie Fumel et Bruno Trosseille, http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_80/30/0/Depp-EetF-2011-80-gouts-habitudes-performances-lecture-pisa_203300.pdf,

CNESCO, Bilan des acquis en compréhension de lecture, https://www.cnesco.fr/fr/lecture/bilan-des-acquis/

BIANCO Maryse, Lire pour comprendre et apprendre, quoi de neuf ? http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf

Sites généraux ayant servis à l'élaboration du mémoire

Apprendre à comprendre les textes littéraires au cycle 1, au cycle 2 et au cycle 3, http://www.ac-grenoble.fr/ien.g4/IMG/pdf/Apprendre_a_comprendre__cycle_1-2-3_25_septembre_2011.pdf

DACHET Fabienne CPCAIEN Meaux-Villenoy Formations REP+ 2015-16 http://imagesetlangages.fr/animations_pedagogiques/REP-plus/LA-COMPREHENSIO1.pdf

THOMAZET Serge, GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, Enseigner la compréhension, http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogie___Groupes_d%C3%A9partementaux/Je_lis__je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

BRUMONT Maryse, DIVERSIFIER & RENOUVELER LES LEÇONS DE LECTURE en cycle IIIhttps://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/NT-9563-11434.pdf

VIBERT Anne, Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Eduscol, Évaluer autrement les écrits scolaires, http://cache.media.education.gouv.fr/file/Ecriture/09/7/15_RA_C3_Francais_Ecriture_EVALUER_591097.pdf,

LARROZE-MARRACQ Hervé, *Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky* https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages_scolaires_et_construction_des_connaissances_de_Piaget_A_Vygotsky_1996.pdf

Repérage et production d'inférences par Gérard in cycle 3, Inspection de Saverne, Académie de Strasbourg *http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/2010/02/01/reperage-et-production-dinferences/*

Résumé

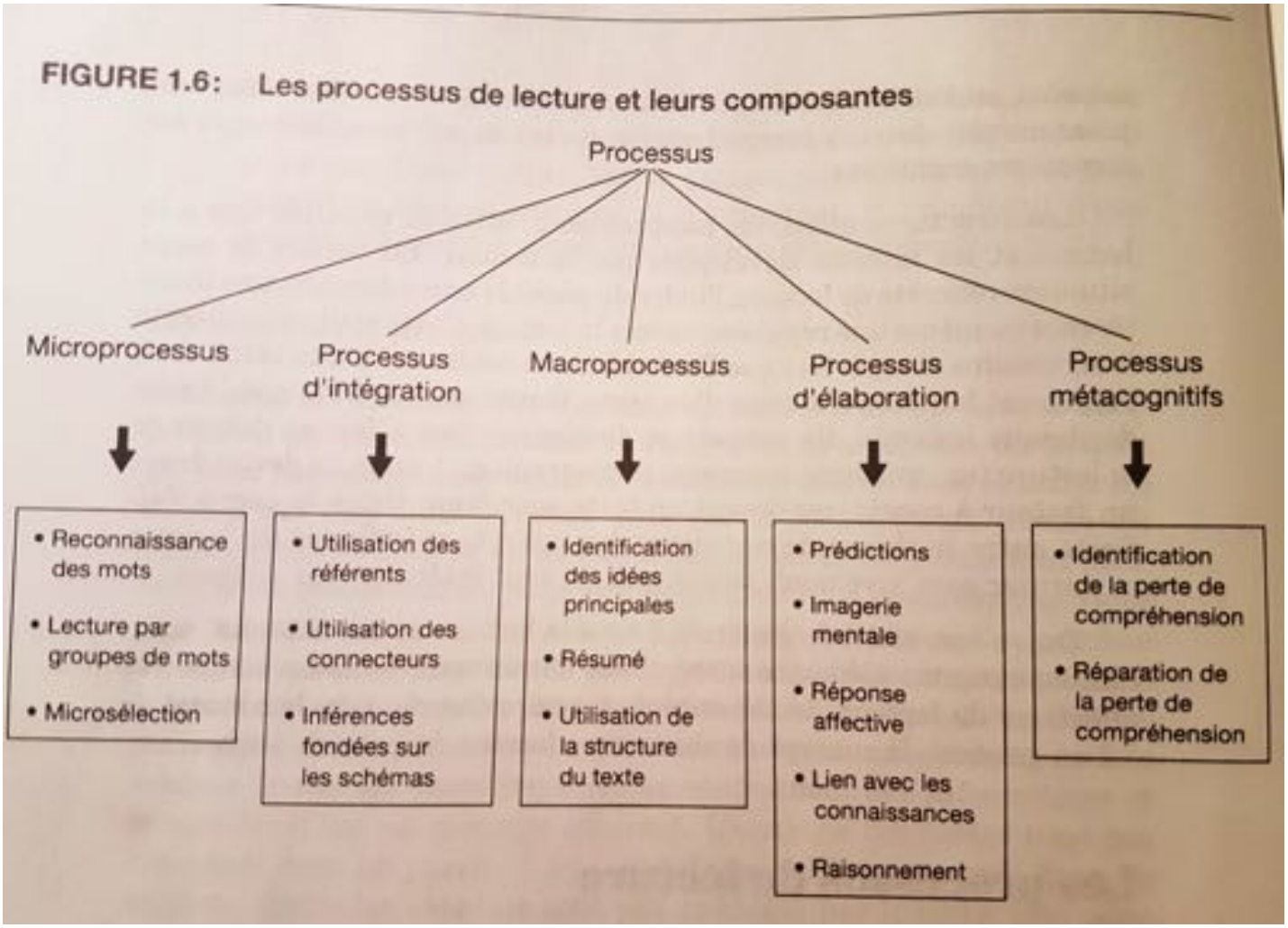
La compréhension des textes écrits requiert plusieurs compétences comme la capacité à faire des inférences. Mes élèves de CM1 ont été amenés à travailler sur la production d'inférence. En effet lecture et écriture sont étroitement liées et plusieurs chercheurs comme Catherine Tauveron et Dominique Bucheton s'accordent pour mettre en avant l'utilité du recours à l'écriture pour aider les élèves à comprendre, à penser. Ainsi à travers ce mémoire nous nous posons la question de savoir dans quelle mesure la production d'écrit peut-elle amener les élèves à progresser dans le traitement des inférences dans les textes narratifs. Autrement dit à partir des mes lectures et des travaux de chercheurs que j'ai pu étudier (Jocelyne Giasson notamment), j'ai amené mes élèves à écrire des petits textes afin qu'ils développent *une posture d'auteur* et qu'ils réfléchissent et comprennent comment un écrit peut amener un lecteur à inférer pour suppléer *« aux blancs du textes »* (R. Goigoux, S. Cèbe, *Lector&Lectrix,* 2009).

Text understanding asks a lots of skills like the capacity of making inferences. My pupils have worked on inferences writing. Reading and writing are closely linked. Many teachers like Catherine Tauveron et Dominique Bucheton tell us that writing could be very useful for thinking and understanding. So how writing texts may contribute to make progress in understanding text ?

Annexe

Annexe 1

GIASSON Jocelyne, La compréhension en lecture. op. cité.,p. 16



Annexe 2

Prudence

Son père lui avait dit : « Un des livres de la bibliothèques est creux. En réalité, c'est une boîte déguisée. Elle contient une importante somme d'argent. En cas de besoin. »

Par pure curiosité, elle décida de chercher le livre factice. La bibliothèque était immense. Elle ouvrit les livres un à un, en commençant par les dictionnaires. En ouvrant un vieux missel, elle trouva une image pieuse. Une feuille de laurier était coincée dans un livre de cuisine. Un morceau de tissu dépassait d'un manuel de couture.

Des fleurs séchées tombèrent d'un roman d'amour. Une fourmi rouge sortit d'un guide sur les insectes. Juste à côté, il y avait une encyclopédie musicale. Un son étrange s'échappa quand elle en souleva la couverture.

