



HAL
open science

Les problèmes persistants de compréhension chez les élèves dyslexiques et en grande difficulté en lecture

Mélanie Bellengier

► **To cite this version:**

Mélanie Bellengier. Les problèmes persistants de compréhension chez les élèves dyslexiques et en grande difficulté en lecture. Education. 2018. dumas-02362041

HAL Id: dumas-02362041

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02362041>

Submitted on 13 Nov 2019

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.

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2017 - 2018

**MEMOIRE
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Prénom et Nom de l'étudiant : **Mélanie BELLENGIER.**

Site de formation : **Villeneuve d'Ascq.**
Section : **TDS 1.**

Séminaire suivi : **Elèves à besoins éducatifs particuliers.**
Directeur de mémoire (nom et prénom): **Madame Ryckebusch Céline.**



Introduction	2
Partie 1 : concepts et définition de la dyslexie	2-9
I. La dyslexie : concepts et définition	3-5
1) La dyslexie dyséidétique	3
2) La dyslexie dysphonétique.....	4
3) Les différents parcours de scolarisation des enfants atteints de dyslexie	4
II. Lecture : définition et apprentissage	5-8
1) Qu'est-ce que la lecture ?	5
2) L'apprentissage de la lecture et de la compréhension	5
3) L'apprentissage de la lecture : des difficultés pour les élèves dyslexiques/en grandes difficultés ?.....	6
III. Les inférences : définition, catégorisation et apprentissage	8-10
1) Le développement du processus d'inférences	8
2) Le processus d'inférences	9
3) Une démarche qui doit être explicite et différenciée	9
Partie 2 : Le protocole pédagogique	10-23
I. Présentation du public	10
1) L'école et la classe	10
2) Les élèves	10
II. Présentation du protocole pédagogique expérimental	11-14
1) Un protocole expérimental en trois phases	11
2) Présentation de la séquence	12
III. Mise en œuvre du protocole pédagogique expérimental	14-23
1) Séance n°1 : l'évaluation diagnostique.....	14
2) Séance n°2 : expliciter la démarche d'inférences	15
3) Séance n°3 : expliciter et s'entraîner à la démarche d'inférences (séance différenciée).....	17
4) Séance n°4 : La trace écrite	20
5) Séance n°5 : entraînement à la démarche d'inférences.....	21
6) Séance n°6 : évaluation sommative	23
Partie 3 : Résultats et discussion	24-32
I. Résultats du protocole expérimental	24-29
1) Résultats obtenus.....	24
2) Evolution pour les élèves en difficulté	27
II. Discussion des résultats	29-32
1) Une évolution négative de la compétence à inférer des informations nouvelles.....	29
2) Une évolution neutre de la compétence à inférer des informations nouvelles	30
3) Une évolution positive de la compétence à inférer des informations nouvelles	31
Conclusion	33
Bibliographie	35

Introduction :

Durant nos deux années de formation en master, les stages nous permettent de rencontrer des élèves dans leur singularité sur le terrain. Mes expériences professionnelles en tant qu'éducatrice spécialisée et expériences de stages m'ont amené à m'intéresser plus particulièrement, dans le cadre du mémoire, aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Sur plusieurs de mes stages j'ai rencontré divers élèves touchés par la dyslexie et d'autres en difficulté dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. En effet, la dyslexie est une pathologie encore méconnue, mais de plus en plus reconnue chez les élèves de nos jours. Il me semble donc important de m'informer sur ce sujet afin d'accompagner au mieux les élèves en difficulté dans les apprentissages en classe.

En cette deuxième année de formation, j'effectue un stage filé d'octobre 2017 à février 2018 au sein d'une classe de CM2 à l'école Léo Lagrange d'Armentières. Dans cette classe, sur les vingt élèves, six bénéficient d'un suivi orthophoniste, dont un élève est diagnostiqué dyslexique-dysorthographique. Concernant la lecture et la compréhension un petit groupe d'élèves se trouve en difficulté par rapport aux autres, on note que ce sont majoritairement des élèves bénéficiant d'un suivi orthophonique, mais il est important de noter que tous les élèves de la classe sont des décodeurs.

De ce fait je me pose donc la question des difficultés persistantes de compréhension (en lecture) en CM2 chez les élèves dyslexiques décodeurs et les élèves en grande difficulté : d'où vient-elle ? Qu'est ce qui gêne cet apprentissage ? Comment pallier les difficultés de ces élèves ? Quelles adaptations pédagogiques peuvent être mises en œuvre ?

Nous ferons dans une première partie le point sur les théories concernant la lecture, la dyslexie et la compréhension de l'implicite. Puis nous verrons dans une seconde partie un protocole pédagogique expérimental construit et mis en place sur mon terrain de stage concernant la démarche d'inférence. Nous ferons ensuite dans une dernière partie une analyse des résultats obtenus afin de discuter de ces résultats.

Partie I : Théorie.

I. La dyslexie : concepts et définition.

La dyslexie est un trouble spécifique de l'acquisition du langage écrit, et de la lecture plus particulièrement. Selon l'OMS, elle se définit comme « un trouble spécifique de la lecture. Il s'agit également d'un trouble persistant de l'acquisition du langage écrit caractérisé par de grandes difficultés dans l'acquisition et dans l'automatisation des mécanismes nécessaires à la maîtrise de l'écrit (lecture, écriture, orthographe...) »¹. De plus, « Une théorie relativement récente stipule que le déficit phonologique responsable de la dyslexie est la conséquence d'un trouble cérébelleux. Toutefois, cette hypothèse n'est valable que pour la dyslexie phonologique mais elle n'est pas applicable pour la dyslexie dite de surface »². De plus la dyslexie est reconnue comme trouble des apprentissages, et entre dans le champ des troubles cognitifs. Il existe une distinction selon deux types de dyslexie.

1) La dyslexie dyséidétique.

Plus connue sous le terme dyslexie de surface, c'est une dyslexie due à une déficience de la voix lexicale. C'est à dire due à des difficultés de mémorisation de la manière dont s'écrivent les mots, ce qui entraîne un développement et une acquisition lexicale très pauvre. Cette forme de dyslexie se traduit par l'incapacité à reconnaître des mots visuellement (reconnaissance de manière globale) et donc à lire des mots réguliers et connus, un faible lexique de mot (que l'enfant néanmoins connaît oralement) et une incapacité à mémoriser la prononciation des mots.

Néanmoins, un enfant souffrant de dyslexie de surface peut parvenir à déchiffrer des mots réguliers, mais à sa difficulté dans le déchiffrage s'ajoute aussi des difficultés de compréhension (le sens du mot déchiffré).

2) La dyslexie dysphonétique.

¹<http://www.dysmoi.fr/troubles-d'apprentissage/dyslexie-dysorthographe/la-dyslexie-qu-est-ce-que-c-est/>

²Gérald Bussy *et al.*, « Apprentissage procédural implicite dans la dyslexie de surface et la dyslexie phonologique », *Revue de neuropsychologie* 2011/3 (Volume 3), p. 141

La dyslexie dysphonétique est la forme la plus rencontrée chez les enfants. Elle est due à un trouble phonologique et donc une difficulté à faire correspondre les graphèmes (lettres, syllabes) à des phonèmes (sons, prononciation). L'enfant éprouve donc des difficultés à effectuer les correspondances graphie-phonie indispensables pour l'apprentissage de la lecture (et aussi de l'écriture). Cette forme de dyslexie se traduit par l'incapacité à faire la différence entre des graphèmes proches (comme par exemple « b » et « d »), des phonèmes proches (comme par exemple [p] et [t]), et des mots dont la morphologie est proche. A cela s'ajoute une incapacité à ordonner les lettres dans une syllabe ou dans un mot et donc à convertir les lettres/syllabes en sons.

Il est important de noter qu'un élève atteint d'une dyslexie n'est pas atteint de déficience intellectuelle et est donc dans une intelligence moyenne s'il n'a pas d'autres troubles associés. Le problème majeur des élèves atteints de dyslexie réside donc dans le fait d'une lenteur à intégrer et automatiser le langage écrit, et donc la lecture.

3) Les différents parcours de scolarisation des enfants atteints de dyslexie.

Chaque élève souffrant de dyslexie est différent, notre système scolaire doit donc présenter une palette de possibilités afin de les accompagner au mieux dans leur parcours scolaire. Ce parcours scolaire peut se dérouler au sein du milieu scolaire dit « normal » jusqu'en milieu spécialisé.

Depuis 2002, selon la circulaire du 31/01/2002 publiée dans le Bulletin Officiel n°6 du 07/02/2002, un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) ou un Projet Individualisé de Scolarisation (PPS) peut être mis en place afin de soutenir l'enfant dans son parcours scolaire. Ces projets permettent d'expliquer la situation de l'enfant, d'indiquer des aménagements pédagogiques adaptés possibles à l'enseignant de mettre en place.

Ces enfants peuvent donc être inclus en classe ordinaire, avec ou sans projet d'accompagnement particulier.

En cela, la loi de Février 2005³ est importante. En effet, cette loi prône l'inclusion scolaire et accorde donc la priorité à la scolarisation collective ou individuelle en milieu ordinaire, ceci notamment grâce aux PPS évoqué ci-dessus, ceci vient remplacer la notion d'intégration.

³LEGIFRANCE, 2005, [En ligne], LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>

Certains élèves atteints de dyslexie et d'autres pathologies associées ou non peuvent être inclus dans des classes spécialisés ou des institutions spécialisées si les besoins de l'enfant sont trop importants.

Ces définitions nous permettent maintenant de nous interroger sur les effets que peut amener la dyslexie dans les apprentissages. Ceci afin de mieux percevoir des solutions à mettre en œuvre pour les accompagner aux mieux. Pour ce mémoire, le choix a été fait de se porter sur la dyslexie de surface qu'il est plus commun de rencontrer en classe ordinaire.

La dyslexie est donc premièrement associée à la lecture. Ce que nous allons définir ci-dessous.

II. Lecture: définition et apprentissage.

1) Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture est un processus complexe mêlant le déchiffrage et la compréhension. En effet, la lecture c'est premièrement déchiffrer un code pour lui donner un sens. Ce code est ce qui permet de transcrire un langage oral en langage écrit. Ce codage décompose des phrases en mots, des mots en sons (les phonèmes), et ces sons sont transcrits selon un code donné composé des différentes lettres de l'alphabet français (les graphèmes).

Néanmoins la lecture n'est pas seulement une affaire de déchiffrage, c'est aussi une affaire de compréhension. En effet l'acte de lire permet d'accéder au sens que porte l'écrit lu (et non simplement à le décoder). La compréhension est facilitée par une plus grande maîtrise de la capacité à décoder un texte. Néanmoins il est important de travailler le décodage et la compréhension de manière simultanée même si le décodage est en effet souvent priorisé au début de l'apprentissage de la lecture.

2) L'apprentissage de la lecture et de la compréhension.

➤ Un élément clé des cycles 2 et 3.

L'apprentissage de la lecture est un élément clé de cycle 2, mais constitue aussi un élément très important au sein du cycle 3. Il existe de nombreuses méthodes pour apprendre à lire, néanmoins une technique est de nos jours plébiscitée dans les nouvelles instructions officielles du 22 novembre 2015 concernant les programmes scolaire. C'est méthode est appelée « méthode mixte de deuxième génération » qui oriente l'apprentissage de la lecture

exigeant une étude du code (avec la correspondance graphie-phonie, mais aussi la reconnaissance de mots de manière globale), avec un travail autour de la compréhension (générale et fine). « La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre». ⁴ La compréhension est donc indissociable de la lecture puisque l'acte de lire c'est décoder et accéder au sens de l'écrit.

➤ **La complexité de la langue française.**

De plus, il est important de noter que notre langue française peut être particulièrement complexe. En effet, certaines langues (comme le chinois) ont un symbole pour un mot. Le code alphabétique français est, lui, composé d'irrégularités particulières pouvant être un frein à l'apprentissage de la lecture (ce travail sur le code étant un passage obligatoire pour pouvoir apprendre à lire, et ses irrégularités particulièrement difficiles à appréhender).

La lecture est donc une activité ne se limitant pas au décodage d'un code, mais est aussi un accès au sens d'un texte grâce à la compréhension de ce dernier. La dyslexie est une pathologie associée à des difficultés dans l'apprentissage de la lecture.

3) L'apprentissage de la lecture : des difficultés pour les élèves dyslexiques/en grandes difficultés ?

Comme vu précédemment, l'apprentissage de la lecture doit mêler le décodage mais aussi l'accès au sens. La compréhension est un ensemble d'activités cognitives mises en œuvre pour construire la signification d'un discours ou d'un texte : « comprendre un texte en le lisant demande au lecteur de réaliser dans un temps très bref tout un ensemble d'opérations qui vont de la reconnaissance du mot écrit à la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite, en passant par l'analyse syntaxique et la mise en relation des référents et idées énoncés dans les phrases successives »⁵.

La dyslexie impacte donc les apprentissages des enfants qui en souffrent à plusieurs niveaux. La plus importante des répercussions est une difficulté à maîtriser et s'approprier le langage écrit, et donc la lecture. Ce qui signifie un impact sur cet apprentissage qui demandera plus de temps et des différenciations particulières. Néanmoins, il est important

⁴MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2015, Bulletin Officiel du 22 novembre 2015 p16.

⁵BIANCO M., « *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* », Presses Universitaires de Grenoble - Collection : Regards sur l'éducation - février 2016, p7.

de noter que la dyslexie est souvent associée à d'autre trouble « dys » (comme la dysorthographe, la dyscalculie) ce qui peut présenter des difficultés supplémentaires si l'activité d'apprentissage mobilise des compétences requises où les enfants sont en difficulté, comme par exemple : l'écrit de la consigne et un exercice de calcul pour l'enfant atteint de dyslexie et dyscalculie.

