



HAL
open science

Développer les compétences inférentielles au CP

Lucile Goube

► **To cite this version:**

| Lucile Goube. Développer les compétences inférentielles au CP. Education. 2019. dumas-02366173

HAL Id: dumas-02366173

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02366173>

Submitted on 15 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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours

Mémoire présenté par

Lucile GOUBE

Soutenu le

26/06/2019, à Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Français

Développer les compétences inférentielles au CP

Dirigé par

M. Mme Geneviève Layat (professeure agrégée)

Devant une commission d'examen composée de

Mme Laurence Kauffmann, présidente, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Geneviève Layat (professeure agrégée), directrice du mémoire, formatrice

Mme Emmanuelle Roland (professeure des écoles), directrice du mémoire, formatrice

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

En premier lieu, je souhaite remercier Mme Geneviève Layat, ma directrice de mémoire pour sa disponibilité, son accompagnement et ses conseils précieux tout au long de cette année.

Je tiens également à remercier Mme Emmanuelle Roland qui m'a accompagnée pendant cette année scolaire. Merci pour sa disponibilité, son engagement et ses conseils.

Enfin, je souhaite remercier ma famille et mes amis pour leur soutien, leurs encouragements et la patience dont ils ont su faire preuve.

Introduction	4
--------------	---

Partie 1 - Les compétences inférentielles et la compréhension

5

1. Les inférences **5**

1.1. Définition	5
1.2. Typologie des inférences	6
1.2.1. L'échelle des inférences de Cunningham	6
1.2.2. La classification de Johnson et Johnson	7
1.3. La théorie de l'esprit	8
1.4. Les compétences inférentielles	8
1.5. Interprétation et inférence	9
1.6. Implicite et inférence	10
1.7. Les inférences dans les programmes	11

2. La compréhension **12**

2.1. Définition	12
2.2. Un modèle de compréhension : lecteur, texte, contexte	13
2.2.1. Les processus de lecture	14
2.2.2. La classification des processus	14
2.3. Le rôle du vocabulaire	15
2.4. Le rôle de la connaissance du monde	16
2.5. La lecture partagée	16

Hypothèses	17
------------	----

Partie 2 - L'expérimentation **18**

1. Le choix de l'expérimentation **18**

1.1. Objectifs et apprentissages visés	18
1.2. Choix des activités	18
1.3. Les inférences retenues	19

2. Présentation de l'expérimentation **20**

2.1. Présentation du support	20
2.2. Le déroulement	21
2.3.1. Type d'évaluation des élèves	21
2.3.1.1. L'évaluation diagnostique	21
2.3.1.2. L'évaluation sommative	22
2.3.1.3. Le choix des modalités d'évaluation	23
2.3.2. La séquence	23

3.La mise en oeuvre de l'expérimentation	24
3.1.Le niveau des élèves	24
3.2.Les activités proposées	25
3.3.L'évaluation	25
4.Le recueil de données	26
4.1.Conditions de recueil	26
4.2.Le type de données recueillies	26
<u>Partie 3 - Présentation et analyse des résultats</u>	27
1.Présentation des résultats	27
1.1.La production des inférences avant la séquence	27
1.2.La production des inférences après la séquence	28
1.3.Les élèves et la production d'inférences	28
2.Analyse des résultats	30
2.1.La pertinence de la tâche proposée	30
2.2.Les compétences inférentielles et les activités proposées	31
2.3.Le développement des compétences inférentielles	32
2.4.Profil des élèves	33
2.5.Effets immédiats et à moyen terme	34
2.6.Limites du dispositif	35
Conclusion	36
Bibliographie	37
Annexes	

Introduction

J'enseigne cette année dans une classe en double-niveau de grande-section et de CP. Afin de répondre aux programmes de l'école maternelle et du cycle 2, je pratique des temps de lecture partagée, de lecture offerte, d'écoute et de compréhension de messages oraux et de textes lus par un adulte. Lors de ces activités, j'ai remarqué que le sens littéral de l'histoire, par l'intermédiaire de questions que je pouvais poser ou de rappel de récit que je pouvais demander, était relativement bien perçu par les élèves. Donner le nom des personnages et leur statut ne leur posent, par exemple, pas de problème. Raconter les grands événements de l'histoire tels qu'ils sont écrits et donc entendus est une tâche bien réussie dans l'ensemble. Les élèves rencontrent, en revanche, des difficultés à rapporter ce que l'auteur ne dit pas, à justifier les choix des personnages, leurs émotions, s'ils ne sont pas expliqués. La production des inférences et leur justification posent problèmes aux élèves. Or, dans beaucoup de récits, la compréhension fine de l'histoire passe par les inférences, par ce qui, sans être dit explicitement, doit être compris. Plus difficile encore à percevoir et à envisager pour les élèves, dans certains récits, la production d'inférences amène une contradiction par rapport à ce qui est dit explicitement dans le texte.

Face aux difficultés de mes élèves, je me suis d'abord demandée si la tâche proposée, la production d'inférences, n'était pas trop ambitieuse pour des élèves si jeunes. La question de l'exploitation de la littérature de jeunesse en classe, des activités à mener autour des textes lus s'est également posée pour amener les élèves à produire des inférences et ainsi à accéder à une compréhension fine des textes entendus. C'est ce questionnement qui m'a menée au choix du sujet de mon mémoire et à la problématique suivante.

La capacité à produire des inférences dans le récit pose problème aux élèves. Même si les compétences inférentielles se développent avec l'âge, la complexité de leur production représente un frein à la compréhension depuis l'école primaire et bien plus tard dans la scolarité. Dans quelles mesures proposer des activités visant le développement des compétences inférentielles à des élèves de CP est-il pertinent ?

Partie 1 - Les compétences inférentielles et la compréhension

1. Les inférences

1.1. Définition

Le dictionnaire *Le trésor de la langue française* définit l'inférence comme une "opération qui consiste à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie". Autrement dit, l'inférence n'est pas une information explicite fournie par le texte mais nécessite de déduire une information nouvelle en fonction d'une autre information fournie explicitement.

Caroline Golder et Daniel Gaonac'h dans leur livre *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture* parlent de processus inférentiel pour décrire cette opération. L'énoncé de base est transformé par ce processus et retranscrit avec les informations initiales auxquelles s'ajoutent les informations nouvelles qui découlent des connaissances mêmes de celui qui infère. Les auteurs ajoutent que ces informations nouvelles participent à la construction de la cohérence du texte¹. Les inférences sont donc impliquées directement dans la construction du sens et donc dans la compréhension du texte.

Dans l'ouvrage *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*, Maryse Bianco et Laurent Lima traitent de mécanismes d'inférences. Il est ici question de plusieurs informations données par le texte et de l'opération consistant à les mettre en relation, toujours dans un but de cohérence textuelle, de la construction d'une représentation cohérente².

Pour conclure, dans ce travail, il sera retenu que les inférences sont des opérations consistant à mettre en relation plusieurs informations, contenues dans le texte ou découlant du sujet, dans le but de créer de nouvelles informations servant directement la compréhension du texte.

¹ GAONAC'H, Daniel et Golder, Caroline. Lire et comprendre : Psychologie de la lecture. Paris : Hachette, 2004. 206p (Profession enseignant). p136

² BIANCO, Maryse et LIMA, Laurent. Comment enseigner la compréhension en lecture ? Paris : Hatier, 2017. 159p (Enseigner à l'école primaire).p23

1.2. Typologie des inférences

1.2.1. L'échelle des inférences de Cunningham

Il semble donc exister deux grands types d'inférences : les inférences qui consistent à mettre en relation plusieurs informations données par le texte lui-même et celles utilisant à la fois des informations du texte mais également les connaissances personnelles du sujet.

L'échelle des inférences de Cunningham repris par Jocelyne Giasson dans *La compréhension en lecture* permet une première classification des inférences.

Echelle des inférences de Cunningham³

Réponses fondées sur le texte		Réponses fondées sur les schémas	
Compréhension littérale	Compréhension inférentielle	Réponses créatives	
Inférences logiques		Inférences pragmatiques	

Cette figure met tout d'abord en évidence qu'il est difficile de poser des frontières entre les réponses fondées sur le texte et les réponses fondées sur les schémas, c'est à dire sur le lecteur et ses connaissances. Il s'agit bien d'une échelle montrant que la compréhension se base à la fois sur le texte lui-même, sur le lecteur et sur les relations entre ce que dit le texte et ce que pense, ce que sait le lecteur.

Deuxièmement, avec son échelle, Cunningham définit la compréhension inférentielle, ce qu'elle regroupe. A la lecture de la figure, la compréhension inférentielle tient à la fois du texte et du lecteur. La compréhension basée uniquement sur les informations explicites du texte ne tient pas de la compréhension inférentielle. De la même manière, la compréhension qui se base uniquement sur le lecteur et ses connaissances, ce qu'il nomme "réponses créatives", ne fait pas partie de la compréhension inférentielle.

Enfin, Cunningham classe les inférences en deux grands types, les inférences logiques qui s'appuient sur les informations du texte et les inférences pragmatiques qui se basent sur le

³ GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p61

lecteur et sur ses schémas. Parallèlement à cette typologie, l'auteur différencie l'inférence pragmatique de l'inférence créative. Si ces deux inférences se basent sur les lecteurs, la première est réalisée par l'ensemble de ceux-ci et est nécessaire à la compréhension du texte alors que la deuxième n'est réalisée que par une partie d'entre eux, ayant plus de connaissances sur le sujet, et n'est pas indispensable à la compréhension du texte.

1.2.2. La classification de Johnson et Johnson

Pour aller plus loin dans la classification des inférences, il est possible de se référer à la classification établie par Johnson et Johnson et reprise par l'auteure Jocelyne Giasson dans *La compréhension en lecture*. Les chercheurs établissent dix types d'inférences différents réalisables dans un texte⁴.

Lieu	Le lecteur infère l'endroit de l'action.
Agent	Le lecteur infère le personnage qui a fait l'action.
Temps	Le lecteur infère le moment où se passe l'action.
Action	Le lecteur infère ce que le personnage fait.
Instrument	Le lecteur infère ce qui est utilisé pour réaliser l'action
Catégorie	Le lecteur infère une catégorie à partir d'un groupe de mots.
Objet	Le lecteur infère une chose présente dans le texte.
Cause-Effet	Le lecteur infère ce qui a produit un résultat ou le résultat lui-même.

⁴ GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques). p66-67

Problème-solution	Le lecteur infère le problème donnant lieu à la solution ou la solution donnant lieu à un problème.
Sentiment	Le lecteur infère le sentiment ou l'attitude d'un personnage.

Selon les auteurs, cette classification répertorie en grande partie les inférences qu'il est possible de réaliser à la lecture d'un texte. Il s'agit donc d'un outil pertinent pour l'enseignement des inférences auprès des élèves, pour planifier ce qui doit être abordé⁵.

1.3.La théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit est définie par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux comme la "capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en relation avec ses états mentaux"⁶. Il est admis que cette compétence est acquise à l'âge de cinq ans chez les enfants à développement typique. La théorie de l'esprit est directement liée à la compréhension de texte car, selon S.Cèbe et R.Goigoux, elle permet la production d'inférences sur les pensées d'un personnage à partir de ses comportements ou inversement la production d'inférences sur le lien entre ses comportements et la pensée d'un personnage⁷. Elle permet ainsi d'accéder à une compréhension fine des personnages et de leurs agissements et donc à une compréhension fine du texte en général.

Pour conclure, les auteurs mettent en évidence que les inférences liées aux états mentaux des personnages, celles qui permettent de justifier leurs actions et les buts qu'ils poursuivent sont particulièrement en lien avec la compréhension fine du récit.