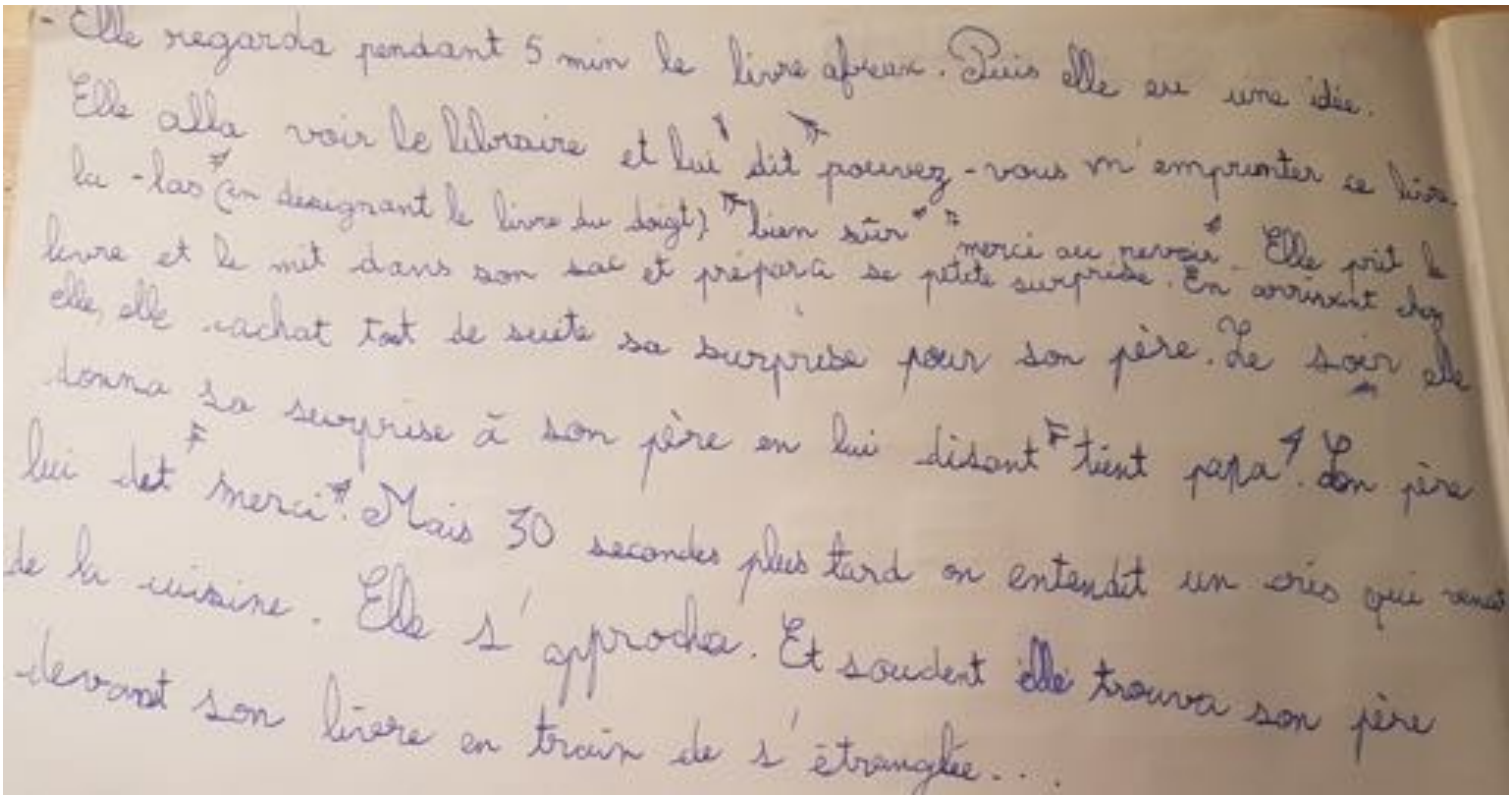
Sur une étagère du haut, elle trouva un roman policier. Elle lut le titre : L'assassin dans la bibliothèque. Elle ne l'ouvrit pas.

Bernard Friot, Histoires pressées, Édition Milan , 2004

Question 1 : Qui parle ?
Question 2 : Quels sont les mots que tu ne comprends pas ?
Question 3 : Ces mots posent-ils un problème pour comprendre le texte ?
Question 4 : Reformule avec **tes propres mots** ce que tu as compris du texte.
Question 5 : A ton avis, pourquoi « elle » n'ouvre pas le roman policier ?

① ~~Les pe~~ C'est son père qui parle.
② Je ne comprend pas comment une fourmi peut sortir d'un livre et "factice" aussi "missel" et "pieuse".
③ Non. Ils ne me l'empêche pas.
④ Il y a une petite fille que va à la bibliothèque et elle ouvre tout les livres sauf un roman policier qui s'appelle l'assassin dans la bibliothèque.
⑤ Parce-que elle a peur car ~~c'est~~ l'histoire se passe dans une bibliothèque

Evaluation initiale de M, *Prudence* extrait des *Histoires pressées* de Bernard Friot



- Elle regarda pendant 5 min le livre afreux. Puis elle eu une idée.
Elle alla voir le libraire et lui dit pouvez-vous m'emprunter ce livre
la-bas (en deaignant le livre du doigt) bien sûr merci au revoir. Elle prit le
livre et le mit dans son sac et prépara sa petite surprise. En arrivant chez
elle, elle cachat tot de suite sa surprise pour son père. Le soir elle
donna sa surprise à son père en lui disant tient papa. Son père
lui det merci. Mais 30 secondes plus tard on entendit un cris qui venait
de la cuisine. Elle s'approcha. Et soudent elle trouva son père
devant son livre en train de s'étranglée...

On voit à travers cette production d'écrit que l'élève a bien saisi l'implicite du texte avec le coté fantastique mais qu'il a fait une erreur au regard du cadre spatio-temporel.

Annexe 3

Tapuscrit du débat interprétatif sur Prudence avec les faibles lecteurs

- PE : Alors, est-ce que vous voulez que je relise le texte ou pas ? Non c'est bon ?
- PE : D, peux-tu me dire ce que tu as compris du texte ou pas ?
- D : Oui, elle a trouvé un feuille dans un roman d'amour ?
- PE : c'est qui elle ?
- D : la fille
- PE : C'est qui la fille ?
- D : ba, hé, heu ba en fait son père lui a dit d'aller chercher quelque chose, un livre, et en fait euh euh
- PE :Est-ce que son père lui a vraiment dit d'aller chercher quelque chose ? Vous en pensez quoi les autres ?
- E : en fait elle est dans un bibliothèque et elle devait trouver un livre avec une importante somme d'argent
- PE : Oui mais est-ce qu'elle devait trouver un livre ?
- B : Non elle doit
- PE : Non. Je relis la phrase *« Son père lui avait dit : « Un des livres de la bibliothèques est creux. En réalité, c'est une boîte déguisée. Elle contient une importante somme d'argent. En cas de besoin. Par pure curiosité, elle décida de chercher le livre factice. »* Est-ce que du coup c'est le père qui lui a demandé d'aller chercher ? D qu'est ce que tu en penses ?
- D : Son père lui dit regarde dans la bibliothèque, un livre creux avec une boite déguisée
- PE : Mais est-ce que c'est son père qui lui a dit regarde ?
- D : non c'est elle qui est allée le chercher et après elle a trouvé une feuille de laurier dans un roman d'amour et après elle a trouvé aussi un truc, euh je ne m'en rappelle plus
- PE : Et vous ? L, qu'est-ce que tu as compris du texte ?
- L : ba elle, elle est dans un bibliothèque, elle a trouvé des livres. Elle a trouvé un fourmi rouge qui sortait, une feuille de laurier qui était dans un livre, enfin, un livre euh
- B : de cuisine
- PE : oui un livre de cuisine rajoute B
- L : et en fait euh à la fin elle trouve un livre de policier où le titre c'est *l'Assassin de la bibliothèque* et euh il y a une fleur qui sort d'un euh d'un livre et là elle n'ouvre pas le livre de l'assassin de la bibliothèque car elle a peur qu'un assassin soit dans la bibliothèque parce qu'elle est dans un bibliothèque
- PE : D'accord, très bien. Alors les autres ? Est-ce que vous pouvez me résumer chaque petit paragraphe ? Pour être sûr de bien comprendre. *« Son père lui avait dit : « Un des*

livres de la bibliothèques est creux. En réalité, c'est une boîte déguisée. Elle contient une importante somme d'argent. En cas de besoin. » » Qu'est-ce que ça veut dire ?

- D : je sais pas ce que ca veut dire creux
- PE : et bien justement qu'est ce que ça veut dire creux ? Tu peux essayer de le deviner quand je lis la phrase ou pas ?
- D : En fait c'est un livre qui explique ce que ça veut dire les boites déguisées
- PE : Non ce n'est pas ça, les autres ? E ?
- E : Ca veut dire que c'est un peu mou
- PE : C'est ça ce que cela veut dire ? un peu mou ? B ?
- B : quand on tape ça veut dire que ça résonne
- PE : ça veut dire qu'il y a quoi à l'intérieur ?
- B : ba c'est un faux livre
- PE : à votre avis pourquoi est-ce que le livre est creux ? *« En réalité, c'est une boîte déguisée. Elle contient une importante somme d'argent. »* Pourquoi est-ce que le livre est creux D ?
- D : hummm des déguisements ?
- PE : non ce n'est pas la boite qui est déguisée. On a déguisé une boite en livre. *« Par pure curiosité, elle décida de chercher le livre factice. La bibliothèque était immense. »* Alors qu'est-ce que ça veut dire cette phrase ?
- B : Ça veut dire que la bibliothèque est grande et qu'elle ne savait pas où aller chercher.
- PE : D'accord. Et ça veut dire quoi factice ?
- D : facteur ?
- PE : Non, L ?
- L : euhh
- E : Ça veut dire livre creux ?
- PE : Ça fait référence au livre creux, très bien. Factice, même si vous ne comprenez pas ce que ça veut dire factice, dans la phrase vous comprenez le sens de la phrase même si vous ne comprenez pas le sens du mot ? D tu comprends ou pas ? Si on a dit que le livre était creux, que c'était une boite déguisée, ça veut dire quoi factice ?
- D : un mélange ?
- PE : non, cherche dans le dictionnaire le mot factice.