De plus, la dyslexie n'influence pas seulement la lecture mais toutes les matières scolaires. En effet, de nombreuses matières nécessitent des moments de lecture (textes, consignes) qui posent des difficultés aux élèves dyslexiques, qui perdent du temps ou ne comprennent pas les attendues ou ne peuvent accéder aux savoirs enseignés du à cette barrière qu'est pour eux l'étape de la lecture. Ces élèves peuvent donc présenter une lenteur dans l'exécution d'un exercice ou pour répondre à une consigne. Le temps de lire les consignes ou textes, les autres élèves seront en train de répondre aux questions de l'enseignant. Ce temps est dû aux difficultés de déchiffrage et de compréhension simultanées qui demandent du temps et parfois plusieurs lentes relectures afin d'accéder au sens de l'écrit.

Cette difficulté demande donc un effort de concentration très important pour l'enfant ce qui induit deux conséquences. La première est une fatigabilité accrue, les efforts à fournir étant plus important que les autres élèves pour déchiffrer et comprendre. La deuxième est donc un problème de concentration, sur une tâche qui est pour eux difficile, pouvant être gêné par les bruits environnants de la classe. Ce qui demande une hausse de concentration et donc une hausse de la fatigue associée.

La compréhension doit donc faire l'objet d'un apprentissage particulier où des prérequis doivent être installés. Les élèves doivent premièrement avoir envie de comprendre afin d'essayer de mettre en œuvre les mécanismes requis. Ils doivent aussi être capables de se concentrer sur un texte pour un temps plus ou moins long afin de pouvoir prendre des indices dans le texte (linguistiques, paralinguistiques, extralinguistiques) afin de les mettre en relation avec leurs connaissances personnelles et culturelles afin de construire le sens de ce qui est lu. Il faut donc passer par un enseignement explicite de la compréhension comme le plébiscite Maryse Bianco.

Dans le cadre de ce mémoire, je souhaite donc travailler plus particulièrement avec mes élèves de CM2 la compréhension de l'implicite et donc la démarche d'inférence qu'il est nécessaire de réaliser. Afin de mettre en œuvre cet apprentissage je souhaite m'appuyer sur les travaux de Maryse Bianco qui préconise une explicitation des stratégies à mobiliser

afin d'amener les élèves à prendre conscience des stratégies amenant à une réussite. Pour ce faire, nous verrons dans cette dernière sous partie ce que sont les inférences et quelles sont les stratégies à s'approprier afin de les comprendre.

III. Les inférences : définition, catégorisation et apprentissage.

Dans un texte, la plupart des informations est souvent explicitement écrit et est donc directement à la portée de la compréhension du lecteur. Néanmoins, certaines informations ne sont pas écrites en toutes lettres dans le texte et peuvent être indispensables à la compréhension de ce qui est lu, c'est ce que l'on appelle l'implicite. Afin d'accéder à cet implicite les élèves doivent dégager l'information en "lisant entre les lignes", c'est-à-dire en effectuant des inférences. En effet ce qui est implicite dans le texte n'est pas écrit comme tel mais est sous-entendu par de nombreux indices dans le texte qu'il faut alors savoir repérer puis analyser afin de déterminer ce dont il s'agit.

Il existe de nombreuses inférences par rapport à l'objet de l'inférence (émotions, lieux, la personne, le temps...), des inférences réalisées durant la lecture ou après, celles qui sont nécessaires à une compréhension fine du texte et celles qui sont facultatives, etc...

1) Le développement du processus d'inférences.

Dès 2 ou 3 ans, les enfants sont sensibles à la nécessité de faire des inférences en fonction de plusieurs paramètres à prendre en compte (âge, type d'inférence, capacité de compréhension et niveau connaissances) mais restent bien sur loin des capacités d'inférences des adultes. Van den Broeck et ses collaborateurs en 2005 affirment que les très jeunes enfants ont des inférences moins développées que celles des enfants plus âgés ou des adultes. « Les jeunes enfants sont capables de réaliser des inférences pour comprendre le discours oral [...] mais ils semblent le faire moins systématiquement et moins spontanément que les enfants plus vieux et adultes »⁶. Les capacités de compréhension se développent donc dès la petite enfance avec l'acquisition du langage et la compréhension du code oral. Pour comprendre, l'élève doit aussi développer des habiletés concernant le traitement des textes et posséder des connaissances (mais les connaissances seules ne sont pas suffisantes). « La

⁶BIANCOM., « *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* », Presses Universitaires de Grenoble - Collection : Regards sur l'éducation - février 2016, p146.

capacité à effectuer des inférences émerge très tôt au cours du développement mais se développe graduellement jusqu'à l'âge adulte »⁷.

2) Le processus d'inférences.

Afin de réaliser des inférences, il faut d'abord lire le texte étudié et effectuer une prise d'indices. Il existe les indices linguistiques avec le lexique et la syntaxe par exemple. Puis les indices paralinguistiques qui relèvent de l'intonation, donc à l'écrit cela repose essentiellement sur l'étude de la ponctuation. Et enfin les indices extralinguistiques faisant référence au(x) interlocuteur(s)/ au(x) personnage(s), mais aussi sur le cadre physique de l'action/de l'histoire : le lieu, le contexte historique/culturel/politique, l'action (ce qui est en train d'être fait), etc...

Une fois cette prise d'indices réalisée, le lecteur doit mettre ces éléments en confrontation les uns avec et les autres et aussi avec ses propres connaissances afin d'en dégager le sens le plus pertinent en fonction des éléments observés.

Enfin le lecteur doit autoévaluer sa compréhension : ce qui ressort du processus d'inférence est-il logique avec le sens global du discours écouté/de l'histoire lue ?

C'est donc cette démarche que je souhaite travailler avec les élèves de CM2 de l'école Léo Lagrange.

3) Une démarche qui doit être explicite et différenciée.

Afin de travailler cela avec les élèves, et notamment les élèves en difficultés, différentes recherches m'ont amené à concevoir cet apprentissage de manière explicite. En effet, la séquence proposée aux élèves doit permettre de rendre explicite le processus d'inférences afin de permettre aux plus en difficulté de s'appropriier ces techniques et de s'y entraîner. De plus, pour l'élève dyslexique décodeur et les élèves en difficulté de lecture (décodage encore lent et difficile) il est possible de passer d'abord par l'oral afin de leur permettre de se concentrer sur le processus d'inférences en laissant de côté les difficultés pouvant être provoquées par le décodage (lenteur, fatigue, déficit de l'attention, surcharge cognitive).

⁷BIANCOM., « *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* », Presses Universitaires de Grenoble - Collection : Regards sur l'éducation - février 2016, p165.

Partie II : Le protocole pédagogique.

Après vous avoir présenté mes différentes recherches sur la dyslexie, la lecture et la compréhension, je vais vous présenter mon terrain de stage, les élèves de la classe puis ensuite vous exposer un protocole pédagogique expérimental travaillé à partir des recherches de la première partie de ce mémoire.

I. Présentation du public.

1) L'école et la classe.

J'effectue mon stage filé au sein de l'école élémentaire Léo Lagrange située à Armentières dans une classe de CM2 (milieu social mixte). La classe est composée de 20 élèves (8 filles et 12 garçons) dont les différences interindividuelles sont marquées avec un élève en avance d'un an, deux élèves éprouvant très peu de difficulté dans les apprentissages et six élèves confrontés à des difficultés dans les divers apprentissages proposés (un nouvel élève arrive dans la classe à la rentrée de janvier, ce qui portera le nombre de garçon à 13).

2) Les élèves.

Les élèves de cette classe présentent donc des niveaux hétérogènes variant parfois selon les matières. Sur les vingt-et-un élèves, six bénéficient d'un suivi orthophoniste. Néanmoins, il est observé qu'un petit groupe de six élèves peut être en grande difficulté dans une majorité de matières. Dans ce groupe, un élève est diagnostiqué dyslexique-dysorthographique et bénéficie d'un suivi orthophoniste, d'un PPS et d'un ordinateur comme aide matériel (ayant des problèmes à l'écrit). Un élève (aussi en PPS) ayant des traits autistiques bénéficiant d'une AVS deux matinées par semaine et enfin quatre élèves sans plan d'accompagnement particulier mais qui nécessitent des différenciations afin d'atteindre les objectifs visés.

Suite à différentes observations et à mon questionnement de mémoire je me suis interrogé sur la manière de travailler la compréhension, et plus spécifiquement les inférences, avec cette classe en tenant compte des élèves en difficultés. Je vais donc vous présenter ci-dessous un protocole pédagogique expérimental.

II. Présentation du protocole pédagogique expérimental.

Ce protocole pédagogique expérimental a pour objet de travailler avec les élèves l'implicite et la démarche d'inférences en tenant compte des diverses difficultés rencontrées par les élèves, et notamment les difficultés rencontrées par l'élèves dyslexique et les élèves ayant encore des difficultés dans le décodage (lenteur, fatigue...). Après échange avec mon maitre d'accueil de stage, ce dernier est d'accord pour me laisser mettre en œuvre cette séquence avec ses élèves.

1) Un protocole expérimental en trois phases.

Pour sa mise en œuvre le protocole va se faire en trois étapes. Il est constitué de six séances afin de pouvoir le mener à terme avant la fin de la période de stage. La première sera une évaluation diagnostique réalisée auprès des élèves afin de déterminer les différents rapports des élèves aux inférences et d'obtenir des informations sur les procédures mobilisées par les élèves.

La seconde étape sera la mise en œuvre de la séquence sur l'implicite et la démarche d'inférences pour une durée de cinq séances (plus une séance d'évaluation). Ces séances se réaliseront sur créneau d'une heure le lundi après-midi, la lecture/compréhension étant déjà travaillée sur ce créneau dans l'emploi du temps de la classe. Ces séances doivent permettre de mettre en avant la démarche d'inférences en partant lors de la toute première séance de l'oral afin de permettre à tous les élèves de visualiser la manière dont on fait des inférences. Puis nous glisserons progressivement vers l'écrit, avec des différenciations pour les élèves rencontrant des difficultés. Durant ces séances, nous réaliserons avec les élèves un outil reprenant la démarche de recherche de l'implicite : prise d'indices, mise en relation des indices entre eux et avec nos propres connaissances et l'autoévaluation. Les séances proposeront donc aussi aux élèves de s'exercer à appliquer cette démarche afin de permettre à chacun de s'approprier chaque phase de la démarche et de développer leurs compétences.

Puis la dernière étape sur le terrain sera de réalisée à nouveau une évaluation, que nous pouvons ici qualifiée de sommative, afin de pouvoir analyser les progrès des élèves.

Voici donc ci-dessous la présentation de la séquence expérimentale sous forme de tableau.

2) Présentation de la séquence.

Séance/objectifs	Déroulement/ Plan de séance.	Durée
<p>Séance n°1 : Evaluation diagnostique.</p> <p><i>- Evaluer la compétence d'inférence des élèves.</i></p>	<p>1. Explication aux élèves de la séquence que nous allons réaliser ensemble : « aujourd'hui nous allons commencer à travailler ensemble l'implicite en lecture/compréhension. L'implicite c'est ce qui n'est pas dit directement ou écrit noir sur blanc dans le texte. Mais avant de vous proposer des séances, je vais vous donner une petite évaluation, qui ne comptera pas dans le bulletin, afin de voir un peu les compétences que vous avez déjà dans ce domaine.</p> <p>2. Projection au tableau de l'évaluation diagnostique. Lecture des consignes avec les élèves et explications des exercices.</p> <p>3. Distribution des feuilles et début de l'évaluation. Le temps accordé est de 30 minutes, après 30 minutes toutes les feuilles sont ramassées.</p> <p>4. Pour les 15 dernières minutes : mise en lecture autonome du chapitre 7 d'Harry Potter à l'école des sorciers (suite de ce qui est actuellement travaillé par mon maître d'accueil avec les élèves en lecture/compréhension).</p>	60 min.
<p>Séance n°2 : expliciter la démarche d'inférence.</p> <p><i>- Expliciter la démarche d'inférence.</i></p>	<p>Séance de mise en évidence de la démarche d'inférence : lecture – prise d'indice- mise en relation de ces indices entre eux et avec les connaissances personnelles – inférences.</p> <p>1. Explication du travail qui sera effectué sur cette séance et les précédentes.</p> <p>2. Mise en situation: lecture de quelques petits textes court à l'oral avec la consigne suivante : « Je vais vous lire deux fois de suite un petit texte, je vous laisse imaginer cette courte histoire et je vous poserais ensuite une question.</p> <p>3. Mise en exercice afin de s'entraîner à la recherche d'indices et leur mise en relation sur des textes un peu plus long (quelques lignes) avec la consigne de justifier son choix en soulignant les indices qui permet de comprendre l'implicite.</p> <p>4. Résumé de ce que nous avons appris aujourd'hui, rappel de la procédure d'inférence.</p>	60 min.
<p>Séance n°3 : expliciter et s'entraîner à la démarche d'inférence (séance différenciée)</p> <p><i>- Expliciter la démarche d'inférence.</i></p>	<p>1. Rappel de la séance précédente</p> <p>2. Correction collective des trois derniers textes de la séance précédente.</p> <p>3. Lancement des différents ateliers avec les consignes :</p> <p>- Atelier 1 (autonomie) : Mise en application de la démarche d'inférence sur des textes plus longs (l'inspecteur La Fouine) afin de deviner qui est le coupable dans l'affaire exposée. « Vous allez, individuellement, vous mettre</p>	60 min.

