



HAL
open science

Un protocole expérimental pour enseigner la compréhension du langage implicite à des élèves de CM2

Marine Duhamel

► **To cite this version:**

Marine Duhamel. Un protocole expérimental pour enseigner la compréhension du langage implicite à des élèves de CM2. Education. 2020. dumas-03252375

HAL Id: dumas-03252375

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03252375>

Submitted on 7 Jun 2021

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

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

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2019 - 2020

**DOSSIER UE3-UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

**Un protocole expérimental pour enseigner la compréhension du
langage implicite à des élèves de CM2**

Prénom et Nom de l'étudiant : Marine Duhamel

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : TD6

Nom de l'enseignant : Mme Ryckebusch

Discipline à préciser : Déterminants psychologiques des apprentissages - Mémoire



Remerciements

Je tiens à remercier Mme Ryckebusch, ma directrice de mémoire, pour son aide, ses connaissances apportées et le temps qu'elle m'a consacré.

Table des matières

1.	Introduction	4
1.1.	Les mécanismes de la compréhension.....	7
1.1.1.	Que signifie comprendre un texte ?	7
1.1.2.	Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes	7
1.1.3.	Les difficultés liées à la compréhension.....	10
1.1.3.1.	Les compétences de décodage insuffisamment automatisées	10
1.1.3.2.	La cohérence locale et la cohérence globale	10
1.1.3.3.	Les capacités de contrôle de l'activité et d'autorégulation.	11
1.1.3.4.	La mauvaise utilisation de stratégies ou absence de stratégies	11
1.1.3.5.	Le vocabulaire et les connaissances du monde	12
1.1.4.	Le langage non littéral et les inférences	12
1.2.	L'enseignement explicite.....	15
1.2.1.	Cadre historique et théorique.....	15
1.2.2.	Caractéristiques de l'enseignement explicite.....	16
1.2.3.	L'enseignement explicite de la compréhension.....	18
1.3.	La pédagogie de projet	19
1.3.1.	Définitions	19
1.3.2.	Les intérêts de l'apprentissage par projet	20
2.	Méthodologie.....	23
2.1.	Les participants	24
2.2.	Le matériel.....	24
2.2.1.	L'évaluation	24
2.2.2.	La séquence pédagogique	25
2.3.	La procédure	27
3.	Présentation et analyse des résultats	32
4.	Conclusion.....	36
5.	Bilan réflexif et perspectives	37

5.1. La construction de mes compétences au regard du référentiel de 2013.....	37
5.2. La construction de mes compétences au regard de mon histoire de vie	40
5.3. Ma conception du métier et mon identité professionnelle.....	41
5.4. La compétence 14 « S’engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » : mes axes de progression	44
Bibliographie.....	46
Annexes	47

1. Introduction

Ce mémoire professionnel, axé sur la compréhension, a pour but de mesurer les progrès d'élèves de CM2 à comprendre le langage implicite à l'oral et à l'écrit, en se basant sur leurs capacités à faire des inférences. Dans un premier temps, il s'agit de faire acquérir à ces élèves une procédure explicite de la compréhension du langage implicite à travers une séquence pédagogique dédiée. Dans un second temps, les élèves de CM2 se mettent en position « d'enseignant » auprès de jeunes élèves de CP pour leur apprendre, à leur tour, les procédures pour bien comprendre une histoire, et travailler l'implicite grâce à un support spécifique : l'album intitulé *Les aventures extraordinaires de Camille*. De ce fait, on favorise la pédagogie de projet pour donner du sens aux apprentissages ainsi que pour stimuler l'engagement et la motivation de ces élèves de CM2. Pour mesurer leurs progrès ou non à faire des inférences, on se base sur les résultats des évaluations successives des élèves. On les évalue une première fois en amont de la séquence (évaluation diagnostique), après avoir fini la séquence (évaluation intermédiaire) puis, après qu'ils ont vu les élèves de CP.

Mon intérêt pour ce sujet est motivé par ce que l'on sait aujourd'hui des élèves concernant leur performance en compréhension de l'écrit, grâce aux évaluations et bilans nationaux et internationaux. D'une part, le dispositif CEDRE (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons)¹ émanant du Ministère de l'Éducation nationale, montre que 60% des élèves seulement ont un niveau suffisant des compétences en maîtrise de la langue (compréhension de l'écrit et étude de la langue). Ces résultats restent stables depuis douze ans (de 2003 à 2016). D'autre part, selon l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)² de 2016, organisée par l'IEA³ et qui évalue les élèves en compréhension de l'écrit, montre que le score de la France (511 points) se situe en deçà de la moyenne des pays européens (540 points) et des pays développés de l'OCDE (541 points). Les performances globales des élèves français de CM1 baissent à chaque évaluation depuis 2001, notamment celles concernant les processus de compréhension simples et complexes. Même si les Français consacrent plus de temps au langage qu'ailleurs en Europe (330 heures par an en France contre 236 heures en moyenne pour le reste des pays d'Europe), le site de l'Éducation nationale affirme : « les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités

¹ Publication de la Depp, Sandra Andreu, Étienne Dalibard et Yann Étève, juillet 2016. <https://www.education.gouv.fr/cid57052/cedre-2003-2009-2015-%C2%96-maitrise-de-la-langue-en-fin-d-ecole-l-ecart-se-creuse-entre-filles-et-garcons.html&xtmc=cedre2015&xtnp=1&xtr=1>

² Publication de la Depp, Marc Colmant, Marion Le Cam, décembre 2017. <https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

³ L'International Association for the Evaluation of Education Achievement, est une association internationale active depuis 1958 qui mesure les résultats des élèves et étudie les différents systèmes éducatifs.

susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. »⁴ Par conséquent, face aux résultats de ces enquêtes, nous pouvons nous demander comment remédier à cette difficulté à acquérir ces processus de « haut niveau » que sont les inférences, car il est nécessaire pour tous les élèves de travailler leur compréhension fine et donc de savoir inférer.

De plus, Madeline Dispy, inspectrice, collaboratrice à l'université de Liège et maître expert à l'école Supérieure de Pédagogie de Liège, explique que l'implicite fait l'objet d'études récentes en éducation. Avant 1996, il est difficile de trouver des écrits relatifs à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'aptitude des élèves à traiter l'implicite dans les textes. À cette époque, les enseignants du premier degré ignorent même le nom et la chose. Il faut attendre les premiers résultats de l'évaluation des acquis en lecture des élèves, notamment celles de l'enquête internationale IEA Reading Literacy de 1991, de l'enquête PISA de 2000, ou encore celles des épreuves externes de la Communauté française (depuis 1994), pour que la sonnette d'alarme soit tirée⁵.

Dans les programmes de l'enseignement scolaire de maternelle (2015)⁶ et d'élémentaire (2018)⁷, le domaine de la compréhension apparaît dès la maternelle à travers l'objectif « Comprendre et apprendre ». Tout n'est évidemment pas compris par les élèves à cet âge. Ils captent ce qui est à leur portée, notamment ce qui fait référence à leurs propres expériences, à leur quotidien et à leur vécu personnel. De nouvelles notions, de nouveaux objets culturels, mais aussi de nouvelles manières d'apprendre sont apportés par l'enseignant pour élargir la compréhension des élèves. Celle-ci se fait en priorité à l'oral, mais aussi à l'écrit pour permettre aux élèves d'accéder à la culture écrite en proposant des textes de plus en plus éloignés de l'oral. Ce travail continue au cycle 2, où la compréhension passe par l'écoute de messages oraux ou de textes lus. Puis, elle apparaît dans le domaine de la « lecture et de la compréhension de l'écrit » à travers la compétence « comprendre un texte et contrôler sa compréhension ». De nombreuses connaissances et compétences y sont associées :

- Savoir mobiliser la compétence de décodage ;

⁴ Source : <https://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

⁵ DISPY M., (2011), *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Chapitre I « Les élèves face à l'implicite, ce qu'en disent les enquêtes », pp.19-30.

⁶ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, [en ligne] https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

⁷ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018, *Programmes d'enseignement*, [en ligne]. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987

- Mettre en œuvre (de manière guidée puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte ;
- Savoir parcourir le texte de manière autonome ;
- Être capable de faire des inférences ;
- Savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture ;
- Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture ;
- Savoir mobiliser des champs lexicaux portant sur l'univers évoqué des textes ;
- Savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées ;
- Être capable de formuler ses difficultés, d'esquisser une analyse de leurs motifs, de demander de l'aide ;
- Maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif.

Aujourd'hui, il est communément admis que lire, c'est décoder et comprendre, c'est-à-dire associer les syllabes, les mots et les phrases à du sens en prenant en compte les éléments de contextualisation. De ce fait, la maîtrise de la lecture est primordiale pour que les élèves puissent, en parallèle, réfléchir davantage au sens du texte et ainsi développer les mécanismes de la compréhension écrite. Par ailleurs, il est mentionné dans les programmes que la compréhension doit faire l'objet d'entraînements réguliers, individuels ou collaboratifs, et d'un enseignement guidé et explicite des stratégies de la part de l'enseignant.

Enfin, les attendus en cycle 3 sont relativement similaires à ceux du cycle 2, mais sont évidemment plus poussés : l'élève doit acquérir les compétences « comprendre un texte littéraire et l'interpréter » ainsi que « contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome ». Pour cette dernière, 5 connaissances y sont associées et sont à travailler :

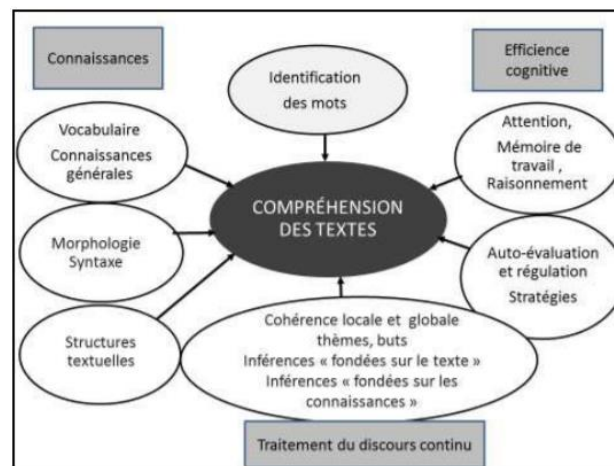
- Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses, appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées ;
- Repérage de ses difficultés et tentatives de les expliquer ;
- Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture), adaptation de la lecture à ses objectifs, demande d'aide, mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés... ;
- Recours spontané à la lecture pour les besoins de l'apprentissage ou les besoins personnels ;
- Autonomie dans le choix d'un ouvrage adapté à son niveau de lecture, selon ses goûts et ses besoins.

Par conséquent, il paraît évident que la lecture d'un texte suivie de questions ne suffit pas à travailler la compréhension avec les élèves et encore moins à acquérir des méthodes qui les rendraient autonomes face à cette tâche. Il en est de même pour la lecture intensive : cela n'améliore pas les performances des élèves. Grâce aux travaux qui se sont développés dans les années 1990, on en a appris un peu plus sur les mécanismes de la compréhension.

1.1. Les mécanismes de la compréhension

1.1.1. Que signifie comprendre un texte ?

« La compréhension des textes est une activité cognitive complexe qui implique à la fois des structures et mécanismes cognitifs propres au traitement du langage et des structures et mécanismes plus généraux. » (Maryse Bianco, 2015, p. 27).



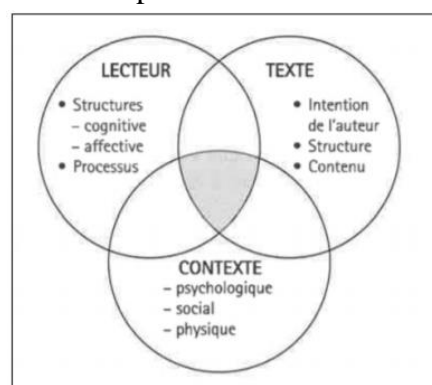
1.1.2. Structures et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes

Après avoir identifié les mots (lus ou imprimés), leurs significations sont activées dans notre mémoire lexicale. Ensuite, nos connaissances sur le langage permettent de procéder aux analyses morphologiques et syntaxiques dans le but d'établir les relations entre les mots à l'intérieur de la phrase. Les phrases sont liées les unes aux autres et contribuent au sens global et à la cohérence du texte. Après les avoir identifiées, le lecteur doit former une représentation cohérente des informations apportées par le texte, en repérant le thème ou les thèmes du discours, en faisant attention à la progression du texte et aux ruptures éventuelles. Pour cela, il s'appuie sur certaines unités linguistiques telles que les connecteurs et les anaphores. Cependant, ces mécanismes seuls ne suffisent pas à accéder à une compréhension totale et fine du texte, car toutes les relations interphrastiques ne sont pas explicitées, ni directement interprétables et aucun indice textuel ne permet au lecteur de s'y appuyer. C'est là que les mécanismes d'inférences entrent en jeu : ce sont elles qui

permettent d'expliciter ce que le texte ne dit pas et ainsi créer du lien entre les informations relevées successivement. L'établissement de la cohérence se fait donc selon la cohérence locale, qui désigne la gestion des relations entre les phrases, et la cohérence globale, qui renvoie à l'unité thématique. Toutes ces étapes par lesquelles le lecteur ou le « comprendreur » passe supposent que le lecteur veille à faire attention à ce qu'il comprend ou ne comprend pas dans sa lecture. En outre, il doit contrôler sa compréhension et auquel cas, la réguler grâce à des stratégies cognitives et à ses connaissances liées au monde. En résumé, un comprendreur expert est un comprendreur fluide et stratège, pour lequel d'une part, les mécanismes de lecture et de compréhension sont intégrés à son activité cognitive ; d'autre part, il sait employer des stratégies, s'autoévaluer et réguler sa compréhension au regard des informations relevées au fur et à mesure de la lecture ou de l'écoute, repérer ses erreurs, etc. Il sait aussi expliciter ce qui a été appris, compris ou non. En somme, il a une réflexion mentale sur ses propres processus de pensée. C'est ce que l'on appelle la métacognition : « penser sur ses propres pensées ».

Par ailleurs, les travaux de Jocelyne Giasson, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, me paraissent intéressants et ne se limitent pas aux mécanismes de compréhension centrés sur le texte. Son modèle prend en compte 3 variables responsables de la compréhension. Ce que le lecteur comprend est influencé de manière directe par son propre développement et ses connaissances du monde, par le texte auquel il est confronté et qu'il lit, et enfin par le contexte dans lequel il se trouve au moment de la lecture.

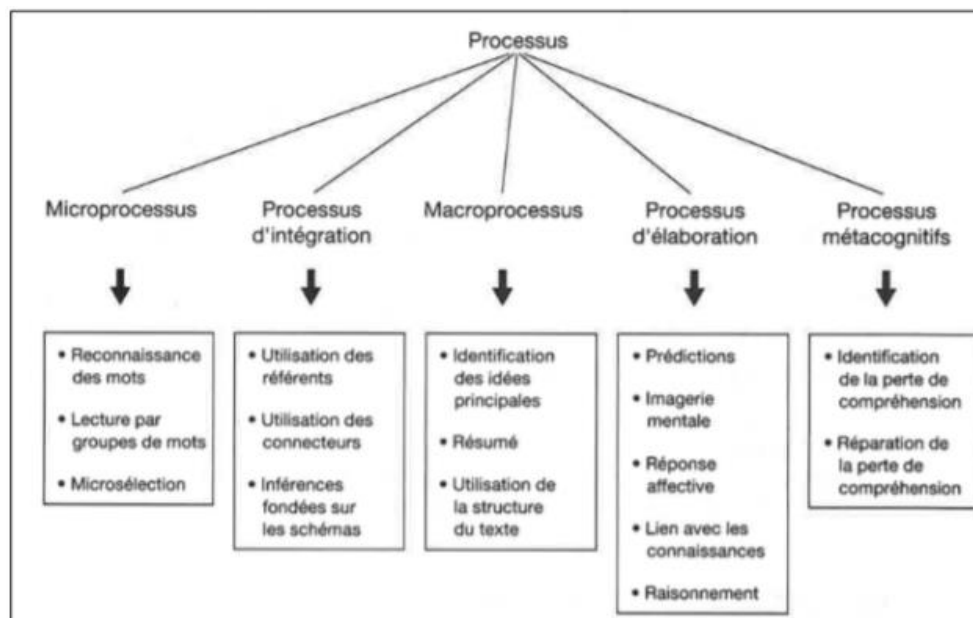
Modèle contemporain de la compréhension : un modèle interactif (Giasson, 2005)



Comme il a été dit précédemment, le lecteur agit sur sa propre compréhension à travers des habiletés, actes et mécanismes cognitifs qu'il active lors de la lecture, mais dépend aussi d'autres facteurs externes, tous interagissant entre eux. Cette tâche de compréhension mobilise une forte charge cognitive chez le lecteur, plus encore chez de

jeunes enfants de primaire âgés de 6 à 11 ans. La chercheuse expose ainsi les différents processus et leurs composantes dans le schéma ci-après :

Modèle interactif de la compréhension - Schéma des processus de compréhension
(Giasson, 2011)



Cinq processus distincts sont mis en relief à travers ce schéma. Les deux premiers, qui sont le « Microprocessus » et le « Processus d'intégration » réfèrent plutôt à une compréhension détaillée en lien avec les mots et des phrases, tandis que les trois autres, à savoir « Macroprocessus », « Processus d'élaboration » et « Processus métacognitifs » tendent vers une compréhension plus globale du texte. Tous sont mobilisés de manière simultanée lors de la lecture. Giasson (2011) explique :

- « Les microprocessus [...] servent à comprendre l'information contenue dans une phrase ».
- « Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases. »
- « Les macroprocessus [...] sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. »
- « Les processus d'élaboration [...] sont ceux qui permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur. »
- « Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. »

Il faut savoir que ces cinq processus de Giasson se retrouvent dans les cinq compétences requises pour la compréhension chez Goigoux et Cèbe (2018)⁸. Nous allons voir que la mauvaise maîtrise voire l'absence de maîtrise d'une ou plusieurs de ces compétences peuvent entraîner des difficultés de compréhension chez le lecteur.