D cherche dans le dictionnaire et lis la définition deux fois : « *Faux, imité, les gâteaux en vitrine sont factice . Contraire = vrai »*

- D : Ça veut dire c'est un faux mais en fait c'est un vrai
- PE : Vraiment ? relis la définition.

E : Relis la définition

- PE : Ça veut dire que c'est un faux livre. C'est une boite pour cacher des choses. Donc ici le père à caché quoi ?
- D : Aaaah ! L'autre jour j'ai regardé un fauteuil et c'était marqué : ne pas s'assoir car c'est factice.

- PE : Justement c'est une très bonne remarque, cela veut dire que le fauteuil était factice, c'est un synonyme de faux. Donc D tu as raison, tu peux dire que le fauteuil était factice. Vous avez appris un nouveau mot. Maintenant écoutez bien : « *Elle ouvrit les livres un à un, en commençant par les dictionnaires. En ouvrant un vieux missel, elle trouva une image pieuse. Une feuille de laurier était coincée dans un livre de cuisine. Un morceau de tissu dépassait d'un manuel de couture.* » Qu'est ce que ça veut dire ce paragraphe ?
- L : La fille ouvre des livres et elle trouve des choses qui sont en rapport avec le livre
- PE : C'est très intéressant ta remarque L, E tu pourrais l'expliquer avec tes mots ?
- E : ….

(PE relis le paragraphe.)

- E : elle commence par lire un dictionnaire, puis elle trouve quelque chose dans un livre de cuisine.
- PE : Oui qu'est-ce qu'elle trouve dans le livre de cuisine ?
- E : une feuille de laurier
- PE : très bien, vous savez ce que c'est une feuille de laurier ?
- D : c'est comme un marque page…. aaaaah non c'est comme une petite feuille mais qui ne se mange pas
- PE : très bien mais la feuille de laurier sert à quoi dans un plat ?

Silence des élèves

- PE : à relever, donner du goût au plat.
- D : qu'on ne mange pas.
- PE : Oui, alors un morceau de tissu qui dépassait d'un manuel de couture
- D : ba c'est un morceau de tissu, comme ça (montre son vêtement) qui dépasse d'un livre
- PE : Mais alors pourquoi un morceau de tissu dans un manuel de couture à votre avis ?
- D : Ba c'est un manuel de couture donc celui qui la prit l'a utilisé pour coudre
- PE : Très bien, mais alors moi j'ai une autre question : en ouvrant un vieux missel, elle trouva une image pieuse, qu'est-ce que ça veut dire ça ?

D commence à prendre un dictionnaire, PE l'arrête et demande de réfléchir d'abord sans le dictionnaire.

- D : C'est quoi un missel ?
- L : Humm je pense que pieuse c'est une image pareil que le livre
- PE : d'accord mais peux-tu préciser ta réponse ?

Silence de L.

- B : c'est une vielle image
- PE : Non, je vais vous dire ce que ça veut dire « pieuse », pieux, pieuse c'est un adjectif qui fait référence à la religion. Et donc missel à votre avis qu'est ce que ça signifie ? ça pourrait être quoi un vieux missel ?

- B : un livre religieux ?
- PE : vérifie ta réponse avec le dictionnaire
- D : livre de messe
- PE : donc livre de messe, à votre avis, ça a un rapport avec la religion ?
- B : Oui
- PE : donc à votre avis, c'est normal si la fille trouve une image pieuse dans un vieux missel ?

Les élèves répondent par l'affirmative

- PE : dernier paragraphe : *« Des fleurs séchées tombèrent d'un roman d'amour. Une fourmi rouge sortit d'un guide sur les insectes. Juste à côté, il y avait une encyclopédie musicale. Un son étrange s'échappa quand elle en souleva la couverture. »* A votre avis qu'est-ce que ça signifie des fleurs séchées dans un roman d'amour ?
- B : parce que celui qui l'a lu avant a laissé une fleur car les fleurs on retrouve un peu l'amour dedans
- PE : donc pour toi B c'est ta proposition, d'accord, mais quand est-il des insectes ? les autres ?
- E : un guide c'est un livre qui représente les insectes, c'est comme un livre qui explique les insectes
- PE : on pourrait dire un livre scientifique ?
- E : oui un livre scientifique sur les insectes
- PE : et toi D qu'est-ce que tu as compris de ce paragraphe ? Tu trouves ça normal toi qu'une fourmi sorte d'un livre ?
- D : oui, oui
- PE : ah bon ? Regarde dans le dictionnaire tu es à la page des insectes et tu vois des insectes sortir du dictionnaire ? alors ?
- D : si ça se trouve c'est une fausse
- PE : donc toi tu dis que c'est peut-être une fausse fourmi, et B qu'en penses-tu ?
- B : ba je pense que c'est pas vrai parce que les insectes ne sortent pas d'un guide sur les insectes
- L : ba je pense comme c'est quelque chose qui est avec le livre, je pense que le livre est hanté.
- PE : d'accord vous avez tous donné votre avis et concernant le dernier paragraphe ? Lecture du dernier paragraphe par le PE. Qu'en pensez-vous ? vous trouvez ça étrange ou pas qu'un son s'échappe d'une encyclopédie musicale ?
- D : Oui parce que (*inaudible)*….. mais qu'est-ce que ça veut dire encyclopédie ?
- PE : les autres vous savez ?

(…)

Annexe 4

Sur le Space Vizor, Lector&Lectrix

Sur le space-vizor

Le Major Scott proposa qu'on rassemblât la totalité de la Deuxième Flotte Intergalactique dans la zone d'approche de Véga II.

① Bon sang, intervint Mum, le chef du BLS qu'on n'avait guère entendu jusque-là, vous savez que c'est l'envoyer au massacre !

Le silence se fit autour de la table. Le Major tirait sur sa moustache d'un petit geste nerveux.

À l'écran, le Président semblait s'impatienter.

② Qu'en pensez-vous, Bob ? demanda-t-il soudain.

Ça alors ! Le Président avait réuni la fine fleur de son état-major et c'est auprès d'un jeune freluquet de mon espèce qu'il cherchait conseil. Scott me regarda avec un petit sourire méprisant.

③ Ne pas bouger avant d'avoir identifié le Vaisseau Noir, dis-je.

Mum et Prisley levèrent les yeux au ciel et Scott haussa les épaules :