<p>- <i>S'entraîner à la démarche d'inférence.</i></p>	<p>dans la peau d'un détective qui doit trouver le coupable. Comme support je vais vous distribuer des textes de l'inspecteur la Fouine. Une fois le coupable repéré vous attendez les élèves qui ont eu le même texte que vous et comparez vos résultats ».</p> <p>- Atelier 2 (semi-dirigé) : Travail autour de la mise en relation des indices entre eux et avec les connaissances personnelles pour parvenir à émettre des hypothèses et s'interroger sur leur validation. « Vous allez avoir quelques petits exercices pour vous entraîner à mettre en relation les indices entre eux et avec vos propres connaissances. Mr Debacq sera avec vous pour vous aider si besoin ».</p> <p>- Atelier 3 (dirigé) : travail autour de la prise d'indices (qui pose problème aux élèves du groupe) en partant d'un jeu sur les inférences.</p> <p>« Nous allons travailler ensemble sur la prise d'indices dans les textes d'une nouvelle manière. Pour ce faire, j'ai ramené un jeu qui va nous servir à travailler ensemble la prise d'indice. Pour chaque carte tirée, l'élève va la lire à voix haute sa carte et proposer une réponse à la question et justifier son choix à l'aide d'indices. Les autres élèves écoutent et valident ou non la réponse de l'élève ».</p> <p>4. Résumé de ce que nous avons appris aujourd'hui, rappel de la procédure d'inférence.</p>	
<p>Séance n°4 : la trace écrite.</p> <p>- <i>réaliser la trace écrite de la séquence (institutionnalisation).</i></p>	<p>1. Suite des exercices de la séance précédente.</p> <p>2. Rédaction de la trace écrite de la séquence (institutionnalisation) et création d'un outil permettant la mémorisation de la démarche d'inférence.</p>	60 min
<p>Séance n° 5 : entraînement à la démarche d'inférence.</p> <p>- <i>S'entraîner à la démarche d'inférence.</i></p>	<p>Suite de la séance n°3 (exercices des différents ateliers)</p> <p>Apport de différenciation en cas de nécessité.</p> <p>Correction des divers exercices.</p> <p>Réalisation d'un point sur la démarche d'inférence et l'évaluation sommative.</p>	60 min

<p>Séance n°6 : Evaluation sommative.</p> <p>- <i>Mesurer les progrès des élèves dans la compréhension de l'implicite.</i></p> <p>- <i>Mesurer l'impact du protocole expérimental.</i></p>	<p>Pour évaluer les progrès des élèves et l'évolution des méthodes appliquées je donne aux élèves la même évaluation que l'évaluation diagnostique afin de pouvoir observer les différences avec les réponses choisies lors de la première séance. Sur cette évaluation, les élèves auront la possibilité de surligner/souligner des mots ou groupes de mots s'ils le souhaitent afin de s'aider à répondre (ou alors exiger cette démarche des élèves pour vérifier si la prise d'indices est comprise).</p> <p>+ Autorisation du dictionnaire et de l'outil (séance n°4).</p>	<p>40 min</p>
---	---	---------------

III. Mise en œuvre du protocole pédagogique expérimental.

Voici donc maintenant présenter ci-dessous le déroulement des différentes séances sur mon terrain de stage.

1) Séance n°1 : l'évaluation diagnostique.

Avant de commencer l'élaboration et la mise en place du protocole expérimental, j'ai préparé une évaluation diagnostique auprès de tous les élèves de la classe afin de pouvoir identifier les difficultés de chacun. Cette évaluation diagnostique prend la forme globale d'un QCM avec cinq exercices. Chaque exercice propose une ou plusieurs phrases suivies de plusieurs propositions. Les exercices sont classés selon un niveau de difficulté (du plus facile, à de plus en plus complexe). Pour faire un choix dans ces propositions les élèves sont amenés à faire des inférences afin de choisir la réponse la plus appropriée. Pour réaliser cette évaluation, les élèves ont disposé de trente minutes maximum. La vitesse de réalisation varie énormément selon les élèves qui ont pris entre 10 minutes et 30 minutes. Certains élèves n'ont eu aucune ou peu d'hésitations lors des exercices, d'autres ont longuement hésité et ont relu plusieurs fois chaque énoncé. Certains élèves ont changé plusieurs fois leur réponse durant les exercices. Vous trouverez en annexe n°1 l'évaluation distribuée auprès des élèves.

Les exercices varient donc au niveau de la complexité de par les phrases à analyser (et le nombre d'indices à repérer), la difficulté va aussi de manière croissante avec le nombre de réponses proposées (2, 3 ou 4) et le nombre de réponses possibles (un ou plusieurs). Concernant cette évaluation, durant la mise en exercice la formulation de consigne du dernier exercice a posé problème à une majorité d'élèves qui ne comprenaient pas la formulation « l'énoncé le plus probable », à part cela les exercices ont été rapidement compris.

Après avoir réalisé cette évaluation, j'ai donc corrigé les copies en attribuant 1 « point » pour chaque inférence réussie. Il y avait en tout dix inférences à réaliser. Les

résultats, pour les vingt élèves interrogés varient de 5/10 à 8/10. Voici dessous le détail des réponses données par exercice et par question.

	Nombre de réponses correctes	Nombre d'erreurs.
Exercice n° 1 :	15	5
Exercice n° 2 :	36	4
Question 1	18	2
Question 2	18	2
Exercice n°3 :	34	6
Question 1	20	0
Question 2	14	6
Exercice n°4 :	24	36
Question 1	8	12
Question 2	4	16
Question 3	12	8
Exercice n°5 :	26	14
Question 1	12	8
Question 2	14	6

D'un point de vue général, les exercices où les résultats sont les moins réussis sont le quatrième et le cinquième où plusieurs réponses sont possibles (deux par question). Ici le fait de devoir tirer plusieurs conclusions de l'inférence semble avoir posé des difficultés à une majorité d'élève, un grand nombre d'indices était ici à prendre en compte aussi pour trouver la réponse.

Concernant plus particulièrement l'élève dyslexique et les élèves en difficulté en lecture compréhension : les résultats varient de cinq à sept bonnes réponses, avec ici une majorité de difficultés rencontrées dans le quatrième exercice comme pour le reste de la classe, et pour certains élèves des difficultés sur la question deux de l'exercice 3.

Après avoir observé les résultats de cette évaluation diagnostique, je vais maintenant pouvoir proposer aux élèves une séquence de 5 séances (dont une pour l'évaluation finale).

2) Séance n°2 : expliciter la démarche d'inférences.

Rappel du/des objectif(s) visé(s) : Expliciter la démarche d'inférences.

Compétence(s) travaillée(s) :

- Repérer dans un texte des informations explicites
- Inférer des informations nouvelles (implicites).

Après l'analyse de l'évaluation diagnostique, il est apparu que l'ensemble des élèves possèdent déjà des compétences en matière d'inférences, à divers degrés de maîtrise. Cette deuxième séance poursuit l'objectif d'explicitation de la démarche d'inférence en s'appuyant sur l'oral. Vous trouverez en annexe n°2 la fiche de préparation ayant guidé cette séance. Dans le déroulement sur le terrain de stage je n'ai pu aller jusqu'au bout de ce que j'avais prévu du à un manque de temps, ce qui était prévu a donc ensuite été réalisée en début de séance numéro trois.

Cette séance a donc débuté par une explication du travail qui sera effectué sur cette séance et les suivantes. « Un texte ne dit jamais tout, il suppose une collaboration entre le lecteur et le texte, en effet le lecteur doit parfois lire entre les lignes afin d'ajouter des informations que l'auteur ne donne pas explicitement. Pour ce faire, nous devons apprendre à lier différentes informations du texte pour faire apparaître ces informations manquantes » ce que j'ai ensuite illustré à l'oral par la phrase « aujourd'hui je me suis promené dans une grande ville où j'ai aperçu la Seine et la Tour Eiffel ». Les élèves ont immédiatement compris que cette ville était Paris et ont su expliquer ce qui les a aidés à trouver. Ce premier temps a permis une première explicitation de la démarche d'inférence avec la lecture d'une phrase, une prise d'indices permettant de déduire une information qui n'est pas énoncée explicitement dans la phrase.

Suite à ce premier temps j'ai proposé une mise en situation par lecture de quelques petits textes courts à l'oral avec la consigne suivante : « je vais vous lire deux fois de suite un petit texte, je vous laisse imaginer cette courte histoire et je vous poserais ensuite une question ». Texte 1 : question sur le lieu. Texte 2 : question sur le personnage. Texte 3 : question sur l'émotion. Texte 4 : question sur l'action. Texte 5 : question sur la conséquence. Puis projection des textes au tableau avec le repérage des éléments justifiant les réponses données par les élèves. A chaque texte, nous avons explicité la démarche qui a permis aux élèves de trouver la réponse à la question posée.

Après ce second temps d'oral, j'ai proposé aux élèves de se mettre en activité (annexe n° 3) à l'écrit afin de s'entraîner à la recherche d'indices et leur mise en relation sur des textes un peu plus long (quelques lignes) avec la consigne de justifier son choix en soulignant les indices qui permettent de comprendre les informations implicites de ces textes. Durant ce temps, je suis passée voir les élèves individuellement afin de détecter d'éventuelles difficultés. En effet, certains élèves semblaient bloqués par les textes. L'élève dyslexique me dit qu'il ne

sait pas. Après lui avoir lu le texte à l'oral, il trouve directement la réponse en pointant immédiatement les indices lui permettant de justifier correctement sa réponse. Pour les textes suivants c'est la même chose. Pour les autres élèves rencontrant des difficultés je suis donc passée par la même procédure (lecture à haute voix, demandé à l'élève de s'imaginer en film l'histoire dans sa tête afin de mettre un sens sur les phrases qui composent le texte).

Après ce temps de travail individuel, nous avons procédé à une mise en commun et une correction des exercices, les autres phases ayant prises plus de temps que prévue, nous avons corrigé les deux premiers exercices sur cette séance. N'ayant pu terminer la correction et avoir un aperçu des compétences de chaque élève sur ces exercices, j'ai ramassé les feuilles afin de pouvoir les regarder chez moi.

Pour faire le bilan de cette séance, les élèves ont été motivés à chercher les réponses aux questions posées et semblent comprendre et mettre en œuvre, sur de petits textes, la démarche d'inférence. Les feuilles d'exercices montrent une majorité d'élèves qui ont trouvé les bonnes réponses en ayant la majorité des indices soulignés, quelques-uns ou une partie des indices sont soulignés. Quelques élèves montrent une capacité à repérer des indices pertinents mais n'en tirent pas toujours la bonne conclusion. Il apparaît aussi que les connaissances personnelles des élèves influencent les réponses (certains mots inconnus des élèves peuvent être un frein pour comprendre l'implicite, l'explicite n'étant pas toujours compris entièrement). Suite à cette analyse, trois « niveaux » d'élèves ressortent. Enfin, les élèves ayant eu le plus de facilité dans ces exercices ont eu rapidement terminé, ce que je ferai attention à prendre en compte dans les prochaines séances. Après discussion avec mon maître d'accueil la séance suivante est conçue de manière à répondre au mieux aux capacités et besoins de chaque élève.

3) Séance n°3 : expliciter et s'entraîner à la démarche d'inférence (séance différenciée)

• **Rappel du/des objectif(s) visé(s) :** Expliciter la démarche d'inférences et s'entraîner à la démarche d'inférences.

• **Compétence(s) travaillée(s) :**

- Repérer dans un texte des informations explicites.
- Inférer des informations nouvelles (implicites).

Pour débiter cette troisième séance (annexe n°4), j'ai commencé par un rappel sur la procédure à réaliser pour comprendre l'implicite dans un texte ou un discours. En effet, nous nous sommes attardés avec les élèves sur le fait qu'ils sont face à l'implicite tous les jours : lorsque l'enseignant leur adresse un regard (par exemple quand un élève fait autre chose que

ce qu'il est censé faire), la plupart du temps l'élève décode ce que sous-tend ce regard, ou lors d'un échange où la personne ne dit rien sur ses émotions nous sommes capables de deviner ceux que notre interlocuteur ressent.

J'ai ensuite distribué les fiches d'exercices aux élèves et nous avons réalisés ensemble la correction. Une fois ce temps achevé, j'ai divisé la classe en trois groupes. Le maître d'accueil de mon terrain de stage a accepté de prendre en charge un groupe en « semi-autonomie » afin que je puisse être le plus présente possible pour le troisième groupe. J'ai expliqué les trois ateliers différents avant de nommer les groupes afin de maximiser l'attention de chacun dans ce moment de passation de consigne. Puis ce sont déroulés les trois ateliers suivants :

- Atelier 1 (autonomie) : mise en application de la démarche d'inférences sur des textes plus longs (textes de l'inspecteur La Fouine) afin de deviner qui est le coupable dans l'affaire exposée. « Vous allez, individuellement, vous mettre dans la peau d'un détective qui doit trouver le coupable. Comme support je vais vous distribuer des textes de l'inspecteur la Fouine. Une fois le coupable repéré vous attendez les élèves qui ont eu le même texte que vous et comparez vos résultats ». Cet atelier est à destination des élèves qui ont éprouvé peu ou pas de difficultés lors de la séance précédente. L'objectif ici est de passer totalement à l'écrit face à un texte conséquent (une demi-page) où il s'agit de mettre en œuvre la procédure d'inférence afin de deviner qui est le coupable. J'ai choisis ces textes afin de mettre du sens dans l'apprentissage de la démarche d'inférence, pour montrer aux élèves un cas pratique où le fait de comprendre l'implicite peut être utile.

- Atelier 2 (semi-dirigé) : travail autour de la mise en relation des indices entre eux et avec les connaissances personnelles pour parvenir à émettre des hypothèses et s'interroger sur leur validation. « Vous allez avoir quelques petits exercices pour vous entraîner à mettre en relation les indices entre eux et avec vos propres connaissances. Mr Debaq sera avec vous pour vous aider si besoin ». Cet atelier est mis en œuvre pour répondre aux élèves qui n'ont pas de difficulté à lire et comprendre globalement les textes, ni à trouver les indices mais qui semblent ne pas mettre en relation les différents indices afin de trouver une réponse pertinente. L'objectif est ici pour eux de se rendre compte que chaque nouvel indice permet de réduire le champ des possibles et permet d'aboutir à une réponse assez précise et cohérente. Par exemple pour un texte où la réponse attendue est « un MP3/un baladeur », certains élèves repèrent un premier indice « musique » et donne donc le nom d'un instrument sans prendre en compte les indices suivants « m'emplie les oreilles », « c'est un cadeau pour mon anniversaire », « avec les écouteurs ».