1.1.3. Les difficultés liées à la compréhension

Les sources des problèmes liés à la compréhension sont multiples. Plusieurs auteurs se sont penchés sur ce sujet et se rejoignent sur cette question des difficultés rencontrées chez les enfants pouvant affecter leur compréhension. Pour ma part, je m'appuierai principalement sur les difficultés relevées par Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet (2004).

1.1.3.1. Les compétences de décodage insuffisamment automatisées

Une des premières difficultés auxquelles certains élèves peuvent faire face est la non-automatisation des procédures de décodage. L'identification des mots devient pour eux une tâche très coûteuse, énergivore et contraignante. Ces élèves lisent alors lentement, butent sur les mots longs, irréguliers, inconnus ou rares, devinent les mots en employant des stratégies de contournement ou en s'appuyant sur le contexte... En mesurant la vitesse de lecture de mots isolés d'élèves de début de cycle 3, il a été montré que les faibles lecteurs mettent en moyenne 2,4 secondes à décoder un mot, tandis que les bons lecteurs mettent 0,4 seconde. Pour ces faibles lecteurs, leurs ressources attentionnelles et cognitives sont donc employées pour les processus de « bas niveau » et laissent inévitablement moins de place pour accéder au sens global du texte et aux processus de « haut niveau » tels que la compréhension.

1.1.3.2. La cohérence locale et la cohérence globale

De plus, un déficit de la cohérence locale et de la cohérence globale, définies précédemment et qui relèvent des compétences linguistiques et textuelles, peuvent aussi entraîner des difficultés de compréhension. En effet, le lecteur doit être en mesure de construire la signification des groupes de mots et des phrases décodés (traitement local), et se représenter mentalement l'ensemble du texte (traitement global). Pour cela, il faut donc

⁸ Ces 5 compétences sont : « des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits), des compétences linguistiques (syntaxe et lexicque), des compétences référentielles (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes), des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, cohérence, inférences), des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture). » *Lector & Lectrix*, p.7

que le lecteur mette en place délibérément des stratégies pour organiser et garder en mémoire à long terme les informations retenues. Ces deux types de traitement englobent un nombre conséquent d'activités sous-jacentes. Par conséquent, les difficultés qui en découlent sont multiples et peuvent affecter :

- « la compréhension du langage, la maîtrise de connaissances linguistiques (lexique, syntaxe de l'écrit...) ;
- la capacité à repérer les idées principales d'un texte, à localiser les informations pertinentes, à exploiter ces informations pour répondre aux questions, à résoudre les problèmes posés ;
- la capacité à lier les informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison,
- la capacité à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives ;
- la capacité à comprendre l'organisation globale du texte ». (Cèbe, Goigoux, Thomazet, 2004)

1.1.3.3. Les capacités de contrôle de l'activité et d'autorégulation.

Ensuite, une autre difficulté que les lecteurs peuvent rencontrer se situe au niveau de la qualité du contrôle du lecteur. Comme Goigoux (2000) l'indique : « Les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel, mais peu au niveau local (interphrastique) et global (textuel) ». Autrement dit, les lecteurs les plus faibles procèdent à un contrôle de la compréhension phrase par phrase, comme des entités isolées, sans effectuer de liens entre elles ni en mettant du sens, ce qui les empêche de contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils n'effectuent pas d'inférences, et les représentations et les interprétations du texte qu'ils avaient au départ n'évoluent pas. Ils ont aussi du mal à repérer les informations importantes, à mettre en lien ce qu'ils savent déjà et les confronter aux informations nouvelles ou encore à détecter les incohérences. Ainsi, une mauvaise régulation de l'activité liée aux compétences de contrôle de l'activité peut être un facteur dû à une mauvaise compréhension.

1.1.3.4. La mauvaise utilisation de stratégies ou absence de stratégies

Peu de lecteurs sont en réalité informés sur les différentes stratégies pour comprendre un texte. Ils pensent que la lecture seule (le décodage) suffit à accéder au sens et à la compréhension du texte. Cependant, des représentations intermédiaires doivent se faire au

fur et à mesure de la lecture. Ils focalisent leur attention uniquement sur l'identification des mots et des phrases, alors qu'une partie doit permettre de se rappeler les informations importantes et d'établir activement des liens avec les nouvelles informations apportées. Ils ne ralentissent pas leur vitesse de lecture lors de passage compliqué, face à une incompréhension, ni même ne reviennent en arrière pour relire des phrases ou des paragraphes. Enfin, ils pensent qu'il suffit de savoir lire tous les mots et d'en connaître le sens pour comprendre l'histoire ou les idées et donc de ne pas fournir d'efforts particuliers pour accéder à la compréhension et au sens global du texte.

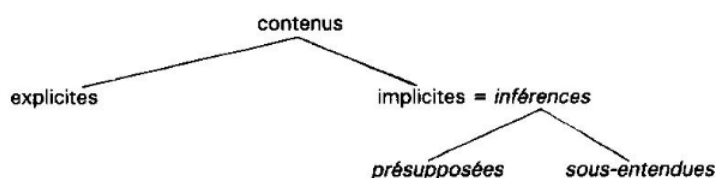
1.1.3.5. Le vocabulaire et les connaissances du monde

L'acquisition du vocabulaire varie énormément d'un enfant à l'autre (300 à 5000 mots/an entre 9 et 14 ans). Les difficultés en compréhension peuvent venir d'un vocabulaire peu étendu ou d'un manque de connaissances personnelles (on parle aussi de connaissances encyclopédiques ou socioculturelles) par rapport aux contenus du texte ou du discours. Les élèves ayant peu de vocabulaire et de connaissances sur le monde comprennent et mémorisent moins bien les textes (Kendeou & van den Broek, 2007). Il est donc important de proposer des lectures diverses et variées, avec un vocabulaire riche, pour travailler avec les élèves le sens des mots en contexte. La compréhension et le vocabulaire entretiennent une relation très étroite puisqu'on a besoin de connaître le sens des mots pour comprendre un texte, mais c'est aussi grâce aux textes et donc aux contextes dans lesquels les mots sont employés que l'on en comprend et assimile le sens. Les connaissances lexicales jouent un rôle important dans l'acquisition de la compréhension (Perfetti, 2007 ; Perfetti et Stafura, 2014). Pour Perfetti, la relation entre compréhension et vocabulaire provient de la qualité des représentations lexicales des individus. La qualité des représentations lexicales est déterminante dans les mécanismes d'identification des mots et dans l'accession à leur sens, et sont plus largement impliquées dans les processus de compréhension.

1.1.4. Le langage non littéral et les inférences

Dans un énoncé, qu'il soit oral ou écrit, il y a parfois un décalage entre ce qui est dit ou écrit et ce qui est réellement signifié : c'est ce que l'on appelle le langage non littéral. Les informations contenues dans l'énoncé ne suffisent pas à accéder à une compréhension totale. Elles sont à mettre en relation avec le contexte situationnel et permettent ainsi de soulever les implicites présents dans le discours ou dans le texte. L'ironie, le sarcasme, les expressions idiomatiques ou encore les demandes indirectes illustrent ce qu'est le langage non littéral.

Tout contenu implicite ne peut être dissocié de son antagoniste : le contenu explicite. Ainsi, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1986) affirme : « les contenus explicites sont logiquement premiers, en ce que l'existence des contenus implicites présuppose unilatéralement celle des contenus explicites sur lesquels ils se greffent ».⁹



Pour comprendre l'implicite, l'auditeur ou le lecteur, doit être capable de faire des inférences. Une inférence dans le *dictionnaire des sciences du langage* de Franck Neveu (2004) est « un processus selon lequel une proposition est admise en vertu de son lien logique avec une ou plusieurs propositions antécédentes tenues pour vraies (prémisses) ».

Ces processus inférentiels, qu'établissent les individus, jouent un rôle essentiel dans la compréhension d'un texte. Selon van den Broek (1994), les inférences correspondent aux informations devant être activées pendant l'activité de compréhension et qui ne sont pas corrélées à des informations qui apparaîtraient explicitement dans le texte lu ou entendu. Cela signifie que les inférences amènent à tirer plus de conclusions que ce qui est dit ou écrit.

Tous les auteurs ne s'accordent pas sur une définition unique et relèvent plusieurs types d'inférences, qu'ils classent ensuite de différentes manières.

Dans l'arbre que nous avons rencontré plus haut, la linguiste C. Kerbrat-Orecchioni distingue deux catégories différentes des contenus implicites (ou inférentiels)¹⁰. Elle relève d'une part, les présupposées, qu'elle considère comme « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées [...], sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites. » En d'autres termes, les présupposées sont des inférences que l'on peut tirer d'un énoncé et qui sont tenues pour vraies. D'autre part, en ce qui concerne la classe des sous-entendues, « elle englobe toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif ». En somme, ce type d'inférence est fortement lié au contexte énonciatif et situationnel, mais aussi aux connaissances des sujets.

⁹ Kerbrat-Orecchioni C., 1986, *L'implicite*, Armand Colin, Paris, p.6

¹⁰ Kerbrat-Orecchioni C., 1986, *L'implicite*, Armand Colin, Paris, pp. 25-56

J. Giasson, quant à elle, distingue deux catégories qui semblent rejoindre celles de C. Kerbrat-Orecchioni (2000). Ainsi, elle distingue les inférences logiques (rejoignant les présupposées) et les inférences pragmatiques (rejoignant les sous-entendues). L'inférence logique peut être déduite grâce aux seuls éléments fournis dans le discours. Il est donc aisé d'en vérifier la véracité. Tandis que l'inférence pragmatique n'est pas une déduction, mais une interprétation à partir des connaissances de l'individu qu'il a sur le sujet du discours. Ainsi, « la vérité des prémisses ne garantit pas la vérité des conditions, mais la rend probable [...] ce dernier type d'inférence nécessite, de la part de l'auditeur, de traiter deux types d'informations : celles qui sont fournies par l'énoncé et celle que l'on doit prélever dans le contexte situationnel ». (Ryckebusch et Carra, 2017)

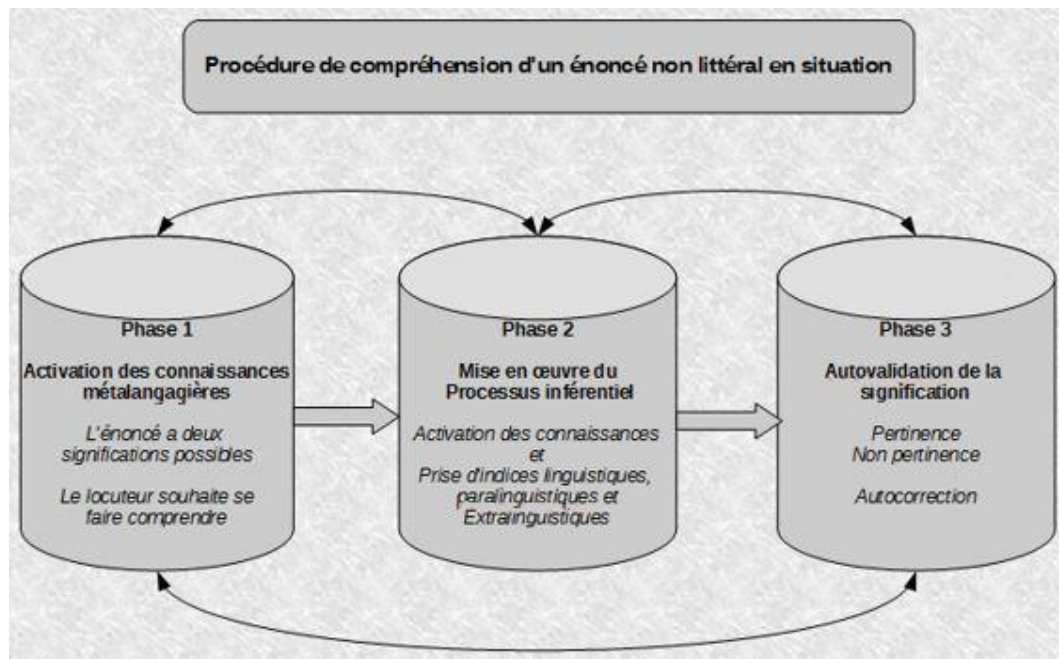
Par ailleurs, Michel Fayol catégorise les inférences ainsi : « celles qui ont trait aux relations anaphoriques (établies par le biais des pronoms, des articles, etc.), celles qui concernent les relations causales, et celles relatives à l'établissement de la cohérence temporelle et spatiale. »¹¹ (1996)

Pour terminer, une classification qui me semble intéressante, et qui peut me servir de base pour travailler un grand nombre d'inférences différentes plus tard avec les élèves est celle établie par Johnson et Johnson (1986) intitulée *Classification des inférences reliées aux schémas des lecteurs* (inférences pragmatiques) :

- | | |
|--|---|
| 1) Lieu (où ça se passe ?) | 6) Catégories (de quel métier, quel meuble...) |
| 2) Temps (quand ça se passe ?) | 7) Objets (de quel objet parle-t-on ?) |
| 3) Agents (de qui parle-t-on ?) | 8) Cause – effet (Pourquoi ? Quel résultat ?) |
| 4) Actions (que font les personnages ?) | 9) Problème – solution (répondre au problème ou l'inférer) |
| 5) Instruments (de quel instrument Parle-t-on ?) | 10) Sentiment – attitude (que ressentent les personnages ?) |

Enfin, dans la perspective d'un apprentissage explicite d'une procédure de compréhension d'un énoncé non littéral à l'oral et à l'écrit, Céline Ryckebusch et Alexandrine Carra (2017) soulèvent trois composants sur lesquels s'appuie cet apprentissage :

¹¹ Source : FAYOL M., 1996, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, « À propos de la compréhension », chapitre II, pp. 85-102 [en ligne] <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi1996/Regards/>



Le premier composant concerne les prérequis nécessaires à la mise en œuvre de la procédure. Ces prérequis sont inhérents aux connaissances métalingagères. En effet, l'élève doit avoir connaissance du fait qu'un même énoncé puisse avoir deux significations différentes et que le choix de l'une ou de l'autre signification dépend de son contexte de production. L'élève doit également savoir que la compréhension d'un énoncé relève d'une procédure de prise d'indices dans la situation de communication (énoncé + contexte situationnel) dans laquelle il est produit. Le second composant a trait au processus inférentiel. Dans le cadre de l'inférence pragmatique, ce processus consiste à relever tous les indices fournis dans la situation de communication (indices linguistiques, extralinguistiques et paralinguistiques) et à les confronter aux connaissances antérieures afin de pouvoir déduire le sens de l'énoncé. Le troisième composant relève de l'objectif d'autonomie cognitive de l'élève. Pour que la procédure de compréhension acquise soit tout à fait maîtrisée par l'élève et transférable à d'autres situations, il faut mettre en œuvre une démarche pédagogique qui associe, tout au long de l'apprentissage de la procédure, les éléments qui visent l'autonomie cognitive. Cela revient à apprendre à l'élève à exercer un contrôle actif sur son raisonnement (autoévaluer le sens construit et se corriger lorsque cela s'avère nécessaire). L'ensemble de ces éléments relatifs à la compréhension d'un énoncé non littéral en situation de communication sont formalisés dans la figure 2.

1.2. L'enseignement explicite

1.2.1. Cadre historique et théorique

D'après Pierre Cieutat et Sylvain Connac, l'enseignement explicite trouve ses théoriciens chez les chercheurs en sciences de l'éducation Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard, qui se sont notamment appuyés sur les travaux de Barak Rosenshine, et plus précisément sur son projet *Follow Through*¹². Celui-ci se fonde sur de nombreuses

¹² Ce projet, étalé sur 10 ans, est l'une des plus grandes expérimentations en éducation jamais réalisées aux États-Unis. Il est développé en réponse à la situation sociale et économique de l'époque et rattaché au plan de

études et résultats d'études, de l'ordre des « méga-analyses » (compilations de méta-analyses). Cette même démarche a été employée par John Hattie, qui aboutit à des résultats semblables à ceux de Barak Rosenshine. Tous deux mettent en évidence la prépondérance de « l'effet-maître » sur la réussite des élèves et déconseillent de négliger cet effet, notamment en évitant d'opter pour une approche de type socio-constructiviste, qui est centrée sur l'élève (mais le but n'est pas de remettre en question le socio-constructivisme, les théories constructivistes de l'apprentissage ont évidemment toute leur importance).

En cela, l'enseignement explicite fait partie des pédagogies « instructionnistes »¹³. Celui-ci n'est donc pas du tout centré sur l'élève seul, mais l'enseignant prend une part importante et non négligeable dans les apprentissages des élèves et dans l'acquisition des connaissances et des compétences.

1.2.2. Caractéristiques de l'enseignement explicite

Selon C. Gauthier, S. Bissonnette et M. Richard, trois étapes de l'enseignement explicite peuvent être distinguées¹⁴.

Étape 1 : la mise en situation. Elle se compose de trois stratégies qui sont (1) la présentation de l'objectif de l'apprentissage (2) la traduction de l'objectif en résultats d'apprentissage escomptés, et (3) l'activation, la vérification et, au besoin, l'enseignement des connaissances préalables. De plus, présenter l'objectif d'apprentissage indique clairement aux élèves les contenus qui seront abordés. Cet objectif est en lien direct avec les apprentissages, les compétences et les savoir-faire, car en atteignant celui-ci, les élèves seront en mesure de faire telle(s) action(s).