1.4.Les compétences inférentielles

Les compétences inférentielles, la capacité d'une personne à inférer se développent avec l'âge. Cependant, comme l'expose J.Giasson, cette capacité est présente très tôt chez

⁵ GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p66

⁶ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Laurent. Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec "La chèvre biscornue". Paris : Retz, 2018. p19

⁷ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Laurent. Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec "La chèvre biscornue". Paris : Retz, 2018. p19

l'enfant. En effet, sans parler de lecture de textes, les enfants sont amenés quotidiennement à produire des inférences pour comprendre le monde et son fonctionnement. L'auteure ajoute que les enfants sont capables, dès le cycle 1 et même à l'âge préscolaire de produire des inférences à la condition que les informations soient proches les unes des autres⁸. La capacité à inférer n'est donc pas nulle pour des élèves jeunes mais la démarche à adopter est déficitaire et les empêche, dans un texte plus long où les informations à relier sont éloignées et moins évidentes, d'accéder à la compréhension inférentielle et donc de créer une cohérence textuelle. Or cette démarche s'enseigne et ce dès le cycle 1 selon plusieurs auteurs (Giasson 1990, Goigoux et Cèbe 2018). Il convient donc de s'interroger sur l'âge des premières confrontations aux inférences nécessaires et aux questions qui en relèvent de la part de l'enseignant auprès des élèves. Les enseignants du second cycle déplorent souvent les faibles compétences inférentielles de leurs élèves alors qu'elles n'ont été, pour la majorité, que très peu travaillées lors de leur scolarité.

A cela, il faut ajouter que les compétences inférentielles des jeunes enfants diffèrent d'un individu à l'autre. Certains élèves auront été confrontés à des textes et à des discussions avec l'adulte leur permettant de se confronter à l'implicite et à l'explicitation des inférences alors que d'autres n'y auront été que très peu exposés. Devant ce constat, Goigoux et Cèbe alertent sur la nécessité de développer les compétences inférentielles des élèves dès l'entrée en maternelle afin de pallier ces différences de niveaux⁹.

1.5. Interprétation et inférence

Le dictionnaire *Le trésor de la langue française* définit l'interprétation comme suit : "Action de donner un sens personnel, parmi d'autres possibles, à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente; résultat de cette action." Des similitudes avec l'inférence existent. Premièrement, l'interprétation participe, comme l'inférence, à la construction du sens et donc à la compréhension globale du texte. Deuxièmement cette construction du sens est une opération réalisée par le sujet à partir du texte. Là encore, il s'agit d'un point commun avec l'inférence. Enfin, tout comme l'inférence, l'information à construire n'apparaît pas de manière explicite dans le texte. Au regard de la définition des

⁸ GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p71

⁹ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Laurent. Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec "La chèvre biscornue". Paris : Retz, 2018. p19

inférences donnée par Michel Fayol, l'inférence et l'interprétation apparaissent comme encore plus proches : « Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles »¹⁰. Le terme interprétation apparaît par deux fois dans la définition. Pour l'auteur les inférences sont des interprétations.

Mais la définition du trésor de la langue française met bien en évidence que l'interprétation est un sens personnel, qu'il est choisi parmi d'autres possibles. Or il existe des inférences dites nécessaires à la compréhension du texte qui n'acceptent pas de variantes pour parvenir à une compréhension cohérente du texte. De plus, les inférences logiques sont des opérations réalisées à partir de différentes informations extraites du texte. Quelle est alors la place du sujet dans cette opération ? Existe-t-il une place au "sens personnel" du sujet ?

Micheline Dispy dans son livre *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite* considère l'interprétation comme extérieure à la compréhension. L'interprétation et la compréhension seraient deux entités complémentaires qui feraient intervenir des opérations cognitives différentes¹¹. Si l'on considère le modèle de compréhension vu précédemment, les inférences faisant partie intégrante de la compréhension, l'interprétation est une notion à part.

Pour conclure, il existe des similitudes entre inférence et interprétation, à tel point même que ces deux notions semblent se confondre. Mais, au regard des définitions et des classifications faites par plusieurs auteurs et rapportées ci-dessus, ces entités apparaissent comme distinctes du point de vue des résultats différents que les deux opérations sont susceptibles de donner.

1.6.Implicite et inférence

Le *dictionnaire culturel de la langue française* définit l'adjectif implicite de cette manière : "qui est virtuellement contenu dans une proposition, un fait, sans être formellement exprimé, et peut en être tiré par voie de conséquence, par déduction ou induction."

De cette définition, comme l'explique Micheline Dispy dans son ouvrage *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*, il faut retenir que l'implicite se situe du côté de l'énoncé et de

¹⁰ FAYOL, Michel. L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2: la lecture. La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations [en ligne]. Actes de séminaire. 2000 [Consulté le 8 avril 2019]. Disponible à l'adresse : https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/actelecure_fayol_111977.pdf p6

¹¹ DISPY, Micheline. Pour étayer l'apprentissage de l'implicite. Namur : Presses universitaires de Namur, 2011. 133p (Tactiques, 6),p71-73

ce fait de l'énonciateur¹². L'implicite, contrairement à l'inférence, n'est pas le résultat d'une opération cognitive effectuée par le sujet lecteur mais bien de la part du texte lui-même et de celui qui en est à l'origine, l'auteur.

Comme l'échelle des inférences de Cunningham, l'auteur place l'implicite sur un "continuum allant du plus au moins volontaire". D'un côté de ce continuum, se situent les connaissances du monde et du lexique que l'auteur du texte et le lecteur partagent systématiquement. Cette partie de l'implicite n'est pas réalisée de façon consciente par l'auteur, il s'agit d'automatismes d'écriture. A l'extrême opposé de ce continuum se situe ce que l'auteur omet de manière délibérée, ce qu'il ne dit pas et qui pourrait permettre au lecteur de trouver les informations explicitement dans le texte. Micheline Dispy ajoute que cette décision incombe à l'auteur et qu'elle dépend de l'idée que ce fait l'auteur du texte sur le niveau de connaissances du lecteur potentiel¹³.

Pour conclure, les notions d'inférence et d'implicite sont différentes puisqu'elles ne font pas appel au même acteur dans leur processus de production. L'implicite se situe du côté de l'énonciateur, de l'auteur quand l'inférence est issue du lecteur lui-même. Il faut tout de même noter que ces deux notions sont en constante relation puisque là où l'auteur crée de l'implicite, le lecteur doit produire des inférences pour construire du sens et accéder à la compréhension du texte.

1.7. Les inférences dans les programmes

Les programmes de 2002 de cycle 2 ont la volonté de faciliter la compréhension des textes narratifs. En cela, ils s'inscrivent dans une démarche de travail des compétences inférentielles des élèves puisque celles-ci participent à la compréhension de textes. Cependant, il est plus question de reformulation du texte que de réflexions ou de productions. Ainsi, le travail autour de l'implicite et des inférences n'apparaît pas de manière évidente dans ces programmes.

Les programmes de 2008 du cycle 2 vont plus loin en parlant d'acquisition progressive des connaissances et des compétences nécessaires à la compréhension de textes. Si ces programmes appuient davantage sur le vocabulaire et les connaissances du monde des élèves,

¹² DISPY, Micheline. Pour étayer l'apprentissage de l'implicite. Namur : Presses universitaires de Namur, 2011. 133p (Tactiques, 6).p73

¹³ DISPY, Micheline. Pour étayer l'apprentissage de l'implicite. Namur : Presses universitaires de Namur, 2011. 133p (Tactiques, 6).p73

ils font état de compétences qui joueraient un rôle dans la compréhension de textes. Le travail des compétences inférentielles s’y inscrit donc pleinement.

Enfin les programmes de 2016 et la révision de 2018 des programmes de cycle 2 exposent clairement les compétences inférentielles. Il y est indiqué que l’élève doit être capable de faire des inférences. La production d’inférences devient donc un objet d’enseignement à part entière puisqu’il s’agit d’une compétence citée explicitement dans les programmes. Ces programmes prônent également le contrôle de sa propre compréhension par des activités de justification et une attitude réflexive face au texte. Autant de situations qui permettront la production d’inférences et donc le travail des compétences inférentielles.

2.La compréhension

2.1.Définition

Le dictionnaire *Le trésor de la langue française* définit la compréhension comme la “propriété d’avoir en soi un certain nombre de caractères, de traits spécifiques; ensemble de ces caractères.” ou encore comme “La faculté/l’action de saisir par l’esprit quelque chose.” Avec ces deux définitions, le dictionnaire expose une compréhension basée sur le sujet, sur celui qui essaie de comprendre. La relation à l’objet de compréhension, à “quelque chose” n’est présente que dans la deuxième définition. La compréhension en lecture serait donc fondée sur une interaction entre le sujet et son objet de compréhension, c’est-à-dire le texte.

Caroline Golder et Daniel Gaonac’h dans *Lire et comprendre, Psychologie de la lecture* font état des deux mêmes composantes, sujet et texte, et de leur dialogue constant. Les auteurs ajoutent que ces deux composantes sont susceptibles de varier, d’un point de vue de la forme et du contenu pour le texte et d’un point de vue des connaissances et des opérations cognitives pour le sujet. Ces variations expliquent les différents niveaux de compréhension pouvant être atteints par différentes personnes devant un même texte¹⁴.

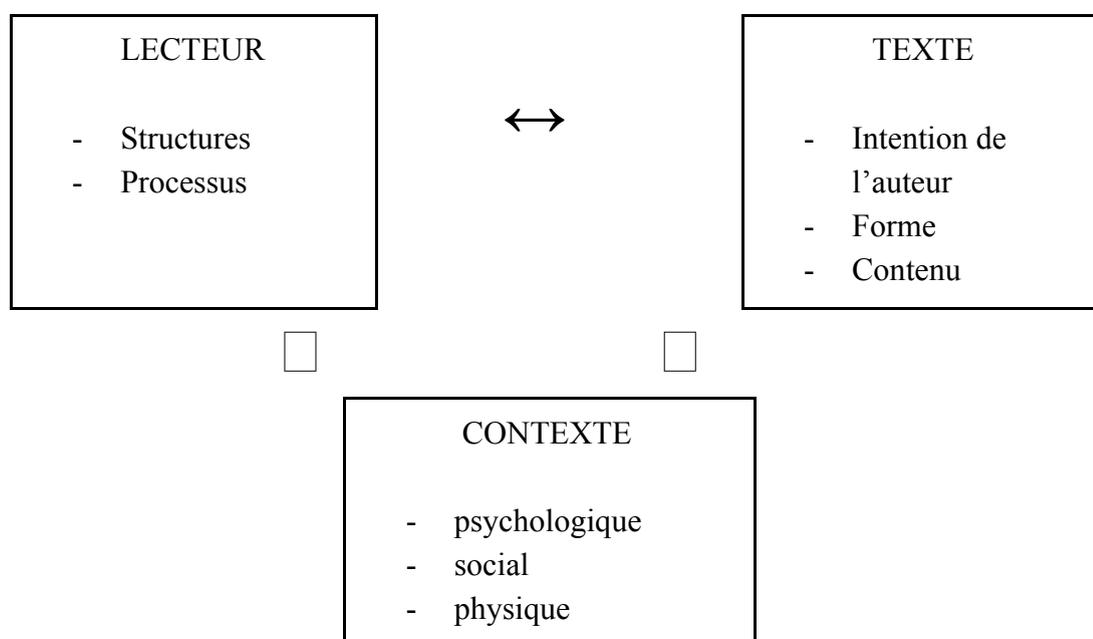
Les définitions rapportés ci-dessus font état de deux grandes variables de la compréhension en lecture. Un autre modèle décrit par Jocelyne Giasson fait état de trois grandes composantes.

¹⁴ GAONAC’H, Daniel et Golder, Caroline. Lire et comprendre : Psychologie de la lecture. Paris : Hachette, 2004. 206p (Profession enseignant),p114-116

2.2. Un modèle de compréhension : lecteur, texte, contexte

Le modèle de compréhension en lecture présenté par J.Giasson est nommé “modèle contemporain”, il ajoute une troisième composante aux deux composantes traditionnelles des modèles de compréhension en lecture antérieurs : le contexte.