• Atelier 3 (dirigé) : travail autour de la prise d'indices (qui pose problème aux élèves du groupe) en partant d'un jeu mobilisant des cartes sur les inférences. « Nous allons travailler ensemble sur la prise d'indices dans les textes d'une nouvelle manière. Pour ce faire, j'ai ramené un jeu qui va nous servir à travailler ensemble la prise d'indice. Pour chaque carte tirée, l'élève va lire à voix haute sa carte et proposer une réponse à la question et justifier son choix à l'aide d'indices. Les autres élèves écoutent et valident ou non la réponse de l'élève ». Cet atelier est à destination des élèves en difficultés (dans le repérage des indices ou des barrières dû au décodage qui demande des efforts importants pour certains élèves). Nous passons donc encore une fois ici par l'oral afin de permettre aux élèves bloqués par le décodage et de permettre d'explicitier la démarche d'inférence.

Les documents de cette séance sont en annexe n°5

Cinq minutes avant la fin de la séance j'ai arrêté les élèves dans leurs activités et leur ai demandé de ranger leurs affaires, les activités continueront la semaine suivante. Une fois les élèves de retour à leur place, nous avons pris cinq minutes pour définir ensemble cinq étapes permettant de mettre en avant des informations implicites dans un texte ou dans un discours : lire le texte, prendre des indices, mettre les indices en liens entre eux et avec les connaissances personnelles, émettre une hypothèse puis vérifier si elle est cohérente avec le texte.

Pour faire le bilan de cette séance :

Le premier atelier (en autonomie sur les textes de l'inspecteur LaFouine) semble avoir mobilisé une majeure partie du groupe dans la recherche avec la motivation de trouver le bon coupable. Néanmoins certains élèves ont dit ne pas savoir après une première lecture rapide du texte. Avec le maître d'accueil nous sommes revenu la dessus en précisant qu'en effet parfois il faut, au début surtout, plus qu'une lecture superficielle pour comprendre l'implicite d'un texte, que cela nécessite de la concentration et des efforts de compréhension.

Le second atelier en semi-autonomie, sous la supervision du maître d'accueil a nécessité l'intervention de ce dernier plusieurs fois pour inciter et rappeler aux élèves que les indices sont à mettre en relation entre eux afin d'avoir la réponse la plus précise et cohérente possible, car chaque nouvel indice peut nous permettre d'éliminer certaines hypothèses venues suite aux indices précédemment trouvés. Ensuite le deuxième exercice proposant un texte à trous semblait trop difficile pour l'ensemble des élèves du groupe. Après réflexion avec mon maître d'accueil temporaire, il est apparu qu'en effet le fait de devoir inventer la totalité des phrases est difficile à réaliser. Il m'a donc proposé de mettre certaines phrases en étiquettes afin de guider les élèves dans l'exercice.

Le dernier atelier, que j'ai mené fut un moment qui m'a permis de voir que l'élève dyslexique

avait intégré la démarche d'inférence qu'il met en œuvre sans problème quand il a affaire à des textes lus ou court. Une autre élève en difficulté butte sur chaque mot lors de la lecture, le décodage lui demande une charge cognitive importante qui ne lui permet pas de se concentrer d'emblée sur l'implicite présent dans le petit texte. Les deux derniers élèves présents ce jour dans le groupe ont eu des difficultés au début de l'atelier, puis ont fur et à mesure pris confiance et ont essayé de proposer des réponses qui se sont avérées de plus en plus justes et justifiées. D'un point de vue global, cette séance a permis à tous les élèves de se confronter à une activité dans laquelle il était nécessaire de réfléchir et qui ne s'est pas avéré trop facile. Le fait d'être en petit groupe facilite la différenciation et permet donc à tous les élèves de s'exercer.

4) Séance n°4 : la trace écrite.

- **Rappel du/des objectif(s) visé(s) :** réaliser la trace écrite de la séquence (institutionnalisation).

Pour cette nouvelle séance, lors de la préparation cette séance était supposé durée une heure. Néanmoins, le mardi où j'ai pu la mettre en place elle n'a duré que 35 minutes dû à un contretemps lors de la séance précédente menée par mon maitre d'accueil.

Théoriquement la première demi-heure de cette séance était la suite de la séance précédente car tous les deux groupes (autonomie et semi-autonomie) n'avaient pas eu le temps de terminer leur activité. Pour continuer le travail avec le groupe dirigé j'avais préparé des exercices pour commencer à glisser petit à petit vers l'écrit.

Lorsque j'ai pu prendre la classe, au vue du temps qu'il nous restait pour la séance (réalisée en fin de journée) j'ai décidé de réaliser seulement le travail autour de la trace écrite.

Pour commencer cette séance, nous avons d'abord pris une dizaine de minute à l'oral en collectif afin de revenir une nouvelle fois sur les différentes étapes de la démarche d'inférence afin de la rendre explicite. Puis suite à l'élaboration de ces différentes étapes, je suis revenu sur les ateliers de la veille afin d'échanger un peu avec les élèves sur ce qu'ils en pensent. Pour le premier atelier (textes de l'inspecteur Lafouine), quelques élèves expriment leur difficulté à trouver le coupable. En effet, les textes sont plus denses et demande plus de recherche que les petits textes étudiés jusque ici où ces élèves trouvait la réponse dès la première lecture. Le deuxième groupe confirme les difficultés éprouvées sur le deuxième exercice (texte à trou). Le dernier groupe dit avoir compris la démarche d'inférence et souhaitent essayer à l'écrit sur des petits textes.

Suite à ce temps je projette au tableau un résumé (annexe n° 6) sur la démarche d'inférence qui reprend les différents éléments que nous avons mis en évidence lors des séances précédentes avec les élèves. Nous lisons collectivement ce résumé en illustrant par de nombreux exemples

tirés des différents exercices réalisés dans ce début de séquence. Puis avant de commencer la rédaction dans les cahiers de lecture j'ai présenté aux élèves un outil construit en partant des étapes définies lors de la séance précédente. Il était difficile d'inclure les élèves dans la fabrication pratique de cet outil dans le temps imparti pour la séquence. Vous trouverez cet outil en annexe n°7, il reprend les différentes étapes lors de la recherche d'information implicite. Je l'ai construit sous forme d'un marque-page afin de permettre aux élèves de s'en servir durant leurs prochaines lectures s'ils le souhaitent.

Pour faire le bilan de cette séance, dû à un contretemps les exercices de la séance précédente seront travaillées sur une prochaine séance car le temps restant n'aurait pas permis à tous les élèves de pouvoir entrer pleinement dans l'activité sans être interrompu avant la fin.

5) Séance n°5 : entraînement à la démarche d'inférences.

• **Rappel du/des objectif(s) visé(s) :** S'entraîner à la démarche d'inférences.

• **Compétence(s) travaillée(s) :**

- Repérer dans un texte des informations explicites.
- Inférer des informations nouvelles (implicites).

Suite à la séance précédente sur la trace écrite et la distribution de l'outil, les élèves ont cette fois-ci l'opportunité de terminer les différentes tâches qu'ils avaient commencées en séance n°3. Après les différents retours obtenus de la part des élèves et de mon maître d'accueil, j'ai retravaillé les différents exercices. Pour le premier groupe (lecture des textes de l'inspecteur Lafouine), certains élèves éprouvaient des difficultés en termes de motivation et de quantités d'informations présentes dans le texte. Pour aider les quelques élèves en difficulté dans ce groupe j'ai préparé une version simplifiée du texte proposé. Pour ce faire, j'ai repris le texte entier afin d'y enlever deux personnages, ce qui permet de diminuer la liste des suspects et des différentes informations dans le texte. Ce texte était disponible pour les élèves le souhaitant. Avant de relancer ces élèves dans l'activité nous avons fait un point à l'oral sur la manière de déterminer le coupable. J'ai donc demandé « comment fait-on dans une enquête policière pour trouver le coupable? ». Après échange avec les élèves les éléments suivants sont ressortis : voir qui peut être suspect, reconstituer les actions de chaque suspect et enfin regarder quels indices permettent de désigner le coupable. Après ces différents éléments d'aide, les élèves ont commencé à travailler. Pour les élèves du second groupe (en « semi-autonomie), nous avons rappelé l'importance de regarder tous les indices avant de proposer une réponse. Puis afin d'apporter une aide sur le second exercice (texte à trous) j'ai constitué pour chaque élève des étiquettes avec les différentes phrases à replacée. Ceci en essayant de garder le même objectif

de départ sur cet exercice : la prise d'indices afin de placer des phrases cohérente avec l'ensemble du texte. Je lance donc les élèves dans l'activité, en demandant aux élèves qui ont eu des erreurs au premier exercice (le maître d'accueil ayant fait des retours aux élèves sur leur réponse) de réessayer en observant bien tous les indices qui sont déjà soulignés dans le texte. Pour le deuxième exercice je leur demande de placer les étiquettes selon leur avis et de m'appeler une fois qu'ils pensent que cela est correct afin que je puisse vérifier avec eux.

Enfin pour le groupe que je suivais en autonomie lors de la troisième séance, je leur propose d'intégrer le groupe de travail sur le texte de l'inspecteur Lafouine. Je leur distribue donc la version simplifiée de l'affaire étudiée. Avant de les laisser s'entraîner seul, je réalise deux lectures orales du texte afin de leur permettre de connaître un minimum l'histoire avant d'aller se confronter à l'écrit.

Durant le déroulé de la séance, je reste donc à disposition des élèves afin de répondre à leurs différentes demandes.

Après une trentaine de minutes en activité, nous réalisons une correction collective du texte à trous du groupe deux (le reste de la classe est mise à contribution, ne connaissant pas le texte, ils doivent faire des retours sur la cohérence du texte). Puis, nous réalisons une correction des textes de l'inspecteur Lafouine, les élèves doivent dire qui est selon eux le coupable et nous exposés ce qui le prouve. Après de nombreux échanges les élèves parviennent à se mettre d'accord sur un coupable. Trois élèves ont souhaité resté sur l'inspecteur Lafouine sans simplification, pour eux je suis allé les voir avant l'arrêt de l'activité pour valider leur réponse. Pour clôturer cette avant dernière séance, je demande aux élèves ce que nous avons appris durant cette séquence, nous rappelons ce qu'est l'implicite, en quoi il peut être utile de le percevoir dans un texte ou un discours et enfin les différentes étapes de la démarche d'inférence. Puis je précise à nouveau que la prochaine séance sera celle de l'évaluation finale, en précisant qu'elle est construite sous la même forme que l'évaluation diagnostique, et que durant ce temps les élèves pourront mobiliser l'outil « marque-page » donné en quatrième séance et le dictionnaire.

Pour faire le bilan de cette séance, les élèves en autonomie sur les textes de l'inspecteur Lafouine ont trouvé la réponse après une première erreur dans la désignation du coupable. La majorité des élèves sur le texte simplifié ont désigné en premier le chien. Après échanges individuels ou en collectifs lors de la correction nous avons mis en avant le fait que le chien ne pouvait être le coupable. Après échanges les élèves ont désignés le bon coupable et nous avons listé tous les indices permettant de prouver nos dires. L'ajout d'étiquettes pour l'exercice du second groupe a permis aux élèves de se lancer dans l'exercice et de procéder par essais/erreurs afin de trouver la

combinaison la plus logique pour l'histoire.

6) Séance n°6 : évaluation sommative.

- **Rappel du/des objectif(s) visé(s) :** évaluer la progression et le niveau de compétence des élèves sur la démarche d'inférences.

- **Compétence(s) travaillée(s) :**

- Repérer dans un texte des informations explicites.
- Inférer des informations nouvelles (implicites).

J'ai commencé cette séance en expliquant dans un premier temps à l'oral l'évaluation qui est la même que la première avec la consigne de repérer les indices en plus, la compétence évaluée et les outils autorisés (« marque-page » et dictionnaire). Ensuite j'ai projeté au tableau l'évaluation en précisant qu'en effet, ils avaient déjà eu une évaluation comme celle-là et que c'était la même, sans piège, pour voir si les séances faites ensemble leur avait permis de mieux comprendre l'implicite. Durant cette évaluation je ne suis pas intervenue auprès de l'élève dyslexique ou des élèves en difficulté en lecture-compréhension afin de voir si, eux aussi, avec le travail réalisé durant les séances leur ont permis d'améliorer leur compétence.

Les élèves ont donc réalisé l'évaluation (annexe n°8) avec la même durée que la première fois : une demi-heure. En première comparaison avec la première évaluation, les élèves ont pris plus de temps pour réaliser l'évaluation (entre 20 minutes pour le plus rapide, et le temps complet pour les plus longs). Néanmoins les résultats s'améliorent pour une majorité des élèves. On note une nette progression sur les exercices 3, 4 et 5 qui étaient mitigés lors de l'évaluation diagnostique.

Nous allons maintenant voir l'analyse de ces évaluations sommatives et discuter des résultats obtenus par ce protocole expérimental sur les inférences en CM2.

Partie 3 : Résultats et discussion.

I. Résultats du protocole expérimental.

Vous trouverez en annexe n° 8 l'évaluation sommative distribuée aux élèves. Cette évaluation a pour objectif principal de mesurer les effets du protocole expérimental exposé ci-dessus. C'est donc les mêmes exercices que pour l'évaluation diagnostique, néanmoins ici j'ai ajouté la consigne de souligner les indices permettant de justifier la/les réponse(s) choisie(s).

1) Résultats obtenus.

Suite à cette évaluation, voici dans un premier temps réalisé la différence entre les deux évaluations pour chaque élève :

Elève	Evaluation diagnostique (nombre de réponses correctes)	Evaluation sommative (nombre de réponses correctes).
Khalil	6	8
Emy	7	9
Jade	8	9
Lucas L	7	8
Amjad	6	8
<i>Lohan</i>	6	7
<i>Théo V.</i>	5	7
<i>Dylan</i>	6	8
<i>Loucas</i>	5	8
<i>Romane</i>	6	8
<i>Sophia</i>	6	6
<i>Lucas C.</i>	6	6
Lucas D.	8	8
Enzo	8	8
Julien	6	6
Théo O.	7	7
Orianne	8	8
Lyanna	7	ABS
Marius	ABS (arrivé en début de période 3)	7
Maëva	9	7
Meïssa	8	7

Elèves ayant obtenu une progression positive des résultats.