Enfin, cette stratégie permet aussi de créer du lien dans les apprentissages liant ce qui a été avant avec ce qui est vu maintenant, en faisant un rappel des connaissances qui ont été abordées antérieurement par exemple et ainsi vérifier si les élèves ont les prérequis nécessaires pour aborder des sujets nouveaux.

lutte contre la pauvreté mis en place par l'administration Johnson en 1967. « Son objectif est de développer un programme éducatif d'envergure en faveur des enfants des classes défavorisées. Souhaitant rationaliser leur investissement, les responsables du programme ont l'idée d'organiser une compétition qui désignera la méthode pédagogique la plus efficace, laquelle sera ensuite généralisée à toutes les écoles »

Source : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/contribs_FaussesPreuves.aspx

¹³ Les pédagogies explicite et transmissive font partie de ce type de pédagogie. Les pédagogies instructionnistes ont comme point commun la forte « présence » et guidage de l'enseignant, dans une perspective de « transmission » de connaissances.

Source : http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/saint-etienneouest/IMG/pdf/L_enseignement_explicite_sta_ge_sept-2015.pdf

¹⁴ Gauthier C., Bissonnette S., Richard M., 2007, « L'enseignement explicite » in *Enseigner*, PUF, France, pp.107-116

Étape 2 : l'expérience d'apprentissage. Celle-ci se distingue aussi en trois parties qui sont tout de même complémentaires.

- Le modelage : l'objet d'apprentissage est présenté par l'enseignant de manière claire, précise et concise, à l'aide d'exemples ou contre-exemples (qui pourront être vus ou réinvestis dans la tâche) pour favoriser le plus possible sa compréhension chez les élèves. Tous les mécanismes en lien avec la tâche sont explicités, dites à l'oral : les liens effectués pour comprendre la tâche, les stratégies employées, les questions posées... Tout cela se fait en respectant la capacité de travail des élèves (aller des tâches simples aux plus complexes).
- La pratique guidée : les tâches présentées lors du modelage doivent être réutilisées à cette étape. C'est à ce moment que l'enseignant vérifie la qualité de la compréhension chez les élèves. Elle permet aussi de valider, ajuster, consolider leurs connaissances, et en introduire d'autres s'ils possèdent des bases assez solides et ancrées en mémoire. Pour cela, l'entraînement (individuel ou en groupe) joue un rôle important : il faut que les élèves puissent s'exercer suffisamment. Pour finir, les questionnements de l'enseignant doivent être fréquents et la rétroaction continue pour s'assurer une bonne compréhension de l'objet d'apprentissage tout au long du processus.
- La pratique autonome : lorsque les élèves ont acquis une certaine aisance et un niveau de maîtrise suffisant dans les tâches, la pratique autonome vient compléter l'enseignement explicite. C'est une étape qui vient consolider un peu plus les apprentissages (contexte de surapprentissage) afin qu'ils soient ancrés dans la mémoire sur le long terme, grâce à l'automatisation des tâches. Enfin, c'est le moment pour l'enseignant d'évaluer les élèves en ayant pour objectif d'obtenir le niveau de performance le plus élevé possible.

Étape 3 : L'objectivation. Cette étape, qui est une sorte de synthèse, permet d'identifier et d'extraire ce qui a été vu et réalisé tout au long de la situation d'apprentissage (concepts, connaissances, stratégies, attitudes...). Il est important que cette étape soit faite par les élèves pour favoriser l'intégration et l'organisation des apprentissages en mémoire. Elle peut être corrélée à une trace écrite organisée qui relève tout ce qui a été appris (schéma, tableau, listes, textes...).

1.2.3. L'enseignement explicite de la compréhension

Le rapport de la conférence « Lire, comprendre, apprendre » du Cnesco¹⁵ de 2016 recommande de privilégier un enseignement explicite de la compréhension pour tous les élèves, de prolonger cet enseignement avec les élèves moyens ou faibles afin qu'ils deviennent des lecteurs autonomes. Avant, pendant ou après toutes situations d'apprentissages, il est important d'explicitier aux élèves les apprentissages visés : pourquoi ? Comment ? Quelles tâches ? Quelles procédures et stratégies ? Dans ce rapport, des exemples de tâches pour enseigner la compréhension sont proposés dont l'incitation à faire des inférences. Enfin, ce rapport met en évidence l'importance d'un enseignement explicite au regard des inégalités sociales particulièrement accrues dans le système éducatif français, l'enjeu étant important pour les élèves issus de milieux socio-culturels défavorisés. En effet, les enquêtes PISA montrent un écart en compréhension qui se creuse entre les élèves issus des familles favorisées et ceux issus des familles défavorisées (écart de 83 points en 2000 et de 96 points en 2009, bien au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE).

De nombreux travaux ont démontré que l'enseignement des stratégies de compréhension, qui découle en fait de l'enseignement explicite ou direct (Bianco, 2003 ; Bianco *et al.*, 2004), améliore les performances des élèves à tous les niveaux, et plus particulièrement celles des élèves fragiles (Bianco, 2003 ; Bianco *et al.*, 2004 ; Connor *et al.*, 2006 ; Lima *et al.*, 2006 ; Solis *et al.*, 2012 ; Snowling et Hulme, 2010 ; Wanzek *et al.*, 2013).

M. Bianco (2017) expose de manière très claire les stratégies de lecture-compréhension et nous conforte dans l'idée, au vu des résultats convergents des différentes recherches, « qu'un enseignement direct est une approche indispensable pour garantir un enseignement efficace »¹⁶.

L'enseignement des stratégies de compréhension a pour but de former des lecteurs actifs et autonomes, capables d'autoévaluer et d'autoréguler leur compréhension au fur et à mesure de leur lecture. Ils sont conscients qu'il faut construire un modèle de situation cohérent pour comprendre le texte. Ces stratégies sont au nombre de quatre :

1) Stratégies de préparation à la lecture.

L'élève se met en condition pour attaquer une lecture active. Elles doivent amener les élèves à identifier les objectifs de lecture ; à employer des stratégies de pré-lecture

¹⁵ Le Centre nationale d'étude des systèmes scolaires, évalué, est un organisme qui évalue, analyse et accompagne des politiques, dispositifs et pratiques scolaires. Rapport en ligne : <https://www.cnesco.fr/fr/lecture/recommandations/>

¹⁶ Bianco M., 2017, Du langage oral à la compréhension de l'écrit, pp.214-216

(exploration du texte et formulation des attentes et des questions vis-à-vis de celui-ci) ; à avoir une lecture au regard des objectifs et des questions.

2) Stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte.

Ces stratégies visent à construire une base de texte cohérente. Les élèves se focalisent sur le texte en lui-même en utilisant leur connaissance sur la structure du texte, en le découpant pour en comprendre la structure, en reformulant les idées, en l'annotant... C'est aussi à ce niveau que l'élève doit faire les inférences pour affiner sa compréhension

3) Stratégies pour aller au-delà du texte.

Les expériences et les connaissances propres du lecteur servent à alimenter la compréhension du texte, et notamment à réaliser les inférences. Pour cela, les élèves se posent les questions primordiales à la compréhension du texte (qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? comment ?), expliquent à haute voix, se font le film de l'histoire dans leur tête, voire peuvent consulter des documents externes.

4) Stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse.

Après la lecture, les informations lues et recueillies sont organisées en un tout cohérent (schéma, carte mentale, résumé/synthèse oral(e) ou écrit(e)...). Celles-ci doivent être traitées à nouveau, ce qui permet de consolider les informations essentielles et donc la compréhension.

1.3. La pédagogie de projet

1.3.1. Définitions

Dans la notion de « pédagogie de projet », deux termes sont à définir plus précisément : « pédagogie » et « projet ».

Étymologiquement, la pédagogie vient du grec « paidagôgia » (art d'élever, de conduire les enfants). De là découle l'idée que la pédagogie est la discipline ayant pour objet l'éducation des enfants. Plus largement, la pédagogie implique aussi la connaissance des techniques éducatives et la façon de les mettre en œuvre. Elle entretient alors un lien très fort avec la didactique, qui se définit comme la réflexion sur la transmission des savoirs (quels savoirs à enseigner ? comment les exposer ?). Léandre Coudray propose : « la pédagogie exprime l'interaction entre la pratique éducatrice et les théories de l'éducation ».¹⁷ En effet, à partir de théories, j'ose mettre en place certaines pratiques. A contrario, les pratiques mises en place et testées en contextes réels, desquelles découlent des réussites et des échecs,

¹⁷ Coudray L., 1973, Lexique des sciences de l'éducation, ESF, Paris

permettent de nourrir la théorie. Michel Huber (2005) propose finalement cette définition de la pédagogie qui semble convenir à notre situation : « la mise en œuvre de techniques éducatives théorisées »¹⁸, le projet avec les élèves étant l'une de ces techniques.

Quant au terme « projet », il est dérivé du latin « projectum », participe passé de « projicere » signifiant projeter. On a donc l'idée de quelque chose qui se réalise dans un temps futur. Comme le souligne Catherine Reverdy (2013), les diverses définitions que l'on peut trouver de ce terme font pour la plupart apparaître « un certain engagement du sujet vis-à-vis d'un *objectif*, la *planification* nécessaire des actions pour arriver à cet objectif, et l'aspect matériel de la *réalisation* du projet. » Cette définition met en avant l'implication active de l'apprenant, considéré comme acteur de ses apprentissages, apprentissages par ailleurs concrets qui donnent du sens à cette formation. Le terme de projet en éducation est vaste et peut faire référence à des projets différents. J-P Boutinet distingue quatre niveaux distincts, celui qui nous intéresse étant « le projet pédagogique » qu'il définit comme « [intervenant] dans la relation entre les enseignants et les élèves, dans le cadre scolaire ». La méthode par projet est une méthode dite active, qui prend sa source au début du XXe siècle aux États-Unis par Dewey. Sa méthode *Learning by doing*, consiste comme son nom l'indique à apprendre en faisant, donc par l'action : l'idée doit venir des élèves et doit partir de leurs intérêts et de leur vie quotidienne, tout en favorisant le développement de leur autonomie. Par cette méthode, l'école devient donc centrée sur l'élève et non plus sur l'enseignant comme c'était le cas à l'époque.

1.3.2. Les intérêts de l'apprentissage par projet

P. Perrenoud (1998) propose une certaine définition de l'apprentissage par projet en exposant les différentes modalités.

Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant(e) anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'oriente vers une production concrète (au sens large) ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup)

figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

¹⁸ Huber M., 2005, *Apprendre en projets*, Chronique Sociale, Lyon, p.42

Ce même auteur définit plusieurs objectifs généraux, qui peuvent convenir à n'importe quelle discipline et qui mettent en lumière les intérêts, pour les élèves, mais aussi pour l'enseignant, d'apprendre par le projet :

- 1) Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.

Pour que l'élève puisse acquérir ou développer des savoirs, des savoir-faire, des compétences, mais aussi des compétences transversales, il doit être confronté à des situations-problèmes qu'il devra résoudre pour avancer dans le projet. Ainsi, il pourra transférer ce qu'il a appris dans un autre contexte pour le mobiliser dans le cadre du projet et se l'approprier davantage.

- 2) Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.

L'enjeu pour les élèves est bien évidemment d'apprendre et de comprendre, mais il se trouve avant tout dans la réussite de la tâche, le but ou le défi à accomplir. Pour l'enseignant, l'enjeu principal est celui de faire apprendre. Dans notre cas présent, on rapproche les savoirs scolaires à une activité sociale qui est, pour les élèves, de se mettre à la place d'un enseignant, mais surtout de jouer le rôle de l'enseignant. L'appropriation des notions, savoirs et méthodes est censée être facilitée car « d'objets scolaires, ils deviennent des *outils* au service d'une pratique sociale identifiable ». Enfin, le projet permet aussi aux élèves de se rendre compte qu'il faut fournir plus d'efforts que les tâches scolaires « classiques », et qu'il faut aussi du temps pour assimiler les connaissances, compétences et procédures, voire revenir parfois en arrière pour arriver au but.

- 3) Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de " motivation ".

L'apprentissage par projets peut amener les élèves à être confrontés à des situations ou obstacles inattendus, en lien avec la réalité du monde dans lequel ils vivent. Ces obstacles contribuent bien évidemment à développer leurs compétences, leurs savoirs et leur connaissance du monde.

- 4) Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.

Tous les élèves sont différents et ne partent pas tous avec les mêmes bagages ni les mêmes capacités. Certains seront donc confrontés à des obstacles qu'ils ne pourront pas forcément surmonter, par manque de prérequis, de savoirs ou de temps. Il est alors important

d'identifier pourquoi l'élève n'y arrive pas et qu'il en prenne conscience pour qu'il y revienne plus tard si possible. Même si certaines tâches ne sont pas réussies, les élèves savent tout de même lesquelles sont utiles et pertinentes pour arriver au but. L'erreur ou le manque de compétence ne doit pas être dramatisé puisque c'est tout à fait normal.

5) Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.

Certains apprentissages sont nécessaires pour surmonter les obstacles inhérents au cadre même du projet. Puis il arrive que d'autres viennent « sur le tas », en complément, pour combler un manque chez les élèves. Ceux-ci ne doivent pas être trop fréquents pour éviter de casser le rythme du projet ni de donner moins d'importance à l'élève-acteur.

6) Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.

Il est possible de profiter du temps qu'offre le projet pour faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils ont acquis dans une perspective d'autoévaluation. Le but n'est pas de faire de la remédiation ou du soutien sur-le-champ, mais simplement de leur faire prendre conscience de leurs lacunes dans le but de repérer aussi bien leurs points forts que leurs points faibles. C'est aussi l'occasion pour l'enseignant d'observer ses élèves afin de mieux les connaître dans des situations qui leur demandent d'effectuer des tâches multiples plus complexes.

7) Développer la coopération et l'intelligence collective.

Des compétences transversales et sociales y sont développées : travail en équipe, coopération, participation aux échanges, prises de décisions, propositions de solutions, débattre et argumenter... Le projet demande aussi de l'organisation et de la planification sur le plus ou moins long terme et auxquelles les élèves prennent part.

8) Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur.

L'élève se construit individuellement par et à travers le groupe. Il affirme son identité et prend davantage confiance en lui, ce qui peut avoir un impact de manière positive son rapport au savoir, son envie d'apprendre, son sentiment d'être capable. Dans l'ensemble, le projet aide les élèves à se construire en tant qu'individu et futur citoyen. L'école leur permet de construire une identité d'acteur, qui peut leur permettre d'aborder par la suite le monde du travail avec plus de bagages.

9) Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier

Deux formes d'apprentissage sont ici mentionnées : celle concernant l'apprentissage de l'autonomie au sein d'un groupe (prendre des instants pour soi pour réaliser certaines

tâches seuls, revenir sur ses actions, faire le point...) ; celle concernant la capacité à donner son avis, faire entendre ses préférences, influencer les choix du groupe lors de prises de décision pour « mettre sa patte » sur le projet.

10) Former à la conception et à la conduite de projets.

Les projets sont partout. Ils sont une réalité dans le monde du travail, mais apparaissent aussi dans d'autres domaines : associatifs, sportifs, culturels, politiques... Conduire et mener un projet est un apprentissage à part entière, et c'est à force d'en faire, par expérience, qu'on apprend. C'est l'enseignant qui conduit le projet, mais rien ne l'empêche de laisser les élèves en assumer certains aspects.

2. Méthodologie

Avant de développer de manière plus approfondie le déroulement de l'expérimentation, j'aimerais préciser ce qu'il en est à l'heure actuelle en lien avec le contexte. En effet, mon expérimentation tombe à l'eau puisque je n'ai pu réaliser que l'évaluation diagnostique et quatre séances de la séquence pédagogique sur les six séances prévues initialement. Par conséquent, je développerai ce qui a été fait, ce qui avait été décidé de faire et les résultats attendus.

Le protocole pédagogique est composé d'une évaluation, d'une séquence pédagogique qui s'appuie sur la pédagogie explicite, et d'une visite d'une partie de mes élèves chez les élèves du cours élémentaire. Après avoir réalisé l'évaluation diagnostique puis la séquence pédagogique développée plus en détail ci-après, les élèves sont à nouveau évalués. Puis, ceux ayant obtenu les scores le plus bas sont sélectionnés pour aller chez les CP (5 voire 6 élèves maximum, cela aurait dépendu des résultats à l'évaluation intermédiaire) : ils utilisent le même album que celui de la séquence auprès de ces jeunes élèves. Une séance de préparation à la visite est alors nécessaire. Même si elle ne concerne que quelques élèves, elle est tout de même préparée en classe entière pour que tous les élèves se sentent investis et acteurs pour cette dernière étape de l'expérimentation.

Donc, mes hypothèses de départ sont :

- 1) La séquence pédagogique enseignée sous le prisme de l'enseignement explicite et dédiée à l'acquisition de stratégies pour effectuer correctement des inférences permet aux élèves de CM2 d'améliorer leur résultat, car ils ont transféré les stratégies apprises par la séquence pédagogique lors de l'évaluation intermédiaire

- 2) La visite chez les CP de certains élèves de CM2 leur permet d'améliorer leurs résultats à l'évaluation finale par rapport à l'évaluation diagnostique et à l'évaluation intermédiaire, car ils ont joué le rôle de transmetteur des stratégies de compréhension et ont ainsi ancré davantage les notions apprises lors de la séquence.