Modèle contemporain de compréhension en lecture, J.Giasson¹⁵



La première composante du modèle, la composante lecteur, est comparable à la définition donnée par C.Golder et D.Gaonac’h. Les structures du lecteur sont ce que les auteurs nomment les connaissances du sujet. Quant aux processus, ils s’apparentent aux opérations cognitives effectuées par le lecteur¹⁶.

La composante texte est également comparable au modèle décrit plus haut. On retrouve la variable forme et la variable contenu énoncés par les auteurs. A cela s’ajoute l’intention de l’auteur qui se place au-dessus des deux autres variables puisqu’elle va définir à la fois la structure, c’est-à-dire la forme du texte, et ce que l’auteur transmet, c’est-à-dire le contenu¹⁷.

La dernière composante, ajoutée au modèle traditionnel, est la composante contexte. Cette variable comprend les notions influant sur la compréhension et n’appartenant pas de manière complète à la composante lecteur ou à la composante texte. Il s’agit du contexte

¹⁵ GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p7

¹⁶ GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p6

¹⁷ GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p7

psychologique, les motivations du sujet à lire et comprendre le texte, du contexte social, les interactions avec les enseignants et les élèves à propos du texte, et du contexte physique, les modalités de mise en oeuvre de la lecture¹⁸.

Ces trois composantes interagissent entre elles et participent ensemble à la construction du sens et donc à la compréhension du texte.

Les inférences sont le résultat d'opérations réalisées à partir d'un texte. La composante texte est donc particulièrement impliquée dans la production des inférences. Mais cette opération est bien le fruit du sujet, l'inférence est nécessairement produite par une personne. De ce fait, c'est la composante lecteur qui est au centre de la production des inférences en relation avec le texte, dans lequel se trouve l'implicite.

2.2.1. Les processus de lecture

Les processus de lecture, comme définis plus haut, font référence aux opérations cognitives réalisées par le lecteur. Les inférences, qui sont de véritables opérations mentales réalisées par le sujet trouvent donc logiquement leur place dans cette catégorie. Il existe plusieurs processus, plusieurs opérations cognitives mises en jeu dans la compréhension en lecture. Elles n'interviennent pas de manière indépendante, les unes à la suite des autres, mais bien de manière simultanée pour participer à la construction du sens.

2.2.2. La classification des processus

La classification de Irwin (1986) présente cinq types de processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et enfin les processus métacognitifs. Dans son ouvrage *La compréhension en lecture*, Jocelyne Giasson reprend cette classification et définit les différents types de processus¹⁹.

Les microprocessus se situent au niveau de la phrase et de sa compréhension.

Les processus d'intégration réalisent des liens entre les phrases du texte. C'est dans cette catégorie que s'inscrivent les inférences logiques, opérations qui consistent à créer une information à partir d'autres informations contenues dans différentes phrases du texte.

¹⁸ GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p7

¹⁹ GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).p15-18

Les macroprocessus servent à construire la compréhension du texte dans son ensemble en utilisant, en mettant en évidence les relations qui existent au sein du texte.

Les processus d'élaboration sont en lien avec les connaissances du sujet et permettent au sujet d'aller plus loin que ce que dit le texte. Les inférences pragmatiques et les inférences créatives qui utilisent les connaissances et les représentations du sujet en font partie.

Enfin, les processus métacognitifs permettent au sujet d'auto-évaluer sa compréhension du texte et de pallier les possibles incohérences au fur et à mesure de la lecture.

Michel Le Bouffant dans *Lectures et lecteurs à l'école* ajoute que ces processus ont bien évidemment lieu pendant la lecture mais que certains sont mis en place avant celle-ci. En effet, avant la lecture, le sujet a certaines attentes et s'engage alors dans une compréhension inférentielle du texte en faisant des déductions à partir d'informations déjà connues comme le titre ou les illustrations²⁰. Les inférences interviennent donc tout au long du processus de lecture et sont donc pleinement impliquées dans la compréhension globale du texte.

2.3. Le rôle du vocabulaire

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, dans leur série de livres pédagogiques *Narramus* exposent l'importance de la relation entre la connaissance du vocabulaire d'un texte, lu ou entendu, et la compréhension globale du texte. D'une part, un enfant ayant un vocabulaire développé accède à une meilleure compréhension du texte. D'autre part, une bonne compréhension globale du texte permet à l'enfant d'acquérir plus de vocabulaire. Parallèlement, les auteurs alertent sur la situation des élèves ne bénéficiant pas d'un vocabulaire suffisant pour l'activité de lecture. Premièrement, leur compréhension globale du texte est déficitaire, ils ne parviennent pas à retranscrire le sens complet du récit. Deuxièmement, à cause de leur compréhension partielle, ils ne parviennent pas à mémoriser le vocabulaire rencontré lors de l'activité de lecture ou d'écoute de lecture. Face à ce constat et pour permettre une meilleure compréhension des textes de la part de tous les élèves, les auteurs préconisent un enseignement explicite et systématique du vocabulaire rencontré dans les textes²¹. Si le vocabulaire joue un rôle dans la compréhension globale des textes, l'étude *The relations between lower- and higher-level comprehension skills and their role in*

²⁰ LE BOUFFANT, Michel. *Lectures et lecteurs à l'école*. Paris : Bertrand-Lacoste, 1998. 140p (Parcours didactiques à l'école).p38

²¹ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Laurent. *Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec "La chèvre bicornue"*. Paris : Retz, 2018. p19

prediction of early reading comprehension de Kate Cain et Macarena Silva montre qu'il joue aussi un rôle dans la production des inférences chez les enfants de 4 à 6 ans²².

2.4. Le rôle de la connaissance du monde

Les auteurs s'accordent à dire que le niveau de compréhension du texte par le sujet est en lien direct avec ses connaissances des notions, des thèmes abordés par le texte. Pour Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, non seulement elles vont favoriser une meilleure représentation mentale du récit mais elles vont également lui permettre de mettre en relation différentes informations du texte avec ses propres connaissances et donc de produire des inférences, d'ordre pragmatiques particulièrement. Les auteurs vont plus loin en affirmant qu'une large part du déficit de niveau des élèves est directement imputable à leur mauvaise capacité de production d'inférences lui-même en partie dû à un manque de connaissances générales des sujets abordés²³. L'importance du choix des lectures proposées et de la création du lien entre les connaissances des élèves et celles apportées par le texte apparaissent alors comme évidentes dans les choix pédagogiques réalisés par les enseignants en ce qui concerne les activités de lecture à l'école.

2.5. La lecture partagée

Dans leur série de guides pédagogiques *Narramus*, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux exposent l'importance des temps de lecture partagée pour l'enfant pré-lecteur. Lorsque ces moments sont vécus en famille, ils permettent le développement de compétences sur les plans de la connaissance du monde, du vocabulaire et plus largement de la compréhension de textes. Les enfants scolarisés en école maternelle bénéficient dès lors de niveaux hétérogènes en compréhension puisqu'ils n'ont pas reçu, en âge préscolaire, la même stimulation face à l'activité de lecture.

S.Cèbe et R.Goigoux indiquent que ces écarts de performance entre élèves peuvent être réduits par des activités de lecture partagée menées à l'école. Il faut cependant noter que ce

²² CAIN, Kate et MACARENA, Silva. The relations between lower- and higher-level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* [en ligne]. Mai 2015. [Consulté le 8 avril 2019]. Vol. 102, n2, p.321-331. Disponible à l'adresse : <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0037769>

²³ GAONAC'H, Daniel et Golder, Caroline. Lire et comprendre : Psychologie de la lecture. Paris : Hachette, 2004. 206p (Profession enseignant), p139

n'est pas la quantité de lecture qui permettra la réduction de l'écart de niveau mais bien la qualité de l'enseignement qui sera mis en oeuvre et les choix pédagogiques qui seront faits. Premièrement, les auteurs préconisent un temps de discussion après chaque lecture pour approfondir l'étude du texte étudié. Deuxièmement, les élèves doivent être confrontés à des tâches leur permettant de développer leurs compétences cognitives comme la production d'inférences ou la capacité à raconter le récit entendu. Enfin, les auteurs alertent sur l'importance de s'attacher au développement du vocabulaire pendant les activités de lecture. Toutes ces activités, guidées par l'enseignant, permettront aux élèves de développer leurs compétences mises en jeu dans la compréhension de texte²⁴.

Hypothèses

Grâce à l'éclairage des divers auteurs cités dans cette première partie et à mes propres conceptions, les hypothèses de recherche sont les suivantes.

Il est pertinent de proposer aux élèves des activités visant la production d'inférences. Les élèves sont capables, avec l'accompagnement de l'enseignant, de produire des inférences.

Les activités permettant aux élèves la production d'inférences sont des activités où les élèves sont acteurs. La simple lecture du texte ne leur permet pas la production d'inférences. La lecture suivie d'activités de justification, d'extension, de mise en scène permettent aux élèves de produire des inférences.

Les compétences inférentielles des élèves s'améliorent avec des séances et des activités centrées sur la production d'inférences. Le développement des compétences inférentielles est possible et ne dépend pas exclusivement de l'âge des élèves.

²⁴ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Laurent. Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec "La chèvre biscornue". Paris : Retz, 2018. p19

Partie 2 - L'expérimentation

1.Le choix de l'expérimentation

1.1.Objectifs et apprentissages visés

L'expérimentation choisie se base sur l'étude d'un album lu par l'enseignant avec la classe. Pendant la séquence²⁵, les élèves sont amenés à produire et à analyser des inférences au travers d'activités sur le texte et les illustrations. Les élèves sont directement impliqués dans les activités qui suivent ou qui précèdent la lecture.

Deux phases d'évaluations sont prévues, une première phase, antérieure à la séquence, pour mesurer la capacité des élèves à produire les inférences sans autre activité que le texte lu et une seconde, postérieure à la séquence, pour mesurer cette même capacité après qu'ils aient réalisé plusieurs séances et différentes activités sur un autre album.

L'objectif de la séquence est d'amener les élèves à produire des inférences dans un récit dans le but d'accéder à une compréhension fine de celui-ci. Il s'agit de rendre visible ce qui est sous-entendu par le texte et de commencer à automatiser certaines réflexions par le caractère récurrent des activités proposées.

Grâce à des activités ritualisées dans lesquelles les élèves sont amenés à argumenter leurs réponses et à expliquer les procédures mises en jeu, les élèves doivent parvenir à produire des inférences et ainsi à développer leurs compétences inférentielles.

1.2.Choix des activités

Les activités proposées pendant la séquence visent la production et l'analyse des inférences et tendent, par leur caractère répétitif, à rendre automatique le traitement des inférences par l'élève. Les activités permettent à l'élève de s'approprier la compréhension du texte par des tâches lui demandant justification, reformulation et expansion. La démarche de production des inférences, verbalisation, justification, recherche des indices est rappelée ou produite par les élèves pour travailler les compétences inférentielles car c'est bien cette démarche qui est déficitaire pour les élèves dans la production des inférences. De plus, les activités proposées au cours de la séquence sont des activités pendant lesquelles les élèves

²⁵ Les fiches de préparation des séances se trouvent en annexe.

sont acteurs pour qu'ils puissent travailler directement la production et la démarche de production des inférences et ainsi améliorer significativement leurs compétences inférentielles.

L'expérimentation a lieu au mois de mars, les élèves de la classe sont, pour une grande majorité, lecteurs. Cependant, pour pallier tout problème de compréhension lié à la lenteur ou à une acquisition partielle du décodage, l'album est lu par l'enseignante. Ainsi, les compétences évaluées en amont et en aval de la séquence seront centrées sur la production d'inférences sans que la variable du niveau de décodage des élèves n'intervienne et puisse influencer les résultats des évaluations.

Le choix du support album, tant pour les évaluations que pour la séquence, a été fait dans le but de conserver la variable "longueur du texte". L'analyse de phrases isolées a été envisagée, notamment pour l'évaluation, mais abandonnée car elle ne représente pas le même niveau de difficulté et le même repérage d'informations de la part des élèves que dans un récit plus long. En effet, la production d'inférences pose plus de difficultés aux élèves quand celle-ci requiert la mise en relation d'informations éloignées.