Elèves ayant obtenu une progression négative des résultats.

Elèves ayant obtenu une progression nulle des résultats.

[**Prénom** Elèves à besoins éducatifs particuliers (dyslexique ou en très grosse difficulté en lecture-compréhension).

En premier constat, nous pouvons noter que sur le nombre d'élèves présents et ayant participé aux deux évaluations (19) : dix élèves ont une progression positive de leur résultats, sept élèves n'ont pas de progression dans les résultats et deux élèves ont une progression négative. Deux élèves absents, à l'une ou l'autre des évaluations ne peuvent être analysés.

- Les progressions positives : la moyenne de progression pour ces élèves est de deux bonnes réponses en plus comparée à l'évaluation diagnostique. Parmi ces élèves en progression positive, les élèves proviennent des trois ateliers différents (séance n°3). Ils ont donc tous à un moment donné de la séquence travaillé de manière différenciée la démarche d'inférence.

Concernant les cinq premiers élèves du tableau, ils ont travaillé la démarche d'inférence sur les exercices communs et sur les textes de l'inspecteur Lafouine. Lors de l'analyse de leur évaluation, on peut observer une grande attention portée pour la majorité à la consigne concernant les indices à souligner. Souvent, ils ont souligné des indices dans l'énoncé, mais aussi dans les propositions sélectionnées afin de montrer les indices en résonance avec ceux de l'énoncé.

Ces élèves ayant rencontré peu de difficulté sur les trois premiers exercices, les progressions dans les bonnes réponses interviennent surtout dans les exercices 4 et 5. En effet, lors de l'évaluation diagnostique ces exercices proposant plusieurs réponses possibles avaient intrigué les élèves qui avaient du mal à envisager plusieurs possibilités. Pour l'exercice 4, une faible évolution est à noter sur la question deux : nombre d'élèves ont continué à cocher la phrase « Il a dû se rendre chez son médecin », cette erreur peut s'expliquer par le fait que les élèves n'ont pas encore conscientisé ici que les médecins reçoivent rarement un dimanche (sauf médecin de garde). Une amélioration est à noter sur les deux autres questions de l'exercice, surtout sur la dernière. Et enfin, une très nette progression positive est rencontrée sur le dernier exercice qui pouvait être piègeur car les différentes phrases proposées n'avaient qu'un seul mot de différence. Sur l'évaluation sommative, ce mot faisant toute la différence est surligné par de nombreux élèves afin de justifier leur choix.

Les autres élèves classés dans cette progression sont élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous reviendrons donc sur leur évolution dans la sous partie suivante de ce dossier.

De plus, pour l'ensemble des élèves de temps moyen de réalisation de l'évaluation a augmenté.

- Les progressions nulles : pour une partie de la classe, je n'observe pas de changement au niveau des résultats entre les deux évaluations.

Parmi ces élèves en progression nulle nous avons Théo et Julien qui ont fait partie du deuxième atelier dans la troisième séance. Dans leur évaluation initiale et les exercices réalisés par la suite, j'avais remarqué chez ces élèves une bonne capacité à repérer les indices

principaux, mais ils semblaient éprouver des difficultés à mettre en lien ces différents indices afin d'affiner leur réponse. Après observation des évaluations sommative, on repère pour Théo peu de variation dans les réponses par rapport à la première évaluation. La majeure partie des indices sont soulignés mais ils ne sont pas toujours mis en relation entre eux (ou avec les connaissances personnelles de l'élève) ce qui ne lui permet pas de choisir le/les bonne(s) réponse(s). Pour Julien on observe qu'il sait lui aussi repérer les indices. Il semble aussi être capable de les mettre en relation sur certaines questions. Mais sur cette évaluation Julien n'a pas écouté et lu les consignes de l'exercice 4 : il n'a coché qu'une seule réponse pour chaque question. A la fin de l'évaluation, en ramassant, je lui ai demandé si il pensait qu'il n'y avait qu'une seule réponse, il a dit ne pas avoir fait attention à la consigne et pensait qu'il ne pouvait y avoir qu'une seule réponse possible comme pour les autres exercices (il avait déjà réalisé cela à l'évaluation diagnostique) et pensait qu'il ne pouvait y en avoir qu'une. En regardant de plus près la production de cet élève, on observe que Julien a répondu correctement aux deux questions du dernier exercice. Sur l'exercice 4, il a une bonne réponse de cochée pour chaque question mais pas la deuxième.

Lucas D, Enzo et Oriane obtiennent eux aussi une progression nulle. Ils étaient dès le départ dans la moyenne haute des résultats lors de l'évaluation diagnostique. Dans les réponses de l'évaluation sommative on note peu ou pas de changement, ces élèves ayant juste souligné ou surligné les indices comme demandé dans la consigne.

Les deux autres élèves classés dans cette progression font partie des élèves à besoins éducatifs particuliers, nous reviendrons donc sur leurs évolutions dans la sous partie suivante de ce dossier.

- Les progressions négatives : pour deux élèves de la classe les résultats ont montrés une progression négative du nombre de réponse correcte.

Pour Meïssa il y a une variation à hauteur d'une réponse. En regardant les deux productions de cette élève on remarque que cette variation a lieu sur l'exercice 4. A côté de ce résultat Meïssa souligne une grande majorité des indices présents. Ce temps d'évaluation a paru être angoissant pour la jeune fille. En effet, lors de la présentation de l'évaluation, j'ai précisé qu'ils avaient déjà réalisé cette évaluation en début de séquence. Meïssa avait alors levé la main pour expliquer qu'elle ne s'en souvenait pas et ne devait pas être présente ce jour. Je lui ai répondu qu'elle avait bien été présente, et même si elle ne s'en souvenait plus ce n'était pas grave, il n'y avait pas besoin de se souvenir de la première fois pour faire l'évaluation. Durant l'évaluation, la jeune fille est revenue plusieurs fois sur une partie des questions en semblant être en grande hésitation. Elle a modifié plusieurs fois ses réponses.

Concernant Maëva, la jeune fille a modifié une réponse au dernier et avant dernier exercice en comparaison avec la première évaluation. Elle semble avoir identifié une bonne partie des indices. Néanmoins, durant l'évaluation Maëva a aussi passé beaucoup de temps à revenir sur certaines questions en modifiant parfois ses réponses. Elle fut dans les dernières à rendre sa feuille d'évaluation.

2) Evolution pour les élèves en difficulté.

- **Romane** : cette élève est une jeune fille qui se trouve quotidiennement en difficulté en compréhension (par exemple des consignes dans les différentes matières), elle demande souvent une validation de l'enseignant sur sa compréhension des consignes avant de se mettre en activité. L'évaluation diagnostique de Romane nous a montré une difficulté à partir de l'exercice quatre où plusieurs réponses sont possibles. Après l'évaluation sommative on remarque que l'évolution des résultats pour cette élève provient de cet exercice où sur ce temps elle a su identifier sur deux questions les deux réponses possible. Des difficultés persistes sur le dernier exercice, dès que Romane repère un indice qui lui permet de valider sa réponse, elle ne regarde pas si le reste du texte en contient d'autres, ce qui ne lui permet pas de voir que sa réponse n'est pas la bonne (les indices étant ici précis et sous forme d'un mot seulement qui change par proposition). On semble donc noter une petite progression dans la mise en relation des indices, mais ceci reste encore en construction.

- **Loucas** : on note pour Loucas un changement positif des résultats entre les deux évaluations. Durant les divers exercices rencontrés dans la séquence, Loucas semblait avoir des difficultés à mettre plusieurs indices en lien afin de trouver une réponse précise. Loucas est un élève, parfois en difficulté, mais qui entre sans problème dans les diverses activités proposées en essayant de trouver les réponses. Sur cette deuxième évaluation, la progression des résultats de Loucas provient du quatrième exercice (avec plusieurs choix) qui a été réussi sur deux questions et sur une question du dernier exercice. Néanmoins, cette progression impressionnante doit être mesurée. Loucas a changé de place en classe au cours de la séquence pour être placé à côté d'un de ses amis. En observant les deux copies côte à côte on note des similitudes, notamment dans certaines erreurs. Il est donc ici difficile de dire si le protocole pédagogique est en partie responsable dans la variation des résultats de Loucas.

- **Lucas C.** : la comparaison des évaluations de Lucas ne montrent pas d'évolution. Durant cette séquence, Lucas a manqué deux séances (la séance numéro 3 et 4), je n'ai donc pu le prendre avec moi en atelier dirigé comme je l'avais prévu. Durant la séquence, Lucas a eu des difficultés à entrer dans les activités, ce qui est assez courant chez cet élève qui selon son orthophoniste

« manque d'appétence pour les apprentissages scolaires ». En effet, face aux diverses activités proposées Lucas verbalise sa difficulté à trouver les indices à souligner, mais cela ne l'empêche pas sur certaines situations de comprendre la réponse à la question posée. Durant l'évaluation, Lucas n'a pas réalisé le dernier exercice car dit « ne pas savoir le faire ».

• **Sophia** : pour Sophia on n'observe pas de changement entre les deux évaluations, ni au niveau des résultats ou des réponses choisies. Sophia est une jeune fille en grande difficulté en lecture comme à l'écrit (dans l'écrit Sophia n'a pas encore toutes les correspondances graphies-phonies) ce qui freine sa compréhension. C'est pour cela que j'ai placé cette jeune fille en atelier dirigé avec moi en séance numéro trois. Durant cette séance, j'ai perçu la difficulté de décodage de la jeune fille sur des phrases courtes. Il lui est donc difficile d'accéder au sens de la phrase, et encore moins à son implicite dans ces conditions. Néanmoins, quand la lecture lui est faite à l'oral Sophia sait la plupart du temps proposer une réponse justifiée et correcte si le texte n'est pas trop long. A l'écrit la jeune fille retrouve la barrière du décodage. Sur l'évaluation sommative la jeune fille n'a pas surligner les indices, elle a surligné à chaque fois la phrase réponse qu'elle choisit. On peut donc difficilement évaluer ici la prise d'indice sur cette évaluation. De plus, comme pour Lucas C. cette élève n'a pas eu le temps de terminer l'évaluation, pour l'exercice 5 avant que je ramasse elle a donc coché au hasard une réponse pour chaque question. Un temps supplémentaire aurait été utile pour cette élève, mais l'évaluation ayant eu lieu en fin de journée je n'ai pu prolonger le temps alloué à l'évaluation.

• **Théo V.** : Théo est un jeune garçon en grande difficulté qui en période 3 bénéficie d'un PPRE (concentré principalement sur les mathématiques et le français). Durant cette séquence on observe une progression positive des résultats entre les deux évaluations. C'est un élève ayant très peu de confiance en lui, il reste souvent bloqué sur un exercice en se disant qu'il ne sera pas capable de réussir. L'évaluation diagnostique a montré des difficultés pour Théo dès le troisième exercice. Durant la séquence, Théo est venue dans l'atelier dirigé afin de travailler sur la prise d'indice. Au début de l'atelier, il refuse de proposer des réponses en expliquant qu'il ne sait pas. Après des encouragements de ses camarades et de ma part Théo est entré dans l'activité et s'est prouvé à lui-même que la plupart du temps ses réponses sont correctes. L'évaluation sommative montre que Théo a progressé dans la prise d'indices, mais parfois il ne prend pas tous les indices ce qui ne lui permet pas de choisir la bonne réponse. Il semblerait donc maintenant intéressant de travailler la mise en relation des différents indices afin d'amener Théo à continuer sa progression.

• **Lohan** : ce jeune garçon est dyslexique-dysorthographique, diagnostiqué par la MDPH, il bénéficie donc d'un PPS et d'aide matériel (un ordinateur portable). Durant ces évaluations on

observe une petite progression positive. Lohan est un jeune garçon ayant besoin d'encouragement et d'être rassuré sur sa capacité à faire les choses. Dans les exercices à l'écrit Lohan a souvent adopté la posture « je ne sais pas le faire ». Durant l'atelier dirigé, passant majoritairement par l'oral, Lohan s'est révélé enthousiaste et allégé du devoir de décodage et à montrer de réelles capacités d'inférences et a été un moteur de l'activité de groupe.

Après avoir présenté les résultats nous allons maintenant voir dans une dernière partie si le protocole pédagogique expérimental répond au questionnement de départ.

II. Discussion des résultats.

Les résultats obtenus nous permettent de mettre en avant trois réponses obtenues suite à l'évaluation sommative réalisée en fin de cette séquence pédagogique expérimentale ayant pour objectif de répondre aux problèmes persistants de compréhension chez les élèves dyslexiques et en grande difficulté en lecture-compréhension en prenant appui sur l'étude de l'implicite. En effet, parmi les élèves de la classe nous notons trois évolutions notables sur la compétence à inférer des informations nouvelles (l'implicite) : le protocole expérimental répond en partie à notre problématique de départ. Cette séquence de six séances s'est déroulée sur une durée de quatre semaines en période trois de cette année scolaire.

1) Une évolution négative de la compétence à inférer des informations nouvelles.

Durant cette expérimentation, j'ai pu observer deux élèves dont les résultats ont connus une évolution négative entre l'évaluation diagnostique et la sommative. Ces deux élèves sont deux jeunes filles investies dans leur scolarité. Sur l'évaluation diagnostique elles avaient toutes les deux obtenus des résultats proches de 10/10. J'ai donc été surprise lorsque j'ai comparé les résultats des deux évaluations. Il pourrait y avoir plusieurs explications possibles à cette évolution. Premièrement, les élèves ne sont pas les mêmes tous les jours : il peut y avoir des journées où l'élève est fatigué, a du mal à se concentrer. Cette explication pourrait être possible pour Meïssa qui durant cette évaluation s'est montrée particulièrement angoissée et hésitante. Une autre explication en relation avec l'apprentissage en lui-même peut être possible : ces deux jeunes filles avaient une procédure (pas automatiquement conscientisée mais qu'elles appliquaient) afin de répondre aux questions lors de la première évaluation. Ces deux jeunes filles sont également attentives à répondre aux questions en prenant appui sur les exercices réalisés en classe, elles ont donc peut être veillé à appliquer la démarche d'inférence que nous avons travaillé ensemble.

