



HAL
open science

La roue des questions : efficacité d'un dispositif didactique au service de la compréhension en lecture aux cycles 2 et 3

Morgane Poujade Meyer, Sarah Tigretti Viscart

► To cite this version:

Morgane Poujade Meyer, Sarah Tigretti Viscart. La roue des questions : efficacité d'un dispositif didactique au service de la compréhension en lecture aux cycles 2 et 3. Education. 2021. dumas-03348967

HAL Id: dumas-03348967

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03348967>

Submitted on 20 Sep 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré

« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2020 - 2021

**« La roue des questions :
efficacité d'un dispositif didactique au service de la
compréhension en lecture aux cycles 2 et 3 »**

Morgane POUJADE épouse MEYER

Sarah TIGRETTI épouse VISCART

Directeur du mémoire : Aldo GENNAÏ

Assesseur : Corinne GOMILA

Soutenu le 26/05/2021

Remerciements :

Nous tenons à remercier tout d'abord notre directeur de mémoire, M. Gennaï Aldo, pour ses conseils, sa bienveillance ainsi que son accompagnement tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions également nos deux collègues qui ont accepté de devenir les enseignants de nos classes témoins en réalisant, dans leur classe respective, les tests que nous avons préparés et que l'on a ainsi pu analyser : Mme ***** PES dans une classe de CP à l'école ***** et M. *****, PES dans une classe de CM1 à l'école *****

Enfin, nous remercions nos familles et amis pour leur soutien et leur contribution pour la relecture de notre mémoire.

Résumé

Notre réflexion porte sur les bénéfices de la mise en place d'un dispositif préconisé par M. Bianco et L. Lima, « la roue des questions », basé sur l'auto-questionnement des élèves. L'hypothèse de départ était que l'entraînement à la formulation de questions de plus en plus implicites pourrait leur permettre une meilleure compréhension de textes lus. Pour cela, nous avons mené huit séances mettant en œuvre ce dispositif, en parallèle, dans deux classes de cycles différents. Ainsi, nous avons pu observer l'évolution de la compréhension fine de textes et de la formulation de questions de nos élèves.

Mots clés : roue des questions, compréhension, inférences, implicite, explicite.

Abstract

Our reflection concerns the benefits of implementing a device recommended by M. Bianco and L. Lima, « the question wheel », based on students' self-questioning. The initial hypothesis was that training in the formulation of increasingly implicit questions could enable them to better understand the texts they read. To this end, we conducted eight sessions implementing this theory, in parallel, in two classes of different grade level. Thus, we were able to observe the evolution of our students accurate understanding of texts and their questions formulation.

Key words : question wheel, understanding, inferences, implicit, explicit.

Sommaire

Remerciements	1
Résumé/abstract	2
Sommaire	3
Introduction	5
1. Le cadre théorique	7
1.1. Présentation de la problématique	7
1.2. Comment apprendre à comprendre ?	7
1.3. Implicite et inférences.....	8
1.3.1. Qu'est-ce que l'implicite ?	8
1.3.2. Qu'est-ce qu'une inférence ?.....	9
1.3.3. Qu'est-ce que faire des inférences ?	9
1.3.4. Catégoriser les inférences.....	9
1.4. L'enseignement de l'inférence.....	11
1.4.1. Peut-on apprendre à inférer ?	11
1.4.2. Comment enseigner à inférer ?	11
1.4.3. Cet enseignement est-il le même au cycle 2 qu'au cycle 3 ?.....	12
2. Les stratégies au service de la compréhension	13
2.1. Présentation des différents dispositifs envisageables	13
2.2. Présentation de nos classes et choix du dispositif.....	14
2.3. Appropriation du dispositif	15
3. Démarche d'investigation	20
3.1. Notre démarche	20
3.1.1. Les données à collecter.....	20
3.1.2. Notre méthode d'analyse	22
3.1.3. Hypothèses préalables.....	23
3.2. Nos supports	24
3.2.1. Dans la classe de CP	24
3.2.2. Dans la classe de CM1.....	27
3.3. Le rôle de l'enseignant dans l'expérimentation pédagogique.....	28
4. Analyse	29
4.1. Progression.....	29
4.1.1. Dans la classe de CP	30
4.1.2. Dans la classe témoin de CP.....	39
4.1.3. Dans la classe de CM1.....	45