2.1. Les participants

L'expérience porte sur des élèves de CM2. Elle concerne 22 élèves âgés de 10 à 11 ans (la moyenne d'âge étant de 10,04 ans). L'école se situe à Armentières dans le Nord. Le groupe est constitué à 41% de filles et à 59% de garçons. Tous les élèves de la classe ont participé à l'expérience. Ceux ayant des difficultés de lecture ou ayant un trouble dyslexique ont été pris en petit groupe dirigé avec moi pour effectuer l'évaluation diagnostique (et les suivantes aussi si elles avaient pu se faire).

2.2. Le matériel

2.2.1. L'évaluation

Le test que j'ai conçu (**cf. annexe 1**) à partir d'un matériel destiné aux orthophonistes et intitulé « 300 exercices de compréhension d'inférences logique et pragmatique et de chaînes causales »¹⁹ me permet d'évaluer les progrès des élèves. Il est sous forme de questionnaire à choix multiples et comprend 18 items. Pour les items 1 à 11, les élèves ont à cocher une réponse seulement parmi quatre propositions. Pour les items 12 à 16, ils doivent cocher plusieurs réponses. Enfin, il faut choisir l'énoncé le plus probable parmi quatre dans les items 17 et 18. Pour chaque situation proposée, la tâche des élèves consiste à trouver la ou les cause(s) ou conséquence(s) logique(s). Il est donc nécessaire pour les élèves de s'appuyer sur des indices prélevés dans l'énoncé, mais aussi sur leurs connaissances du monde.

Pour faire en sorte d'avoir les résultats les plus proches possible des capacités inférentielles des élèves, je n'ai pas mis de contrainte de temps, pour pas qu'ils n'aient à se presser pour répondre, ou qu'ils ne lisent trop rapidement les énoncés et les propositions et fassent possiblement des erreurs. Par ailleurs, ayant deux élèves dyslexiques et deux autres qui sont de faibles lecteurs, je les ai pris avec moi en petit groupe et je leur ai lu deux fois chacune les situations avec leurs propositions, en allant lentement et en répétant quand ils

¹⁹ Source : <https://www.orthoedition.com/materiel/-exercices-de-comprehension-dinferences-logique-et-pragmatique-et-de-chaines-causales-pdf-4149.html>

me le demandaient. Je voulais leur enlever la tâche de décodage qui est compliquée pour eux pour qu'il puisse pleinement se concentrer sur leurs réponses, d'autant plus que ces élèves, lorsqu'ils lisent un texte, prennent tellement d'énergie à décoder que l'accession à la compréhension est difficile. En revanche, lorsqu'ils écoutent un texte lu, sa compréhension leur est beaucoup plus accessible.

Une première évaluation (diagnostique) est proposée avant de commencer la séquence et me permet deux choses : d'une part, de connaître le niveau de chaque élève quant à leur capacité à faire des inférences, d'autre part de relever quelles inférences posent le plus problèmes et d'essayer de comprendre pourquoi. Ensuite, la même évaluation (intermédiaire) devait être proposée en fin de séquence. Celle-ci m'aurait permis de savoir si elle avait eu des effets sur la capacité des élèves à faire des inférences. Cela se serait traduit par une amélioration de leurs résultats. Enfin, pour mesurer les effets de la visite chez les CP où les quelques élèves de CM2 se mettent en position d'enseignant en allant expliquer comment bien comprendre une histoire, l'évaluation (sommatrice) est réitérée. Cette dernière me permet là aussi de mesurer les effets de cette visite sur leurs capacités inférentielles.

Pour finir, la forme du questionnaire n'a normalement pas mis un frein aux élèves puisque nous avons travaillé la compétence « Apprendre à répondre à des QCM » en appui sur une séquence tirée de *Lector & Lectrix*²⁰.

2.2.2. La séquence pédagogique

La séquence d'enseignement, fortement inspirée par les travaux sur la compréhension du langage implicite menés par A. Carra et C. Ryckebusch (2017)²¹, a été retravaillée et adaptée au cycle 3. Elle comprend cinq séances en classe entière de 30 minutes chacune environ (**cf. annexe 2**). Une sixième est consacrée à la préparation à la visite chez les CP. Le support utilisé est un album intitulé *Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis* (conçu par A. Carra et C. Ryckebusch, 2017). C'est un livre plutôt à destination des fins de cycle 1 et des cycles 2, mais je le travaille avec mes élèves de CM2, car le but est aussi de préparer la visite chez les jeunes élèves de CP et d'utiliser ce même support pour jouer les « enseignants » et leur apprendre comment bien comprendre une histoire de manière ludique, en se mettant dans la peau de petits détectives. Il permet de travailler les

²⁰ Cèbe S., Goigoux, R., 2018, *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs* Paris, France : Retz

²¹ Ryckebusch C., Carra A., 2017, *Enseigner la compréhension du langage implicite à l'oral en maternelle : un protocole pédagogique pour un apprentissage explicite.*

inférences grâce à la présence de nombreuses expressions idiomatiques, d'ironie ou encore de demandes indirectes, mais aussi grâce aux histoires qui ont été spécialement conçues pour inviter les élèves à effectuer des inférences.

La manière de mener cette séquence a été réfléchi et inspirée par ce qui est préconisé par les programmes émanant du ministère de l'Éducation nationale, mais aussi par ce que disent les différentes études menées sur l'acquisition des stratégies de compréhension, les intérêts de l'enseignement explicite et ceux de la pédagogie de projet. Ainsi, elle a pour objectifs de :

- Favoriser un apprentissage explicite à l'oral des stratégies de compréhension du langage non littéral pour qu'elles puissent ensuite être réinvesties dans d'autres situations. Le but est que les élèves conscientisent et mettent des mots sur ce qu'ils font. L'enseignement explicite se traduit par les objectifs et les contenus abordés clairement énoncés à chaque début de séance, et par la reformulation et l'explicitation par les élèves de ce qui a été appris à chaque fin de séance. Pour y arriver, les élèves sont confrontés à des situations-problèmes pour lesquelles ils doivent prendre conscience que la signification d'un énoncé dépend du contexte dans lequel il est produit, et que seule la procédure de prise d'indices permet de trouver la bonne signification. Par ailleurs, le rôle de l'enseignant est indispensable puisqu'il sert de guide pour les élèves.

- Développer l'autonomie cognitive et le processus de métacognition. Pour devenir un lecteur expert et travailler la compréhension fine, il est indispensable que l'élève sache employer de manière autonome les bonnes stratégies, s'autoévaluer, réguler sa compréhension et repérer ses erreurs. Il sait aussi expliciter ce qui a été appris et ce qui a été compris ou non. Dans un premier temps, il s'agit pour l'enseignant de demander aux élèves ce qui a été fait lors de la séance précédente pour réactiver les savoirs et savoir-faire déjà acquis. Puis, pour ce qui est de l'apprentissage en cours, l'enseignant s'assure que les élèves s'appuient bien sur la prise d'indices pour justifier leurs réponses, et fait valider les propositions et les justifications par le groupe-classe.

- Se baser sur les interactions enseignant/élèves et entre pairs (conflit sociocognitif) pour avancer ensemble dans les apprentissages. Comme il a été dit, les élèves sont invités à résoudre des situations-problèmes. Le rôle de l'enseignant est donc d'amener les élèves à interagir entre eux, de recueillir toutes les propositions et de les noter au tableau, de confronter les différents points de vue, de réguler les échanges et d'en discuter ensemble pour ensuite arriver à une démarche conscientisée et experte. Son rôle est aussi de les guider et de mettre

en place un étayage pour les amener à cette autonomie cognitive.

- S'appuyer sur la pédagogie de projet pour susciter la motivation chez les élèves. En effet, même si les processus à acquérir « ne vont pas de soi », le support utilisé n'est pas du tout adapté à un niveau CM2. C'est pour cela que, dès le début, j'ai exposé les buts de ce projet qui sont, d'une part, d'acquérir des stratégies de compréhension non littérale ; d'autre part, d'utiliser ce même support pour aller voir les élèves de CP et de leur apprendre à leur tour comment bien comprendre une histoire dans laquelle tout n'est pas dit de manière claire et explicite. Lorsque certaines réponses leur paraissaient trop simples et évidentes, je leur disais : « A votre avis, est-ce qu'un enfant de six ans va comprendre la même chose que vous ? Que pourrait-il comprendre d'autre ? Alors, comment allons-nous l'amener à sélectionner la bonne signification ? » C'est donc l'occasion pour eux de se décentrer et de se mettre à la place d'élèves plus jeunes.

2.3. La procédure

La première évaluation s'est déroulée le 14 janvier, avant que les élèves partent deux semaines en classe de neige. Je leur ai distribué le questionnaire et leur ai expliqué en quoi il consistait : « *Vous avez 16 petites situations pour lesquelles il faut cocher la ou les bonnes réponses, et 2 items à la fin où il faut cocher l'énoncé le plus probable des quatre* ». Nous avons fait un exemple avec l'item 1, mais sans donner la réponse « *Hélène et Marc rangent toutes leurs affaires dans des cartons. Ils doivent : partir en vacances, déménager, ou passer l'aspirateur dans toute la maison ? À vous de trouver la raison qui vous semble la meilleure* ». J'ai noté au tableau quels items demandaient de cocher une réponse (items 1 à 11) et ceux qui en demandaient de cocher plusieurs (items 12 à 16). Je leur ai précisé que ce n'était pas une évaluation, que ça n'était donc pas noté et qu'il disposait du temps dont ils avaient besoin. Par ailleurs, il leur a été précisé qu'ils n'avaient pas le droit de me solliciter pour des questions de compréhension (de mots, de phrases, globale), ni pour les aider (hésitations entre deux propositions...).

Ensuite, la séquence a pu débiter à leur retour, le 4 février a raison d'une séance par semaine, mais a pris fin brutalement le 9 mars. Ainsi, quatre séances seulement ont pu être menées en classe.

En ce qui concerne le déroulement des séances, les cinq premières s'organisent toutes de la même manière dans l'ensemble.

→ *Phase de lancement* : Je demande aux élèves de rappeler ce dont on a appris la séance précédente (hormis pour la séance 1 où j'ai exposé les caractères du projet et ses buts

finaux). Après, je leur annonce clairement l'objectif de la séance que nous allons débiter.

- *Phase de découverte* : Avant de passer à la lecture, je leur expose ce qu'ils doivent chercher, par exemple à la séance 1 : « Vous allez devoir chercher où se déroule l'action, quand elle a lieu et qui sont les personnages en question ». Je place les vignettes correspondantes au tableau. Je leur lis le titre du chapitre abordé et le texte une première fois puis je leur demande de répondre aux questions « Où ? Quand ? Qui ? » Je note les propositions des élèves au tableau. Puis, je leur demande de justifier leurs réponses en s'appuyant sur le texte (prises d'indices contextuels, linguistiques et paralinguistiques, en lien avec la manière de raconter). Le reste de la classe valide ou invalide les réponses.
- *Phase de réinvestissement* : Celle-ci se substitue à la phase de découverte lorsqu'une notion a été vue précédemment. Elle a pour but de faire retravailler les élèves sur les procédures de résolution de problème vu antérieurement, et plus largement, de vérifier s'ils ont acquis une certaine autonomie par rapport à leur manière de résoudre les inférences.
- *Phase de résolution de problème* : Je lis de nouveau le texte puis nous répondons aux questions en lien avec l'objectif de la séance qui bien souvent, correspond à la résolution de l'inférence et à justifier des réponses proposées. Au tableau, je note toutes les propositions des élèves. Bien souvent, tout le monde est d'accord et c'est la bonne interprétation qui est dite. Dans ce cas, pour faire émerger toutes les autres interprétations qui peuvent être tirées des énoncés, je leur dis de faire comme s'ils étaient à la place d'élèves de CP. Qu'auraient-ils pu comprendre d'autre ? Enfin, je demande aux élèves sur la base de quels indices ils ont su tirer la bonne interprétation et comprendre ce qui est réellement dit par les personnages.
- *Phase de formalisation* : Nous faisons ensemble, à l'oral puis à l'écrit dans le cahier de français, une synthèse de ce que nous avons appris pour répondre à l'objectif. Celle-ci prend peu de temps, et ce sont les élèves qui la font, mais il y a une certaine guidance de la part de l'enseignant. Enfin, je leur indique l'objectif de la séance prochaine.

En ce qui concerne la sixième et dernière séance, elle est différente des autres puisqu'elle a pour objet la préparation à la visite chez les CP. J'ai hésité entre deux manières de la concevoir. Soit, je prépare la visite qu'avec les cinq ou six élèves concernés et je laisse le reste de la classe en activités autonomes et de réinvestissement autour des notions que

nous avons pu voir, soit je fais participer toute la classe à la préparation de la visite. J'ai donc choisi de présenter le deuxième choix, car il me semble important que tous les élèves se sentent investis jusqu'au bout et que le projet garde du sens pour eux, même s'il est certain que j'aurais fait des déçus à l'annonce des élèves sélectionnés pour jouer les enseignants.

Par ailleurs, il ne me paraît pas judicieux d'envoyer tous les élèves de CM2 chez les CP. D'une part, certains élèves ont déjà obtenu de très bons résultats à l'évaluation diagnostique. Ces mêmes élèves et d'autres auraient pu avoir aussi de très bons résultats à l'évaluation intermédiaire. D'autre part, pour des raisons d'organisation, je ne me voyais pas arriver chez les CP avec mes 22 élèves (où les placer ? Que vont-ils faire ? Quels rôles leur attribuer ? ...)

Voici donc plus en détail, comment nous aurions pu organiser cette visite, sachant qu'elle aurait pu prendre plusieurs formes en fonction des propositions et des idées des élèves. J'aurais dû bien évidemment effectuer un tri des propositions, car je ne dois pas perdre de vue les objectifs liés à l'expérimentation et assurer une cohérence : mes élèves ne sont pas des spécialistes de la pédagogie et de la didactique. J'aurais imposé deux choses sur lesquelles ils auraient pris appui pour réfléchir : le texte qui va être lu devant les CP intitulé « rouge, jaune, vert » extrait de l'album qu'ils connaissent *Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis*, et l'affiche procédure (cf. **annexe 3**) pour laquelle les pictogrammes sont connus des élèves puisqu'ils ont été utilisés lors de la séquence. Je précise que j'avais eu l'accord de la maîtresse des CP pour que mes élèves interviennent dans sa classe. Je lui avais exposé dans les grandes lignes le projet en cours mené avec les CM2. Elle a trouvé l'idée intéressante, d'autant plus qu'elle ne comptait pas spécifiquement travailler les inférences avec ses élèves. Je lui avais indiqué que la visite aurait lieu vers la fin mars.

Enfin, pour que les élèves de CP restent concentrés tout le long, j'aurais décidé de scinder la visite de 1h en deux temps de 30 minutes, en allant dans leur classe une première fois dans la matinée puis une seconde fois dans l'après-midi, pour ne pas perdre leur attention en proposant de faire tout le processus en une seule fois.

Objectifs :

Faire émerger la démarche de prise d'indices contextuels en compréhension orale (indices linguistiques et paralinguistiques).

Compétences des programmes de cycle 2 :

- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit

Compétences des programmes de cycle 3 :

- Parler en prenant en compte son auditoire

- Participer à des échanges dans des situations diversifiées
- Lire avec fluidité

Matériel : Texte « rouge, jaune, vert », le référent procédure vierge avec les vignettes « Qui ? », « Quand ? », « Où ? », « Bien écouter », « maîtresse qui lit », « intonation », « gestes », « mimiques ».

Avant de démarrer la visite 1 : 6 élèves vont partir avec moi pour aller voir les CP. Un accord préalable a été fait avec mon binôme pour qu'il garde le restant de la classe pendant 1h environ. J'ai laissé du travail et des exercices de réinvestissement ludiques que les élèves peuvent faire en autonomie.

Visite 1 – matin (30')

Phase 1 : lancement (5') : Nous rentrons dans la classe et nous nous présentons aux élèves de CP. Un élève expose les raisons de notre venue et notre **objectif** : « *Nous allons vous apprendre comment bien comprendre une histoire. Pour cela, nous allons vous lire une histoire qui s'intitule « rouge, jaune, vert et vous poser des questions sur cette histoire ».*

Un autre élève présente le matériel : « *Vous allez devoir jouer aux petits détectives, car pour vérifier vos réponses, vous allez devoir prélever des indices. Nous allons vous aider !* » (Coller au tableau le référent procédure vierge en grand format, avec seulement la partie haute « Je suis le détective et pour comprendre je cherche des indices ».)

Phase 2 : découverte (8') : Un élève différent prend le relais : « *Vous allez devoir bien écouter, car après la lecture, je vais vous demander où se passe l'histoire, quand se déroule-t-elle et qui sont les personnages présents.* » (Afficher les unes en dessous des autres les vignettes correspondantes).

Un élève lit le texte en entier puis un élève repose les questions aux élèves de CP pendant qu'un autre note les propositions au tableau sans valider ou invalider pour le moment.

Phase 3 : résolution de problème (10') : Un autre dit : « *Maintenant, vous allez chercher des indices qui permettent de vérifier vos réponses. Les indices sont des informations qui sont dans le texte et qui permettent de trouver la réponse et de la vérifier* ».

Un élève lit de nouveau le texte puis les autres interrogent les élèves. Soit, les indices permettent de valider la réponse, ou non. Avant que l'élève confirme si c'est bon ou non, il demande au reste de la classe s'il est d'accord. À la fin, c'est lui qui donne la réponse si elle n'est pas donnée.

Phase 4 : formalisation (5') : Un élève conclut cette première partie en demandant aux élèves quel était l'objectif ? *Apprendre à bien comprendre une histoire. Que faut-il faire pour bien comprendre l'histoire ? Il faut chercher des indices dans l'histoire. Comment avez-vous réussi à trouver les indices ? Il faut être attentif et bien écouter l'histoire.* Puis, afficher la vignette correspondante au tableau.