Les activités proposées au cours des séances sont récurrentes : inférer ce que pensent ou ce que feront les personnages à un moment de l'histoire, par la verbalisation et la justification des inférences, jouer certains passages en verbalisant les inférences, inférer la suite du récit en se basant sur ce qui s'est passé avant et prévoir l'image à partir du texte lu

1.3. Les inférences retenues

Dans un récit, les inférences sont multiples, autant du point de vue du nombre d'inférences que du point de vue du type, et impossibles à traiter de manière exhaustive avec les élèves. Il a été retenu de traiter deux types d'inférences, d'une part parce qu'elles posent problème aux élèves et d'autre part parce qu'elles ont rapport avec les relations causales et donc avec la compréhension fine du récit. Les inférences retenues correspondent, dans la classification de Johnson et Johnson, aux inférences reliant la cause à l'effet et aux inférences sur les sentiments et les attitudes des personnages. Autrement dit, la production des inférences travaillée avec les élèves portera d'une part sur le comportement d'un personnage par rapport à ses attitudes ou à ses sentiments et d'autre part sur les attitudes ou sentiments d'un personnage par rapport à son comportement.

Les illustrations apportent aux élèves des informations sur le récit, parfois fidèles au texte mais parfois contradictoires ou anticipant celui-ci. Dans tous les cas elles induisent une certaine compréhension en décalage ou donnant trop d'informations dans un but de repérage et d'analyse des inférences. C'est pourquoi, dans l'expérimentation, la lecture du texte et les activités précéderont systématiquement la découverte des illustrations.

2.Présentation de l'expérimentation

2.1.Présentation du support

Le support choisi s'appuie sur la méthode *Narramus* développé par Sylvie Cèbe et Laurent Goigoux²⁶. Cette méthode propose de travailler, à partir d'albums, sur la compréhension de textes. Les manuels pédagogiques sont "clés en main" pour l'enseignant, l'étude d'un album est décomposé en différents modules visant le développement de compétences liées à la compréhension de textes et notamment le développement des compétences inférentielles. L'objectif, outre le développement de ces compétences, est que l'élève parvienne à restituer le récit avec le plus de détails possible. L'expérimentation présentée s'appuie sur les activités proposées par les auteurs visant le développement des compétences inférentielles mais l'album choisi n'est pas un album traité par la méthode car l'objectif et donc les séances sont différents.

Les critères pour sélectionner l'album étudié ont été les suivants : un album reprenant la structure des autres albums traités par la méthode (un album dit "à épisodes"), un album adapté à l'âge des élèves tant dans la complexité syntaxique que lexicale. L'album choisi, *Gruffalo* de Julia Donaldson²⁷, répond à ces deux critères puisqu'il fait partie de la sélection ministérielle pour le cycle 2 et qu'il présente une structure dite "à épisodes". Cette structure a pour avantage, du point de vue de la production d'inférences, de reprendre certains passages de l'histoire et de les transposer en changeant, par exemple, les personnages. Ainsi les inférences devant être produites se répètent et permettent à l'enseignant de vérifier le niveau de compréhension et la démarche de production des inférences des élèves.

²⁶ CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Laurent. *Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec "La chèvre bicornue"*. Paris : Retz, 2018. 71p.

²⁷ DONALDSON, Julia. *Gruffalo*. Paris : Gallimard Jeunesse, 2013. 32p (L'heure des histoires)

2.2. Le déroulement

L'expérimentation se déroule en trois phases, une première phase d'évaluation sur un album lu sans autre activité, une deuxième phase qui prendra la forme d'une séquence de quatre séances autour de l'album *Gruffalo*²⁸ et une troisième phase qui consistera en l'évaluation de la séquence.

2.3.1. Type d'évaluation des élèves

L'évaluation a lieu en deux temps, une évaluation diagnostique et une évaluation sommative, et vise à mesurer le degré d'acquisition des compétences inférentielles c'est-à-dire la capacité des élèves à produire des inférences.

2.3.1.1. L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique a lieu avant la séquence et donc avant d'avoir travaillé la compétence évaluée. Le but de cette évaluation n'est donc pas de mesurer l'impact d'activités menées en classe sur la compétence mais bien d'en mesurer le degré d'acquisition afin de répondre au mieux aux besoins des élèves.

L'album lu aux élèves lors de la première phase d'évaluation est l'album *La chèvre biscornue* de Christine Kiffer²⁹. Il reprend la même structure à épisodes que l'album utilisé dans la suite de l'expérimentation mais sera lu et suivi de l'évaluation sans qu'aucune autre activité ne soit mise en place.

Cette évaluation permet à l'enseignant de se rendre compte du niveau d'acquisition de compétence des élèves en amont de la séquence afin d'adapter son enseignement aux difficultés ou aux facilités repérées. Au regard de l'évaluation diagnostique, l'enseignant pourra connaître le niveau d'acquisition global de la compétence par la classe mais également le degré d'acquisition individuel des élèves. Cela lui permettra d'envisager une différenciation dans les modalités des activités proposées. L'enseignant peut, par exemple, ne pas accompagner la démarche de production des inférences pour un élève ayant acquis un niveau suffisant de la compétence ou au contraire apporter une aide sous forme de questionnements ou de sollicitations d'un élève ayant un niveau insuffisant pour effectuer seul la démarche. Ainsi, l'enseignant renforce l'acquisition des compétences inférentielles

²⁸ DONALDSON, Julia. *Gruffalo*. Paris : Gallimard Jeunesse, 2013. 32p (L'heure des histoires).

²⁹ KIFFER, Christine. *La chèvre biscornue*. Paris : Didier Jeunesse, 2008. 24p (A petits petons).

des élèves les plus à l'aise et permet le développement des compétences inférentielles des autres élèves en changeant les modalités des activités pour leur permettre de réussir.

L'évaluation diagnostique a lieu après la simple lecture d'un album de jeunesse rencontré pour la première fois par les élèves. La classe n'a donc pas eu accès antérieurement aux textes ou aux illustrations et aucune activité ou séquence n'a été menée sur l'album avant l'évaluation. La mesure des compétences inférentielles mises en jeu sont donc bien celles des élèves avant l'expérimentation.

2.3.1.2.L'évaluation sommative

L'évaluation sommative a lieu après la séquence et permet de mesurer la capacité des élèves à produire des inférences à la suite du travail réalisé. Elle donne non seulement le niveau d'acquisition de la compétence des élèves à un moment précis et pour une tâche précise mais permet également, par sa comparaison avec l'évaluation diagnostique, de mesurer la progression individuelle de chaque élève. Ainsi, même si tous les élèves n'atteignent pas le même niveau d'acquisition de la compétence au regard de l'évaluation, la marge de progression donne un indicateur efficace de l'impact de la séquence sur les compétences inférentielles des élèves. Par exemple, il sera intéressant de constater qu'un élève qui ne parvenait pas ou très peu à produire des inférences soit capable d'en produire quelques unes à la suite de la séquence. La marge de progression est à prendre en compte, tout autant que la performance atteinte.

L'évaluation sommative permet également de se rendre compte des difficultés des élèves dans la réalisation de la tâche demandée. Tout d'abord dans la production des inférences qui constitue la tâche mesurée dans l'évaluation mais également dans la compréhension fine du récit dans sa globalité. En effet, la tâche principale de l'évaluation consiste, pour les élèves, à raconter l'histoire étudiée dans son intégralité. Cette tâche est considérée comme une tâche cognitive élevée et dépend de plusieurs variables. Comme exposé dans la partie théorique, plusieurs aptitudes du sujet viennent influencer la compréhension fine du récit, c'est par exemple le cas du vocabulaire ou encore des connaissances du sujet abordées par le texte. L'évaluation peut permettre de déceler des difficultés dans la production des inférences comme dans d'autres tenants de la compréhension qui seront à privilégier lors d'une prochaine séquence ou lors de remédiations.

Il faut tout de même noter que les compétences inférentielles se développant avec l'âge, que la production d'inférences étant une difficulté notoire chez les élèves, une séquence ne sera sans doute pas suffisante pour automatiser tout le processus de production et pour le rendre efficient sur n'importe quel texte sans accompagnement.

2.3.1.3. Le choix des modalités d'évaluation

Les évaluations prennent la forme d'un entretien individuel entre l'enseignant et l'élève. Cette modalité d'évaluation a été choisie en raison du niveau de lecture et d'écriture hétérogène de la classe et de la compétence évaluée. Un questionnaire à choix multiples n'aurait pas permis de mesurer la production des inférences puisqu'elles auraient nécessairement été formulées dans les réponses. Un questionnaire à réponses fermées n'aurait pas été efficace pour mesurer la compétence pour la même raison. Un questionnaire à réponses ouvertes aurait limité la production d'inférences non pas à cause du degré de développement des compétences inférentielles mais à cause du niveau d'encodage d'élèves de CP. La solution retenue pour l'évaluation a donc été l'entretien individuel avec l'enseignant pour permettre à l'élève de produire le maximum d'inférences et ainsi évaluer le plus finement possible la production des inférences de l'élève au moment de l'évaluation. Pour réaliser l'entretien, l'enseignant dispose d'une fiche³⁰ répertoriant les principales inférences du récit que l'élève doit être amené à rappeler. L'enseignant demande à l'élève de lui raconter l'histoire de l'album lu en classe. Pendant l'entretien, l'enseignant note les inférences produites naturellement par l'élève et lui pose des questions pour qu'il produise celles qu'il n'a pas formulées naturellement. La compétence évaluée étant la production d'inférences, l'enseignant apportera une aide à l'élève qui ne parviendra pas à restituer le récit dans l'ordre ou qui ne rapporterait pas des passages du récit dans lesquels se trouvent des inférences importantes.

2.3.2. La séquence

La séquence est organisée en quatre séances ayant lieu sur quatre semaines et ayant pour support l'album de Julia Donaldson *Gruffalo*³¹. Quatre types d'activités sont prévues durant cette séquence.

³⁰ Les fiches d'entretien de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative ainsi qu'un exemple de fiche remplie après entretien se trouvent en annexe.

³¹ Le tapuscrit de l'album se trouve en annexe.

- L'une des activités consiste à présenter un pictogramme représentant une bulle de bande dessinée d'un personnage qui pense. Lorsqu'il est affiché au tableau, les élèves sont invités à inférer ce que le personnage pense en fonction de l'action. L'outil pictogramme est utilisé pour ritualiser et commencer à automatiser l'activité.

- Il est également proposé aux élèves d'inférer la suite du récit en fonction de ce que pensent les personnages et de ce qui s'est passé avant dans l'histoire. Les élèves utilisent le début du récit et leurs propres connaissances pour trouver une suite ou un nouvel épisode en se servant des inférences déjà étudiées.

- Troisièmement, il est demandé aux élèves de jouer certaines scènes du récit en verbalisant les inférences. Ils produisent alors des expansions, des inférences à propos de ce que pensent les personnages par rapport à leurs actions ou à propos de ce que font les personnages par rapport à ce qu'ils pensent.

- Enfin, les élèves sont amenés à prévoir les images en fonction du texte lu. L'enseignant veille à ce que les élèves décrivent les actions des personnages mais également les expressions du visage afin qu'ils produisent des inférences en fonction de ce que les personnages pensent ou de la manière dont ils agissent.

3. La mise en oeuvre de l'expérimentation

3.1. Le niveau des élèves

La première difficulté rencontrée lors de l'expérimentation a été la différence de niveau des élèves. Lors de l'évaluation diagnostique, je me suis rendu compte que le développement des compétences inférentielles des élèves était extrêmement hétérogène. Certains élèves semblaient déjà maîtriser presque parfaitement la compétence, ils étaient capables de formuler toutes les inférences principales du texte alors que d'autres ne parvenaient à produire aucune inférence dans la restitution du récit. Il a alors fallu envisager une différenciation pour permettre aux élèves les plus fragiles de progresser et aux élèves les plus à l'aise de pouvoir renforcer encore leurs compétences. C'est dans la démarche de production des inférences que j'ai prévu la différenciation, en apportant une aide effective aux élèves en ayant besoin, jusqu'à formuler avec eux l'inférence et sa justification et en adaptant mon exigence aux élèves les plus à l'aise en leur demandant de formuler et de justifier seuls les inférences produites.