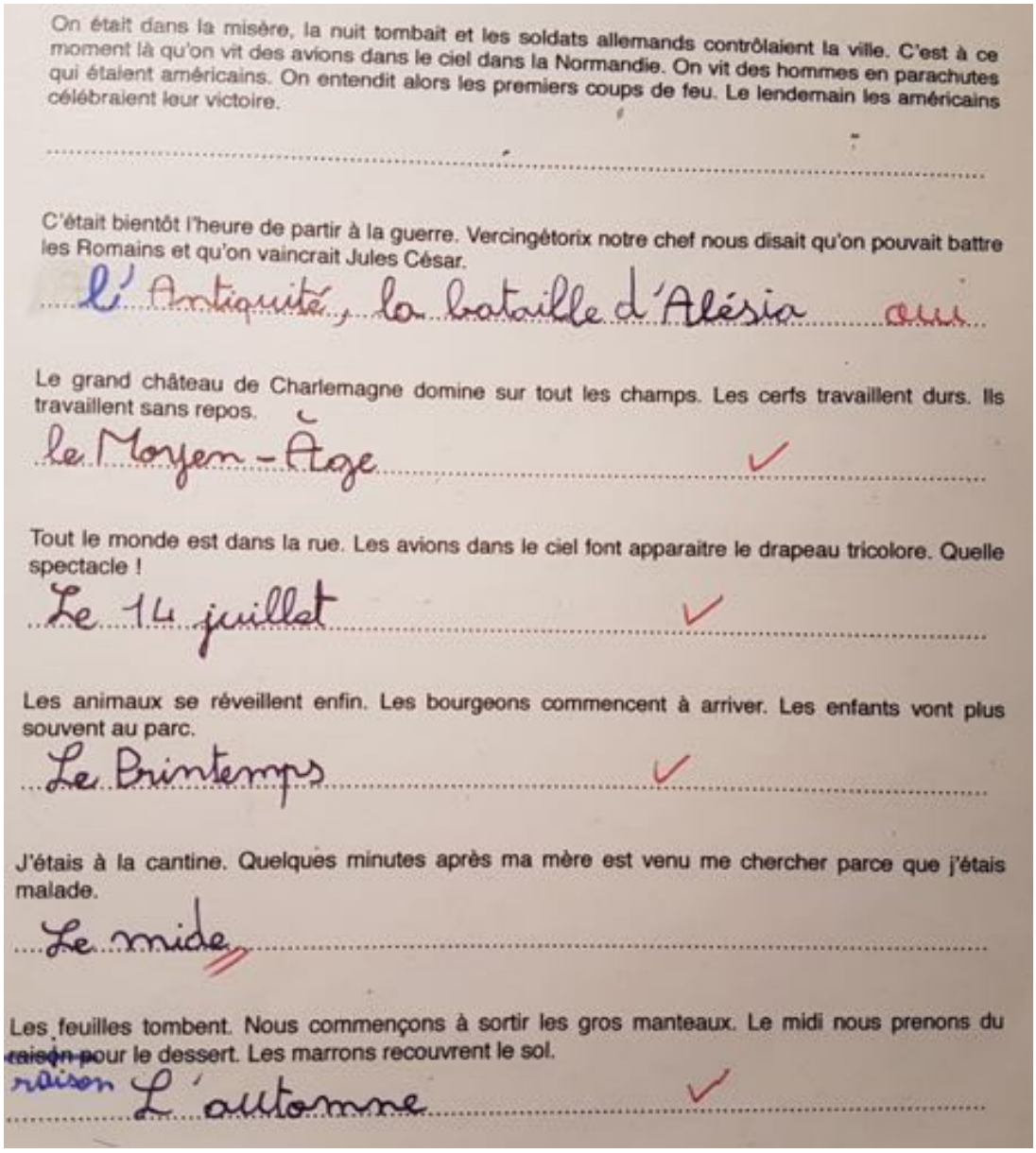
④ Cessez de faire le gamin, Bob !

⑤ Qu'on m'en donne les moyens, continuai-je en fixant le Major droit dans les yeux, et j'en fais mon affaire.

[...]

Annexe 5

Séance 1 : compilation des inférence de temps



On était dans la misère, la nuit tombait et les soldats allemands contrôlaient la ville. C'est à ce moment là qu'on vit des avions dans le ciel dans la Normandie. On vit des hommes en parachutes qui étaient américains. On entendit alors les premiers coups de feu. Le lendemain les américains célébraient leur victoire.

C'était bientôt l'heure de partir à la guerre. Vercingétorix notre chef nous disait qu'on pouvait battre les Romains et qu'on vaincrait Jules César.

l'Antiquité, la bataille d'Alésia oui

Le grand château de Charlemagne domine sur tout les champs. Les cerfs travaillent durs. Ils travaillent sans repos.

le Moyen-Âge ✓

Tout le monde est dans la rue. Les avions dans le ciel font apparaitre le drapeau tricolore. Quelle spectacle !

Le 14 juillet ✓

Les animaux se réveillent enfin. Les bourgeons commencent à arriver. Les enfants vont plus souvent au parc.

Le Printemps ✓

J'étais à la cantine. Quelques minutes après ma mère est venu me chercher parce que j'étais malade.

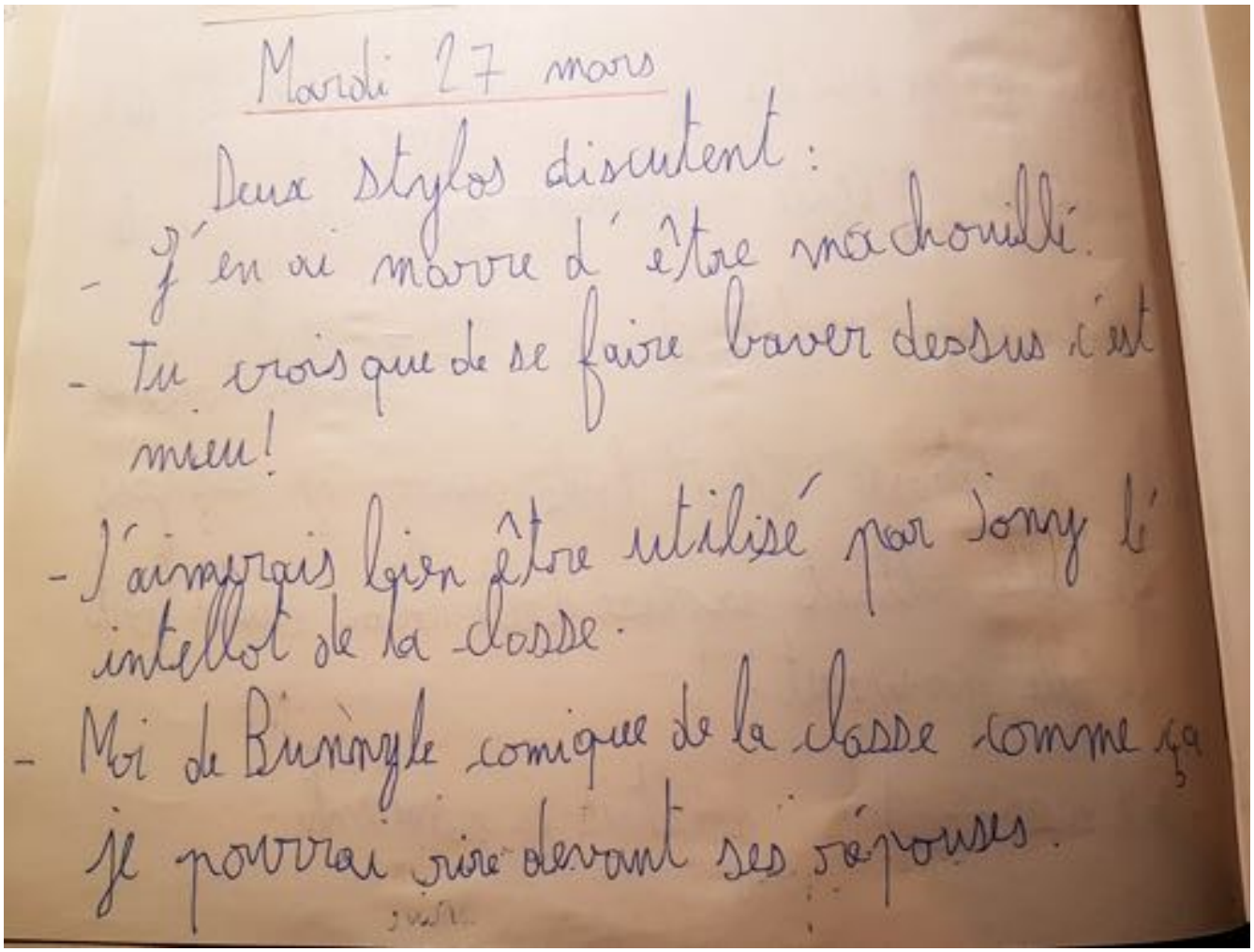
Le midi

Les feuilles tombent. Nous commençons à sortir les gros manteaux. Le midi nous prenons du ~~raisin~~ pour le dessert. Les marrons recouvrent le sol.

raison L'automne ✓

Annexe 6

Productions d'écrit à partir du texte de *Mme Denis ne veut pas d'histoires*, extrait des *Histoires pressées* de Bernard Friot