Visite 2 – après-midi (30')

Phase 1 : lancement (5') : Un élève demande aux élèves de CP de **rappeler ce qui a été vu** ce matin. Quel était l'objectif ? *Apprendre à bien comprendre une histoire.* Comment avons-nous procédé ? *Nous avons cherché des indices dans l'histoire pour savoir où se passait l'histoire, quand elle se déroulait et quels étaient les personnages. Nous devons être attentifs et bien écouter l'histoire.* (Remettre les vignettes au tableau)

Un autre élève expose l'**objectif** de cette deuxième séance : « *Nous allons maintenant voir que tout n'est pas dit clairement dans une histoire et qu'il faudra encore jouer au détective. Il faudra chercher des indices dans le texte, mais aussi faire attention à comment la maîtresse raconte l'histoire.* » (Afficher la vignette correspondante)

Phase 2 : découverte (5') : Un autre élève dit : « *Je vais vous relire l'histoire. Écoutez bien, car nous allons vous demander : qu'est-ce que les enfants ont préparé ? Et, à ton avis, sont-ils contents ?* »

L'élève relit l'histoire, en n'hésitant pas à mettre l'intonation, à faire des mimiques et des gestes. Puis un autre prend le relais et demande d'abord au CP ce que les enfants de l'histoire ont préparé, puis un autre note les propositions au tableau.

Phase 3 : résolution de problème (10') : Pour trouver la bonne réponse, l'élève demande de chercher des indices : « *Comment avez-vous deviné que c'était une salade de fruits ?* ». (*indices linguistiques*)

L'enfant demande au groupe classe si les indices apportés permettent de vérifier la réponse ou non. À la fin, c'est l'enfant qui valide ou invalide les réponses.

Puis, un autre élève demande « *A votre avis, les élèves sont-ils contents ?* ». De nouveau, un élève note les propositions au tableau.

Pour trouver la bonne réponse, l'élève demande de chercher des indices : « *Tout à l'heure, nous vous avons dit de bien faire attention à comment nous vous avons lu l'histoire. Je vais vous relire un passage, regardez-moi bien et écoutez-bien* ». (*indices linguistiques et surtout paralinguistiques*)

Un élève relit le passage « *Et bien les enfants...* » jusque « *C'est rigolo !* » en n'hésitant pas à mettre l'intonation, à faire des mimiques et des gestes.

Puis, un autre élève demande : « *Les élèves sont-ils contents ?* » « *Sur quels indices vous vous êtes appuyés ?* ». Les élèves amènent les CP à dire que l'intonation, les gestes, les expressions du visage de la personne qui lit permettent de comprendre l'histoire. (Afficher les vignettes correspondantes)

Phase 4 : formalisation (5') : Pour finir, un élève demande : quel était l'objectif de la séance ? *Comment bien comprendre une histoire.* Est-ce que tout est dit clairement dans une

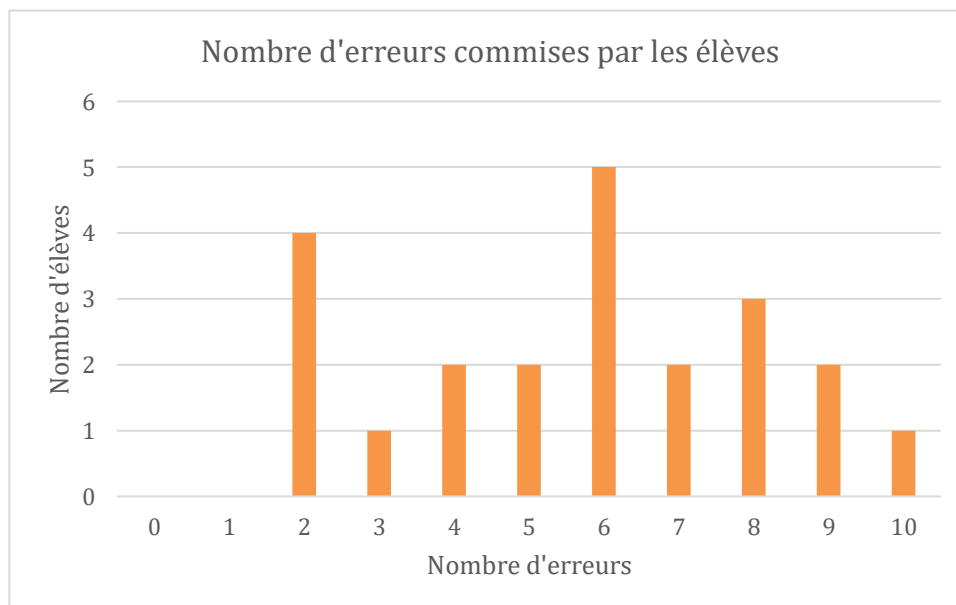
histoire ? *Non*. Comment comprendre tout ce qui n'est pas dit ? *Il faut chercher des indices dans le texte et faire attention à comment la personne lit : son intonation, ses gestes et ses mimiques.*

3. Présentation et analyse des résultats

Comme il a été mentionné précédemment, l'expérimentation a pris fin à la quatrième séance alors que mes intentions initiales étaient de :

- 1) dans un premier temps, comparer les résultats de l'évaluation diagnostique et ceux de l'évaluation intermédiaire pour mesurer les effets potentiels de la séquence pédagogique ;
- 2) puis, comparer ces résultats à l'évaluation finale pour mesurer les effets potentiels, pour les élèves concernés, d'avoir joué le rôle d'enseignant et de transmetteur des stratégies de compréhension auprès des élèves de CP.

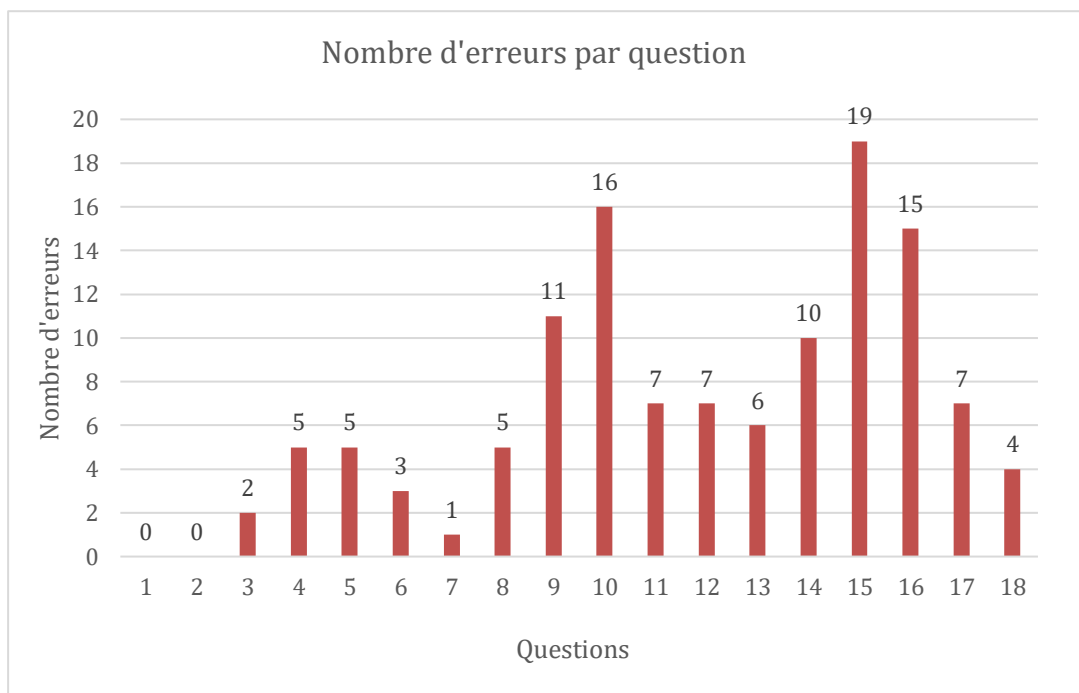
Cela ne pourra donc pas se faire. Néanmoins, ayant les résultats de la première évaluation, j'ai décidé d'établir un constat très général quant aux réussites et aux erreurs faites par les élèves, représentées dans le graphique ci-dessous :



On constate que le niveau des élèves quant à effectuer correctement des inférences est assez hétérogène. En effet, le nombre d'erreurs minimum est de 2 tandis que le nombre d'erreurs maximum atteint est de 10, l'étendue étant de 8. La moyenne est de 5,7 erreurs et donc, le score moyen est de 12,3/18.

Ces résultats nous confortent dans l'idée que faire des inférences n'est pas acquis pour tous les élèves et qu'un travail autour des stratégies de compréhension fine et plus particulièrement des processus inférentiels ne peut être que bénéfique pour eux. La médiane est de 6, ce qui signifie que la moitié des élèves a fait 6 erreurs et plus.

Par la suite, j'analyserai de manière plus approfondie les items qui ont été les moins réussis par les élèves en m'appuyant sur le graphique ci-dessous. Mais il s'agit surtout d'essayer de comprendre les raisons de ces échecs. Ces dernières, évoquées plus bas, ne sont donc que des hypothèses. Les explications amenées prendront appui le plus possible sur ce que disent les études scientifiques au sujet de la compréhension et des difficultés rencontrées en compréhension.



On remarque une certaine augmentation des erreurs à mesure que l'on avance dans les items. Cela est sûrement dû au fait que les items 1 à 11 demandaient de cocher une seule et unique réponse, tandis que les cinq suivantes en demandaient plusieurs. En effet, près de la moitié des erreurs (46,3%) ont été commises pour les items 12 à 16. Les élèves font donc plus d'erreurs lorsqu'il s'agit de cocher plusieurs réponses. En ce qui concerne les deux derniers items où il fallait cocher l'énoncé le plus probable parmi quatre, ils étaient assez accessibles au niveau de la compréhension et des inférences à faire, mais ils demandaient aux élèves d'être attentifs et vigilants, car les énoncés étaient très proches les uns par rapport aux autres, seuls quelques mots changeaient.

Dans l'objectif d'analyser les inférences qui ont posé le plus de problèmes, j'ai décidé de m'appuyer sur les items 14 et 9 qui ont été moyennement réussis et qui dans l'ordre ont obtenu 54,5% et 50% de réussite. Puis, je me pencherai sur ceux qui ont été très peu réussis à savoir les items 16, 10 et 15, qui ont obtenu respectivement 31,8%, 27,8% et 13,6% de réussite.

Item 14. Séverine est partie se promener dans la campagne. En rentrant, Séverine dit à sa maman qu'il a beaucoup plu. Sa mère lui dit, en rigolant, qu'en la voyant elle l'aurait deviné :

- Séverine a ramené de nombreuses fraises des bois.
- Séverine a plein d'escargots dans les cheveux.
- Les chaussures de Séverine sont couvertes de boue.
- Séverine est toute mouillée.

→ 10 élèves sur 22 ont eu faux. Ici, les réponses se concentrent sur les trois dernières propositions. La moitié a coché que « Séverine a plein d'escargots dans les cheveux », ce qui m'a un peu surpris. Ces élèves savent peut-être, qu'effectivement, les escargots aiment la pluie et sortent lorsqu'il y a de l'humidité. Mais je pense aussi que le participe présent « en rigolant » dans l'énoncé a induit les élèves en erreur et ont pensé que la mère de Séverine rigolait peut-être de cette situation, car il est vrai pour des enfants qu'imaginer quelqu'un avec plein d'escargots sur la tête est drôle. Néanmoins, dans la réalité, c'est peu probable ! Ils n'ont peut-être pas saisi que la mère rigolait parce que sa fille disait en fait quelque chose qui lui paraissait évident. Ma deuxième remarque est que 6 élèves sur 10 n'ont pas coché la réponse qui me paraissait la plus évidente : « Séverine est toute mouillée ». Ces élèves n'auraient-ils pas relevé le participe passé de pleuvoir, qui est « plu » et aurait alors coché au hasard ? Voire, ont pensé que « plu » était le participe passé du verbe plaire ? Je n'ai pas vraiment d'autres explications à donner. De plus, il semble que certains ont des difficultés à **confronter les informations de la question aux informations des propositions pour détecter les incohérences**. Par exemple, on nous dit que Séverine s'est promenée dans la campagne, et non dans les bois. Elle n'a pas pu donc ramener de nombreuses fraises des bois.

Item « 9. Un arrêté préfectoral interdit aux ostréiculteurs de Bretagne le ramassage des huîtres. Ceux-ci n'ont donc vendu aucune huître pour les fêtes de fin d'année. »

- En effet, il est déconseillé de manger des huîtres au réveillon de Noël ou à celui du Premier de l'An.
- Un pétrolier a sombré au large des côtes bretonnes et une algue toxique s'échappe de ses cuves.
- Sur les côtes bretonnes, une algue toxique prolifère.
- Les ostréiculteurs souhaitent prendre des vacances

→ 11 élèves ont eu faux et 3 d'entre eux n'ont pas répondu. C'est la seule question pour laquelle il y a eu des absences de réponses. Mon hypothèse ici est que ces élèves n'ont pas les **connaissances suffisantes du vocabulaire et sur le monde** et ne savent donc peut-être pas ce qu'est un « arrêté préfectoral », des « ostréiculteurs », des « huîtres », les « cuves » ou encore ce que signifie le verbe « proliférer ». Tous ces mots, qui sont dans l'énoncé et les propositions, peuvent empêcher les élèves de bien répondre. En effet, la compréhension et le vocabulaire entretiennent une relation très étroite puisqu'on a besoin de connaître le sens des mots pour comprendre un texte, mais c'est aussi grâce aux textes et donc aux contextes dans lesquels les mots sont employés que l'on en comprend et assimile le sens. Les connaissances lexicales jouent donc un rôle important dans l'acquisition de la compréhension. On sait que l'acquisition du vocabulaire varie considérablement d'un élève à un autre (300 à 5000 mots/an entre 9 et 14 ans).

Item 16. Jean avait économisé afin de s'inscrire à un stage de randonnée en haute montagne pour l'été. Lorsqu'il a rempli son dossier d'inscription, on lui a recommandé un autre sport. Jean a été orienté vers un autre stage parce que :

- Il est sujet au vertige et cela aurait pu être dangereux pour lui.
- Ce stage était trop cher pour lui.
- Le stage avait finalement lieu au bord de la mer.
- Son état de santé ne lui permettait pas de faire ce type de stage.

→ Ici, 15 élèves n'ont pas donné les bonnes réponses. Cet item était difficile, car il fallait relever plusieurs **indices** et **faire des déductions**. La première chose à relever était que Jean avait économisé pour participer à ce stage. Il ne pouvait donc pas être trop cher pour lui comme il est dit dans la deuxième proposition. Cependant, 7 élèves ont coché cette réponse. Puis, il fallait déduire que la randonnée en haute montagne était une activité sportive déconseillée si l'on est en mauvaise condition physique. De plus, il fallait relever le terme « recommander », ce qui permettait d'éliminer la troisième proposition, ce que la plupart des élèves ont fait finalement. Souvent, 1 des 2 bonnes propositions est cochée (le plus souvent la première), car ils ont sûrement fait le lien que la randonnée en haute montagne se pratiquait en altitude.

Item 10. Bien que ce ne soit que vendredi, la boulangère baisse le rideau du magasin et elle ferme. La boulangère ferme son magasin parce que :

- toutes les boulangeries ferment le vendredi.
- elle part en vacances pour quinze jours.

- comme il est plus de quatre heures, plus personne ne viendra.
- elle est fâchée, car son dernier client ne lui a pas dit au revoir.

→ 16 élèves ont échoué à cette question à réponse unique. Ici, la première partie de la phrase « **Bien que** ce ne soit **que** vendredi » est très importante, car elle nous fait comprendre que fermer un vendredi est inhabituel pour la boulangère et qu'elle ferme plus tard en temps normal. Ainsi, la première proposition peut être éliminée d'emblée, et pourtant 12 ont coché celle-ci. J'en déduis donc que c'est la **syntaxe** et surtout la proposition subordonnée circonstancielle de concession « Bien que... que » qui a posé des difficultés. Les quatre autres élèves ont coché la troisième proposition. Ici, il est important aussi de **se mettre à la place de la boulangère** : personne n'a coché la dernière proposition, sûrement parce que les élèves ont bien compris que la boulangère ne pouvait pas prendre une décision aussi disproportionnée parce qu'un client ne lui aurait pas dit au revoir.

Item 15. Tous les mardis, Christelle prend des cours de natation dans la ville voisine. Cependant, les autres élèves du club ne l'ont pas vue au cours depuis 15 jours. Les élèves n'ont pas vu Christelle parce que :

- Elle a attrapé une grosse angine jeudi dernier.
- Elle s'est cassé la jambe et doit rester plâtrée 2 semaines.
- Le moniteur de natation a annulé les derniers cours.
- Elle est partie en congé pour trois semaines.

→ 19 élèves n'ont répondu correctement parce qu'ils n'ont pas pris en compte la **temporalité** des événements pour répondre correctement, le fameux « quand ? ». Tout d'abord, il faut relever que Christelle n'a pas été en cours depuis 15 jours. La première proposition indique seulement l'événement pour « jeudi dernier ». Or, 12 élèves ont coché cette dernière. 11 de ces élèves ont couplé les propositions 1 et 2, comme pour rester dans des raisons médicales. 1 élève seulement a coché la troisième proposition et n'a donc pas pris en compte tous les personnages et surtout les « autres élèves du club » présents dans l'énoncé et qui eux, avaient et allaient encore en cours de natation. Enfin, peut-être que certains élèves ont eu un problème avec le **vocabulaire** et ne savaient pas ce que le mot « congé » voulait dire.