3.2. Les activités proposées

La première séance de l'expérimentation a été difficile à mener. Les élèves n'étaient pas habitués à produire et à justifier les inférences et ne comprenaient pas pourquoi les questions ne portaient pas sur le sens littéral du texte, pourquoi les réponses aux questions n'étaient pas données dans le texte lui-même. Même les élèves ayant réussi à produire des inférences lors de l'évaluation diagnostique étaient décontenancés par la tâche demandée. Il a fallu expliquer aux élèves que dans le texte tout n'est pas dit, que c'est notre travail d'essayer de trouver des indices pour comprendre l'histoire. Il a également été nécessaire que je réalise les premières démarches de production d'inférences seule afin qu'ils comprennent la tâche demandée. Dès la fin de la première séance pour quelques élèves et à la séance suivante pour la grande majorité du groupe, la tâche était comprise.

3.3. L'évaluation

L'évaluation diagnostique s'est appuyée sur l'album *La chèvre bicornue*³² de Christine Kiffer. L'évaluation devait suivre directement la première lecture, la découverte du texte et permettre de vérifier la production d'inférences des élèves sans activités sur l'album. Or, ce que j'ignorais, c'est que ce texte avait déjà été proposé aux élèves. Après discussion avec l'enseignante, il s'agissait d'une activité de lecture offerte sans autre activité qui avait eu lieu la période précédent l'évaluation. J'ai donc pris la décision de poursuivre, comme elle était prévue, l'évaluation car la lecture s'est faite sans autre activité ou discussion autour du texte et que les élèves ne semblaient pas se rappeler de l'histoire.

Raconter l'histoire n'a pas posé de problèmes particuliers aux élèves lors de l'évaluation sommative, ils étaient capables de remettre les épisodes dans l'ordre, de ne pas oublier de grandes étapes de l'histoire. La production d'inférences, elle, ne s'est pas faite naturellement. "Raconter l'histoire", revient à restituer le texte comme il leur a été lu. Or les inférences, de par leur nature, ne sont pas lues mais déduites. Il est donc normal qu'il ait fallu solliciter les élèves lors de l'évaluation pour qu'ils produisent les inférences.

³² KIFFER, Christine. *La chèvre bicornue*. Paris : Didier Jeunesse, 2008. 24p (A petits petons).

4. Le recueil de données

4.1. Conditions de recueil

Le recueil de données, pour l'évaluation diagnostique comme pour l'évaluation sommative, s'est déroulé sous forme d'entretien. Les élèves concernés par l'expérimentation, les élèves de CP, avaient un travail en autonomie à réaliser pendant lequel ils venaient individuellement passer l'évaluation avec l'enseignante. Les évaluations avaient lieu juste après la lecture de l'album pour l'évaluation diagnostique et juste après la dernière séance pour l'évaluation sommative. Cela facilitait l'entrée dans l'activité pour les élèves car la tâche demandée n'était pas déconnectée des activités menées en classe.

L'échantillon choisi pour mener cette activité a été les élèves de niveau CP, soit dix élèves de la classe. Ce choix a été fait pour limiter les problèmes de production d'inférences des élèves dus à leur trop jeune âge. Au regard du développement typique des enfants, les élèves ayant tous au moins six ans au début de l'expérimentation, l'âge ne devrait pas être un frein à la production d'inférences. De plus, l'un des albums choisis pour l'expérimentation³³ étant présent dans la liste ministérielle du cycle 2, son étude est particulièrement adaptée à des élèves de cette tranche d'âge.

4.2. Le type de données recueillies

Les données sont recueillies lors d'un entretien individuel, sous forme de questionnaire, avec l'élève durant lequel il lui est demandé de raconter l'histoire étudiée. Le questionnaire est rempli par l'enseignant lui-même en fonction de ce qui est dit par l'élève. Les inférences produites sont retranscrites telles qu'elles sont énoncées par l'élève pendant l'évaluation. Si l'élève ne produit pas les inférences nécessaires à la compréhension de l'histoire, l'enseignant lui pose des questions lui permettant de les produire. Si, à la suite de ces sollicitations, l'élève ne parvient pas à produire d'inférences ou si les inférences produites sont incohérentes avec le récit, l'élève poursuit l'évaluation. Raconter l'histoire n'étant pas la compétence évaluée lors de l'évaluation, l'enseignant ne demande pas à l'élève d'entrer dans des détails ne relevant pas de la production d'inférences. De plus, cette tâche étant considérée

³³ DONALDSON, Julia. Gruffalo. Paris : Gallimard Jeunesse, 2013. 32p (L'heure des histoires).

comme cognitivement difficile pour les élèves, l'enseignant encourage l'élève et lui apporte son aide s'il en a besoin pour éviter tout découragement qui pourrait influencer sur l'évaluation de la véritable compétence évaluée.

Partie 3 - Présentation et analyse des résultats

1.Présentation des résultats

1.1.La production des inférences avant la séquence

	Inférence rappelée sans sollicitation	Inférence rappelée avec sollicitation	Inférence non rappelée ou non cohérente
Inférence 1	20%	60%	20%
Inférence 2	10%	50%	40%
Inférence 3	10%	30%	60%
Inférence 4	0%	40%	60%
Inférence 5	0%	10%	90%
Total	8%	38%	54%

fig.1 : Résultats évaluation initiale

Les résultats de l'évaluation initiale montrent qu'une part importante des inférences choisies dans l'album ne sont pas produites par les élèves. Cependant, les élèves parviennent, avec ou sans sollicitation de l'enseignant, à produire un certain nombre d'inférences lors de cette évaluation. Les résultats présentés dans la figure 1 sont les suivants : 54 % des inférences ne sont pas produites par les élèves, 38 % le sont avec sollicitation de l'enseignant et 8 % le sont sans intervention de celui-ci. En résumé, lors de l'évaluation initiale, les élèves produisent 46 % des inférences choisies de l'album.

1.2. La production des inférences après la séquence

	Inférence rappelée sans sollicitation	Inférence rappelée avec sollicitation	Inférence non rappelée ou non cohérente
Inférence 1	0 %	100 %	0 %
Inférence 2	20 %	80 %	0 %
Inférence 3	50 %	30 %	20 %
Inférence 4	40 %	40 %	20 %
Inférence 5	20 %	50 %	30 %
Total	26 %	60 %	14 %

fig.2 : Résultats évaluation finale

Les résultats de l'évaluation finale montrent qu'une part très importante des inférences choisies sont produites par les élèves avec ou sans sollicitation de l'enseignant. Un nombre relativement faible d'inférences restent non produites par les élèves. Les résultats chiffrés de cette évaluation, présents dans la figure 2 sont les suivants : 14 % des inférences ne sont pas produites par les élèves, 26 % le sont avec sollicitation de l'enseignant et 60 % le sont sans intervention de celui-ci. En résumé, lors de l'évaluation finale les élèves produisent 86 % des inférences choisies dans l'album.

1.3. Les élèves et la production d'inférences

	Evaluation initiale			Evaluation finale		
	Inférences rappelées sans sollicitation	Inférences rappelées avec sollicitation	Inférences non rappelées	Inférences rappelées sans sollicitation	Inférences rappelées avec sollicitation	Inférences non rappelées
Elève a	0%	80%	20%	40 %	60 %	0 %
Elève b	20%	60%	20%	40 %	60 %	0 %
Elève c	20%	40%	40%	60 %	40%	0 %
Elève d	0%	40%	60%	60 %	40 %	0 %

Elève e	0%	80%	20%	40 %	60 %	0 %
Elève f	0%	20%	80%	0 %	80 %	20 %
Elève g	0%	20%	80%	0 %	100 %	0 %
Elève h	0%	20%	80%	20 %	60 %	20 %
Elève i	40%	20%	40%	0 %	60 %	40 %
Elève j	0%	0%	100%	0 %	40 %	60 %
Total	8%	38 %	54 %	26 %	60%	14 %

fig. 3 : Résultats comparatifs des évaluations en fonction des élèves

De manière générale, la production d'inférences de l'évaluation finale est en hausse par rapport aux résultats de l'évaluation initiale. Cette évaluation intervient après 4 séances menées sur un mois à raison d'une séance par semaine. Les résultats présentés dans la figure 3 sont les suivants. La production d'inférences sans sollicitation de l'enseignant passe de 8 % à 26 %. La production d'inférences avec sollicitation de l'enseignant passe de 38 % à 60 %. En résumé, entre les deux évaluations, la production d'inférences sans sollicitation de l'enseignant a augmenté de 18 %. La production des inférences avec sollicitation de l'enseignant a augmenté de 22 %.

Parallèlement à ces résultats, le pourcentage d'inférences non produites est en baisse entre les deux évaluations. Les résultats présentés dans la figure 3 montrent que le pourcentage d'inférences non produites passent de 54 % à 14 %, soit une baisse de 40 %.

La grande majorité des élèves produisent plus d'inférences pendant l'évaluation finale. L'interprétation des résultats de la figure 3 permet de conclure qu'entre les deux évaluations, pour 9 élèves sur 10, la production d'inférences a augmenté de 20 % à 80 % selon les élèves. 1 élève sur 10 voit sa production d'inférence stagner à 60 %.

9 élèves sur 10 produisent plus d'inférences mais tous n'en produisent pas plus sans sollicitation de l'enseignant. Les résultats de la figure 3 montrent que 4 élèves sur 10 (élèves f, g, i, j) n'augmentent pas le pourcentage d'inférences produites sans sollicitation de l'enseignant, 1 de ces 4 élèves (élève i) voit même ce pourcentage baisser.

2. Analyse des résultats

2.1. La pertinence de la tâche proposée

Dans cette partie, il s'agit de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse selon laquelle la production d'inférences est une tâche pertinente que les élèves sont capables de réaliser avec l'aide de l'enseignant.

Tout d'abord, on peut considérer comme pertinent le travail sur les compétences inférentielles puisque les élèves sont en difficulté lors de cette tâche quand ils ne sont pas accompagnés dans leur démarche. En effet, l'évaluation initiale, réalisée sans accompagnement montre, qu'en moyenne, plus de la moitié des inférences ne sont pas rappelées par les élèves. La production d'inférences n'est donc pas acquise par les élèves et représente dès lors une compétence pertinente à travailler.

Il faut également noter que cette compétence ne semble pas au-dessus de leurs moyens puisque 9 élèves sur 10 parviennent à produire entre 20 % et 80 % des inférences demandées avant la séquence et donc avant les activités visant le développement des compétences inférentielles. Le niveau des élèves est donc suffisant pour qu'ils puissent répondre à l'objectif de production des inférences lors des séances et des activités proposées.

L'accompagnement de l'enseignant intervient à différentes reprises dans la démarche de production des inférences.

Premièrement, dans les phases d'évaluation, lorsqu'il sollicite les élèves pour qu'ils formulent les inférences, l'accompagnement permet aux élèves de produire plus d'inférences que dans un simple rappel de récit sans sollicitation. En effet, lors de l'évaluation initiale, les élèves produisent en moyenne 8 % d'inférences seuls et 38 % avec un accompagnement. Lors de l'évaluation finale, 60 % des inférences sont produites avec l'aide de l'enseignant contre 26 % sans accompagnement. La présence et les différentes sollicitations de l'enseignant sont donc importantes du point de vue de la performance des élèves pendant ces évaluations.