Mardi 27 mars

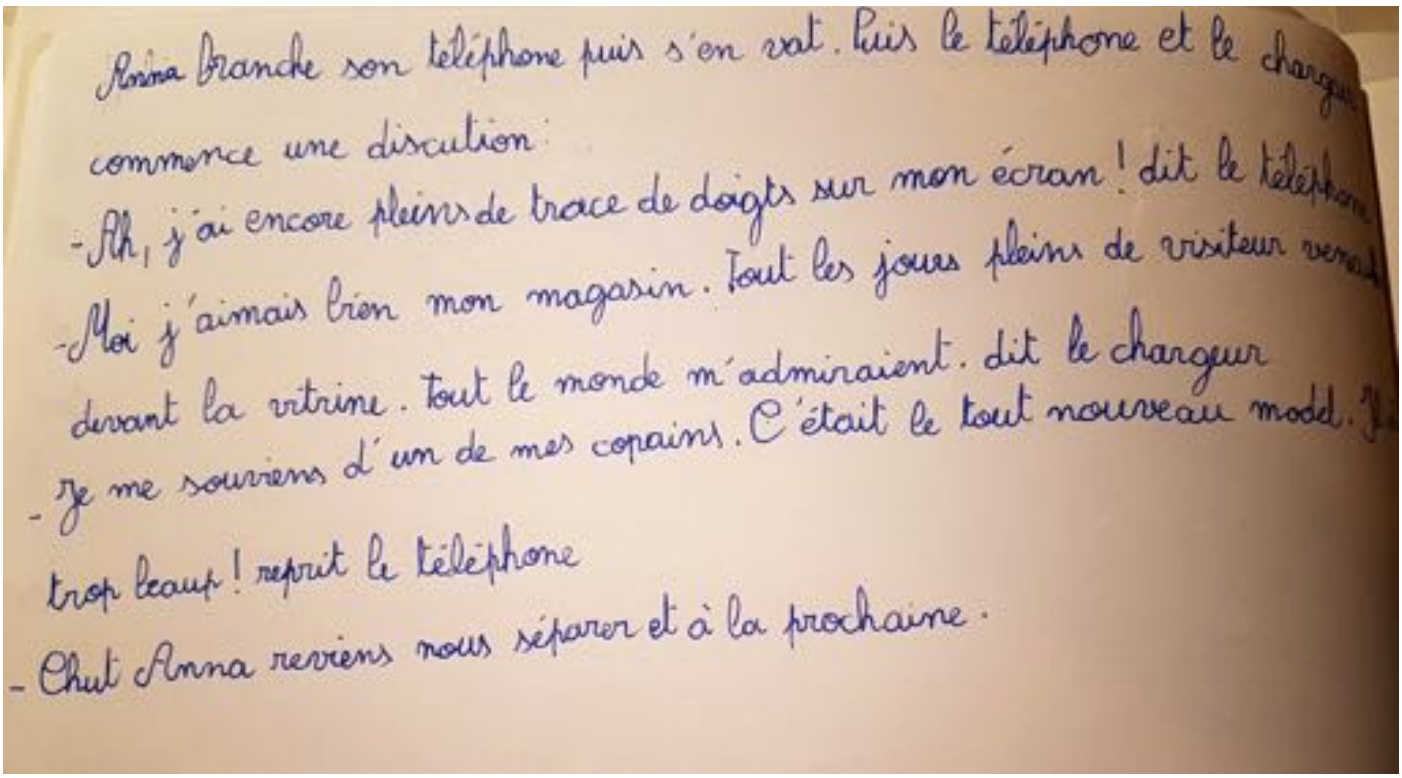
Deux stylos discutent :

- J'en ai marre d'être machouillé.
- Tu crois que de se faire baver dessus c'est mieux !
- J'aimerais bien être utilisé par Jony l'intellot de la classe.
- Moi de Bunnyle comique de la classe comme ça je pourrai rire devant ses réponses.

Transcription :

Deux stylos discutent :

- *J'en ai marre d'être machouillé.*
- *Tu crois que de se faire baver dessus c'est mieux ?*
- *J'aimerai bien être utilisé par Jony l'intellot de la classe.*
- *Moi de Bunny comique de la classe comme ça je pourrai rire devant ses réponses*


Anna branche son téléphone puis s'en vat. Puis le téléphone et le chargeur
commence une discution:
-Ah, j'ai encore pleins de trace de doigts sur mon écran! dit le téléphone
-Moi j'aimais bien mon magasin. Tout les jours pleins de visiteur venait
devant la vitrine. tout le monde m'admiraient. dit le chargeur
- Je me souviens d'un de mes copains. C'était le tout nouveau model. Il
trop beaux! reprit le téléphone
- Chut Anna reviens nous séparer et à la prochaine.

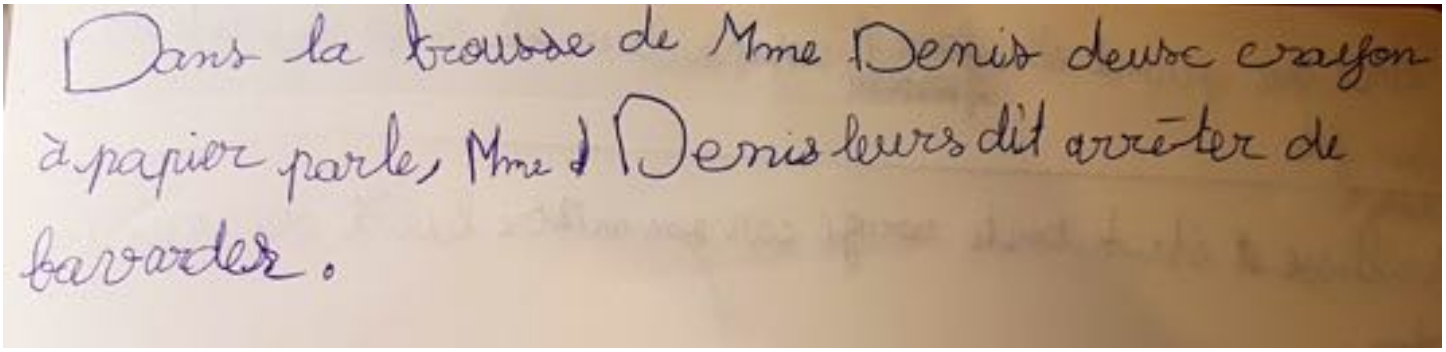
Transcription :

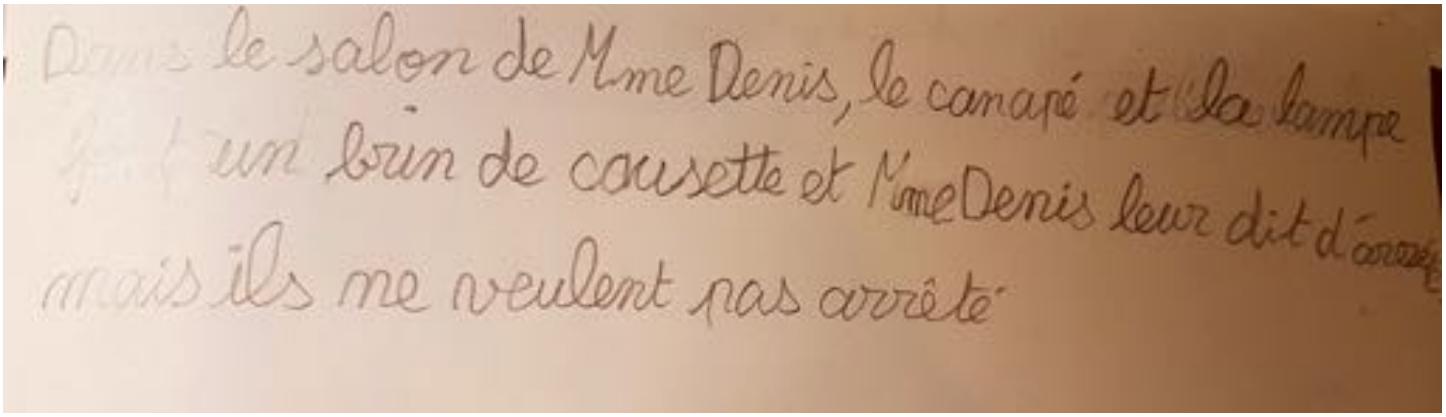
Anna branche son téléphone puis s'en va. Puis le téléphone et le chargeur commence un discussion.

- *Ah, j'ai encore plein de traces de doigts sur mon écran ! dit le téléphone.*
- *Moi, j'aimais bien mon magasin. Tous les jours plein de visiteurs venaient devant la vitrine. Tous le monde m'admiraient dit le chargeur.*
- *Je me souviens d'un de mes copains. C'était le tout nouveau model. Il était trop beau ! reprit le téléphone.*
- *Chut Anna reviens nous séparer et à la prochaine.*

Annexe 7

Productions sur Mme Denis ne veut pas d'histoires qui sont passées à coté de l'implicite.


Dans la trousse de Mme Denis deux crayon à papier parle, Mme Denis leurs dit arrêter de bavarder.


Dans le salon de Mme Denis, le canapé et la lampe font un brin de causette et Mme Denis leur dit d'arrêt mais ils ne veulent pas arrêté

Annexe 8

La marmite empoisonnée extrait de Lector&Lectrix

Un adolescent s'était introduit en plein jour chez sa voisine avec l'intention de lui voler son téléviseur. Mais la jeune femme est revenue du marché plus tôt que prévu en compagnie d'une amie, ce qui a contraint le voleur à se cacher à la hâte dans le grenier de la maison. Là, par une ouverture, il a assisté à une scène étonnante : les deux femmes ont commencé à préparer le repas en bavardant puis la propriétaire s'est absentée et « son amie » en a profité pour verser un poison violent dans la marmite avant de refuser l'invitation à déjeuner et de partir. Voyant que sa voisine allait passer à table, et de vie à trépas, le jeune voleur s'est mis à crier depuis le plafond pour la prévenir.