4.1.4. Dans la classe témoin de CM1	56
4.2. Evolution dans la compréhension selon l'âge des élèves	63
4.2.1. Observations générales sur les deux cycles.....	63
4.2.2. Contraintes observées	68
Conclusion	70
Bibliographie	72
Sitographie.....	73
Annexes	74
Annexe 1	75
Annexe 2	76
Annexe 3	77
Annexe 4	78
Annexe 5	81
Annexe 6	87

Introduction

Le constat est unanime : l'Observatoire national de la lecture (ONL), avec l'ouvrage collectif de Michel Fayol et al. (1998, 2000), le projet Lire-Écrire au CP, réalisé entre juillet 2013 et juin 2015 par de nombreux chercheurs réunis par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) sous la direction de Roland Goigoux et les indicateurs statistiques que sont les évaluations nationales PISA et PIRLS, essentiels pour analyser notre système éducatif, en témoignent : les élèves français ne sont pas bons en lecture-compréhension et ce constat est fait depuis plusieurs années déjà.

L'évaluation PISA, plus grande étude internationale auprès d'élèves dans le domaine de l'éducation est effectuée auprès d'élèves de 15 ans, tous les 3 ans, et ses derniers résultats, datant de 2018, indiquent que, concernant la compréhension de l'écrit, le score moyen des élèves français est stable depuis 2009 et place la France entre le 20^{ème} et le 26^{ème} rang des pays de l'OCDE (79 pays participants en 2018).

Présentant un rapport tous les cinq ans, l'évaluation internationale PIRLS observe, quant à elle, les habiletés en lecture de textes littéraires (dont font partie les textes narratifs) et informatifs chez les élèves de CM1, généralement âgés de neuf ans, dans cinquante pays de l'OCDE. Les derniers résultats de cette évaluation, parus en 2016, montrent une nouvelle chute, encore plus importante que la précédente, du niveau en lecture des écoliers français. Depuis PIRLS 2001, la performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation. La France se situe ainsi en bas du classement européen en lecture.

Le constat est donc là : bien que présente dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Domaine 1- Les langages pour penser et communiquer) et dans les programmes de 2015, la compréhension de textes ne serait pas assez enseignée à l'école primaire, comme en témoigne cette citation du Ministère de l'Éducation Nationale qui rapporte que « Les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à déclarer proposer à leurs élèves chaque semaine des activités susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. » (2017 : 1).

Pourtant, l'un des attendus de fin de cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, est, d'après les programmes, de « lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves » et cela passe par la capacité des élèves à « repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens » ainsi qu'à « mobiliser des références culturelles [...] pour comprendre le message ou le texte. » (2020 : 11, 12).

Ces apprentissages doivent se poursuivre au cycle 3, cycle de consolidation, puisque les programmes citent encore la nécessité de développer les compétences « Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens » mais aussi « Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles » (2020 : 16). Des pistes d'activités sont d'ailleurs proposées pour atteindre ces objectifs : « construire la compréhension d'un texte : repérage des informations explicites ; identification des personnages, lieux, actions, repères temporels, etc. ; repérage de l'implicite ; repérage des liens logiques ; [...] construction d'une visualisation de l'histoire narrée par le dessin, la sélection d'images, etc. ».