Durant la séquence nous avons travaillé une procédure unique que nous avons énormément verbalisée afin que tous puissent s'en saisir. Or, il est possible que les procédures de départ des élèves et celle étudiée durant la séquence soient différentes. On peut donc comprendre que l'assimilation de cette nouvelle procédure demande du temps et de la pratique afin qu'elle se stabilise et devienne automatisée.

2) Une évolution neutre de la compétence à inférer des informations nouvelles.

Nous avons dans cette évolution sept élèves de la classe. Ici nous avons trois élèves qui, lors de l'évaluation diagnostique ont montrés une compétence en démarche d'inférences dans les plus hautes parmi la classe. Les réponses choisies entre les deux évaluations ont peu variées : les élèves semblent au clair avec la démarche qu'ils utilisent. D'une part on peut donc supposer ici que ces élèves fonctionnaient à peu près déjà avec la procédure étudiée durant la séquence. Ou avec une autre et qu'il est aussi ici nécessaire d'avoir un temps d'assimilation et d'entraînement sur cette démarche avant de pouvoir se l'approprier et l'appliquer lors d'exercices spécifiques. D'une autre part il ne faut pas oublier que pour réaliser des inférences un individu se base sur le contexte, des indices et des connaissances personnelles : certaines inférences peuvent donc exiger des connaissances que n'ont pas encore ces élèves de par leur âge et histoire de vie.

Ensuite nous avons deux élèves éprouvant quelques difficultés à mettre en lien les indices entre eux dans une situation où une inférence est requise. Je pense que la stabilité des résultats de ces élèves peut s'expliquer par les activités choisies afin de s'entraîner à la mise en lien des indices qui n'étaient pas les plus pertinents pour leur permettre de s'y entraîner. Les exercices proposés ne les ayant pas aidés à travailler de manière approfondie, il était donc difficile de noter une progression positive de leurs résultats. On peut aussi noter l'importance de l'investissement des élèves dans les tâches proposées : ces deux élèves ne sont pas toujours impliqués dans les exercices proposés de par un manque de motivation ou l'inadaptation des exercices proposés. Enfin nous avons deux élèves en grande difficulté dont les résultats n'ont pas évolués. Le jeune garçon, Lucas C., a manqué deux séances du à une absence pour maladie. Il est donc difficile de savoir si les séances manquées (et principalement la troisième) auraient pu aider cet élève. C'est aussi un élève qui selon son orthophoniste a « peu d'appétences pour les apprentissages scolaires », il est donc difficile de motiver cet élève à entrer dans les apprentissages proposés. Sophia est une élève qui ressent de grande difficulté en lecture avec un décodage saccadé, lent et très couteux en concentration. Lors du passage à l'oral dans les ateliers Sophia a semblée

plus à l'aise à l'oral mais en éprouvant toujours quelques difficultés de compréhension. Lors de l'évaluation sommative Sophia s'est retrouvée confrontée à nouveau à la difficulté du décodage des phrases avant de pouvoir choisir une réponse. Ces deux élèves n'ont d'ailleurs pas eu le temps de terminer l'évaluation dans le temps imparti étant en difficulté sur le dernier exercice. Il faudrait donc proposer des activités innovantes et motivantes qui nous permettent de contourner la difficulté supplémentaire imposée par le décodage, car dans cette séquence le passage de l'oral pour un retour vers l'écrit c'est effectuer très rapidement de par l'impératif temporel de cette expérimentation.

3) Une évolution positive de la compétence à inférer des informations nouvelles.

Les résultats nous montrent aussi une évolution positive pour dix élèves de la classe. Parmi ces élèves, cinq dont je n'ai pas perçu de grande difficulté lors de l'évaluation diagnostique. Ces élèves ont travaillé principalement en autonomie sur les inférences au travers des différents exercices proposés dans la séquence qui semblent leur avoir permis de s'entraîner à la démarche d'inférence en s'appropriant la procédure étudiée. On peut ici supposer que ces élèves utilisaient une autre méthode moins efficace ou alors la même procédure mais qui n'était pas conscientisée. La mise en évidence des étapes de la démarche d'inférence a pu permettre à certains élèves de conscientiser la procédure à utiliser et à la mettre en œuvre sur des situations (questions de l'évaluation) leur ayant posé des difficultés lors de la première évaluation. Il faut néanmoins voir si dans le temps, les résultats de ces élèves resteront dans une évolution positive, les progrès se mesurant sur une période étalée et non sur une seule évaluation.

Ensuite, parmi ces élèves il y avait trois élèves qui étaient en difficulté pour mettre en lien les différents indices entre eux sans avoir de problème pour en repérer plusieurs comme j'ai pu l'observer grâce à leurs productions de la seconde séance. Les exercices proposés ou la verbalisation de la nécessité de lier les différents indices entre eux en illustrant ces propos peuvent expliquer l'évolution positive du nombre de bonnes réponses sélectionnées par ces élèves.

Enfin dans cette catégorie d'évolution nous retrouvons deux élèves à besoins éducatifs particuliers. Lohan est un jeune garçon dyslexique-dysorthographique, Théo est un jeune garçon bénéficiant d'une PPRE pour cette période trois de l'année scolaire. Ces deux élèves partagent un point commun : une faible estime d'eux-mêmes. Il n'est pas rare de passer dans les rangs durant des activités et d'avoir en réponse de ces deux élèves « non j'y arrive pas, de toute façon je suis nul ». De par sa dyslexie Lohan éprouve des difficultés de décodage en

lecture qui se traduit par une lenteur et un séquençage des mots important qui peut l'empêcher d'accéder au sens de la phrase. De son côté Théo éprouve de légère difficulté dans le décodage (parfois saccadé) et exprime souvent sa difficulté à comprendre des consignes par exemple. Ces deux élèves sont donc venus en atelier avec moi afin de passer par le jeu et l'oral pour travailler la démarche d'inférence. Durant cet atelier Lohan a montré un enthousiasme et une très bonne capacité à effectuer des inférences lorsqu'il n'est pas ralenti par le décodage. Théo, après un temps où il disait ne pas vouloir participé car il ne savait pas le faire est parvenu à entrer dans l'activité et après un petit quart d'heure à commencer à savoir répondre correctement en pointant des indices pertinent. Il apparait donc que pour Lohan le frein qui le retient dans l'implicite est le décodage des textes qu'il doit lire. Théo semble avoir pu comprendre la démarche d'inférence suite à ce moment de travail en atelier. Les deux élèves ont donc compris la démarche d'inférence, ce qui a permis la progression observée dans les résultats, mais ils restent néanmoins handicapés par des difficultés venant perturber cet apprentissage et de la mise en œuvre de la démarche d'inférence à l'écrit.

Pour conclure ce mémoire, les inférences sont étudiées tout au long de la scolarité. Il y a des élèves pour lesquels cela paraît simple et d'autres qui auront besoin de temps et d'entraînement. En effet, l'implicite nécessite une pratique régulière, par des approches variées, afin de s'entraîner et du sens à l'étude de ces informations implicites. La majorité des élèves réalisent des inférences au quotidien. Par exemple, il n'est pas rare en classe durant une séance d'arrêter son regard quelques secondes sur un élève inattentif ou bavard : sans dire un seul mot l'élève comprend alors qu'il doit arrêter sans une intervention orale de l'enseignant. Car prenant en compte le contexte de la situation (séance de travail en classe) et la posture de l'enseignant (sans sourire, avec parfois des sourcils froncés) l'élève infère qu'il doit se taire ou se concentrer sur le moment présent. C'est pour cela qu'il est important de rendre explicite cette démarche auprès des élèves, afin qu'ils conscientisent les étapes à effectuer afin de savoir les appliquer dans la lecture. Il faut donc aussi veiller à prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves que nous accueillons dans nos classes. Pour ce faire il faut adapter nos supports et notre enseignement afin de faire acquérir à ces élèves les mêmes savoirs pour tous les élèves de la classe. Il peut être parfois difficile au premier abord de trouver ce que l'on peut faire pour inclure ces élèves dans les apprentissages mais de nombreuses ressources sont à notre disposition. Que ce soit des textes de recherches portant sur les handicaps, les troubles des apprentissages, les maladies affectant la scolarité, la didactique des différentes matières et les différents projets d'accueil proposés par l'Education Nationale (PPS, PAP, PAI, PPRE). Une autre ressource dans ces cas de figure est le travail en partenariat : tout d'abord le travail en partenariat avec l'élève et sa famille pouvant être une grande source de soutien et d'aide à la maison, mais aussi les différents professionnels gravitant autour de la situation de l'élève (médecin scolaire, orthophoniste, psychologue, psychomotricien(ne), les inspecteurs de l'Education Nationale et bien sûr les collègues de notre école).

Si c'était à refaire je souhaiterais disposer de plus de temps pour mettre en œuvre une séquence plus longue. En effet, sur un temps si court il est difficile d'avoir un réel impact sur les compétences des élèves et de pouvoir observer si la séquence porte ses fruits ou non. De plus, je souhaiterais pouvoir travailler ce thème sur une année scolaire, avec une séquence en début d'année pour travailler de manière explicite la démarche d'inférence pour ensuite pouvoir au fil de l'année remobiliser cette démarche au fil des diverses séquences. Ceci serait aussi l'opportunité de mettre en œuvre des petits temps ritualisés d'entraînement sur la démarche d'inférence et des retours ponctuels sur la démarche. Ensuite il y aurait certains exercices distribués que je souhaiterais modifier ou placer à un endroit différent dans la séquence. Et enfin je souhaiterais adapter encore plus les supports et approches à destination des élèves à besoins

éducatifs particuliers et repenser l'évaluation : en laissant plus de temps pour les élèves en ayant besoin.

Enfin pour finir, la rédaction de ce mémoire m'a permis de m'orienter vers deux sujets qui m'intéressent : la lecture et les élèves à besoins éducatifs particuliers. Au travers de mes recherches et de mon expérimentation sur le terrain j'ai pu enrichir mes connaissances sur la didactique en lecture-compréhension et sur différentes adaptations possibles à destinations de ces élèves aux besoins particuliers. Ceci m'a permis d'avoir une posture réflexive sur ma pratique professionnelle en tant que professeur des écoles et de développer des compétences dans la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. Ce mémoire me donne aussi envie de pouvoir continuer ce travail de recherche afin d'améliorer la séquence pédagogique présentée ici pour permettre à de futurs élèves de développer leurs compétences en lecture-compréhension. Enfin ce fut aussi l'opportunité de travailler en équipe et en partenariat avec les formateurs et collègues de l'EPSE, les collègues de l'école, mon maître d'accueil de stage et les élèves de la classe de CM2 de l'école Léo Lagrange.

Bibliographie:

- BIANCO M., « *Du langage oral à la compréhension de l'écrit* », Presses Universitaires de Grenoble - Collection: Regards sur l'éducation - février 2016.
- CRUNELLE D., [En ligne], Mieux accueillir l'élève dyslexique à l'école, http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/Aider_1_eleve_dyslexique/journee_e_des_dys._Troyes_mme_crunelle.pdf
- DYSPOSITIF, [En ligne], Dyslexie symptômes : les différents types de dyslexie et leurs manifestations !, <http://www.dys-positif.fr/dyslexie-symptomes-les-differents-types-dedyslexie-et-leurs-manifestations/>
- DIXSURDYS, [En ligne], *Spécificités de la dyslexie*, <https://sites.google.com/site/dixsurdys/comment-la-dyslexie-se-manifeste-t-elle/specifi>
- DUBAND V., [En ligne], *La dyslexie : qu'est-ce que c'est ?*, <http://www.dysmoi.fr/troubles-dapprentissage/dyslexie-dysorthographie/la-dyslexie-que-estce-que-c-est/>
- G. BUSSY *et al.*, « Apprentissage procédural implicite dans la dyslexie de surface et la dyslexie phonologique », *Revue de neuropsychologie* 2011/3 (Volume 3), p. 141-146.
- LEGIFRANCE, 2005, [En ligne], LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2015, Bulletin Officiel du 22 novembre 2015.
- R. GOIGOUX, S. CEBE, « Lector et Lectrix - Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6e-SEGPA », Retz, 2009.

Annexe n° 1 : Evaluation diagnostique

Lecture/compréhension

Prénom :

Date :

Compétences évaluées :

- Repérer dans un texte des informations explicites.

- Inférer des informations nouvelles (implicites).

• Niveau 1 :

• Niveau 2 :

• Niveau 3 :

• Niveau 4 :

• Niveau 5 :

.....

.....

.....

.....

.....

Exercice n°1 : Coche la bonne réponse.



! Alice met du shampoing sur ses cheveux et les lave. Que va-t-elle faire ensuite ?

Elle va se rincer les cheveux.

Elle va se démêler les cheveux.

Exercice n° 2 : Coche la bonne réponse.

! La voiture de Vincent s'arrête brusquement :

le feu est vert.

la voiture est en panne.

Vincent a éternué.

! Pour acheter des médicaments, Hélène va à la pharmacie avec :

son carnet de santé.

un thermomètre.

une ordonnance.

Exercice n° 3 : Coche la bonne réponse.

! Lucie court pour aller à l'école car elle est en retard. Elle est en retard parce que :

aujourd'hui, il pleut beaucoup.

sa mère n'a pas entendu le réveil et ne l'a pas réveillée à temps.

la voiture de la maitresse est en panne.

elle est partie en avance de la maison.

! Stéphane aura un VTT à son anniversaire s'il travaille bien à l'école. Cependant il n'a que des mauvaises notes.

sa mère lui offre un VTT.

son instituteur lui offre un VTT car sa mère ne le lui achètera pas.

sa mère lui offre un livre de conjugaison.

comme il n'a pas bien travaillé, il a des cadeaux mais pas de bougies sur son gâteau.