4. Conclusion

Pour conclure, mon but premier était de comparer les résultats des élèves aux différentes évaluations afin de mesurer les effets de la séquence pédagogique et de la visite chez les CP sur leurs capacités à faire des inférences. Malheureusement, au vu des

circonstances, j'ai dû m'adapter en proposant d'analyser seulement les résultats de l'évaluation diagnostique qui avait été faite en classe. Néanmoins, je pense que le travail d'analyse et de compréhension des réponses à cette première évaluation m'a permis tout de même de prendre conscience des difficultés que peuvent rencontrer les élèves lorsqu'il s'agit de faire des inférences. De plus, ce travail n'est pas perdu et me servira plus tard dans ma carrière de professeur des écoles pour travailler, de manière exhaustive et approfondie, le langage non littéral et les inférences avec les élèves.

Par ailleurs, j'ai pris conscience que monter un projet n'était pas une chose facile. Cela demande beaucoup d'organisation que ce soit temporellement, matériellement ou pédagogiquement. Il faut avoir une visée sur le long terme, prévoir le matériel à l'avance, être clair dès le début avec les élèves sur les buts et les objectifs pour qu'ils adhèrent au projet et ne soient pas dans le flou, en d'autres termes, être explicite et donner du sens au projet et aux apprentissages.

Quant à la séquence pédagogique menée sous le prisme de l'enseignement explicite, elle a permis de faire prendre conscience aux élèves que, pour comprendre une histoire et comprendre ce qui n'est pas dit clairement, il faut employer différentes stratégies et que cela n'est donc pas inné. L'enseignement explicite a donc été pour moi un tremplin afin que les élèves arrivent à trouver d'eux-mêmes ces stratégies pour inférer correctement en prélevant des indices, d'autant plus que peu de professeurs enseignent ces stratégies aux élèves. C'était donc un exercice inédit pour eux.

5. Bilan réflexif et perspectives

5.1. La construction de mes compétences au regard du référentiel de 2013

Enseigner est un métier qui s'apprend tout au long de la vie. Et c'est grâce à un outil comme le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, sur lequel je vais m'appuyer tout au long de ce bilan réflexif, que l'enseignant peut se positionner à partir d'un inventaire de compétences proposées. Il faut alors se poser des questions, prendre conscience des connaissances et des compétences déjà maîtrisées dans l'optique de les développer et de les enrichir. C'est ce que je vais tenter de faire.

1) Compétences relationnelles, de communication et d'animation favorisant la transmission, l'implication et la coopération au sein de la communauté éducative et de son environnement

J'ai pu sentir les liens multiples que devaient entretenir les professeurs des écoles, que ce soit avec l'équipe pédagogique, les parents, le binôme de cette année ou encore les

partenaires extérieurs, dans le but d'un point de vue pédagogique, d'assurer la cohérence des apprentissages, mais plus largement de favoriser un climat de bien-être propice aux apprentissages, l'école devant être un lieu sécurisant pour l'enfant. D'ailleurs, il m'a fallu un temps d'adaptation pour réaliser que ses multiples relations pouvaient ajouter une charge cognitive non négligeable, d'où la nécessité de tout noter pour ne rien oublier.

Néanmoins, je suis consciente que je n'ai pas expérimenté toutes les formes de collaboration qui puissent y avoir au sein d'une école. Par exemple, je n'ai pas encore pris part à l'élaboration d'un projet d'école, je n'ai pas eu l'occasion de participer à une réunion parent-professeur, ni assister à une réunion d'équipe éducative... Et puis, je me suis beaucoup appuyée sur mon binôme pour la communication avec les parents, notamment parce que c'est le directeur et que je me sentais moins légitime que lui pour aller au-devant des parents et leur transmettre des informations.

Enfin, j'ai eu la chance d'avoir entretenu de bonnes relations avec les collègues et le binôme que j'ai pu solliciter de nombreuses fois pour des demandes, des questions, des doutes. La maîtresse des CP a été très compréhensive lorsque je lui ai parlé du projet et n'a pas du tout émis de réticence à ce que je lui prenne un peu de son temps et ses élèves, alors que je repoussais toujours la demande en craignant une réponse négative de sa part. Pour conclure, leur aide et leurs conseils m'ont été précieux pour me construire un peu plus dans ces compétences et me donner une vision positive et primordiale d'une bonne communication.

2) Compétences liées à la maîtrise des contenus disciplinaires et à leur didactique

Le métier des professeurs du premier degré se caractérise par sa polyvalence. L'enseignant doit avoir une bonne culture générale et des connaissances en didactique pour chacune des matières enseignées. Elles permettent, d'une part, de maîtriser les contenus enseignés, et d'autre part, d'avoir des méthodes sur la manière de transmettre ces contenus d'apprentissages, en lien avec les programmes et le Socle commun de connaissances, de compétences, et de culture. La mise en place de cette polyvalence demande une grande organisation. J'ai essayé le plus possible de préparer en amont le travail, d'anticiper les difficultés des élèves et de faire des fiches de préparation. Ma classe est très hétérogène, ce qui a participé plus encore à la réflexion sur la transmission des savoirs, et les adaptations efficaces à mettre en place en adéquation avec les besoins des élèves, et avec ceux ayant des besoins éducatifs particuliers.

Puis, je me suis mise à construire des programmations et des progressions qui m'ont été très utiles. Je me suis rendu compte que c'était un gain de temps phénoménal lorsqu'on sait où l'on va et d'avoir une vision sur ce qu'il nous reste à faire sur le plus ou moins long terme.

Enfin, grâce au mémoire, j'ai bien compris que cette maîtrise des contenus et de la didactique des disciplines doit passer par des lectures et ce qui est dit dans la recherche car elles permettent d'apporter un éclairage sur la manière d'enseigner les matières. Pour ma part, le choix d'enseigner les stratégies de compréhension sous le prisme de l'enseignement explicite a été motivé par les résultats des études de Maryse Bianco (2017), qui faisaient écho à des résultats de recherches antérieures (Bianco, 2003 ; Bianco *et al.*, 2004 ; Connor *et al.*, 2006 ; Lima *et al.*, 2006 ; Solis *et al.*, 2012 ; Snowling et Hulme, 2010 ; Wanzek *et al.*, 2013).

3) Compétences éducatives et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre de situations d'apprentissage et d'accompagnement des élèves diverses

Les connaissances sur le développement physique, cognitif et psychologique des enfants, la prise en compte des besoins des élèves, repérer leurs difficultés et en comprendre les raisons, les accompagner dans leur parcours de formation, évaluer leur progrès ou encore contribuer à leur socialisation en développant la collaboration et la coopération entre pairs sont autant de facteurs qui encouragent à travailler et à développer ces compétences.

D'abord directive et plutôt dans le transmissif, j'ai essayé d'évoluer ma pratique en proposant des situations d'apprentissage où je me suis détachée petit à petit pour laisser plus de place aux élèves, à valoriser leurs interventions et leur participation sous les conseils de ma conseillère pédagogique. En effet, j'étais très centrée sur moi et ma pratique et j'avais tendance à en oublier ce qu'il faisait vivre les cours : les élèves. Je leur ai donc laissé plus de place, j'ai mis en place les travaux de groupe, les responsabilités ainsi que les quoi de neuf pour leur montrer que leur avis compte et qu'ils se sentent plus investis dans la vie de classe.

4) Compétences relatives à la prise en compte des éléments réglementaires et institutionnels de son environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à sa fonction

L'école fonctionne comme une microsociété dans laquelle il y a des droits, des devoirs et des règles à suivre et à respecter. En effet, les valeurs transmises aux élèves dès leur plus jeune âge sont applicables dans leur vie de tous les jours et plus tard, dans leur vie d'adulte. L'enseignant doit donc former les élèves à devenir des citoyens autonomes et

responsables, en lien avec les différents parcours éducatifs. Il se doit aussi de montrer l'exemple et respecter les divers éléments sécuritaires, réglementaires et institutionnels en lien avec sa profession. Pour moi, les règles constituent une base solide contribuant au bien-vivre d'une communauté et je ne me vois pas les défier. Enfin, il s'agit d'interroger les élèves et de les sensibiliser sur leurs comportements et leurs rapports aux autres afin de prévenir les éventuels problèmes entre pairs.

5.2. La construction de mes compétences au regard de mon histoire de vie

Pour cette partie plus personnelle et en lien avec mon parcours vécu, je me suis appuyée sur le travail de Malika Belkaid (1999)²², qui « propose une réflexion sur le travail avec une démarche de biographie éducative dans le cadre de la formation des enseignants ». Il est vrai que je ne m'étais jamais vraiment interrogée sur l'influence que peut avoir l'expérience de vie et le passé de chacun sur ses propres choix professionnels voire sur la manière de concevoir et d'appréhender ce métier. De ce fait, je m'appuierai sur mes expériences personnelles et mes expériences vécues en tant qu'élève pour montrer en quoi elles ont modelé ma vision du métier tout comme elles ont pu heurter mes représentations.

Premièrement, ma vision de l'école a toujours été positive, dès mon plus jeune âge jusqu'à mes études supérieures. Ayant eu une enfance plutôt « désordonnée », j'ai compris très tôt que l'école était ma seule porte de sortie et qu'elle me permettrait de m'élever en tant qu'individu et socialement. C'est aussi un lieu où je me sentais en sécurité, beaucoup plus qu'à la maison. De manière générale, j'étais donc sérieuse dans mon travail et très scolaire : l'avis des professeurs comptait beaucoup pour moi et je ne voulais pas les décevoir.

L'idée de devenir professeure m'était déjà venue plus jeune, mais après l'obtention d'un baccalauréat littéraire, je voulais devenir orthophoniste. Je me suis donc inscrite dans un double cursus, en DU Préparation à l'examen d'entrée en orthophonie et en licence Sciences du langage à l'Université de Lille. Le concours orthophoniste étant très sélectif, j'avais prévu une porte de secours : dès la licence 2 j'ai suivi l'option « Professorat des écoles ». Celle-ci m'a permis assez tôt d'avoir une vision sur la complexité du métier et d'acquérir des connaissances et des compétences dans les différents domaines enseignés, mais aussi sur le développement de l'enfant, ce qui m'a rassuré lorsque je suis arrivée en Master MEEF.

Par ailleurs, puisque je fais référence à mon parcours scolaire, j'aimerais souligner

²² Belkaid M., 1999, « Formation des enseignants et (auto)biographie éducative », Spirale, n°24, 15-29

que le choix de mon mémoire a été guidé par mes études supérieures. Les connaissances que j'ai pu acquérir lors de ma licence en Sciences du langage et mon intérêt pour certains cours que j'ai eus sur l'acquisition du langage, la pragmatique, la psycholinguistique ou encore la neurolinguistique, m'ont fortement orientée à faire mon mémoire sur le langage.

Pour terminer, ce sont évidemment les stages effectués dès la Master 1 qui ont contribué en grande partie à me construire une vision réelle du métier. J'ai bien senti que l'école telle que moi je l'avais vécue, ne correspondait plus l'école d'aujourd'hui en plusieurs points. Les pratiques, les modalités de travail, d'évaluation, la gestion de l'espace ou encore les relations élèves/professeurs ne correspondaient plus à ce que j'avais pu connaître, preuve donc que les pratiques des enseignants évoluent.

5.3. Ma conception du métier et mon identité professionnelle

Les questions sur la notion d'identité professionnelle ont constitué un vrai travail tout au long de ce stage filé et des travaux menés à l'INSPE. Qui je suis en tant que professeure ? La réponse ne va pas de soi. Je vais donc m'inspirer des travaux d'Yves Lenoir pour construire « Mon identité professionnelle » :

1) Ma conception du développement personnel et de l'identité professionnelle que je choisis.

Développement personnel et identité professionnelle sont très liés, comme nous avons pu le voir dans la partie précédente. Je pense que le travail et le questionnement sur sa propre identité professionnelle sont nécessaires et doivent se faire régulièrement, même lorsqu'on est un professeur aguerri.

Pour moi, je conçois l'enseignant comme étant un accompagnateur dans un morceau de vie des élèves. Il participe à la construction de leurs compétences, de leur vision du monde et de leur individualité. Ce qui me satisfait en tant que personne, est de me dire que j'ai pu amener ces élèves au plus loin de ce qu'il pouvait, en fonction de leur capacité et que j'ai pu participer à leur développement intellectuel, physique, émotionnel et relationnel, en résumé, qu'ils aient pu grandir en tant qu'être humain.

2) Les grands courants de pensée en éducation auxquels j'adhère.

Il y a une différence entre adhérer et la réalité de ce qu'il s'est fait en classe. En effet, les grands courants pédagogiques auxquels j'adhère ne sont, à mon avis, pas représentatifs de ma manière d'enseigner cette année. Néanmoins, de par mes lectures et la formation en master, je sais que les courants pédagogiques qui m'intéressent sont le constructiviste et le socioconstructivisme, qui placent les élèves acteurs de leurs apprentissages et donnent une

place importante aux relations entre élèves dans la construction des savoirs. On nous a beaucoup parlé de l'apprentissage coopératif ou encore de l'apprentissage par projet qui sont issus de ces courants. Enfin, les études récentes s'appuyant sur les neurosciences m'intéressent beaucoup aussi.

3) Ma conception de la prise en compte du contexte social, de la relation Famille/École, du processus de socialisation que je mets en œuvre.

Je suis sensible à la question de l'origine sociale et du contexte social dans lequel se trouve chaque élève et qui peut amener à créer des inégalités. J'ai conscience aussi que l'école n'a pas été une expérience positive pour tous les parents et que certains peuvent émettre des méfiances vis-à-vis de l'institution scolaire. Par conséquent, c'est à l'enseignant de créer un lien de confiance avec les familles et les enfants et communiquer le plus possible aux parents sur ce qui est fait dans les classes voire ne pas hésiter à les faire participer pour renforcer ce lien Ecole/Famille.

4) Ma conception de la psychologie de l'enfant, les théories de l'apprentissage que j'applique.

À de nombreuses reprises, que ce soit durant le DU, la Licence ou le Master, j'ai pu être sensibilisée à la psychologie et au développement de l'enfant en lien avec apprentissages. Ainsi, des figures comme Piaget, Vysotsky, Binet, Wallon ou Bowlby, leurs travaux et leurs théories sont, à mon avis, incontournables pour comprendre le développement de l'enfant. Ainsi, l'enseignant peut adapter les activités mises en place en classe en fonction de leurs ressources et leur développement cognitif, moteur, affectif et émotionnel.

5) Ma conception de l'aménagement des savoirs afin de les rendre accessibles.

L'aménagement des savoirs passe par un emploi du temps élaboré en fonction du rythme des élèves et des moments de la journée où ils sont plus ou moins concentrés. Un savoir peut se construire de différentes manières. Plus il sera vu et construit de différentes façons et dans divers enseignements, plus il y aura de chance que l'élève acquiert ce savoir et l'ancre durablement.

Pour moi, l'accessibilité des savoirs se traduit par la prise en compte de la diversité des élèves, de leurs capacités mémorielles (visuelles, auditives, kinesthésiques...), et en faisant de la différenciation pédagogique, c'est-à-dire en jouant sur plusieurs paramètres : les supports, les consignes, le temps, l'espace, les ressources mises à disposition, du matériel, l'aide de l'enseignant ou d'un pair, etc.

6) Ma conception de ma relation avec les élèves

Des études ont montré qu'une bonne relation avec les élèves contribue à leur réussite scolaire. Il me semble avoir une relation positive avec mes élèves de cette année, même ceux qui avaient des problèmes de comportement. J'ai beaucoup profité des récréations et des pauses méridiennes pour apprendre à les connaître et discuter avec eux de leurs goûts, de leurs loisirs et ainsi développer des liens de confiance. Cela n'a pas toujours été le cas : j'étais beaucoup plus sur la réserve en début d'année et très sérieuse, de peur que ça ne déborde. De plus, il n'était pas naturel pour moi de les féliciter ou de les encourager et je ne me rendais pas compte de mon attitude. Ce sont mes tuteurs de stage qui me l'ont fait remarquer. Maintenant, je suis convaincue qu'il est possible de développer des liens chaleureux, plus personnels et plaisanter avec ses élèves sans atteindre à l'autorité du professeur et n'amène pas indubitablement à une quelconque mauvaise gestion de classe.

7) Ma conception des liens entre les connaissances, les disciplines, la théorie et la pratique

Les connaissances émanant des différentes disciplines sont évidemment importantes et constituent une base et une culture commune pour tous les élèves, même si à l'école, on n'apprend pas que des mathématiques, du français, de l'histoire, des sciences, etc., on apprend aussi à vivre.

La transmission de ces connaissances demande de la part de l'enseignant de maîtriser les contenus et les savoirs enseignés dans chacune des disciplines, les problèmes didactiques et les enjeux épistémologiques qui en découlent. Il dispose d'une certaine liberté pédagogique, mais il est préconisé par le ministère de l'Éducation nationale de ne pas cloisonner les disciplines et de mettre en place la polyvalence, l'interdisciplinarité ou l'enseignement par projet. En effet, des études ont montré que ces derniers donnent du sens aux apprentissages, favorisent la motivation des élèves, et leur permettent d'ancrer plus facilement les savoirs. Bien que la plupart des professeurs y adhèrent, d'autres études ont montré qu'ils ont en fait des difficultés à mettre en œuvre cette polyvalence et ne savent pas vraiment comment s'y prendre (Baillat & Philippot, 2013)²³. Elle est préconisée, mais la réalité du terrain est tout autre. Moi-même je me suis enfermée dans les disciplines cette année, et j'ai eu beaucoup de mal à faire des liens entre elles, d'autant plus que je n'ai pas été spécialement formée à cette pratique. Je prends donc acte de ce que peuvent dire les

²³ Baillat G., Philippot T., (2013), La polyvalence des enseignants de l'école primaire : de la rhétorique à l'enseignant au travail, SNESUP, mars [en ligne] <https://www.snesup.fr/lapolyvalence-des-enseignants-de-l-ecole-primaire%C2%A0-l-enseignant-au-travail>

études scientifiques, mais ce sera probablement en tâtonnant et en acquérant de l'expérience que j'arriverai à ce qui est requis.