De plus, les activités menées pendant les séances et donc l'accompagnement de l'enseignant durant celles-ci permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences inférentielles. Après la séquence, les élèves sont capables de restituer 86 % des inférences contre 46 % avant la séquence. Le développement des compétences inférentielles entre les deux évaluations a donc bien lieu après les différentes actions de l'enseignant.

Ces différents résultats permettent de valider la première hypothèse émise en amont de l'expérimentation.

Grâce aux résultats présentés, l'hypothèse est validée, il est possible d'affirmer qu'il est pertinent de proposer aux élèves des activités visant la production d'inférences. Les élèves sont capables, avec l'accompagnement de l'enseignant, de produire des inférences.

2.2. Les compétences inférentielles et les activités proposées

Il est ici question de mesurer à la fois les compétences inférentielles des élèves à la simple lecture du texte mais aussi l'influence des activités menées pendant la séquence sur leur production d'inférences.

Il est tout d'abord possible d'affirmer que les activités menées pendant la séquence ont permis aux élèves la production d'inférences. Pendant la séquence, il a été demandé aux élèves de justifier leurs inférences en mettant en lien les diverses informations dont ils disposent. La justification pouvait, par exemple, prendre la forme suivante : "Je sais que la souris n'a pas vraiment rendez-vous avec le gruffalo mais qu'elle essaie de faire peur au renard pour ne pas se faire manger". Les sollicitations de l'enseignant consistent alors à rappeler les faits, à poser des questions sur les attitudes et les pensées des personnages pour accompagner la démarche de production d'inférences. Les activités d'extension ont permis la production d'inférences en ajoutant des informations non communiquées par le texte. Ces extensions pouvaient par exemple prendre la forme suivante : "La souris doit penser qu'elle n'a pas du tout envie de se faire manger par le renard et qu'il ne faut pas qu'elle le suive". L'accompagnement de l'enseignant consistait ici à poser des questions autour des pensées des personnages pour provoquer ses extensions de la part des élèves. Les activités de mise en scène devaient être un moyen de reformuler les inférences produites en groupe dans un contexte différent. L'enseignant incitait les élèves à produire des inférences en les interpellant directement : "Que penses-tu, Renard, à ce moment là ?" ou encore "Pourquoi dis-tu cela Souris ?".

En comparant les résultats des évaluations, on remarque que 9 élèves sur 10 ont produit plus d'inférences pendant l'évaluation suivant la séquence. Cela prouve que les activités durant lesquelles les élèves ont été acteurs leur ont permis de développer leurs compétences inférentielles et ainsi d'être plus performants dans la restitution des inférences lors de la deuxième évaluation.

Ces résultats restent toutefois à nuancer, les activités demandant aux élèves de jouer un extrait de l'album ne leur ayant pas permis, ou avec difficulté, de produire des inférences. En effet, il n'est pas naturel de rejouer un extrait de l'oeuvre en verbalisant ce que les personnages ne disent pas dans l'histoire. La tâche n'était pas naturelle et même en répétant l'activité avec des élèves et des extraits différents, elle n'a pas permis, ou très peu, la production d'inférences. En conclusion, cette activité ne permet pas de travailler la production d'inférences et ne participe donc pas au développement des compétences inférentielles des élèves.

Ce sont bien les activités menées pendant la séquence qui ont permis aux élèves de produire des inférences mais il serait inexact d'affirmer que la simple lecture du texte ne permet pas aux élèves de produire d'inférences. Si l'évaluation initiale permet de montrer que les élèves ont des difficultés dans la production d'inférences, elle ne permet pas de montrer qu'ils n'en produisent aucune. Lors de l'évaluation précédent la séquence, seul 1 élève ne produit aucune inférence. Les autres élèves y parviennent, jusqu'à en restituer 80% pour les élèves les plus performants. La production à la simple lecture du texte représente l'objectif à atteindre pour les élèves pendant leur scolarité. Les élèves sont en difficulté pour atteindre cet objectif mais les résultats montrent qu'ils n'y sont pas totalement étrangers.

Au regard de ces résultats, il est possible d'affirmer que les activités permettant aux élèves la production d'inférences sont des activités où les élèves sont acteurs. En revanche, certaines activités ne s'y prêtent pas de part leur nature et la simple lecture du texte leur permet parfois d'en produire. L'hypothèse n'est donc que partiellement validée.

2.3. Le développement des compétences inférentielles

L'objectif est de déterminer si, après la séquence, les compétences inférentielles des élèves se sont améliorées et s'il est possible de les améliorer en dépit du jeune âge des élèves. Comme exposé dans la réponse à la précédente hypothèse, les compétences inférentielles des élèves s'améliorent entre les deux évaluations. Le protocole permet à la fois de savoir si les élèves produisent plus d'inférences mais également si les élèves produisent plus d'inférences sans sollicitation de la part de l'enseignant. Le niveau de compréhension optimal à atteindre pour les élèves étant de produire des inférences en autonomie et à la simple lecture du texte, il est intéressant de comparer le pourcentage d'inférences produites sans sollicitation entre les deux évaluations. Ce pourcentage est en hausse, il passe de 8 % à 26 % entre les deux

évaluations. Cependant, est-il vraiment représentatif des inférences que l'élève est capable de produire seul ? Le pourcentage d'inférences produites avec sollicitation de l'enseignant est-il, quant à lui, représentatif des inférences que l'élève a encore du mal à produire et pour lesquelles il a besoin d'être accompagné ? La hausse du pourcentage peut être expliquée par une meilleure connaissance de l'exercice et des attentes de l'enseignant puisque les élèves s'y confrontent pour la deuxième fois. De plus, beaucoup d'élèves s'attachent à raconter l'histoire le plus fidèlement possible, parfois au mot près, et ne produisent donc pas les inférences attendues sans sollicitation. Enfin, si les élèves ont besoin de la sollicitation de l'enseignant, celle-ci se fait de manière plus discrète et moins guidée que dans la première évaluation. Cette évolution marque une différence de niveau des élèves entre les deux évaluations et est un marqueur du développement de leurs compétences inférentielles. Les compétences inférentielles des élèves s'améliorent avec des séances et des activités centrées sur la production d'inférences. Le développement des compétences inférentielles est possible et ne dépend pas exclusivement de l'âge des élèves.

2.4.Profil des élèves

Les résultats permettent de dégager plusieurs profils d'élèves. Les élèves a, b, c, d et e produisent entre 60 et 80 % des inférences demandées à la première évaluation. Pour la plupart, ce sont des élèves volontaires et moteurs dans les activités de production d'inférences de la séquence. Après la séquence, ces élèves parviennent à produire la totalité des inférences demandées. Leurs compétences inférentielles se sont développées tant pour le nombre d'inférences rappelées que pour celles rappelées en autonomie.

Les élèves f, g et h produisent 20 % des inférences demandées pendant l'évaluation initiale. Ce sont des élèves pour lesquels la production d'inférences pose problème avant la séquence. Pendant la séquence, ils adoptent une attitude effacée pendant la première séance puis osent prendre la parole et faire des essais de production d'inférences. Ces tentatives de production sont plus guidées que pour le groupe décrit précédemment. Lors de l'évaluation finale, ces élèves produisent entre 80 et 100 % des inférences demandées. Leurs compétences inférentielles se sont donc développées. L'accompagnement de l'enseignant reste encore important dans leur démarche de production.

L'élève i produit 60 % des inférences demandées lors de la première évaluation. Il s'agit d'un élève discret qui a besoin d'être sollicité pour prendre la parole au sein du groupe. Après la

séquence, cet élève ne produit plus que 40 % des inférences demandées. Cette baisse de résultat peut s'expliquer de différentes façons. L'élève s'est moins exercé que les autres à produire des inférences du fait de ses difficultés à participer et n'a peut-être pas profité de la prise de parole de ses pairs pour intégrer la démarche de production des inférences. Ces résultats peuvent également s'expliquer par le choix des deux albums. Le vocabulaire, le thème, les connaissances de l'élève ont pu influencer positivement ou négativement sa compréhension et sa production d'inférences.

Enfin, l'élève j ne produit aucune inférence lors de l'évaluation initiale contre 40 % lors de l'évaluation finale. Il s'agit d'un élève qui ose prendre la parole mais pour lequel un accompagnement fort doit être mis en place par l'enseignant pour parvenir à une production d'inférences pertinente. Ses compétences inférentielles se sont développées mais il est probable qu'il ne parvienne pas à les utiliser en autonomie devant un texte.

2.5.Effets immédiats et à moyen terme

Lors de la séance 1, la majorité des élèves n'était pas à l'aise avec les questions où les tâches proposées autour des inférences. La participation était faible car la tâche était nouvelle et difficile à réaliser. Justifier les actions des personnages, énoncer ce que les personnages pensaient en prenant en compte leurs actes ne semblait accessible que pour un faible nombre d'élève. Ces élèves en réussite ont servi de pilier à la classe qui a pu comprendre la tâche demandée et acquérir une certaine méthode pour répondre à ce type de question. Il était systématiquement demandé aux élèves de justifier leurs réponses et une reformulation de la démarche dans son intégralité était proposée par l'enseignant. Cette reformulation a permis aux élèves de s'approprier la démarche et la méthode de production des inférences. En fonction de l'inférence traitée, la reformulation pouvait, par exemple, prendre la forme suivante : "Le personnage a fait cette action parce qu'il veut ce résultat" ou encore "A ce moment de l'histoire, le personnage se dit telle chose puisqu'il veut ce résultat". Au fil des séances, la production des inférences se fait de manière plus naturelle et moins guidée par l'enseignant. Les activités répétitives mettent en confiance les élèves et la participation devient plus active et généralisée à l'ensemble du groupe.

A moyen terme, les élèves sont capables de reconduire leurs acquis sur d'autres albums. Certaines réflexions d'élèves du type "En fait, il dit ça parce qu'il veut ..." ou encore "Je sais ce qu'il se dit à ce moment là !", montrent que les élèves ont intégré la démarche présentée en

classe et sont capables de produire des inférences en autonomie et de se questionner sur un texte nouveau à sa simple lecture. S'il est toujours profitable de revenir sur ces productions spontanées pour les élèves plus discrets ou pour lesquels la compétence est en développement, il est intéressant de noter que ces remarques n'apparaissent pas avant la séquence et donc que les élèves se questionnent différemment par rapport à un texte lu.

2.6.Limites du dispositif

La question de l'accès aux véritables compétences inférentielles des élèves peut se poser. Les inférences sont des opérations mentales qui jouent un rôle dans la compréhension de texte. L'expérimentation a voulu les rendre plus explicites par diverses activités. A partir de ce constat, on peut se demander si les véritables compétences inférentielles des élèves sont mesurables et ont été mesurées lors de l'évaluation. Même si les résultats tendent à s'en rapprocher, ils ne sont pas, et ne peuvent pas être, le miroir de leurs véritables compétences.

Une autre limite de l'expérimentation est l'attente de l'enseignant vis à vis des performances des élèves avant et après la séquence. L'attitude de l'enseignant et ses attentes par rapport aux acquis et aux réponses données par les élèves pendant l'entretien peuvent influencer les résultats. En effet, les attentes de l'enseignant sur les réponses des élèves étant plus importantes après la séquence, les sollicitations ont été plus nombreuses et plus personnalisées pendant la deuxième évaluation. Cette différence d'exigence constitue une limite puisqu'elle peut permettre d'expliquer une partie de la performance plus élevée des élèves pendant l'évaluation lors de laquelle ils ont été le plus sollicités, l'évaluation finale.

Les albums choisis sont des albums dits "à épisode", ce sont des albums dans lesquels une ou des situations sont reprises plusieurs fois avec différents personnages ou de petites modifications. Ces albums sont particulièrement adaptés pour l'étude des inférences puisqu'il est plus facilement possible d'émettre des hypothèses et que les démarches de production d'inférences se répètent. Il faut que les élèves aient accès à d'autres types d'albums et d'écrits pour multiplier les rencontres avec les différentes formes d'implicite et s'exercer ainsi à la production d'inférences diverses.