Exercice n° 4 : Coche les réponses possibles.

! Claire a décidé d'aller à l'atelier de peinture mercredi après-midi. Lorsqu'elle est revenue, elle avait l'air contrariée par le résultat de son travail. Claire n'était pas contente parce que :

Elle n'avait pas réussi à reproduire le modèle qu'on lui proposait.

Le professeur de peinture l'avait renvoyée du cours à cause de sa conduite.

L'atelier de peinture était fermé ce mercredi.

Les mélanges de peinture qu'elle avait essayés n'étaient pas réussis.

∴ Nicolas aurait accompagné ses amis pour la randonnée qui était prévue dimanche après-midi, dans la forêt de Rambouillet, s'il l'avait pu. Mais un événement regrettable l'en a empêché... Nicolas n'est pas allé randonner avec ses amis parce que :

- Il s'est foulé la cheville en descendant trop vite l'escalier.
- Il a dû se rendre chez son médecin.
- Sa voiture est tombée en panne.
- Il s'est cassé la jambe le lundi suivant.

∴ Véronique avait besoin d'un nouveau pull pour sa garde-robe. Dans le magasin, elle hésitait entre deux hauts, un rouge et l'autre bleu. Bien qu'elle adore le rouge, elle a finalement choisi le bleu. Véronique a choisi le deuxième pull parce que :

- Elle s'est aperçue que le pull rouge était de mauvaise qualité.
- Elle préférerait sa couleur à celle du premier.
- Le pull bleu était moins cher que le rouge.
- Le pull rouge lui plaisait beaucoup.

Exercice n°5 : Cache l'énoncé le plus probable.

- ① :
- Le père de Léo était très fâché lorsqu'il a reçu son bulletin scolaire : Léo a été privé de télévision pendant un mois. En effet, il avait de très mauvaises notes et la maîtresse se plaignait du fait qu'il ne bavardait pas assez en classe.
 - Le père de Léo était furieux lorsqu'il a reçu son bulletin scolaire : Léo a été privé de télévision pendant un mois. Pourtant, il avait de très mauvaises notes et la maîtresse se plaignait du fait qu'il bavardait trop en classe.
 - Le père de Léo était très content lorsqu'il a reçu son bulletin scolaire : Léo a été privé de télévision pendant un mois. En effet, il avait de très mauvaises notes et la maîtresse se plaignait du fait qu'il bavardait beaucoup en classe.
 - Le père de Léo était très fâché lorsqu'il a reçu son bulletin scolaire : Léo a été privé de télévision pendant un mois. En effet, il avait de très mauvaises notes et la maîtresse se plaignait du fait qu'il bavardait trop en classe.

- ② :
- Une manifestation a été organisée samedi dernier par les infirmiers afin de protester contre la fermeture du centre hospitalier de Soinville. Les manifestants ont été nombreux à se mobiliser et ont ainsi pu obtenir un meilleur salaire.
 - Une manifestation a été organisée samedi dernier par les plombiers afin de protester contre la fermeture du centre hospitalier de Soinville. Les manifestants ont été nombreux à se mobiliser et ont ainsi pu obtenir la réouverture de l'hôpital.
 - Une manifestation a été organisée samedi dernier par les infirmiers afin de protester contre la fermeture du centre hospitalier de Soinville. Les manifestants ont été nombreux à se mobiliser et ont ainsi pu obtenir la réouverture de l'hôpital.
 - Une manifestation a été organisée samedi dernier par les infirmiers afin de protester contre la fermeture du centre hospitalier de Soinville. Les manifestants ont été très peu nombreux à se mobiliser et ont ainsi pu obtenir la réouverture de l'hôpital.

Annexe n°2 : Fiche de préparation de la deuxième séance.

Séance : Français.		Niveau(x) : Cycle 3, CM2.		Date : 22.01.2018	
Domaine : Lecture-compréhension.		Rôle de l'élève		Durée : ≈ 60 minutes.	
Objectif(s) :		Compétence(s) travaillée(s) :		Difficultés attendues	
- Expliciter la démarche d'inférence.		- Repérer dans un texte des informations explicites - Inférer des informations nouvelles (implicites)		Matériel	
Temps	Plan de séance/déroulement/Rôle du PE	Difficultés attendues		Matériel	Organisation
10 minutes	Explication du travail qui sera effectué sur cette séance et les précédentes. « Un texte ne dit jamais tout, il suppose une collaboration entre le lecteur et le texte, en effet le lecteur doit parfois lire entre les lignes afin d'ajouter des informations que l'auteur ne donne pas explicitement. Pour ce faire, nous devons apprendre à lier différentes informations du texte pour faire apparaître ces informations manquantes ».	Ecoute, poser des questions si besoin.			Collectif/Oral.
15 minutes	Mise en situation: lecture de quelques petits textes court à l'oral avec la consigne suivante : « Je vais vous lire deux fois de suite un petit texte, je vous laisse imaginer cette courte histoire et je vous poserais ensuite une question. - Texte 1 : question sur le lieu. - Texte 2 : question sur le personnage. - Texte 3 : question sur l'émotion. - Texte 4 : question sur l'action. - Texte 5 : question sur la conséquence. Puis projection des textes au tableau avec le repérage des éléments justifiant les réponses données par les élèves.	Ecouter les différents textes lus. Imaginer les différentes situations. Chercher la réponse à la question. Justifier sa réponse. Expliquer la démarche suivie.		Tableau et fichier à projeter. Stylo, règle.	Collectif/Oral Possibilité de passer à un moment à une réflexion à l'écrit si difficulté de gestion de classe.
15-20 minutes	Mise en exercice afin de s'entraîner à la recherche d'indices et leur mise en relation sur des textes un peu plus long (quelques lignes) avec la consigne de justifier son choix en soulignant les indices qui permet de comprendre l'implicite.	S'exercer à la prise d'indices, à les mettre en lien entre eux et avec ses propres connaissances afin de réaliser une/des inférences.		Feuille d'exercice x 21. Ces feuilles seront ramassées en fin de séance pour voir les difficultés possibles rencontrées par les élèves.	Individuel/écrit
5 minutes	Résumé de ce que nous avons appris aujourd'hui, rappel de la procédure d'inférence.	Résumer la notion du jour avec ses propres mots, savoir dire si on pense l'avoir compris ou non.			Collectif/Oral

Annexe n°3 : Exercices de la séance n°2.

Lecture- Compréhension : L'implicite.

Prénom :

Date :



Exercice : Réponds à la question à la fin de chaque texte, souligne à la règle les indices qui justifient ta réponse.

• La pauvre enfant se retrouva dans l'obscurité. Elle s'y enfonça. Seulement, comme une certaine émotion la gagnait, tout en marchant elle agitait le plus qu'elle pouvait l'anse du seau. Cela faisait un bruit qui lui tenait compagnie et la rassurait. Cependant, à mesure qu'elle avançait, sa marche se ralentissait comme machinalement. Puis elle s'arrêta. Elle regarda avec désespoir cette obscurité, incapable de faire un pas de plus. Puis elle se mit à courir droit devant elle, ne regardant plus rien. Tout en courant, elle avait envie de pleurer.

Quel sentiment éprouve-t-elle à cet instant ?

.....

• M. Lenoir est un spécialiste renommé de l'étude des bactéries. Nous lui avons rendu visite dans son laboratoire où nous l'avons trouvé penché sur un instrument qui fai- sait toute sa fierté : avec son équipe, il observe la reproduction de ces animaux minuscules et cet instrument qu'on venait de lui livrer était encore plus performant que les précédents. Il pourra désormais observer tout ce qu'il veut...

Quel est cet objet utilisé par M. Lenoir ?

.....

• « Un oiseau de mer fit des cercles au-dessus de la ruine, et Lullaby eut soudain très envie d'être là-haut. Elle commença à grimper [...] Les arêtes des cailloux écorchaient ses mains et ses genoux. Quand elle arriva tout en haut, près de la ruine, elle se retourna pour regarder la mer, et elle dut fermer les yeux pour ne pas sentir le vertige. Au-dessous d'elle, il n'y avait que cela : la mer. Immense, bleue, la mer emplissait l'espace jusqu'à l'horizon agrandi. »

Qu'a fait Lullaby ?

.....

• Je l'avais pourtant prévenu quand nous sommes partis. Il m'a répondu que cela pouvait bien attendre encore un peu. Il ne veut jamais m'écouter. Que ça lui serve de leçon ! Il ne s'est pas méfié non plus quand le voyant s'est allumé. Et voilà le résultat. Monsieur marche depuis plus d'une heure, et il n'est pas dit qu'elle soit ouverte encore à cette heure-ci. Pour une fois, il n'y avait pas de jerrican en réserve dans le coffre.

Pourquoi marche-t-il ?

.....

• L'orage a éclaté au moment où je rentrais du travail. Mon entrée dans la maison fut spectaculaire : je me meurtris la cuisse contre la table, je renversai une chaise, je trébuchai et tombai, entraînant avec moi la nappe de la table. Ma bougie alla rouler loin de moi et j'en saisis une autre en me relevant. Tout à coup, celle-ci aussi s'éteignit car je fis un mouvement trop rapide.

Pourquoi ai-je besoin de bougies ?

.....

Annexe n°4 : Fiche de préparation détaillée de la troisième séance.

Séance 2 : Français.		Niveau(x) : Cycle 3, CM2.		Date : 29.01.2018	
Domaine : Lecture-compréhension.		Compétence(s) travaillée(s) :		Durée : ≈ 60 minutes.	
Objectif(s) :		Rôle de l'élève		Difficultés attendues	
<ul style="list-style-type: none"> - Expliciter la démarche d'inférence. - S'entraîner à la démarche d'inférence. 		<ul style="list-style-type: none"> - Repérer dans un texte des informations explicites - Inférer des informations nouvelles (implicites) 		<ul style="list-style-type: none"> - Repérer dans un texte des informations explicites - Inférer des informations nouvelles (implicites) 	
Temps	Plan de séance/déroulement/Rôle du PE	Rôle de l'élève	Difficultés attendues	Matériel	Organisation
5 minutes	Rappel de la séance précédente : « la semaine passée, nous avons commencé à parler de l'implicite en lecture. Que pouvez-vous m'en dire ? Qu'est-ce que c'est ? Et comment fait-on pour comprendre l'implicite ? » Rappel de la définition de l'implicite et de la démarche d'inférence. Distribution des feuilles d'exercices de la première séance, donner un temps pour lire les retours.	Ecoute, poser des questions si besoin.			Collectif/Oral.
10 minutes	Correction collective des trois derniers textes de la séance précédente.	Etre attentif à la correction. Exprimer ses idées, difficultés.		Tableau et fichier à projeter. Stylo, règle.	Collectif/Oral
5 minutes	Lancement des différents ateliers avec les consignes : - Atelier 3 (autonomie) : Mise en application de la démarche d'inférence sur des textes plus longs (l'inspecteur La Fouine) afin de deviner qui est le coupable dans l'affaire exposée. « Vous allez individuellement, vous mettre dans la peau d'un détective qui doit trouver le coupable. Comme support je vais vous distribuer des textes de l'inspecteur la Fouine. Une fois le coupable repéré vous attendez les élèves qui ont eu le même texte que vous et comparez vos résultats ». - Atelier 2 (semi-dirigé) : Travail autour de la mise en relation des indices entre eux et avec les connaissances personnelles pour parvenir à émettre des hypothèses et s'interroger sur leur validation. « Vous allez avoir quelques petits exercices pour vous entraîner à mettre en relation les indices entre eux et avec vos propres connaissances. Mr Debaq sera avec vous pour vous aider si besoin ». - Atelier 1 (dirigé) : travail autour de la prise d'indices (qui pose problème aux élèves du groupe) en partant d'un jeu sur les inférences. « Nous allons travailler ensemble sur la prise d'indices dans les textes d'une nouvelle manière. Pour ce faire, j'ai ramené un jeu qui va nous servir à travailler ensemble la prise d'indice. Pour chaque carte tirée, l'élève va la lire à voix haute sa carte et proposer une réponse à la question et justifier son choix à l'aide d'indices. Les autres élèves écoutent et valident ou non la réponse de l'élève ».		Problème d'identification des indices et donc difficultés à trouver la réponse. Difficulté à s'approprier la démarche d'inférence. Difficulté de compréhension (passage pour aider en passant par l'oral). Pour les textes La fouine : difficulté pour trouver la bonne méthode pour trouver le coupable.	Fiche aide x 21. At. 3 : Feuilles texte « La fouine x 12. At 2 : fiche de situation de réflexion. At 1 : jeu du pirate (cartes, support monstre, support bateau).	Collectif/Oral
25-30 minutes	Mise en atelier.	S'exercer à la prise d'indices, à les mettre en lien entre eux et avec ses propres connaissances afin de réaliser une/des inférences.			Individuel/écrit
5 minutes	Résumé de ce que nous avons appris aujourd'hui, rappel de la procédure d'inférence.	Résumer la notion du jour avec ses propres mots, savoir dire si on pense l'avoir compris ou non.		Trace écrite (x21)	Collectif/Oral

Annexe n° 5 : Exercices de la séance n°3.

➤ Atelier en autonomie :

Lecture-compréhension : l'implicite.