– Non madame ne lauvais par votre amie a mis du poison dit l'adolescent puis la dame dit comment vous êtes rentrée, se suis rent par la porte qui été ouverte.

Après vérification du contenu de la marmite, la police a arrêté l'empoisonneuse et la rescapée a offert au petit voleur le téléviseur qu'il convoitait.

Annexe 9

Analyse séance 4

Elèves	nombre(s) de texte(s)	prise de risque dans l'invention d'écriture	cohésion du texte	respect de l'inférence à produire	volonté de lire son texte à la classe	Remarques
Et + M	1	Non	oui	oui la joie	Non	—
A + T	2	Non	oui	peur + tristesse	non	textes très courts (1 phrase)
B + H	1	oui indices : sang tremble	oui	oui colère	oui	texte travaillé en APC
I + Nt	2	non	oui	oui tristesse le dégoût	oui	—
Ab + Lu	1	oui	oui	la peur	oui	volonté de créer du suspens
Ti + P	1	non	non	non	non	écriture d'un texte pour faire rire la classe.
Lm + Ne	1	oui	oui	la peur	oui	création du suspens.
Eo + L	1	oui. Nombreux indices boule au cœur et larmes aux yeux	oui	oui la peur	non	—

Elèves	nombre(s) de texte(s) 55 textes au total	prise de risque dans l'invention d'écriture	cohésion du texte	respect de l'inférence à produire	volonté de lire son texte à la classe	Remarques 6 élèves qui ont bien compris
Eo	2	non	oui	oui - la peur - la tristesse	oui	inférence comprise ✓
Lm	3	oui	oui	oui tristesse colère	non	Bons sentiments à inférer dans le texte ✓
L	3	non	oui	"amitié"? tristesse joie	non	— ✓
A	1	non	non	texte pas achevé	non	— ✓
Ab	5	oui	oui	colère, joie, tristesse, peur	oui	inférence comprise ✓
Lm	4	oui	oui	tristesse, joie peur, colère	oui	≠ ✓
Har	2	non	oui	tristesse joie	non	indices trop évidents dans le texte ✓
Aa	1	non	oui	"émotion"	non	émotion pour joie ✓
P	2	non	approximatif	joie colère	non	indices trop évidents ✓

Z + N	1	non	non	oui tristesse	non	travail bâclé
E + Nmt	1	oui	oui	peur	oui	titre au texte + utilisation d'un dialogue
Aa + Har	1	non	oui	la faie	non	—
C + Er	1	oui	oui	la colère		texte travaillé Bon investissement de Er.
L + Aa + Ht	1	oui	oui	la peur	oui	texte travaillé en APC + volonté de créer du suspens.

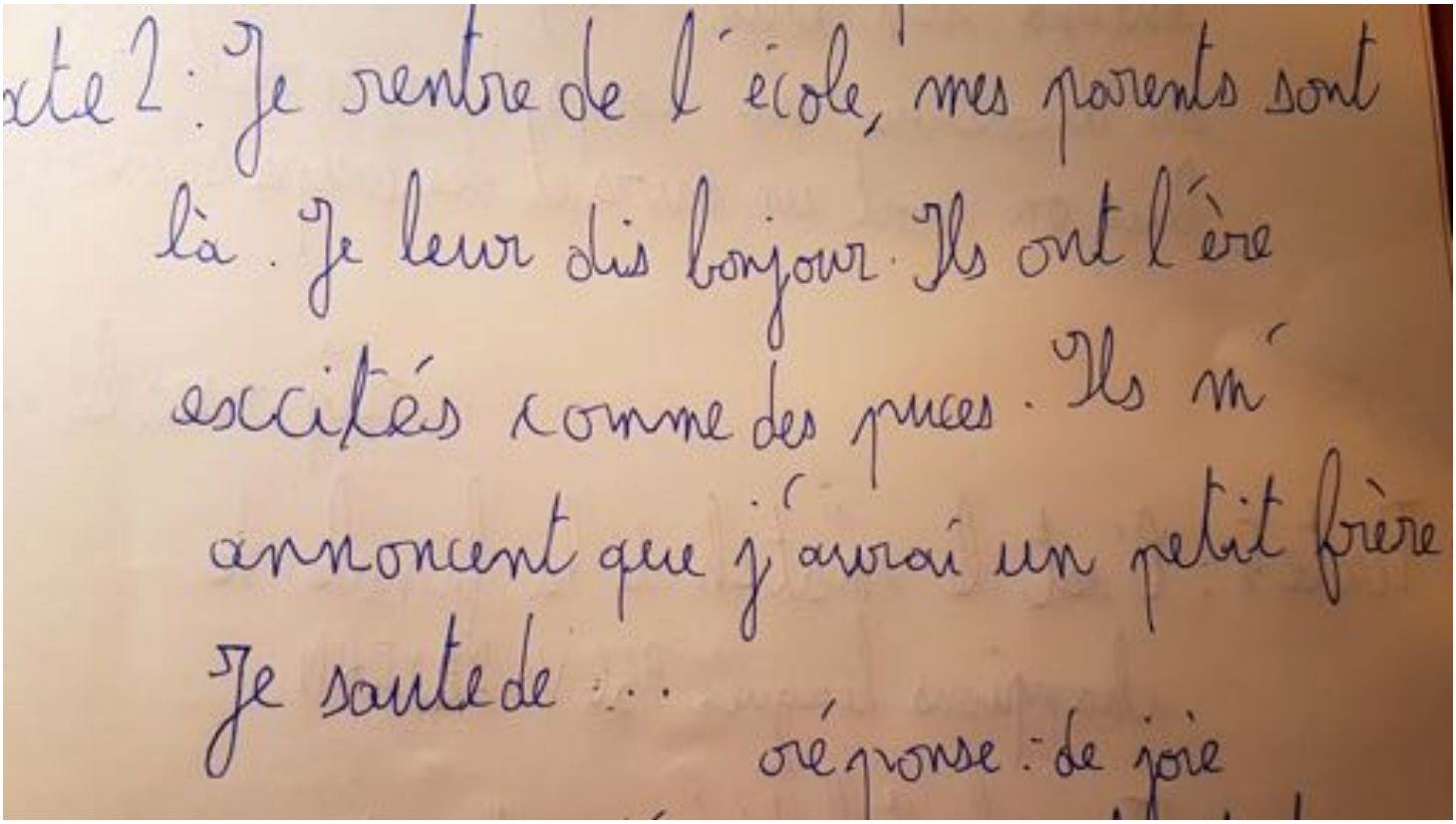
Ti	2	non	oui	oui faie / tristesse	non	travail bâclé
C	2	oui	oui	tristesse peur	non	Bon travail
Et	5	oui	approximatif	compréhension de la consigne mais inférence difficile à trouver	non	travail un peu bâclé
T	3	non	oui	"rigolade" peur faie	non	travail non achevé / chercher des idées, indices
Er	2	non	non	colère faie	non	travail bâclé
Ht	3	non	approximatif	/	non	à revoir
H	5	oui	oui	tristesse x2 faie x2 amour	oui	dialogues Bon travail
Ne	0	/	/	/	/	/
Nmt	5	oui	approximatif	colère faie dégoût peur x2	oui	travail un peu bâclé mais les contraintes sont bien comprises
Z	5	non	non	/	non	travail bâclé incompréhensible

Annexe 10 - Analyse séance 5

Annexe 11

Inférence de *sentiment-attitude*, séance 4

Production d'un bon lecteur, Ab


xte 2 : Je rentre de l'école, mes parents sont là. Je leur dis bonjour. Ils ont l'ère excités comme des puces. Ils m'annoncent que j'aurai un petit frère Je saute de ...
réponse : de joie