Les évaluations portant sur deux albums différents, le traitement des textes et leur compréhension mettent en jeu des compétences différentes. Dès lors, il est difficile d'avoir deux évaluations de même niveau pour les élèves puisque le thème, le vocabulaire, les

inférences et les opérations mentales mis en jeu dans la compréhension seront différents. Si les deux évaluations mesurent le niveau d'acquisition des compétences inférentielles des élèves, elles le calculent par rapport à un texte et à sa compréhension propre, ce qui signifie que les résultats des élèves peuvent être différents selon le texte choisi.

L'objectif du travail des compétences inférentielles est, à terme, que les élèves soient capables de produire des inférences en autonomie face à un texte inconnu. Lors de cette séquence, les élèves ont été guidé dans la production d'inférences. De plus, l'évaluation portant sur le texte étudié, les élèves n'ont pas été confrontés à un nouveau texte et n'ont donc été qu'en situation d'autonomie partielle dans la production des inférences. Les inférences et leur production doivent être travaillées tout au long de la scolarité des élèves pour parvenir à une réelle autonomie devant les textes.

Conclusion

Cette expérimentation et les différentes activités mises en oeuvre pendant celle-ci nous permettent de conclure que le développement des compétences inférentielles est possible chez des élèves de début de cycle 2. La pertinence de ces activités réside à la fois dans leur faisabilité pour les élèves et dans leur rôle dans la compréhension des textes auxquels les élèves seront exposés.

Les résultats montrent que les compétences inférentielles des élèves peuvent être développées mais également qu'elles restent encore à développer pour atteindre une véritable autonomie de compréhension de l'implicite d'un texte. Cette expérimentation ne saurait se suffir à elle-même et les activités proposées doivent être reconduites pour atteindre l'objectif décrit ci-dessus.

Il est important de signaler que si les inférences représentent une notion à aborder pour travailler la compréhension de textes, d'autres notions doivent être travaillées. Le vocabulaire ou encore les connaissances du monde participent également à la compréhension et doivent faire l'objet d'un enseignement au même titre que les inférences.

Bibliographie

Les ressources

BIANCO, Maryse et LIMA, Laurent. Comment enseigner la compréhension en lecture ? Paris : Hatier, 2017. 159p (Enseigner à l'école primaire).

CEBE, Sylvie et GOIGOUX, Laurent. Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec "La chèvre biscornue". Paris : Retz, 2018. 71p.

DISPY, Micheline. Pour étayer l'apprentissage de l'implicite. Namur : Presses universitaires de Namur, 2011. 133p (Tactiques, 6).

GAONAC'H, Daniel et Golder, Caroline. Lire et comprendre : Psychologie de la lecture. Paris : Hachette, 2004. 206p (Profession enseignant).

GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture. Montréal : De Boeck, 2007. 255p (Pratiques pédagogiques).

LE BOUFFANT, Michel. Lectures et lecteurs à l'école. Paris : Bertrand-Lacoste, 1998. 140p (Parcours didactiques à l'école).

Les ressources en lignes

CAIN, Kate et MACARENA, Silva. The relations between lower- and higher-level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. Journal of Educational Psychology [en ligne]. Mai 2015. [Consulté le 8 avril 2019]. Vol. 102, n2, p.321-331. Disponible à l'adresse : <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0037769>

FAYOL, Michel. L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2: la lecture. La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations [en ligne]. Actes de séminaire. 2000 [Consulté le 8 avril 2019]. Disponible à l'adresse : https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/actelecture_fayol_111977.pdf

Les albums

DONALDSON, Julia. Gruffalo. Paris : Gallimard Jeunesse, 2013. 32p (L'heure des histoires).

KIFFER, Christine. La chèvre biscornue. Paris : Didier Jeunesse, 2008. 24p (A petits petons).

|

|

Annexe 1 : Fiches de préparation de la séquence

Français : Compréhension

Présentation générale de la séance

- Matière : Compréhension Niveau : CP Place dans la séquence : 1 Durée prévue : 20-25 minutes
- Objectif de la séance : Produire et analyser des inférences du récit.
- Domaine du socle commun : 1, 2
- Support :
Matériel
 - à usage collectif : album "Gruffalo"
 - à usage individuel :

Déroulement de la séance

Phase de la séance	Axe de travail	Durée prévue	Modalités de travail	Activité proposée aux élèves/Consignes données ou questions posées Rôle de l'enseignant	Réponses attendues Conclusion visée
1	Explication de l'objectif de séquence/ Présentation de l'album	5 min	Collectif	L'enseignant explique aux élèves qu'il a apporté un nouvel album qui sera étudié en classe. Il explique que la classe va essayer de repérer ce que l'auteur n'a pas écrit mais qui est important pour comprendre l'histoire. Donner un exemple d'activité déjà menée en classe pour repérer les inférences. L'enseignant présente rapidement l'album en montrant la couverture, en donnant le nom de l'auteur et de l'illustrateur.	
2	Première double	5 min	Collectif	Lire jusqu'à "viens manger avec moi."	Le renard peut penser "Je vais

	page			<p>Montrer le pictogramme “ ce que pense le personnage” et dire aux élèves que lorsque l’enseignant montre cette image, les élèves devront imaginer ce qu’un des personnages pense. Relire la dernière réplique du renard et demander ce qu’il pense. Aiguiller les élèves en posant des questions “Pourquoi le renard ne dit pas à la souris qu’il veut la manger ?” “Le renard veut-il vraiment inviter la souris à manger?”</p> <p>Lire la fin de la première double-page. Demander si la souris accepte l’invitation. Pourquoi ne l’accepte-t-elle pas ?</p>	<p>faire semblant d’inviter cette souris chez moi et une fois qu’elle sera dans mon terrier, je la mangerai” “Je ne veux pas faire peur à la souris car elle pourrait s’enfuir alors je fais semblant de l’inviter chez moi pour la manger sans qu’elle s’y attende”</p> <p>Non la souris n’accepte pas l’invitation car elle doit déjeuner avec un gruffalo. Prendre en compte la réponse “elle sait que le renard veut la manger donc elle invente un prétexte” et dire qu’on verra par la suite si cette hypothèse est juste.</p>
3	Analyser l’image	5 min	Collectif	<p>Relire le texte de la page en entier en montrant l’image. Demander ce qu’on voit sur l’image. Mettre l’accent sur les expressions faciales du renard et demander à quel morceau du texte cela se rapporte.</p>	<p>Sur la première page, le renard sourit de manière menaçante en voyant la souris. Il a décidé de la manger. Sur la deuxième page, il a l’air étonné, perplexe. Il demande à la souris ce qu’est le gruffalo.</p>
4	Le gruffalo	5-10 min	Collectif	<p>Lire jusqu’à “ses mâchoires terrifiantes”. Demander aux élèves ce qu’ils pensent du gruffalo. A-t-il l’air gentil ? Pourquoi ? Montrer la page de droite du livre en cachant celle de gauche et faire un point sur le vocabulaire des</p>	<p>Le gruffalo fait peur, la souris parle de ses griffes, de ses dents, de sa mâchoires et de ses défenses qui sont effrayantes, terribles,</p>

			<p>parties du corps et sur les adjectifs utilisés.</p> <p>Lire jusqu'à "et très vite, il s'enfuit." montrer aux élèves le pictogramme "ce que pense le personnage" et demander ce que pense le renard.</p> <p>Lire jusqu'à la fin de la page. Pictogramme pour la souris et demander (si non évoqué) pourquoi la petite souris a parlé du gruffalo au renard alors qu'il n'existe pas.</p> <p>Demander aux élèves ce qu'on voit sur l'illustration. Insister sur les expressions faciales des personnages et demander une justification.</p>	<p>redoutables, terrifiantes.</p> <p>Le renard s'enfuit parce qu'il a peur de rencontrer le gruffalo. La petite souris a fait peur au renard en le lui décrivant et en disant que le renard rôti est son plat préféré.</p> <p>La petite souris a parlé du gruffalo au renard pour lui faire peur et ne pas se faire manger. On voit le renard qui a peur du gruffalo et qui s'enfuit. On voit la petite souris qui sourit parce que sa ruse a marché et qu'elle ne s'est pas fait manger.</p>
--	--	--	--	---

Français : Compréhension

Présentation générale de la séance

- Matière : Compréhension Niveau : CP Place dans la séquence : 2 Durée prévue : 35 m
- Objectif de la séance : Produire et analyser des inférences du récit.
- Domaine du socle commun : 1, 2
- Support :
Matériel
 - à usage collectif : album "Gruffalo"
 - à usage individuel :

Déroulement de la séance

Phase de la séance	Axe de travail	Durée prévue	Modalités de travail	Activité proposée aux élèves/Consignes données ou questions posées Rôle de l'enseignant	Réponses attendues Conclusion visée
1	Relecture du texte	5 min	Collective	L'enseignant demande à un élève de lui raconter le début de l'histoire. Revenir sur les principales inférences en posant des questions si l'élève ne les formule pas. Relecture du texte pour vérification	
2	Faire jouer le début de l'histoire	15 min	Collective	Nommer un renard et une souris et leur donner les colliers personnages. Procéder par étape : 1) le renard voit la souris et exprime le souhait de la manger + il invente une	

				<p>ruse</p> <p>2) le renard invite la souris chez lui pour manger</p> <p>3) la souris refuse car elle doit retrouver le gruffalo + faire peur au renard</p> <p>4) Le renard prend peur et s'enfuit</p> <p>5) La souris se moque du renard et explique sa ruse</p> <p>Le but n'étant pas ici d'être fidèle au vocabulaire employé ou de jouer la scène sans intervention des autres élèves ou de l'enseignant mais bien de verbaliser/jouer les inférences.</p>	
3	Lecture du deuxième épisode	5 min	Collective	Lire l'épisode sur le hibou. Comparez avec l'épisode précédent	Les deux épisodes sont presque les mêmes. L'animal et quelques détails ont changé.
4	Imaginer un autre épisode + lecture de l'épisode serpent	10 min	Collective	Les élèves choisissent un autre animal et racontent la suite de l'histoire. Poser des questions sur les inférences si l'élève peine à les verbaliser. Lire l'épisode du serpent.	Choisir un prédateur. Reprendre la structure et verbaliser les inférences.

Français : Compréhension

Présentation générale de la séance

- Matière : Compréhension Niveau : CP Place dans la séquence : 3 Durée prévue : 20 m
- Objectif de la séance : Produire et analyser des inférences du récit.
- Domaine du socle commun : 1, 2
- Support :
Matériel
 - à usage collectif : album "Gruffalo"
 - à usage individuel :

Déroulement de la séance

Phase de la séance	Axe de travail	Durée prévue	Modalités de travail	Activité proposée aux élèves/Consignes données ou questions posées Rôle de l'enseignant	Réponses attendues Conclusion visée
1	La rencontre	5 min	Collectif	Lire jusqu'à "Au secours ! Un gruffalo !" Montrer le pictogramme "ce que pense le personnage" et demander ce que la souris pense. Montrer l'image Lire jusqu'à "je reste derrière toi" Montrer le pictogramme "ce que pense le personnage" et demander ce que pense le gruffalo. Montrer l'image	La souris peut penser "Je suis étonnée, le gruffalo existe vraiment" "J'ai peur, le gruffalo existe vraiment" Le gruffalo peut penser " Ah ! Ah ! Ca m'étonnerait que tout le monde ait peur d'une petite souris ! je vais la suivre pour voir."