8) Ma conception des apprentissages moteurs, corporels, décisionnels, émotionnels et relationnels

Il est important de rappeler que l'enseignant n'est pas seulement là pour apporter des connaissances aux élèves et participer qu'à leur développement cognitif. Il a aussi et surtout pour rôle de participer à la construction de l'élève en tant que futur adulte et citoyen, qui saura se débrouiller dans le monde de demain. Pour cela, il doit être autonome, capable de prendre des décisions, de s'intégrer à la société et participer à la vie collective, donner son avis, exprimer ses opinions, contrôler ses émotions... Ces compétences ne sont pas innées et doivent faire l'objet d'apprentissages qui peuvent être pleinement intégrés, pourquoi pas de manière transversale pour certains, dans les différentes matières enseignées. Pour ma part, je ne considère pas ces apprentissages comme secondaires, ils sont tout aussi importants que les connaissances « purement scolaires ».

9) Les valeurs de l'enseignement auxquelles je crois

Je crois en un enseignement sincère et authentique. Je crois en un enseignement positif, bienveillant, qui accorde le droit à l'erreur et qui donne une chance à tous les élèves, sans exception.

5.4. La compétence 14 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » : mes axes de progression

Pour terminer ce bilan réflexif, je reviendrai sur mes expériences de cette année en tant que professeure des écoles stagiaire, et je m'appuierai sur la compétence 14 du référentiel de compétences de 2013 qui met en relief l'importance pour les professeurs de constamment se tenir informés des nouveaux acquis de la recherche, d'actualiser ses connaissances, mais aussi de réfléchir sur sa propre pratique et d'échanger avec les autres, car, comme l'affirme Yves Lenoir : « Si ma réflexion me conduit à modifier des façons d'agir en classe, elle va se réfléchir – se refléter, s'actualiser – dans ma pratique ».

Je suis consciente des progrès que j'ai pu effectuer depuis le début de l'année, notamment grâce aux observations et visites de mes tuteurs de stage et des entretiens qu'on a pu avoir. Ces retours réflexifs et les bulletins de visite me donnent déjà une base pour continuer à réfléchir sur mes pratiques, mais aussi à réfléchir au « type » de professeur que

je suis et que je voudrais être. En effet, je sais aussi qu'il me reste beaucoup de chemin à parcourir, et plus précisément :

- travailler la compétence P1 du référentiel « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ». C'est surtout la didactique qui me pose des soucis. La transmission de certaines connaissances, comme en mathématiques par exemple, demande de la rigueur, un vocabulaire précis, de prévoir différentes manières d'expliquer pour que tous les élèves comprennent ou encore d'anticiper leurs difficultés et prévoir en conséquence des remédiations spécifiques pour chaque obstacle rencontré. Plusieurs fois, j'ai été prise au dépourvu, et j'ai fait de la remédiation parfois sur le vif, sans aucune certitude quant à son efficacité ;

- favoriser l'interdisciplinarité, me lancer dans des projets, en commençant par réitérer celui de cette année qui n'a malheureusement pas pu aboutir ;

- d'améliorer la qualité de mes rapports avec mes élèves, plus les encourager, les féliciter et promouvoir une éducation positive et être plus bienveillante encore ;

- mettre en place une classe plus coopérative, en autorisant et en incitant les élèves à aider leurs camarades, tutorer et être tutorés, favoriser les travaux de groupe, faire des conseils de classe coopératifs, etc. Cette année, il y a eu pas mal de disputes, souvent avec les mêmes élèves qui ne savaient pas communiquer et utilisaient la violence à la place. Désamorcer les conflits après chaque récréation faisait perdre beaucoup de temps. J'aimerais ne pas revivre ça les prochaines années ;

- d'être moins réservée et d'aller plus vers les collègues et les parents pour renforcer les liens Ecole/Famille et avec les autres enseignants.

Enfin, ce mémoire m'a fait prendre conscience que le développement professionnel passe aussi par une démarche de recherche et de lectures d'articles scientifiques car celle-ci permet aux enseignants de justifier leurs choix pédagogiques et didactiques : on ne peut pas s'appuyer sur des choix purement personnels, subjectifs et instinctifs. Il faut continuellement s'informer et prendre en compte les dernières recherches publiées, puis confronter les résultats des chercheurs car ils peuvent être divergents pour un même objet d'étude, et ainsi se faire un avis objectif sur le sujet en question. Ce sont au fil de ces lectures qu'un professeur parvient à changer ces pratiques de classe, et je compte bien m'y atteler pour développer la compétence P1, favoriser l'interdisciplinarité, construire des projets, améliorer ma gestion de classe etc. par la mise en place d'outils, de méthodes et aussi en continuant à effectuer ces retours sur moi-même et à « m'auto-analyser ».

Bibliographie

- Belkaid M., 1999, « Formation des enseignants et (auto)biographie éducative », Spirale, n°24, 15-29
- Bianco M., 2017, Du langage oral à la compréhension de l'écrit, PUG, Grenoble
- Cèbe S., Goigoux, R., 2018, Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs Paris, France : Retz.
- Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S., 2004, *Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. Lire écrire, un plaisir retrouvé, MEN-DESCO.
- Chanson C., Vannes K., 2015, *Un dispositif didactique structuré alliant compréhension et plaisir de lire*, Mémoire Master Secondaire 1, Vaud : Haute école pédagogique Vaud.
- Cieutat P., Connac S., 2017, Constructivisme ou enseignement explicite ? *Les cahiers pédagogiques*, [en ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Constructivisme-ou-enseignement-explicite#nb3>. Consulté le 06/02/2020
- Dispy M., 2011, *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Collection « Tactiques », n°6, Presses universitaires de Namur, Belgique.
- Gauthier C., Bissonnette S., Richard M., 2007, *Enseigner*, PUF, France
- Huber M., 2005, *Apprendre en projets*, Chronique Sociale, Lyon
- Kerbrat-Orecchiono C., 1986, *L'implicite*, Armand Colin, Paris.
- Lenoir Y., 2012, « Pour une pratique réflexive dans l'enseignement primaire », in *AQEP Vivre le primaire*, n°4, 25, 36-37
- Observatoire National de la Lecture, ONL, 1996, *Regards sur la lecture et ses apprentissages* [en ligne] <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi1996/regards/>. Consulté le 12/02/2020
- Perrenoud P., « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », université de Genève, 2002, [en ligne] https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html. Consulté le 12/02/2020
- Reverdy C., 2013, « L'apprentissage par projet : de la recherche » in *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 82, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Ryckebusch C., Carra A., 2017, Enseigner la compréhension du langage implicite à l'oral en maternelle : un protocole pédagogique pour un apprentissage explicite.

Annexe 1 : test sur les inférences

Coche la réponse possible.

1. Hélène et Marc rangent toutes leurs affaires dans des cartons.

Ils doivent :

- partir en vacances.
- déménager.
- passer l'aspirateur dans toute la maison

2. Le concert de la célèbre chanteuse, qui devait avoir lieu ce soir, a été annulé.

- La chanteuse n'a pas fini d'installer les décors.
- Elle est tombée gravement malade et ne peut chanter.
- Son micro préféré ne marche pas

3. Mon petit frère de trois ans pleure et refuse de se coucher :

- il veut regarder les informations à la télévision.
- il est très fatigué.
- il a perdu son doudou

4. Cyril est un peu déçu par ses vacances, car il est parti à la montagne, mais il n'a pas pu skier :

- Les loueurs de skis, cette année-là, ne louaient que des luges.
- Il n'y a pas eu de neige où il était.
- Ils avaient planté et décoré des sapins sur les pistes de ski

5. M. Muffu rentre de son travail. Quand il arrive devant sa maison, il se précipite chez son voisin et demande à utiliser son téléphone. Il utilise son téléphone parce que :

- sa maison est en train de brûler et il veut appeler les pompiers.
- il veut souhaiter un joyeux anniversaire à son voisin.
- le téléphone de son voisin est plus joli que le sien.
- sa femme l'appelle pour lui dire qu'elle rentrera en retard.

6. Maman Laru promet à sa fille Julie de lui acheter une nouvelle poupée si elle avait une bonne note au contrôle de mathématiques. Julie, le soir, était très déçue, car sa mère ne lui achètera certainement pas la poupée. Elle était très déçue parce que :

- la maîtresse l'a punie parce qu'elle n'a pas arrêté de bavarder.
- elle a eu une excellente note au contrôle de mathématiques.
- elle a eu une mauvaise note au contrôle de mathématiques.
- le contrôle de mathématiques était facile

7. Lise voulait prendre le bus pour se rendre au centre commercial. Elle s'y est finalement rendue à pied. Lise est allée au centre commercial à pied parce que :

- elle voulait essayer ses nouvelles chaussures.
- la vitre de l'arrêt de bus était brisée.

- elle n'avait pas de ticket de bus sur elle.
- elle avait déjà pris le bus la veille

8. Sa mère a promis à Stéphane qu'il aurait un VTT à son anniversaire s'il travaillait bien à l'école. Pendant un mois, Stéphane n'a que des mauvaises notes. À son anniversaire,

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

9. Un arrêté préfectoral interdit aux ostréiculteurs de Bretagne le ramassage des huîtres. Ceux-ci n'ont donc vendu aucune huître pour les fêtes de fin d'année.

- En effet, il est déconseillé de manger des huîtres au réveillon de Noël ou à celui du Premier de l'An.
- Un pétrolier a sombré au large des côtes bretonnes et une algue toxique s'échappe de ses cuves.
- Sur les côtes bretonnes, une algue toxique prolifère.
- Les ostréiculteurs souhaitent prendre des vacances

10. Bien que ce ne soit que vendredi, la boulangère baisse le rideau du magasin et elle ferme. La boulangère ferme son magasin parce que :

- toutes les boulangeries ferment le vendredi.
- elle part en vacances pour quinze jours.
- comme il est plus de quatre heures, plus personne ne viendra.
- elle est fâchée, car son dernier client ne lui a pas dit au revoir

11. Cédric avait convenu avec Juliette de se trouver à six heures devant le cinéma ; quand il est arrivé juste à l'heure devant le cinéma, il s'est aperçu, très étonné, qu'elle n'était pas là. Juliette n'était pas devant le cinéma parce que :

- elle était très malade et n'a pas pu prévenir Cédric de son absence.
- les cinémas sont fermés le jeudi.
- cela faisait vingt minutes qu'elle attendait Cédric.
- elle avait déjà vu le film.

Cocher les réponses possibles.

12. Un parcours a été organisé dans la cour de l'école pour apprendre aux enfants le code de la route. Toute la matinée, ils y ont circulé dans des petites voitures ou à vélo, sauf Rémi et Quentin qui sont rentrés en classe pour faire des exercices. Rémi et Quentin sont retournés dans la classe parce que

- Ils se sont poursuivis dans les voitures sans faire attention aux autres.
- Ils ont fait du mieux qu'ils pouvaient pour respecter le code de la route.
- Ils se sont arrêtés à tous les feux rouges.
- Ils n'ont pas arrêté de discuter.

13. Depuis qu'il est revenu de son séjour en Bretagne, pendant les vacances d'été, Kader ne parle plus que du bord de la mer, et, de façon très enthousiaste. Kader n'arrête plus de parler du bord de mer parce que :

- Il y avait beaucoup de monde sur la plage.

- C'était la première fois qu'il y allait et il a trouvé le paysage superbe.
- Kader s'est rendu compte qu'il est allergique à l'eau salée.
- Il garde un merveilleux souvenir de ses vacances.

14. Séverine est partie se promener dans la campagne. En rentrant, Séverine dit à sa maman qu'il a beaucoup plu. Sa mère lui dit, en rigolant, qu'en la voyant elle l'aurait deviné :

- Séverine a ramené de nombreuses fraises des bois.
- Séverine a plein d'escargots dans les cheveux.
- Les chaussures de Séverine sont couvertes de boue.
- Séverine est toute mouillée.

15. Tous les mardis, Christelle prend des cours de natation dans la ville voisine. Cependant, les autres élèves du club ne l'ont pas vue au cours depuis 15 jours. Les élèves n'ont pas vu Christelle parce que :

- Elle a attrapé une grosse angine jeudi dernier.
- Elle s'est cassé la jambe et doit rester plâtrée 2 semaines.
- Le moniteur de natation a annulé les derniers cours.
- Elle est partie en congé pour trois semaines.

16. Jean avait économisé afin de s'inscrire à un stage de randonnée en haute montagne pour l'été. Lorsqu'il a rempli son dossier d'inscription, on lui a recommandé un autre sport. Jean a été orienté vers un autre stage parce que :

- Il est sujet au vertige et cela aurait pu être dangereux pour lui.
- Ce stage était trop cher pour lui.
- Le stage avait finalement lieu au bord de la mer.
- Son état de santé ne lui permettait pas de faire ce type de stage.

Coche l'énoncé le plus probable.

17.

- Le facteur ne veut pas rentrer dans notre jardin, pour venir nous donner le courrier, car il a peur de se faire mordre par mon petit frère.
- Le facteur ne veut pas rentrer dans notre jardin, pour venir nous donner le courrier, car il a peur de se faire mordre par le chien.
- Le facteur ne veut pas rentrer dans notre jardin, pour venir nous donner le courrier, car il aime se faire mordre par mon petit frère.
- Le facteur veut rentrer dans notre jardin, pour venir nous donner le courrier, car il a peur de se faire mordre par le chien

18.

- Mme Bucaulik a trouvé, en cueillant des fleurs dans son jardin, un trèfle à quarante feuilles. Comme elle est très superstitieuse, elle a immédiatement décidé d'aller jouer au loto.
- Mme Bucaulik a trouvé, en cueillant des fleurs dans son jardin, un trèfle à quatre feuilles. Comme elle est très superstitieuse, elle a immédiatement décidé d'aller jouer au loto.
- Mme Bucaulik a trouvé, en cueillant des fleurs dans son jardin, un trèfle à quatre feuilles. Comme elle n'est pas superstitieuse, elle a immédiatement décidé d'aller jouer au loto.
- Mme Bucaulik a trouvé, en cueillant des fleurs dans son jardin, un trèfle à quatre feuilles. Comme elle est très superstitieuse, elle a immédiatement décidé d'aller chez le coiffeur.

Annexe 2 : Les fiches de préparation de la séquence pédagogique

Séance 1

Lecture du chapitre : « La rentrée des classes »

Objectifs :

Faire émerger la démarche de prise d'indices contextuels en compréhension orale

Compétences du programme (cycle 3) :

Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu

Participer à des échanges dans des situations diversifiées

Adopter une attitude critique par rapport au langage produit

Compétences transversales :

Développer l'autonomie cognitive

Matériel :

Album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » : Chapitre « La rentrée des classes »

Référents vignettes : où ? Quand ? Qui ?

LANCEMENT DE LA SÉANCE (5')

Objectif de la séance

« Je vais vous présenter un album avec lequel nous allons travailler pendant plusieurs semaines. La lecture de cet album a pour objectif de vous aider à apprendre comment bien comprendre des histoires. »

DÉCOUVERTE (5')

1) Première lecture

1.1) « Je vais vous lire le premier chapitre de l'album, écoutez bien, car après je vous demanderai :

- **où** se déroule l'action ?

- **quand** a-t-elle lieu ?

- **qui** sont les personnages ? »

Au fur et à mesure, l'enseignante affiche les trois pictogrammes « où ? », « quand ? », « qui ? » au tableau.

L'enseignante procède à la lecture du chapitre.

1.2) Après la lecture, l'enseignante écrit toutes les propositions de réponses des élèves au tableau pour « où ? », « quand ? » et « qui ? ».

À cette étape, l'enseignante doit uniquement recueillir les réponses des élèves sans les compléter, les valider ou les invalider.

RÉSOLUTION DE PROBLÈME (10')

2) Une fois les réponses recueillies, l'enseignante dit aux élèves : « Maintenant, vous allez chercher des **indices** qui permettent de vérifier vos réponses ».

L'enseignante précise ce que sont **les indices** : des informations qui se trouvent toutes dans le texte et qui permettent de trouver la réponse et de la vérifier

3) « Je vais vous relire l'histoire et vous demanderez les indices qui permettent de savoir où et quand se déroule l'histoire et qui sont les personnages. C'est ce qui nous permettra de vérifier vos réponses ».