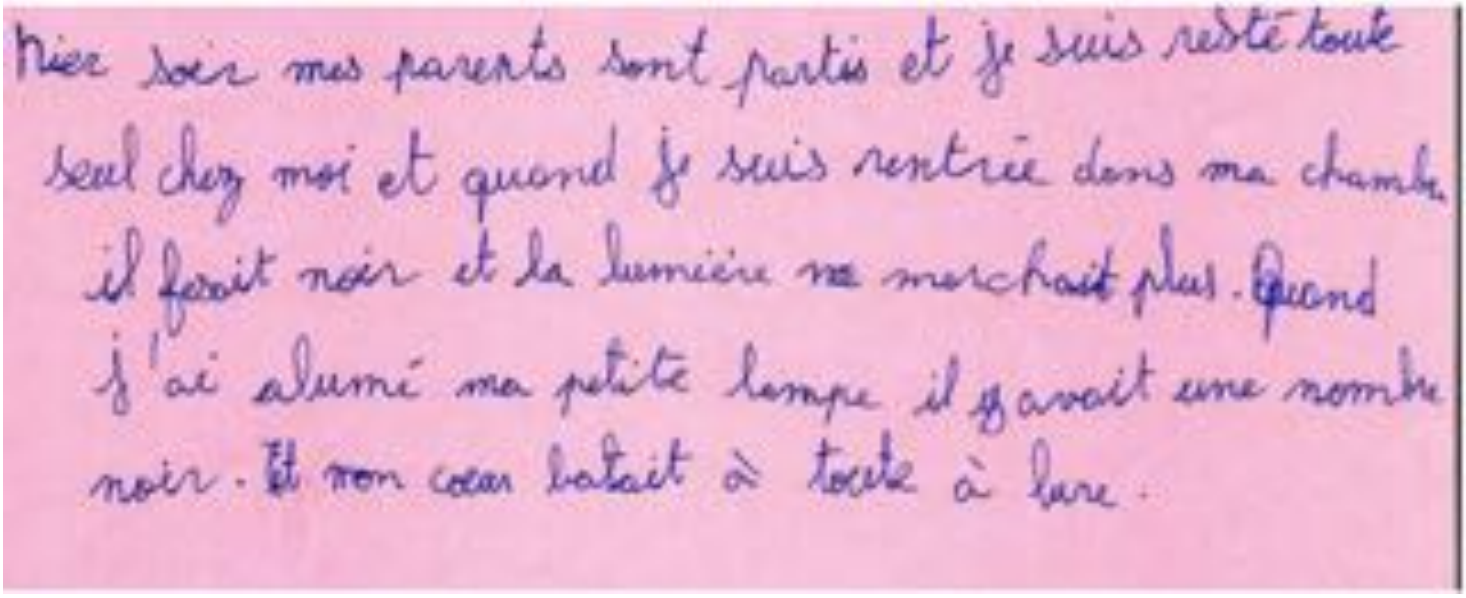
Transcription :

Je rentre de l'école, mes parents sont là. Je leur dis bonjour. Ils ont l'aire excités comme des puces. Ils m'annoncent que j'aurais un petit frère. Je saute de….

Réponse : de joie

Annexe 12

Inférence de sentiment-attitude, séance 5 - Production de L et Eo, binôme hétérogène


Hier soir mes parents sont partis et je suis resté tout seul chez moi et quand je suis rentrée dans ma chambre il faisait noir et la lumière ne marchait plus. Quand j'ai alumé ma petite lampe il y avait une nombre noir. Et mon coeur batait à toute à lare.

Transcription :

Hier soir mes parents sont partis et je suis resté tout seul chez moi et quand je suis rentrée dans ma chambre il faisait noir et la lumière ne marchait plus. Quand j'ai allumé ma petite lampe, il y avait une ombre noir. Et mon coeur battait à toute allure.

Réponse : l'angoisse.

Annexe 13

Analyse séance 3 avec le groupe de faibles lecteurs

Elèves	nombre d'inférences produites	indices relevés	Remarques
	3 au total	① – la mer ② – montagne ③ une grotte	
D	2 erreur texte 2 → forêt	① sirène vague ② sapins ③ 0	mise au travail difficile
I	2 erreur texte 2 → forêt	① vague sirène ② sapins et pins ③ stalactites	élève sérieuse et motivé
N	idem	① vagues sirène ② traverse le pont ③ 0	sérieux.

Annexe 14

Analyse séance 3

peu d'indices+ indices intéressants++ Séance 3 : Inférence de lieu indices intéressants et nombreux+++

Elèves	nombre(s) de texte(s)	prise de risque dans l'invention d'écriture	cohésion du texte	respect de l'inférence à produire	volonté de lire son texte à la classe	Remarques indices
Mt	2	non	oui	1 texte oui tennis	non	2 indices + balle jaune rachet
A	1	non	oui	arc de triomphe	oui	3 indices → Nouvellem → arc ++ → Champs Elysée
Ti	1	non	oui	Tour Eiffel	non	5 indices ++ vertige métal ascenseur
Ab	2	oui	oui	Musée du Louvre Cinéma	oui	indices+++ Homo Lisa pop-corn
Et	2	non	approximatif	Classe Grotte de Lascaux	non	travail bâclé indices+
L	1	oui	oui	Tour Eiffel	non	+
Eo	1	oui	oui	un zoo	oui	+++
P	0	/	/	/	/	/
Er	0	/	/	/	/	/

Aa	1	oui	oui	Musée du Louvre	oui	+++
Nmt	2	non	oui	Disney Land Escape Game	oui	+++
Lm	2	non	oui	école dominiko	non	++
N	1	oui	approximatif	la jungle	non	+
E	1	non	//	Paris	non	+ lotte de devinette
Lu	1	non	oui	New York	oui	+++
Mar	1	non	oui	New York	non	++
Z	1	non	oui	Tour Eiffel	non	+
B	1	oui	oui	l'école	non	+
T	1	non	oui	Tour Eiffel	non	+ forme de devinette parle à la 1re personne

I	1	oui	oui	Burj Khalifa	non	++ progrès
D	0	/	/	/	/	/
C	1	non	oui	la plage	non	+
Ne	0	/	/	/	/	/
M	1	oui	oui	Château-fort	oui	++

Annexe 15

analyse des inférences de cause-effet - séance 6

Elèves	nombre(s) de texte(s)	prise de risque dans l'invention d'écriture	cohésion du texte	respect de l'inférence à produire	volonté de lire son texte à la classe	Remarques indices
Ne	0	/	/	/	/	/
N	1	oui	oui	oui heure tardive car séance cinéma	non	+
L	1	non	oui	détour chez sephora	non	+
Eo	0	/	/	/	/	/
Ea	2	non	aucune	/	non	travail bâclé incompréhension
Lo	1	non	approximative	oublie de déposer des papier car fait les boutiques	non	+
T	1	non	aucune	/	non	/
Ti	0	/	/	/	/	/
P	1	oui	oui	Non	oui	donne la réponse dans le texte

I	1	oui	approximatif	oui	non	+
Et	1	non	approximatif	oui accident dans un supermarché	non	+
Mt	0	/	/	/	/	/
AG	1	oui	oui	course imprévue	oui	+++
Yu	1	oui	oui	oublie d'acheter du pain à cause du beau temps	oui	+++
Aa	2	non	approximatif	discute et oublie des affaires.	oui	+
C	0	/	/	/	/	/
Z	1	non	oui	dit la réponse dans le texte	/	/
Mar	1	non	oui	oublie de de faire les courses à cause d'une amie	non	réponse dans le texte
M	1	oui	oui	oublie des chaussures à cause d'un appel	oui	+

E	0	/	/	/	/	/
Nmt	1	oui	oui	oui mais donne la réponse dans le texte		

Annexe 16

Analyse séance 6 - bilan

Séance 6 : Rappel (autres que les inférences de cause-effet)

Notation :
- - - travail bâclé
- - productions peu claires mais qui témoignent d'un effort de rédaction et d'investissement
- productions peu claires / inférences écrites dans le texte
+ Production claire mais inachevée / inférence trop simple avec des indices trop évidents
++ Bonne production / indices intéressants mais peu nombreux
+++ Très bonne production / idée originale et indices subtils et nombreux

Elèves	Inférence de lieu	Inférence de temps	Inférence de sentiment-attitude	Bilan du rappel
M	++	++	+	bien
Mar	++	+	+	indices trop évidents dans les productions
Z	--	--	--	Incompréhension des inférences, à revoir
C	++	++		difficulté avec l'inférence de sentiment
Aa	+	+	++	Productions assez brèves, 1 à 2 phrases
Lu	++	+++	+++	Bonne maîtrise des inférences + posture d'auteur
Al	++	++	++	Bonne compréhension des inférences + posture d'auteur
Mt	++	++	+	écrit assez courts mais difficulté avec les inférences de sentiments
Et	--	--	--	difficulté à rentrer dans l'écriture mais compréhension des inférences (oral)
P	+++	++	+	Bonnes productions dans l'ensemble. Il faut consolider les inférences de sentiments.
Ti	+	+	-	Indices trop évidents dans les productions
T	+	+	+	=
Lm	++	+	-	Productions peu claires. Difficile pour le lecteur d'inférer. Pas de question pour guider.

X I	+	++	−	difficulté avec les inférences de sentiment
Ere	--	--	--	difficulté à rentrer dans l'écrit. Incompétence. Donne des réponses dans le texte
L	+	+	+	idées intéressantes mais indices trop évidents
Eo	++	++	++	Posture d'auteur. Bonne compréhension des inférences
Ne	/	/	/	Rep de difficultés à rentrer dans l'écrit. Mais à essayé il s'est montré qu'il maîtrise les inférences
N	+	+	−	Écrits assez bofs mais idées intéressantes. Difficulté avec inférence de sentiment
Nmt	+++	+++	+	Posture d'auteur. Très bonnes idées, riche en indices. Difficulté persistante avec inférence de sentiment.