Ainsi, si dès l'école maternelle, les élèves apprennent à reconnaître les lettres, abordent la notion de principe alphabétique et amorcent le décodage, c'est pour leur permettre d'acquérir, dès le cycle 2, une lecture fluide qui les libérera de ce seul décodage et leur laissera la possibilité de se concentrer sur la compréhension des textes lus. Des temps d'apprentissage devraient d'ailleurs être spécifiquement dédiés aux activités de compréhension, au cycle 2, au cours desquels les élèves seraient entraînés à comprendre des textes simples de façon autonome. Pourtant, dans leur ouvrage collectif publié par l'ONL, M. Fayol et al. (1998, 2000) constatent que, à la fin du cycle 2 « dès que le prélèvement direct d'informations ne suffit plus pour répondre, les performances chutent. Ainsi, relier entre eux des éléments présents dans le texte en les interprétant est une opération encore délicate, tout comme élaborer des inférences ». L'apprentissage de la lecture-compréhension, et notamment le travail sur les inférences, doit donc se poursuivre au-delà du cycle 2, au cours du cycle 3.

Comment expliquer ces difficultés liées à la compréhension de textes, notamment narratifs ? Les ressources d'accompagnement fournies par Eduscol, permettant d'informer et d'accompagner les professionnels de l'éducation, mettent en avant les principales difficultés de compréhension lors de la lecture de textes narratifs : « La principale difficulté pour les lecteurs est de bien réaliser ces inférences, ce qui suppose de pouvoir répondre à des questions autres que portant sur des formulations littérales. » (2016 : 1).

La question de l'étude des inférences se pose alors : comment améliorer l'apprentissage des inférences par les élèves de cycles 2 et 3 au service d'une meilleure compréhension des textes narratifs ?

1. Le cadre théorique

1.1. Présentation de la problématique

Ayant, ainsi, la volonté de pallier les lacunes constatées par/pour les élèves pour accéder à la compréhension de textes lus, nous avons décidé de mettre en place un dispositif au déroulé toujours similaire et explicite, intitulé « la roue des questions », afin de développer la capacité de nos élèves à réaliser des inférences. L'objectif sera de mettre en place ce même dispositif dans nos classes respectives afin d'avoir un point d'appui pour pouvoir comparer la progression dans cet apprentissage par des élèves d'âges, et donc de cycles, différents.

Nous avons voulu synthétiser tous les questionnements que cette stratégie soulève dans une seule problématique : comment améliorer l'apprentissage des inférences aux cycles 2 et 3, par la mise en place d'une « roue des questions », afin de permettre une meilleure compréhension de l'implicite dans des textes de type narratifs ?

Afin d'y répondre, il conviendra, dans un premier temps, de définir avec précision les notions que cette problématique abordera. Ensuite, les différents dispositifs possibles seront présentés, et plus particulièrement celui qui sera retenu et, enfin, la façon dont se feront le recueil et l'analyse des données sera explicitée.

1.2. Comment apprendre à comprendre ?

La compréhension d'un texte lu est l'aboutissement de l'acquisition de compétences multiples. En effet, pour avoir accès au sens d'un texte, il faut d'abord acquérir un certain nombre de savoirs : savoir décoder, savoir recourir à diverses stratégies pour tenter de comprendre des mots nouveaux (compétences linguistiques/lexicales), savoir reconnaître différents genres de textes et leurs caractéristiques (compétences textuelles), savoir recourir à des procédures pour assurer notre compréhension telles que adapter la vitesse de lecture, émettre des hypothèses interprétatives, etc. (compétences stratégiques), savoir faire des liens avec nos connaissances culturelles (compétences référentielles/encyclopédiques) et, enfin, savoir mettre en relation des éléments textuels pour essayer d'en déduire des informations, jusqu'alors implicites (compétences logiques/inférentielles). Toutes ces compétences à maîtriser justifient le fait que l'accès au sens d'un texte est si complexe et doit se travailler régulièrement, le plus tôt possible, à long terme, et de façon explicite. On retrouve d'ailleurs cette notion d'apprentissage explicite dans les programmes du cycle 3 : « Les stratégies utilisées pour comprendre leur sont enseignées explicitement et ils développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les

méthodes de travail les plus appropriées » (2020 : 4). Ces méthodes de travail, quelles qu'elles soient, doivent ainsi avoir pour objectif principal d'apprendre aux élèves à comprendre des textes lus.