Prénom :

Les enquêtes de l'Inspecteur Lafouine : « Vol chez le commissaire Kivala »

L'inspecteur Lafouine est invité pour une partie de cartes chez une de ses vieilles connaissances, le commissaire Kivala. Les deux amis se retrouvent autour d'une table en compagnie de quatre autres joueurs : le professeur Touméconnu, grand barbu à l'air sévère, le sapeur-pompier Yapalfeu, petit homme vif et bavard, l'énorme cantatrice Bianca Castafiore et l'informaticien Garovirus, qui ne voit rien sans ses lunettes aux verres épais. Alors que la partie vient de commencer, Touméconnu se lève et demande discrètement l'emplacement des toilettes. Il s'absente quelques minutes puis revient prendre sa place autour de la table. Peu après, Bianca se lève à son tour en renversant son fauteuil et en criant : "Ciel ! J'ai oublié Mirza, mon adorable caniche, dans la limousine !". Elle quitte précipitamment la pièce et regagne sa place au bout d'un bon quart d'heure en compagnie de l'affreux cabot. "La partie va enfin reprendre", soupire Lafouine, quelque peu agacé. Mais Yapalfeu se redresse soudain et sort sans fournir d'explications ! Il revient rapidement, l'air embarrassé. "Il devient très difficile de jouer avec tous ces déplacements", se plaint Kivala. C'est pourtant au tour de Garovirus de se lever, grommelant qu'il doit satisfaire les mêmes besoins pressants que Touméconnu. "Tiens, il a laissé ses lunettes sur la table", remarque Lafouine qui a pour habitude de noter les détails les plus insignifiants. Garovirus ne tarde pas à revenir et les joueurs peuvent enfin finir leur partie.

Le lendemain, Lafouine reçoit un appel téléphonique de Kivala qui lui annonce tout affolé : "Lafouine ! C'est affreux ! On a volé mes économies ! Je les avais cachées dans un réduit, près de la salle de jeu. Vous savez, cette petite pièce vide, à l'ouverture minuscule, où l'on ne peut entrer que de profil. Mon argent était dans un coffre dissimulé à bonne hauteur, dans le mur. Le mécanisme d'ouverture est minuscule, on le voit à peine. Quelqu'un a pourtant réussi à l'actionner. Le vol n'a pu avoir lieu qu'au cours de notre partie de cartes. Aidez-moi, Lafouine, ou je suis ruiné !"

Lafouine réfléchit quelques secondes puis répond : "Ne vous inquiétez pas, je crois que je connais le coupable".

Quel est le nom du coupable et comment l'inspecteur l'a-t-il découvert ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ Atelier en semi-autonomie :

Lecture-compréhension : l'implicite.

Prénom :

Exercice n°1 : En t'aidant des indices soulignés et de tes connaissances personnelles, réponds à la question à la fin de chaque texte.

• J'adore la musique, surtout depuis qu'on m'a offert ce cadeau. J'ai l'impression que mes chansons préférées m'emplissent la tête : je n'entends presque plus rien de ce qui se passe autour de moi. La musique m'enveloppe... Il y a toutefois un inconvénient : il me fait parfois mal aux oreilles lorsque je l'utilise trop longtemps !

Quel est ce cadeau ?

.....

• On nous déconseille d'y toucher parce que c'est dangereux. Mais il y en a de plus en plus dans les magasins, des paquets illustrés d'images choquantes, des paquets de dix, de vingt ou même plus. À chaque fois que je vais acheter une revue ou un journal, je dois attendre car il y a toujours du monde pour en acheter. On ne devrait pas en vendre si c'est si mauvais pour la santé ! **De quoi parle-t-on ?**

.....

• Dès le début de l'après-midi, Adeline, une élève de sixième, a soudain mal à la tête et est un peu fiévreuse. Le professeur de mathématiques l'envoie auprès de l'infirmière qui la prend en charge immédiatement. Puis Arnaud, élève de troisième, arrive à son tour à l'infirmerie, se plaignant de douleurs abdominales. Et ce n'est qu'un défilé incessant, des élèves provenant de toutes les classes viennent se faire soigner. Certains ont des nausées et vomissent. Une mesure d'urgence doit être envisagée : les enfants malades sont transportés au centre hospitalier. Après une nuit d'observation, les patients peuvent rentrer dans leur foyer. **À votre avis, que s'est-il passé au collège ?**

.....

Exercice n°2 : Complète les blancs du texte, attention veille à ce que l'histoire reste cohérente.

Une nuit, une souris fut réveillée par un crissement sonore de l'autre côté de sa fenêtre.

- Qu'est-ce que ce bruit ? demanda-t-elle.

- Que dites-vous ? demanda à son tour un grillon. Je ne peux pas en même temps vous entendre et faire ma musique.

- Je veux dormir, dit la souris, et je ne veux pas d'autre musique.

- Que dites-vous ? reprit le grillon. _____ ? Je vais chercher un ami."

Bientôt, il y eut deux grillons à crisser.

- Comment ? dit la souris, je vous demande d'arrêter votre musique, et vous m'en faites _____ !

- _____ demanda le grillon. _____ Nous allons chercher un autre ami.

Et aussitôt, il y eut trois grillons à crisser.

- Arrêtez cette musique, dit la souris. Je suis fatiguée et je ne peux pas l'entendre _____

- _____ interrogea le grillon. _____

Eh bien, nous allons chercher beaucoup d'autres amis.

Aussitôt, il y eut là dix grillons à crisser.

- _____ s'écria la souris. Je veux dormir. Je désire que vous partiez tous d'ici.

Enfin les grillons l'entendirent.

- _____ ? demanda le grillon. Pourquoi ne l'avez-vous pas dit dès le début ?

- _____ et nous crisserons ailleurs, dirent les dix grillons.

C'est ce qu'ils firent et la souris retourna dormir.

➤ Atelier dirigé :



Annexe n° 6 : trace écrite de la séquence.

Lecture : Comprendre l'implicite.

Qu'est-ce que l'implicite ?

Dans un texte, comme dans un discours, l'implicite est une information qui est sous-entendue par l'auteur grâce à des indices qu'il prend soin d'inclure dans son texte ou son discours. Pour comprendre ces informations implicites, le lecteur doit donc les déduire des indices et en s'aidant de ses connaissances personnelles.

Pourquoi faut-il chercher à comprendre l'implicite ?

Les informations implicites apportent des connaissances supplémentaires sur le texte ou la situation (un lieu, un objet, un sentiment, une conséquence, le temps, le personnage, etc...). Cela nous aide à affiner notre compréhension de l'histoire.

Comment fait-on pour comprendre l'implicite ?

Les textes lus peuvent comporter des « blancs » que le lecteur doit être en mesure de combler afin de bien comprendre l'histoire.

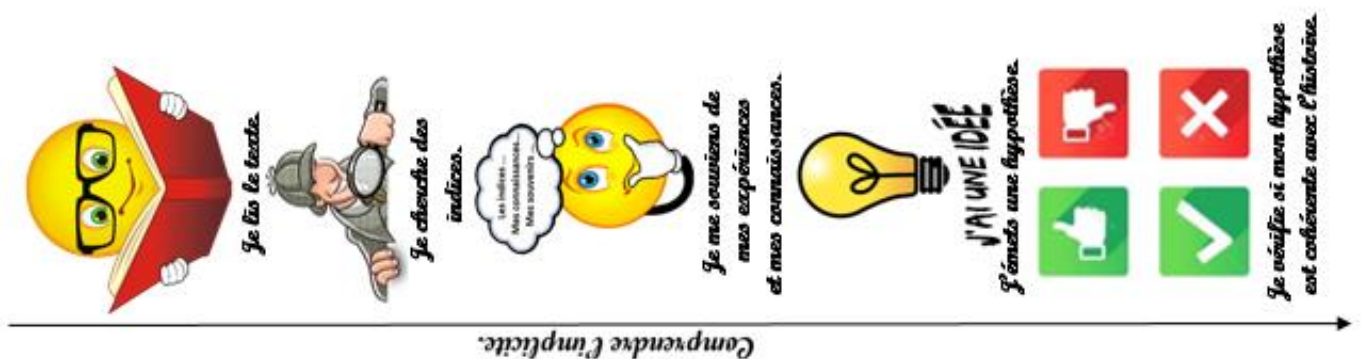
Pour ce faire, il faut premièrement bien lire l'histoire pour en comprendre le sens (on peut même se l'imaginer). Puis dans le texte, il faut repérer des indices que l'on met en relation entre eux et se poser la question « que m'indiquent tous ces indices ? ». Nos expériences personnelles et nos expériences peuvent nous aider à émettre une hypothèse. Et pour finir il faut vérifier que notre hypothèse est cohérente avec l'histoire étudiée.

Exemple :

« Aujourd'hui, j'ai visité une très grande ville. J'y ai aperçu un fleuve que l'on nomme la Seine, et un monument surnommé « La Grande Dame de Fer ». »

On lit la phrase, on souligne les indices de lieu. La Seine se trouve à Paris, la Grande Dame de Fer est un autre nom pour la Tour Eiffel. On affirme que l'hypothèse est Paris, et tous les indices nous le confirme, notre réponse est cohérente.

Annexe n°7 : Outil « marque page ».



Annexe n°8 : Evaluation sommative.

Lecture/compréhension

Prénom :

Date :

Compétences évaluées :

- Inférer des informations nouvelles (implicites).

- Niveau 1 :
- Niveau 2 :
- Niveau 3 :
- Niveau 4 :
- Niveau 5 :

...../1..

...../2..

...../2..

...../3..

...../2..

Exercice n°1 : Coche la bonne réponse. Souligne à la règle, ou surligne, les indices qui t'aident à choisir la réponse.



⊖ Alice met du shampoing sur ses cheveux et les lave. Que va-t-elle faire ensuite ?

- Elle va se rincer les cheveux.
- Elle va se démêler les cheveux.

Exercice n° 2 : Coche la bonne réponse. Souligne à la règle, ou surligne, les indices qui t'aident à choisir la réponse.

⊖ La voiture de Vincent s'arrête brusquement :

- le feu est vert.
- la voiture est en panne.
- Vincent a éternué.

⊖ Pour acheter des médicaments, Hélène va à la pharmacie avec :

- son carnet de santé.
- un thermomètre.
- une ordonnance.

Exercice n° 3 : Coche la bonne réponse.

⊖ Lucie court pour aller à l'école car elle est en retard. Elle est en retard parce que :

- aujourd'hui, il pleut beaucoup.
- sa mère n'a pas entendu le réveil et ne l'a pas réveillée à temps.
- la voiture de la maitresse est en panne.
- elle est partie en avance de la maison.

⊖ Stéphane aura un VTT à son anniversaire s'il travaille bien à l'école. Cependant il n'a que des mauvaises notes.

- sa mère lui offre un VTT.
- son instituteur lui offre un VTT car sa mère ne le lui achètera pas.
- sa mère lui offre un livre de conjugaison.
- comme il n'a pas bien travaillé, il a des cadeaux mais pas de bougies sur son gâteau.

Exercice n° 4 : Coche les réponses possibles. Souligne à la règle, ou surligne, les indices qui t'aident à choisir la réponse.

⊖ Claire a décidé d'aller à l'atelier de peinture mercredi après-midi. Lorsqu'elle est revenue, elle avait l'air contrariée par le résultat de son travail. Claire n'était pas contente parce que :

- Elle n'avait pas réussi à reproduire le modèle qu'on lui proposait.
- Le professeur de peinture l'avait renvoyée du cours à cause de sa conduite.
- L'atelier de peinture était fermé ce mercredi.
- Les mélanges de peinture qu'elle avait essayés n'étaient pas réussis.

∴ Nicolas aurait accompagné ses amis pour la randonnée qui était prévue dimanche après-midi, dans la forêt de Rambouillet, s'il l'avait pu. Mais un événement regrettable l'en a empêché... Nicolas n'est pas allé randonner avec ses amis parce que :

- Il s'est foulé la cheville en descendant trop vite l'escalier.
- Il a dû se rendre chez son médecin.
- Sa voiture est tombée en panne.
- Il s'est cassé la jambe le lundi suivant.

∴ Véronique avait besoin d'un nouveau pull pour sa garde-robe. Dans le magasin, elle hésitait entre deux hauts, un rouge et l'autre bleu. Bien qu'elle adore le rouge, elle a finalement choisi le bleu. Véronique a choisi le deuxième pull parce que :

- Elle s'est aperçue que le pull rouge était de mauvaise qualité.
- Elle préférerait sa couleur à celle du premier.
- Le pull bleu était moins cher que le rouge.
- Le pull rouge lui plaisait beaucoup.

Exercice n°5 : Cache l'énoncé le plus probable, qui a le plus de chance de se passer dans la réalité. Pour l'énoncé que tu as choisi, souligne ou surlignes les indices qui t'ont aidé à faire ton choix.

- ① ∴ Le père de Léo était très fâché lorsqu'il a reçu son bulletin scolaire : Léo a été privé de télévision pendant un mois. En effet, il avait de très mauvaises notes et la maîtresse se plaignait du fait qu'il bavardait pas assez en classe.
- Le père de Léo était furieux lorsqu'il a reçu son bulletin scolaire : Léo a été privé de télévision pendant un mois. Pourtant, il avait de très mauvaises notes et la maîtresse se plaignait du fait qu'il bavardait trop en classe.
- Le père de Léo était très content lorsqu'il a reçu son bulletin scolaire : Léo a été privé de télévision pendant un mois. En effet, il avait de très mauvaises notes et la maîtresse se plaignait du fait qu'il bavardait beaucoup en classe.
- Le père de Léo était très fâché lorsqu'il a reçu son bulletin scolaire : Léo a été privé de télévision pendant un mois. En effet, il avait de très mauvaises notes et la maîtresse se plaignait du fait qu'il bavardait trop en classe.

- ② ∴ Une manifestation a été organisée samedi dernier par les infirmiers afin de protester contre la fermeture du centre hospitalier de Soinville. Les manifestants ont été nombreux à se mobiliser et ont ainsi pu obtenir un meilleur salaire.
- Une manifestation a été organisée samedi dernier par les plombiers afin de protester contre la fermeture du centre hospitalier de Soinville. Les manifestants ont été nombreux à se mobiliser et ont ainsi pu obtenir la réouverture de l'hôpital.
- Une manifestation a été organisée samedi dernier par les infirmiers afin de protester contre la fermeture du centre hospitalier de Soinville. Les manifestants ont été nombreux à se mobiliser et ont ainsi pu obtenir la réouverture de l'hôpital.
- Une manifestation a été organisée samedi dernier par les infirmiers afin de protester contre la fermeture du centre hospitalier de Soinville. Les manifestants ont été très peu nombreux à se mobiliser et ont ainsi pu obtenir la réouverture de l'hôpital.