Annexe 17

Evaluation finale

Evaluation de lecture

LOUP-GAROU

Antoine entre en courant dans la classe. Il est en retard, comme d'habitude.
- Monsieur, monsieur ! Crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.
- A la télé ? demande Céline.
- Mais non, en vrai.
- Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.
- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.
- Hou… hou… hou… loup-garou ! Hurle Damien, pour rire.
Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.
- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !
- Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.
Toute la classe s'esclaffe bruyamment.
Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.
Antoine s'énerve :
- Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper…
Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.
- Taisez-vous ! Crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :
- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

Bernard Friot, Nouvelles histoires pressées, Ed. Milan, 20

Question 1 : Qu'est-ce que tu as compris de l'histoire ?

Un garçon Antoine a vu un loup-garou pendant la n
Le matin il est arrivé en retard à l'école, il a dit
à son maître et aux élèves ils ne l'ont pas cru. Puis
Antoine a insisté, mais personne l'écouter. Enfin
Antoine s'est assis. Et puis le maître a dit: toi la
prochaine fois, je ne te louperai pas!

[redacted]

Question 2 : Qui est le loup ? Souligne dans le texte les indices qui te permettent de répondre à cette question.

Le loup est le maître de Antoine.

Question 3 : A la manière de l'auteur, écris la suite de l'histoire.

Quand il rentre chez lui, Antoine prend une corde, un filet et une grosse pierre. Puis il lit un livre sur les loup-garou et va dans le jardin. Il instale la corde sur l'arbre et fait un double nœud il accroche le filet à la corde. Et il prend la pierre dans sa main. Antoine attand minuit pour resorti dans le jardin là où il avait instalé le piège le loup-garou arrive Antoine lache la corde et le filet tombe sur le loup-garou.

Evaluation initiale						Evaluation finale		
- - - travail bâclé - - erreurs et confusions importantes - erreurs importantes + travail un peu confus ++ bon travail +++ très bon travail								
	Q1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Résumé**	**inférence**	**production d'écrit**
N	père	curiosité, factice, missel, pieuse, couture, encyclopédie	oui	-	assassin qui va sortir du livre	- -	loup garou	+
T	père	encyclopédie, couture, vieux missel	oui, ne comprends pas les mots	+	redite du texte	+ +	maitre	+ +
Et	fille	factice	non	++	car le titre est assassin de la bibliothèque	- - -	maitre	+ +
P	père	pieux, missel, factice, couture	oui	++	-	+ +	maitre	+ + +
M	père	fourmi qui sort d'un livre, factice, missel et pieux	non	+++	histoire se passe dans un bibliothèque	+ + +	maitre déguisé en homme	+ +
Ti	père	missel, pieux	oui	+++	peur que cela se passe et d'être assassiné	+ +	maitre	+
I	père	missel	non	-	peur + cauchemard	+ +	maitresse	- -
Mt	père	missel	non	+	peur qu'un assassin soit dans la bibliothèque	+	maître	++
Z	père	curiosité, missel	oui	+	plein de choses qui sortent du livre donc elle n'a pas voulu l'ouvrir	- - -	maître	- - -
Lu	NE	factice, missel, pieuse	non	+++	peur qu'un assassin sorte du livre	+ +	- -	- -
Ab	NE	factice, missel, pieuse	non	+++	peur qu'un assassin sorte du livre	+ +	maître	+ +
Er	père + missel	creux	oui	- -	titre faisait trop peur	+ +	maitre	- -
Nnt	fille	missel	non	+++	peur	+ +	maitre	+ + +
L	Absente évaluation faite à l'oral avec l'enseignant (cf tapuscrit)					+ +	maitre	+ +

D	*« Oui parle »*	Aucun écrit				RAS	maitre (réponse à l'oral avec le moi)	RAS
Aa	père	factice missel pieux	oui	++	peur	+	maitre	+
Mar	fille	pure factice missel	oui	+	peur	+ +	maitre	+ +
Ee	fille	factice missel pieux creux	oui	+++	peur que l'assassin sorte du livre	+ +	maitre	+ +
A	fille	factice missel pieux	NOn	+	peur / production ne permet pas de savoir si l'élève a compris	+ +	maitre	+ +
C	Père et NE	factice missel pieux	non	++	peur qu'il y ait un assassin comme dans le livre / difficile de savoir si l'élève a compris qu'il pouvait sortir du livre comme les autres	+	maître	++
E	narrateur	factice missel pieux	non	- -	ne veut pas lire le livre _____ N'a pas saisi l'implicite	+ +	maitre	+ +
Ln	fille	Aucun écrit		++	peur qu'un assassin sorte du livre	+ + +	maître	+ +
B	père	missel creux pieux	oui	+	peur qu'un assassin sorte du livre	+	maitre	+
Ne	narrateur / Bernard friot	missel creux pieux factice	oui	Aucun écrit		+ +	maître	+ +

NE = narrateur extérieur. Elève qui a progressé entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale D a montré qu'il avait retenu comment se poser les bonnes questions pour interroger l'implicite mais c'est un élève qui ne rentre pas dans l'écrit, ainsi l'évaluation de sa progression reste difficile à dire. 10 élèves ont montré une progression dans la compréhension des inférences dans un texte narratif. Je me suis basée sur les résumés des deux évaluations (s'il y avait des confusions ou non), le traitement de l'inférence dans l'évaluation finale et la production d'écrit de l'évaluation finale qui témoignent d'une bonne compréhension de l'inférence ou non. En effet je rappelle que lors de l'évaluation initiale, j'avais demandé aux élèves de continuer l'histoire et j'ai pu me rendre compte des zones d'ombres qui persistaient encore dans la compréhension. De même avec l'évaluation finale, les productions d'écrits m'ont permis de confirmer ou d'infirmer de la bonne compréhension de l'implicite du texte.

Annexe 18 - Tableau comparatif entre les deux évaluations

Annexe 19

Questionnaire de fin de séquence

	Oui	Non	Un peu	Pas du tout
Écrire des textes comme si tu étais un écrivain te permet-il de mieux comprendre ce que ne dit pas un texte quand tu le lis ?	17	2	3	0
Est-ce que tu sens que tu as progressé dans la compréhension de textes écrits depuis que tu écris toi-même des petits récits pour faire deviner aux lecteurs ***l'implicite*** dans un texte ?	14	2	5	1
Lire une histoire pressée avant de te lancer dans l'écriture t'a aidé pour produire ton texte ?	10	3	7	2
Les travaux de groupe t'ont aidé ?	11	4	6	1
Préfères-tu écrire tes textes seul ?	11	6	4	1
Préfères-tu écrire des textes à deux ?	9	7	6	0
Est-il plus facile d'écrire un texte pour faire deviner aux lecteurs un lieu ?	15	1	5	1
Est-il plus facile d'écrire un texte pour faire deviner aux lecteurs un temps ? (de la journée, de l'année, historique, un évènement que tout le monde connaît etc)	17	0	5	0
Est-il plus facile d'écrire un texte pour faire deviner aux lecteurs un sentiment/une pensée d'un personnage ?	10	2	5	3
Est-il plus facile d'écrire un texte pour faire deviner aux lecteurs la cause d'une action d'un personnage ?	10	4	7	1
Apprécies-tu d'écrire comme si tu étais un écrivain ?	16	3	4	0
Apprécies-tu de lire des textes qui te demandent de deviner ce qui n'est pas écrit depuis que tu produis toi-même des textes dans ton carnet de lecteur ?	14	2	4	1

As-tu une remarque à faire ?
RAS

Quelle a été pour toi la séance qui t'a le plus aidé pour t'améliorer dans la compréhension des textes écrits ?

Majorité des élèves ont répondu qu'ils avaient appréciés la séance en petits groupes sur le texte *Mme Denis ne veut pas d'histoires* et que cette séance les avait aidés à progresser dans la compréhension de l'implicite.

Quelques élèves ont répondu qu'ils préféraient travailler seuls car ils sentaient qu'ils progressaient mieux ainsi.

On peut voir à travers ce questionnaire que 17 élèves sur 24 ont estimé que l'écriture des inférences de temps était plus facile que l'écriture des inférences de lieux mais surtout de sentiments et de cause-effet. 14 élèves sur 24 estiment qu'ils ont progressé dans la compréhension des textes écrits depuis le début de la séquence. Cela est un bon reflet de la réalité car j'ai noté que 10 élèves avaient progressés dans le traitement des inférences dans cette séquence.