Pour rendre un apprentissage explicite, il est nécessaire de procéder par étape. Ainsi, il s'agit d'abord de définir la stratégie que l'on va mettre en place et de préciser son utilité. Il faut rendre le processus transparent en veillant à expliquer clairement chaque tâche à effectuer ; pour cela, il est indispensable d'interagir avec les élèves. En effet, il faut les guider vers la maîtrise de la stratégie avec l'objectif final qu'ils deviennent autonomes dans son utilisation. Il est indispensable, enfin, de veiller à l'application efficace et réelle de la stratégie et de la répéter jusqu'à sa totale appropriation par les élèves. L'emploi de la méthode devra ainsi devenir systématique et les élèves pourront alors effectuer le travail de compréhension de plus en plus naturellement et efficacement au fil de leurs lectures.

1.3. Implicite et inférences

1.3.1. Qu'est-ce que l'implicite ?

L'implicite peut être défini comme étant un fait contenu dans un propos mais n'étant pas exprimé ; il s'agit de quelque chose de présupposé et sous-entendu. C'est au lecteur de faire appel à la déduction et à une démarche d'interprétation pour trouver et comprendre ces informations implicites. Nous pouvons en donner un exemple : « La brasserie est fermée le dimanche », implicitement nous pouvons donc en déduire qu'elle est ouverte tous les autres jours de la semaine.

La compréhension implicite, quant à elle, est définie par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, comme étant « la capacité de l'élève à comprendre des informations implicites, qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte mais sont nécessaires à la construction d'une représentation mentale de ce dont parle le texte. » (2017 : 5). Ainsi, pour comprendre des textes contenant des informations qui n'y sont pas écrites clairement, les élèves doivent mettre en relation des informations autres que celles présentes dans ces textes ou faire appel à leurs propres connaissances du monde pour réussir à en dégager une information initialement implicite. Ils doivent alors faire des inférences et recourir à leurs compétences dites logiques (ou inférentielles) pour comprendre et élucider l'implicite.

1.3.2. Qu'est-ce qu'une inférence ?

Michel Fayol, chercheur français, professeur en psychologie du développement et membre du conseil scientifique de l'Éducation nationale et du laboratoire de psychologie sociale et cognitive (LAPSCO) de l'Université de Clermont-Ferrand, définit les inférences comme étant « des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles » (2000). Jocelyne Giasson, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et d'une maîtrise en psychologie, en donne une autre définition : « Pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte » (2007). Il s'agit alors de lire entre les lignes pour comprendre ces informations qui ne sont pas écrites explicitement dans le texte et, donc, pour faire des inférences.

1.3.3. Qu'est-ce que faire des inférences ?

Il existe plusieurs approches pour répondre à des questions de compréhension de texte. D'après le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016), lors d'un questionnement, il y a trois possibilités : la réponse est écrite dans le texte et il suffit de la copier, ou bien la réponse n'est pas dans le texte mais toutes les informations pour y répondre s'y trouvent ou, enfin, plus difficile et c'est ce qui nous intéresse ici, la réponse n'est pas écrite, toutes les informations ne figurent pas dans le texte et c'est au lecteur qu'il revient alors de raisonner à la fois à partir des informations présentes et de ses propres connaissances pour faire des liens et élucider la question ; le lecteur fait des inférences. Cela suppose ainsi une réelle implication du lecteur envers le texte.