2	Le serpent	5 min	Collectif	<p>Lire jusqu'à "aussitôt il s'enfuit"</p> <p>Demander aux élèves ce qu'on voit sur l'image. Montrer le pictogramme "ce que pense le personnage" et demander ce que pense la souris.</p>	<p>On voit le gruffalo étonné et le serpent qui a peur du gruffalo. La souris peut penser "Mon plan a marché, le gruffalo pense que le serpent a peur de moi !"</p>
3	Jouer la scène avec le serpent	10 min	Collectif	<p>Procéder par étape :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Le serpent a peur en voyant le gruffalo et il s'enfuit 2) Le gruffalo est très étonné 3) La souris explique son plan <p>Le but n'étant pas ici d'être fidèle au vocabulaire employé ou de jouer la scène sans intervention des autres élèves ou de l'enseignant mais bien de verbaliser/jouer les inférences.</p>	

Français : Compréhension

Présentation générale de la séance

- Matière : Compréhension Niveau : CP Place dans la séquence : 4 Durée prévue : 20 m
- Objectif de la séance : Produire et analyser des inférences du récit.
- Domaine du socle commun : 1, 2
- Support :
Matériel
 - à usage collectif : album "Gruffalo"
 - à usage individuel :

Déroulement de la séance

Phase de la séance	Axe de travail	Durée prévue	Modalités de travail	Activité proposée aux élèves/Consignes données ou questions posées Rôle de l'enseignant	Réponses attendues Conclusion visée
1	Imaginer un autre épisode	10 min	Collectif	Lire l'épisode du hibou et prévoir la suite de l'histoire. Faire verbaliser les inférences.	Il va se passer la même chose avec le renard. Le renard va avoir peur du gruffalo. Le gruffalo va être étonné que la souris lui fasse peur. La ruse de la souris va fonctionner.
2	La fin			Lire jusqu'à "il s'enfuit au galop". Montrer le pictogramme et demander ce que pense gruffalo. Prévoir l'image. Lire jusqu'à la fin.	Le gruffalo peut penser "Au secours ! Cette souris va me manger ! J'ai peur !" On voit la souris qui fait peur au gruffalo et le gruffalo qui s'enfuit

				<p>Montrer le pictogramme et demander ce que pense la souris.</p>	<p>parce qu'il a peur de la souris. La souris peut penser "Je suis contente, ma ruse a fonctionné, je suis en sécurité et je n'ai plus peur maintenant !"</p>
3	Jouer la scène finale			<p>Procéder par étape :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La souris dit au gruffalo qu'elle fait bien peur à tout le monde. 2) La souris explique sa ruse 3) Le gruffalo a très peur et s'enfuit 4) La souris est satisfaite et se sent en sécurité <p>Le but n'étant pas ici d'être fidèle au vocabulaire employé ou de jouer la scène sans intervention des autres élèves ou de l'enseignant mais bien de verbaliser/jouer les inférences.</p>	

Annexe 2 : Fiche d'évaluation diagnostique

1) Le lapin est pressé de rentrer chez lui pour aller se coucher parce qu'il est fatigué.

Oui / Oui avec sollicitation / Non Formulation de l'élève :

2) Lapin pleure parce qu'il voudrait aller se coucher mais que la chèvre lui fait peur. il est triste de ne pas pouvoir aller dormir dans son lit.

Oui / Oui avec sollicitation / Non Formulation de l'élève :

Coq, Renard et Ours rigolent parce qu'ils ne pensent pas qu'une petite abeille va pouvoir faire sortir la chèvre. Ils se moquent.

Oui / Oui avec sollicitation / Non Formulation de l'élève :

L'ours menace la chèvre pour qu'elle ait peur et qu'elle quitte le terrier.

Oui / Oui avec sollicitation / Non Formulation de l'élève :

A la fin de l'histoire, Lapin n'a plus sommeil car il est très heureux d'avoir retrouvé son terrier.

Oui / Oui avec sollicitation / Non Formulation de l'élève :

Annexe 3 : Fiche d'évaluation finale

1) La souris invente un gruffalo pour faire peur aux autres animaux et ne pas se faire manger.

Oui / Oui avec sollicitation / Non

Formulation de l'élève :

2) La souris est très étonnée de voir un gruffalo et a peur.

Oui / Oui avec sollicitation / Non

Formulation de l'élève :

3) La souris invente une ruse pour ne pas se faire manger : les animaux ont peur du gruffalo alors que le gruffalo pense que c'est la souris qui leur fait peur.

Oui / Oui avec sollicitation / Non

Formulation de l'élève :

4) Le gruffalo tombe dans le piège et a peur de se faire manger par la souris, il s'enfuit.

Oui / Oui avec sollicitation / Non

Formulation de l'élève :

5) La souris est en sécurité, les autres animaux ont peur du gruffalo et le gruffalo a peur d'elle.

Oui / Oui avec sollicitation / Non

Formulation de l'élève :

Annexe 4 : Fiche d'évaluation sommative complétée

1) La souris invente un gruffalo pour faire peur aux autres animaux et ne pas se faire manger.

Oui avec sollicitation

Formulation de l'élève : Elle a inventé pour qu'ils aient peur et qu'ils la mangent pas.

2) La souris est très étonnée de voir un gruffalo et a peur.

Oui avec sollicitation

Formulation de l'élève : Elle comprend pas pourquoi il existe. Elle a peur du Gruffalo la souris.

3) La souris invente une ruse pour ne pas se faire manger : les animaux ont peur du gruffalo alors que le gruffalo pense que c'est la souris qui leur fait peur.

Oui avec sollicitation

Formulation de l'élève : En fait, elle dit que c'est elle qui fait peur mais c'est pas vrai. C'est juste pour pas se faire manger.

4) Le gruffalo tombe dans le piège et a peur de se faire manger par la souris, il s'enfuit.

Oui avec sollicitation

Formulation de l'élève : Il s'en va parce qu'il croit que la souris veut le manger.

5) La souris est en sécurité, les autres animaux ont peur du gruffalo et le gruffalo a peur d'elle.

Non

Formulation de l'élève : /

Annexe 5 : Tapuscrit de l'album *Gruffalo* de J.Donaldson

Une souris se promenait dans un grand bois profond.

“Ah, se dit un renard, une souris c'est très bon.”

- Eh bien, petite souris, où vas-tu dans ce bois ? J'ai un joli terrier, viens manger avec moi.
- C'est terriblement gentil, mon bon renardeau, mais je dois déjeuner avec un gruffalo.
- Un gruffalo, mais qu'est-ce que c'est ?
- Un gruffalo ? Tout le monde le sait ! Ses défenses sont terribles, ses griffes sont effrayantes, ses dents sont redoutables, ses mâchoires terrifiantes. Je dois le retrouver derrière ces rochers et le renard rôti est son plat préféré.
- Renard rôti ? dit le renard. Ah, non merci ! Adieu petite souris. Et très vite il s'enfuit.
- Ah, le stupide renard ! Il ignore donc, le sot, qu'il n'existe pas de gruffalo ?

La souris chemina dans le grand bois profond.

“Ah, se dit un hibou, une souris c'est très bon.”

- Eh bien, petite souris, où vas-tu dans ce bois ? Sur mon arbre perché, viens manger avec moi.
- C'est diablement gentil, mon cher oiseau, mais je dois prendre le thé avec un gruffalo.
- Un gruffalo, mais qu'est-ce que c'est ?
- Un gruffalo ? Tout le monde le sait ! Il a de la corne aux genoux, des orteils écartés et sur le nez une grosse verrue empoisonnée. Au bord de ce ruisseau, il devrait arriver et la glace au hibou est son plat préféré.
- Glace au hibou ? Adieu petite souris. Et dans son arbre aussitôt il s'enfuit.
- Ah, le stupide hibou ! Il ignore donc, le sot, qu'il n'existe pas de gruffalo ?

La souris chemina dans le grand bois profond.

“Ah, se dit un serpent, une souris c'est très bon.”

- Eh bien, petite souris, où vas-tu dans ce bois ? J'habite sous ces bûches, viens manger avec moi.
- C'est merveilleusement gentil, petit serpenteau, mais je dois festoyer avec un gruffalo.
- Un gruffalo, mais qu'est-ce que c'est ?
- Un gruffalo ? Tout le monde le sait ! Il a des yeux oranges, une langue râpeuse, des épines violettes sur son échine rugueuse. Je l'attends près du lac, il ne va pas tarder et la crème de serpent est son plat préféré.
- La crème de serpent ? Il est temps de s'en aller ! Adieu petite souris. Et il va se cacher.
- Ah, le stupide serpent ! Il ignore donc, le sot, qu'il n'existe pas de gruffal... Oh !

Mais quel est donc ce monstre aux griffes effrayantes, aux dents si redoutables, aux mâchoires terrifiantes ? Il a de la corne aux genoux, des orteils écartés, et sur le nez une grosse verrue empoisonnée, il a des yeux oranges, une langue noire et râpeuse, des épines violettes sur son échine rugueuse.

- Au secours un gruffalo !

- Oh, mon plat préféré, grogna le gruffalo. Ca va être très bon sur un petit pain chaud.
- Oh non, dit la souris, ce ne sera vraiment pas bon ! Car je suis redoutée dans ce grand bois profond. Je t'invite à me suivre et tu verras très vite que lorsque je m'approche tout le monde prend la fuite.
- Bien, dit le gruffalo en riant aux éclats. Montre moi le chemin, je reste derrière toi.

Ils marchèrent longtemps, puis le gruffalo dit :

- J'entends siffler, là-bas, entendrais-tu aussi ?
- C'est le serpent, dit la souris. bonjour, serpent ! Voyant le gruffalo, le serpent devint blanc.
- Oh ciel, s'exclama-t-il, adieu, petite souris !

Et, sous sa pile de bois, aussitôt il s'enfuit.

- Tu vois, dit la souris, je ne t'ai pas menti.
- Étonnant, répondit le gruffalo, surpris.

Ils marchèrent encore, puis le gruffalo dit :

- J'entends hululer, là-bas, tu entends aussi ?
- C'est le hibou, dit la souris. Coucou, l'oiseau ! Le hibou sursauta devant le gruffalo.
- Holà, s'exclama-t-il, adieu, petite souris !

Et, en haut de son arbre, aussitôt il s'enfuit.

- Tu vois, dit la souris, je ne t'ai pas menti.
- Stupéfiant, répondit le gruffalo, surpris.

Ils marchèrent un peu plus, et le gruffalo dit :

- J'entends des pas, là-bas, tu les entends aussi ?
- C'est le renard, dit la souris, renard, bonjour ! Voyant le gruffalo, il cria

“Au secours ! Adieu, petite souris, on m'attend quelque part.”

Et loin dans son terrier disparut le renard.

- Alors, Gruffalo, dit la souris, tu vois bien ? C'était la vérité tout le monde me craint ! Mais j'entends quelque chose ! Mon estomac gargouille et mon plat préféré c'est le gruffalo aux nouilles !
- Le gruffalo aux nouilles ? cria le gruffalo, et, rapide comme l'éclair, il s'enfuit au galop.

La souris, bien tranquille dans le grand bois profond, ramassa une noisette et trouva ça très bon.

Résumé français

Dans quelles mesures proposer des activités visant le développement des compétences inférentielles à des élèves de CP est-il pertinent ? A partir d'apports théoriques, les notions d'inférence, de compréhension et les liens qu'elles entretiennent sont présentés.

L'expérimentation, menée dans une classe de CP à partir d'albums, vise à mesurer le niveau des compétences inférentielles des élèves avant et après une séquence centrée sur la production d'inférences. Les résultats montrent que les élèves de CP sont capables de produire des inférences et qu'il est possible de développer leurs compétences inférentielles. Cette expérimentation montre également le lien entre les inférences et la compréhension fine du récit et témoigne, par conséquent, de la nécessité de faire travailler les élèves sur cette notion.

Mots clés

Inférences, compétences inférentielles, implicite, compréhension, album

Abstract

To what extent is it appropriate to propose activities aimed at developing inferential skills for CP students? From theoretical contributions, notions of inference, understanding and the links they maintain are presented. The experiment, conducted in a CP class from albums, aims to measure the level of inferential skills of students before and after a sequence centered on the production of inferences. The results show that CP students are able to produce inferences and that it is possible to develop their inferential skills. This experiment also shows the link between the inferences and the fine comprehension of the narrative and is therefore, as a witness to the necessity to make the students work on this notion.

Keyword

Inference, inferential skills, implicit, comprehension, album