Deux possibilités :

- Un indice est repéré et permet de valider une réponse
- Un indice est repéré, mais ne permet pas de valider une réponse (par exemple « la rentrée des classes » pour valider le fait que cela se passe à l'école)

Pour chaque indice repéré par un élève :

- dans un premier temps, l'enseignante fait réfléchir les élèves à la pertinence de l'indice ou de l'interprétation (par exemple : « vous croyez vraiment que « la rentrée des classes » est un indice qui permet de savoir « à coup sûr » où se déroule la scène ?
- dans un second temps, si nécessaire, c'est l'enseignante elle-même qui valide ou invalide l'indice repéré

Réponses attendues :

Où ? Dans la cour de l'école

Quand ? Le jour de la rentrée des classes

Qui ? Camille, Nora, Max, Akim et Madame Rose

FORMALISATION (10')

4) Formalisation

L'enseignante interroge les élèves (à l'oral puis établir la trace écrite dans le cahier de français)

« Comment avons-nous fait pour bien comprendre l'histoire ? »

L'enseignante fait verbaliser par le groupe classe :

- L'objectif de la séance : « apprendre à comprendre une histoire ».
- Comment doit-on faire pour comprendre une histoire ? : Rechercher des indices.
- Qu'est-ce qui permet de trouver les indices dans l'histoire racontée ? Il faut être attentif et bien écouter l'histoire.
- Quels types d'indices doit-on chercher ? : Où se déroule l'histoire ? Quand se déroule l'histoire ? Qui sont les personnages ?
- Comment vérifie-t-on qu'on a la bonne réponse ? En s'appuyant sur les indices que l'on trouve dans le texte.

« Nous verrons dans les autres chapitres que les indices pour trouver et vérifier la réponse ne se trouvent pas toujours dans le texte... »

Séance 2

Lecture du chapitre : « La nouvelle, Manon »

Objectifs :

Faire comprendre à l'élève qu'un même énoncé peut avoir plusieurs significations (les expressions idiomatiques)

Faire émerger la démarche de prise d'indices paralinguistiques (Intonation, gestes, mimiques)

Compétences des programmes (cycle 3) :

Identiques à la séance 1.

Matériel :

Album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » : Chapitre « La nouvelle, Manon »

Référents vignettes : « Où ? », « Quand ? », « Qui ? » + « Maîtresse qui lit », « intonation », « mimiques », « gestes »

LANCEMENT DE LA SÉANCE (5')

Rappel de la séance précédente :

L'enseignante fait verbaliser par le groupe classe la synthèse qui a été faite la séance précédente :
« Qu'est-ce que l'on a appris ? »

Objectif de la séance :

« Nous allons continuer à apprendre à comprendre une histoire qu'on nous raconte. Aujourd'hui, nous allons voir qu'un même énoncé, une même expression peut vouloir dire deux choses différentes dans des situations différentes. »

RÉINVESTISSEMENT (5')

1.1) « Je vais vous lire le chapitre suivant de l'album, écoutez bien, car après la lecture je vous demanderai :

- où se déroule l'action ? (Afficher vignette où ?)
- quand a-t-elle lieu ? (Afficher vignette quand ?)
- qui sont les personnages ? » (Afficher vignette qui ?)

L'enseignante procède à la lecture du chapitre en mettant le ton et en n'hésitant pas à accentuer sur la base de mimiques et de gestes.

1.2) Après la lecture, l'enseignante écrit toutes les propositions de réponses des élèves au tableau pour « où ? », « quand ? » et « qui ? », **leurs réponses sont sur la base des indices pris dans le texte.**

RÉSOLUTION DE PROBLÈME (10')

2) « Je vais vous relire l'histoire et vous allez bien écouter, car vous allez entendre une expression particulière...essayez de la repérer quand je vais lire...et de comprendre ce que ça veut dire ».

L'enseignante relit en mettant le ton et en n'hésitant pas à accentuer sur la base de mimiques et de gestes.

Une fois la lecture terminée, demander aux élèves : « Alors, avez-vous repéré une expression particulière dans l'histoire ? »

L'enseignante signale l'existence de deux significations pour cette expression, **mais sans les donner.**

L'enseignante demande aux élèves : « Est-ce que vous savez ce que veut dire Manon la nouvelle, quand elle dit à Nora : *Toi ! Arrête de me chercher des poux dans la tête ! ?* »

S'appuyer sur les réponses des élèves et faire échanger le groupe de pairs afin d'essayer de faire émerger les deux significations :

- sens littéral : Nora cherche des petites bêtes dans la tête de Manon (les poux)
- sens imagé : Manon veut que Nora arrête de lui chercher des problèmes pour rien.

« Maintenant que vous connaissez les deux significations possibles, je vais vous relire l'histoire. Vous allez devoir trouver des indices qui permettent de comprendre ce que veut dire Manon à Nora.

L'enseignante relit l'histoire en jouant réellement la scène et en mimant le geste de menace avec la main levée, le visage et le ton de Manon quand elle est menaçante en produisant l'expression.

Après la lecture, amener les élèves à se concentrer sur l'état psychologique des personnages c'est-à-dire « **ce qu'il pense** » :

- Nora est **jalouse**, elle veut rester la seule meilleure amie de Camille donc elle provoque Manon en la critiquant.

- Manon est **énervée** parce que Manon dit des méchancetés sur elle. Elle **menace** Nora si elle ne s'arrête pas.

Puis, les amener sur la manière dont la maîtresse a raconté l'histoire (intonation, voix, mimiques) et afficher les pictogrammes correspondants.

FORMALISATION (10')

3) **Formalisation** (à l'oral puis trace écrite dans le cahier de français)

« Qu'avons-nous appris dans cette séance ? »

- Certaines expressions peuvent avoir deux significations différentes selon les contextes

- Ce qui permet de choisir la signification correcte ce sont :

- **les indices pris dans la façon dont la maîtresse raconte l'histoire** : intonation, mimiques, gestes

- **les indices pris dans l'histoire** : « Nora est un peu jalouse » ; « Manon, énervée ».

(sentiments des personnages) »

« **Nous verrons dans les autres chapitres que les indices pour trouver et vérifier la réponse ne se trouvent pas toujours dans le texte et dans la façon de raconter l'histoire...** »

Séance 3

Lecture du chapitre : « La sortie à Poissonland »

Objectifs :

Faire comprendre à l'élève qu'un même énoncé peut avoir plusieurs significations (les expressions idiomatiques et l'ironie)

Identification et prise en compte des états psychologiques d'autrui et les comportements qu'ils induisent (ironie = dire l'inverse de ce que l'on pense)

Compétences des programmes (cycle 3) :

Identiques à la séance 1.

Matériel :

Album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » : Chapitre « **La sortie à Poissonland** » ;

Référents vignettes : « Où ? », « Quand ? », « Qui ? » + « Maîtresse qui lit », « intonation », « mimiques », « gestes »

LANCEMENT DE LA SÉANCE (5')

Rappel de la séance précédente :

L'enseignante fait verbaliser par le groupe classe l'objectif de la séance précédente et ce qui a été vu : « Qu'est-ce que l'on a appris ? »

Objectif de la séance :

« Nous allons continuer à apprendre à comprendre une histoire qu'on nous raconte. Nous allons voir **encore une fois** qu'un même énoncé, une même expression peut vouloir dire deux choses différentes dans des situations différentes. Par contre, aujourd'hui, nous allons rencontrer deux

types d'expressions différentes, ce sera à vous de les repérer dans le chapitre que je vais vous lire aujourd'hui ».

RÉINVESTISSEMENT (7')

1) Première lecture partielle (jusque « serrés comme des sardines »)

1.1) « Comme d'habitude, je vous demanderai :

- où se déroule l'action ?
- quand a-t-elle lieu ?
- qui sont les personnages ?

Vous devez également bien écouter pour savoir s'il y a dans l'histoire **une expression particulière**.

L'enseignante procède à la lecture du chapitre jusque « serrés comme des sardines » en mettant le ton et en n'hésitant pas à accentuer sur la base de mimiques et de gestes.

1.2) Après la lecture, l'enseignante écrit toutes les propositions de réponses des élèves au tableau pour « où ? », « quand ? » et « qui ? ».

À cette étape, l'enseignant doit amener les élèves à valider ou invalider leurs réponses sur la base des indices pris dans le texte.

Ensuite, l'enseignante demande aux élèves : « Quelle une expression particulière avez-vous entendue ? ». La noter au tableau.

L'enseignante signale l'existence de deux significations pour cette expression, **mais sans les donner**, et demande ce que veut dire Camille lorsqu'elle dit « *On est déjà serrés comme des sardines !* ».

Amener les élèves à faire émerger les deux significations :

- sens littéral : les élèves sont mis dans une boîte rangée les uns contre les autres comme des sardines.
- sens imagé : les élèves sont entassés contre les portes du bus.

Faire comprendre aux élèves que ce sont les indices pris dans le contexte de l'histoire qui permettent de choisir ici la signification idiomatique.

RÉSOLUTION DE PROBLÈME (8')

2) « Maintenant je vais vous relire l'histoire et vous allez bien écouter, car la première fois je ne vous avais pas lu la fin »

L'enseignante relit en mettant le ton et en n'hésitant pas à accentuer sur la base de mimiques et de gestes.

Une fois la lecture terminée, demander aux élèves : « A votre avis que veut dire la maîtresse quand elle dit « *allez y continuez surtout !?* »

Amener les élèves à dire les deux significations et à justifier laquelle est la bonne dans ce contexte.

L'enseignante précise que la maîtresse dit l'inverse de ce qu'elle veut que les élèves fassent. Puis, **demander comment aux élèves comment s'appelle ce type d'expression** (= l'ironie).

Préciser que pour comprendre l'ironie il faut essayer de savoir ce que pense celui qui parle, se mettre à sa place.

Demander aux élèves de donner un exemple d'ironie, dans une situation particulière qu'ils ont vécue.

Pour l'ironie, insister sur l'importance de la façon dont l'enseignante raconte l'histoire : intérêt particulier de l'intonation, des gestes et des mimiques lors de la lecture.

FORMALISATION (5')

3) **Formalisation** (à l'oral puis à l'écrit dans le cahier de français)

« Qu'avons-nous appris pendant cette séance ? »

Nous avons vu à nouveau que, parfois une personne peut dire l'inverse de ce qu'elle pense : c'est **l'ironie**.

Pour comprendre l'ironie, il faut **essayer de se mettre à la place du personnage pour savoir ce qu'il pense**.

« Nous verrons dans le prochain chapitre que pour comprendre une histoire, il faut aussi s'intéresser aux émotions des personnages donc savoir ce qu'ils ressentent, et pourquoi ils le ressentent ».

Séance 4

Lecture du chapitre : « Chez la grand-mère de Nora »

Objectifs

- Relier l'émotion aux états physiologique et psychologique (« se sentir »)
- Faire le lien entre la cause de l'émotion et sa conséquence (« pourquoi ? »)

Processus et connaissances à faire acquérir aux élèves :

Identification et prise en compte des états psychologiques d'autrui et les comportements qu'ils induisent

Compétences des programmes (cycle 3) :

Identiques à la séance 1.

Matériel :

Album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » : Chapitre « Chez la grand-mère de Nora » ;

Référents vignettes « Où ? », « Quand ? », « Qui ? »

LANCEMENT DE LA SÉANCE (5')

Rappel de la séance précédente :

L'enseignante fait verbaliser par le groupe classe :

« Nous avons vu à nouveau que, parfois une personne peut dire l'inverse de ce qu'elle pense : c'est **l'ironie**. »

« Pour comprendre l'ironie, il faut **essayer de se mettre à la place du personnage et pour savoir ce qu'il pense**. »

Objectif de la séance :

L'enseignante : « Aujourd'hui, je vais d'abord raconter un nouveau chapitre intitulé « Chez la grand-mère de Nora ». Ce chapitre va vous aider à **comprendre ce que ressentent les personnages et pourquoi ils le ressentent**. »

RÉINVESTISSEMENT (5')

1) Lecture du chapitre par l'enseignante

« Je vais vous lire un nouveau chapitre de l'album, vous allez bien écouter, car après je vais vous poser des questions

- où se déroule l'action ?
- quand a-t-elle lieu ?
- qui sont les personnages ?

Afficher les vignettes correspondantes au tableau et noter les réponses des élèves à côté.

RÉSOLUTION DE PROBLÈME (10')

2) « Je vais vous relire le texte et vous allez bien écouter pour trouver **ce que ressentent les enfants et pourquoi** (noter « émotion : », « comment ils se sentent ? » et « pourquoi ? » au tableau.

L'enseignante lit le texte une seconde fois

Les élèves donnent leurs réponses et les justifient par la prise d'indices. L'enseignante les note à côté de « comment ils se sentent ? » et « pourquoi ? ».

L'enseignante fait valider ou invalider les propositions par le groupe classe

3) Enfin, à l'oral, demander aux enfants de relever les expressions qu'ils ont entendues et demander d'expliquer ce qu'elles signifient dans ce contexte. Les réponses attendues sont :

- *Dressent l'oreille* : écouter attentivement

- *En tremblant comme des feuilles* : trembler sous l'effet de la peur, avoir très peur

FORMALISATION (5')

4) **Formalisation** (à l'oral puis écrit dans le cahier de français)

« Qu'avons-nous appris dans cette séance ? »

Nous avons appris que pour bien comprendre une histoire il faut chercher à comprendre ce que les personnages ressentent et pourquoi ils le ressentent ».

Nous avons travaillé plus précisément sur la peur, ses manifestations et ses causes. »

« À la prochaine séance, nous allons travailler sur un texte pour apprendre à comprendre ce que les personnages pensent, croient savoir, savent vraiment. Et surtout nous verrons que parfois ce qu'ils pensent ou savent est différent de ce que vous vous pensez et savez... »

Séance 5 :

Lecture du chapitre : « La chasse au trésor »

Objectifs

- Comprendre ce que les personnages pensent, croient savoir et savent vraiment
- Comprendre que ce que les personnages croient et savent est différent de ce que le lecteur ou l'auditeur croit et sait.

Processus et connaissances à faire acquérir aux élèves

Différencier ses états mentaux de ceux des autres personnages

Comprendre qu'un personnage a des intentions propres différentes des siennes

Différencier ses connaissances de celles des autres personnages

Matériel :

Album « Les aventures extraordinaires de Camille et ses amis » : Chapitre « Chez la grand-mère de Nora » ;

Référents vignettes : « Où ? », « Quand ? », « Qui ? » + « Réfléchir à ce que je sais déjà ».

LANCEMENT DE LA SÉANCE (5')

Rappel de la séance précédente :

L'enseignant fait verbaliser par le groupe classe :

« Nous avons appris que pour bien comprendre une histoire il faut chercher à comprendre ce que les personnages ressentent et pourquoi ils le ressentent ». Nous avons travaillé sur la peur, ses manifestations et ses causes. »

Objectif de la séance :

L'enseignante : « Aujourd'hui, je vais vous lire un nouveau chapitre intitulé « La chasse ». Ce chapitre va vous aider à **comprendre ce que les personnages pensent et croient savoir et que leurs pensées et leurs croyances sont différentes des nôtres** ».

RÉINVESTISSEMENT (5')

1) Lecture du chapitre par l'enseignante jusque « l'heureux gagnant »

« Je vais vous lire un nouveau chapitre de l'album, vous allez bien écouter, car après je vais vous poser des questions

- où se déroule l'action ?
- quand a-t-elle lieu ?
- qui sont les personnages ?

Afficher les vignettes correspondantes au tableau et noter les réponses des élèves à côté.

RÉSOLUTION DE PROBLÈME (10')

2) « Je vais vous relire le texte et vous allez bien écouter, car je vais vous demander :

- Où la maman de Camille a-t-elle placé les œufs ?
- Où Max cache-t-il le sac d'œufs ?

Noter « Max » et « Maman de Camille » chacun dans une bulle de pensées pour faire référence **aux états mentaux des personnages**.

L'enseignante lit le texte une seconde fois jusque « l'heureux gagnant ».

Les élèves donnent leurs réponses et l'enseignante les classe à côté des bulles de pensées.

- La maman de Camille a placé les œufs près des rosiers
- Max a caché les œufs dans le poulailler

L'enseignante fait valider ou invalider les propositions par le groupe classe.

3) Continuer la lecture jusqu'à la fin.

Poser la question aux élèves : « A votre avis, où la maman de Camille va-t-elle chercher les œufs ? »

L'enseignant recueille à nouveau les propositions et fait valider ou invalider par le groupe classe.

L'enseignante amène les élèves à se concentrer sur les états mentaux des personnages, à savoir ce qu'ils savent, ce qu'ils croient et leurs intentions, mais aussi sur ce que nous savons (afficher la vignette « réfléchir à ce que je sais déjà »).

- Nous savons que les œufs sont dans le poulailler, car c'est là où Max les a cachés en dernier.
- La maman de Camille croit que les œufs sont encore là où elle les avait cachés, c'est-à-dire près des rosiers. Elle ne sait donc pas que Max les a déplacés dans le poulailler.

Insister sur le fait que ce n'est pas parce que nous savons où se trouvent les œufs qu'il en est de même pour les personnages. Il faut **savoir différencier les croyances et les savoirs pour chacun des personnages, mais aussi les différencier des nôtres.**

4) Enfin, à l'oral, demander aux enfants de relever les expressions qu'ils ont entendues et demander d'expliquer ce qu'elles signifient dans ce contexte. Les réponses attendues sont :

- *partir comme une envolée de moineaux* : se disperser, désigne une fuite collective
- *Filer à l'anglaise* : fuir discrètement









FORMALISATION (10')

5) Formalisation

« Qu'avons-nous appris dans cette séance ? »

Nous avons vu que pour bien comprendre une histoire il faut :

- réfléchir à ce que chacun des personnages pense, sait et croit savoir
- savoir que leurs connaissances, leurs croyances ou leurs intentions sont différentes des nôtres.

Je suis le détective et pour comprendre je cherche des indices	
	
D'abord je cherche des indices dans l'histoire J'écoute bien 	Où ? 
	Quand ? 
	Qui ? 
J'écoute et je regarde bien comment la maîtresse raconte l'histoire 	Intonation 
	Mimiques 
	Gestes 
Je réfléchis à ce que je sais déjà 	
Je déduis le sens en vérifiant tous les indices 	
Bravo tu as résolu l'énigme !	
Alexandrine Carra, Céline Ryckebusch, Virginie Laval (2017)	