1.3.4. Catégoriser les inférences

Selon des auteurs tels que J. Cunningham (1987) et J. Giasson (1990), il existe deux grandes catégories d'inférences : les inférences pragmatiques et les inférences logiques. Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche définit, en 2016, ces deux catégories comme suit :

- les inférences logiques sont « fondées sur le texte et permettent d'établir des liens entre des énoncés successifs », elles sont donc communes à l'ensemble des lecteurs, car elles renvoient à des éléments déjà évoqués dans le texte, et sont nécessairement vraies, comme dans cet

exemple : « Toutes les filles de l'école de Léa pratiquent la gymnastique », l'inférence logique que l'on peut faire ici est que Léa pratique elle aussi la gymnastique ;

- les inférences pragmatiques, quant à elles, « font appel au vécu du lecteur, à ses connaissances antérieures » ; elles sont alors fondées sur les expériences et les connaissances personnelles du lecteur et ne sont pas nécessairement vraies. En voici un exemple : « Léo pédale jusqu'à la maison », l'inférence pragmatique que l'on peut faire est que Léo fait du vélo pour rentrer chez lui mais il peut tout aussi bien être à bord d'une rosalie par exemple.

D'après Johnson D.W. et Johnson R.T. (1986), les inférences sont classifiées selon 12 types : les inférences de lieu, d'agent, d'objet, de temps, d'action, d'instrument, de catégorie, de cause, d'effet, de solution, de problème et de sentiment.

Pour en illustrer quelques-unes, nous avons pris des exemples tirés de l'ouvrage *Les stratégies pour lire au quotidien* (2005) :

- « Pour ne pas me perdre dans la cour de la ferme, je suis maman partout. Les autres animaux me surnomment petite boule jaune. J'adore picorer le grain. Qui suis-je ? » (inférence liée à l'agent : qui fait l'action ?) ;

- « Papa se précipite tous les midis pour l'ouvrir avant tout le monde. Il s'intéresse d'abord aux nouvelles sportives avant de lire les informations locales. Ce soir, il fera les mots croisés. De quoi parle-t-on ? » (objet : mot désignant quelque chose pouvant être vu ou touché) ;

- « On les utilise dans le monde entier même s'ils ne sont pas tous de la même valeur partout. Les collectionneurs aiment se les échanger. Ils sont imprimés avec un papier spécial pour éviter que certains en fabriquent des faux. De quoi s'agit-il ? » (catégorie : terme général qui recouvre un ensemble de choses / personnes) ;

- « Aujourd'hui, la maîtresse a distribué les bonbons et a fait vingt et une parts dans le gâteau au chocolat qu'a apporté Julien. Combien Julien a-t-il de petits camarades à l'école ? » (solution : la solution liée à un problème) ;

- « Will ne se retourna pas, mais il prit soudain conscience qu'il avait déjà entendu ce couinement : c'était un bruit de chaussures neuves. Quelqu'un le suivait. Son allure resta égale, mais son esprit s'emballa. Quel sentiment éprouve Will ? » (sentiment : identifier un sentiment ou attitude dont les effets sont indiqués).

1.4. L'enseignement de l'inférence

1.4.1. Peut-on apprendre à inférer ?

D'après le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, « Les élèves sont, très jeunes, en capacité de réaliser des inférences mais ils doivent y être entraînés très régulièrement » (2016 : 2). Cet entraînement doit donc être systématique et / ou réalisé de manière ritualisée pour permettre aux élèves d'être confrontés le plus souvent possible aux inférences et ce dès le plus jeune âge.

1.4.2. Comment enseigner à inférer ?

De multiples travaux ont été entrepris par divers chercheurs sur le sujet de la compréhension. Parmi eux, M. Fayol, déjà cité, Roland Goigoux, enseignant à l'IUFM d'Auvergne, chercheur à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand au laboratoire ACTÉ (Activité Connaissance Transmission Éducation) et Sylvie Cèbe, docteure en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et maîtresse de conférences en Sciences de l'Éducation à l'INSPE de Clermont-Auvergne ; ces deux derniers se sont d'ailleurs associés de nombreuses fois pour publier des ouvrages liés à la compréhension de textes dont, notamment, *Lectorino & Lectorinette* dans lequel ils mettent l'accent sur l'importance des processus inférentiels et des connaissances que le lecteur possède déjà : « Produire des inférences consiste à tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement écrites dans le texte. Cela suppose que le lecteur mette en relation les informations présentes dans le texte de manière éparse (inférences de liaison) et qu'il lie ces dernières avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaborations ») » (2013 : 16).

J. Giasson, déjà citée, propose, quant à elle, une possible approche de l'enseignement des inférences : « Même si la capacité à inférer se développe graduellement avec l'âge, on a montré qu'elle pouvait être améliorée par l'enseignement. Certaines stratégies pédagogiques vont donc améliorer l'habileté à produire des inférences. » (2007 : 65).

Pour Maryse Bianco, enseignante-chercheuse à l'université Grenoble-Alpes qui étudie les liens entre le développement du langage oral et l'apprentissage de la compréhension en lecture, il existe des processus permettant aux lecteurs de construire une cohérence de texte tout au long de sa lecture, associé à l'élaboration d'une représentation mentale. Elle attire l'attention sur l'importance de s'interroger sur le texte : « Les stratégies [...] comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture (interroger le texte en le

paraphrasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique, etc.) ... ». (Eduscol, 2016, *Les stratégies de compréhension*).

Tous soulignent ainsi la nécessité de travailler ces compétences logiques de manière répétée, pour entraîner les élèves à faire des liens entre ce qu'ils lisent et ce qu'ils savent déjà, et en les poussant à se questionner sur leur(s) lecture(s) et, plus précisément, pendant et après celle(s)-ci. Il est important qu'ils deviennent conscients de leur démarche de pensée lors de leurs lectures ; c'est ce que l'on appelle la métacognition : savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelle(s) stratégie(s) choisir pour atteindre ses objectifs.

Cet enseignement à faire des inférences, pour comprendre des textes écrits, peut et doit se faire le plus tôt possible, « dès la maternelle, à partir de textes courts lus oralement aux enfants » (Presley, 2002, dans Giasson, 2003 : 222). Le rapport de l'IGEN, datant de novembre 2005, insiste également sur le fait qu'« apprendre à comprendre l'écrit se poursuit tout au long du primaire » au travers d'activités spécifiques et transversales.

1.4.3. Cet enseignement est-il le même au cycle 2 qu'au cycle 3 ?

Pour travailler sur cet enseignement portant sur les inférences en élémentaire, il est intéressant de se pencher sur la façon de faire et de mettre en place cet apprentissage qui ne va cesser de s'accroître.

Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche insiste sur le fait qu'il n'est pas indispensable que la maîtrise du code soit installée pour travailler la compréhension. Un enseignement explicite commence, dès le cycle 2, au travers de textes lus par le professeur, enseignement « souvent mené à l'oral, en collectif [...], par des interrogations sur les textes » (2016). Ce travail se poursuit au cycle 3, de manière plus autonome, grâce à l'automatisation du décodage.

Comme vu précédemment, l'explicitation est donc l'une des stratégies de compréhension à mettre en place lors de cet apprentissage à inférer, elle « permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension. [...] » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, *Les stratégies de Compréhension*) ; c'est à travers cette stratégie que les élèves peuvent appréhender les moyens à mettre en place pour mieux comprendre une lecture. Ainsi, pour qu'elle soit rendue effective et efficace, il faudra la construire avec eux, verbaliser et procéder à un travail d'explicitation des procédures dans

l'objectif de développer, peu à peu, des compétences qu'ils pourront réinvestir / réutiliser de manière autonome afin de devenir capables de réguler leur propre compréhension.

L'objectif est donc d'accompagner les élèves dans leur démarche et de les aider à devenir de meilleurs compreneurs, des lecteurs stratégiques qui se posent les bonnes questions puisque ' « il importe [...] d'améliorer les capacités des élèves à élaborer des inférences, de les outiller par un entraînement spécifique et explicite des stratégies idoines » (Gennaï, 2019 : 20).

2. Les stratégies au service de la compréhension

Afin d'apprendre aux élèves à réaliser des inférences, de façon ritualisée et systématique, et à savoir trouver et comprendre l'implicite dans des textes narratifs, il faut donner de l'intérêt à l'outil qu'ils utiliseront pour s'entraîner à se questionner. L'objectif sera, ainsi, de leur permettre de mieux comprendre un texte lu (par un adulte ou par eux-mêmes) et d'aller plus loin dans la compréhension de ce texte.

Ainsi, travailler sur les inférences consiste à envisager une stratégie globale de compréhension. En effet, les inférences étant des interprétations littéralement inaccessibles, les élèves doivent apprendre à faire des liens entre les informations volontairement explicites et celles qui ne le sont pas. Ils doivent alors mettre en place des stratégies pour réussir à rendre l'implicite explicite.

Des études ont permis d'identifier des stratégies efficaces pour aider les élèves à améliorer leur compréhension. Le rapport sur l'enseignement de la lecture en Europe (2011, *L'enseignement de la lecture en Europe : contextes, politiques et pratiques*, Eurydice, Commissions européennes) en a ainsi présenté sept parmi lesquelles on peut citer l'apprentissage coopératif, la réponse à des questions et la génération de questions.

2.1. Présentation des différents dispositifs envisageables

La compréhension de l'implicite de textes lus peut être envisagée sous différentes approches. Ainsi, il est notamment possible de faire travailler les élèves sur des lectures inférentielles basées sur des textes courts, de 4 à 5 lignes, pour leur permettre d'élucider de l'implicite ; c'est ce que propose le dispositif du type « L'inspecteur Litou ». Dans la même lignée et pour travailler sur un type d'inférence, de courts exercices peuvent être présentés aux

élèves, tels que ceux de l'ouvrage *Stratégies pour lire au quotidien*, dans lequel il est précisé à l'enseignant le but de la séance avec des indices et des justifications précises à fournir aux élèves.

Il est également possible de doter les élèves de stratégies au service de la compréhension comme celles mises en œuvre dans les dispositifs proposés par R. Goigoux et S. Cèbe dans les ouvrages *Narramus* en PS, MS, GS et CP, *Lectorino & Lectorinette* en CE1 et CE2 et *Lector & Lectrix* en CM1 et CM2, qui planifient un enseignement explicite afin de rendre les élèves actifs et conscients de leurs efforts en compréhension pour décoder l'implicite.

Il existe, enfin, un dispositif basé sur la stratégie de l'auto-questionnement : « la roue des questions » de M. Bianco et L. Lima (*Comment enseigner la compréhension en lecture ?* 2017 : 14) qui consiste en la création d'une roue en carton, pourvue d'une flèche, et sur laquelle seront notées les questions : Qui ? Quand ? Où ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? Son but est d'habituer les élèves à se poser systématiquement les bonnes questions pour comprendre un texte, tout en y amenant un côté ludique : les élèves sont acteurs de la démarche, se l'approprient et apprennent ainsi à mieux comprendre et à faire des inférences. Il faut ensuite répondre à ces questions, puis valider la bonne réponse par un retour au texte. Cet outil induit ainsi autant de types d'inférences qu'il y a de catégories de questions. L'un des avantages de ce dernier dispositif est qu'il permet à tous les élèves de progresser puisqu'ils se poseront des questions auxquelles ils se sentiront eux-mêmes en mesure de répondre. Il permet également de mettre en place une différenciation puisque chaque élève répondra aux questions qui lui paraîtront abordables et de façon plus ou moins précise, selon ses capacités.

Quelle que soit la stratégie retenue, il faudrait, pour qu'elle soit réinvestie par les élèves, qu'ils la maîtrisent suffisamment afin de limiter la charge cognitive qu'elle pourrait représenter : elle doit leur apporter davantage qu'elle ne leur demande d'investissement.

2.2. Présentation de nos classes et choix du dispositif

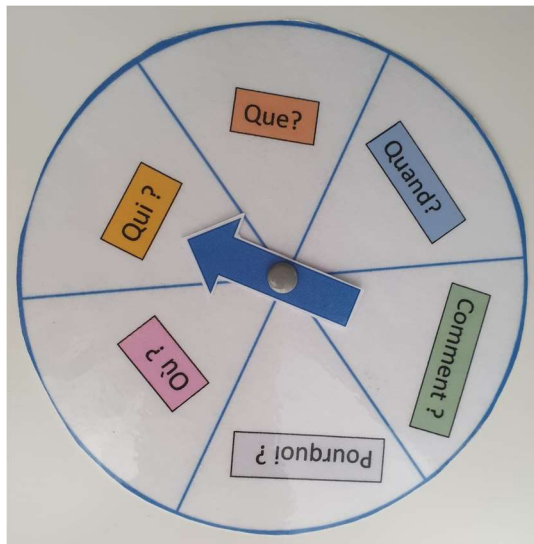
Lors de cette première année de formation en tant que Professeures des Écoles Stagiaires, nous avons été affectées à mi-temps, dans deux écoles du Gard, pour enseigner les jeudis et vendredis en élémentaire : une classe de CP, à Rochefort-du-Gard, composée de vingt-sept élèves et une classe CM1, à Villeneuve-Les-Avignon, composée de vingt-sept élèves également.

Après avoir pris connaissance des différents dispositifs déjà existants, et présentés précédemment, pour travailler la compréhension de textes grâce aux inférences, nous avons

décidé de retenir « la roue des questions » en entraînement systématique. Notre choix s'est porté sur ce dispositif pour plusieurs raisons : tout d'abord, les choix didactiques de celui-ci nous semblaient pertinents car il permet d'atteindre l'un de nos objectifs qui est de faire émerger un questionnement chez les élèves lors de leurs lectures. Il s'agit, de plus, pour les élèves et nous-mêmes, d'une activité nouvelle nécessitant la mise en place d'un outil manipulable ; elle devrait donc attiser la curiosité des élèves, ce qui pourrait se révéler propice à l'acquisition des apprentissages attendus. Enfin, ce dispositif peut être utilisé par nos élèves de cycles 2 et 3 sans difficulté, pour progresser dans leur compréhension individuelle grâce à sa démarche commune et adaptable dans chaque classe, contrairement aux autres dispositifs existants qui ne sont pas réellement transposables dans nos deux classes compte tenu de la différence d'âge de nos élèves et, de ce fait, de nos cycles différents.

2.3. Appropriation du dispositif

Pour que cette stratégie soit porteuse de sens, nous nous sommes penchées sur la manière de mener ce dispositif afin de pouvoir comparer l'évolution des apprentissages dans nos deux classes. Prenant en considération nos différents niveaux, le dispositif était identique et simultané mais la mise en œuvre différente car sur des supports (textes narratifs) distincts. Il a pris la forme physique d'une roue miniature (taille d'un CD) comportant six pronoms interrogatifs : « Qui, que, quoi, comment, où, pourquoi ? ».



La mise en place de ce dispositif a été réalisée au cours des périodes 3 et 4 afin de proposer un entraînement systématique et d'habituer les élèves à s'interroger et à se poser les bonnes questions, relevant de l'implicite, qu'ils ont ensuite imaginées eux-mêmes, pour chaque texte lu. Pour la classe de CP, cet outil a été proposé de façon ritualisée après chaque nouvelle lecture

offerte. Il a été mis en place quasi simultanément dans la classe de CM1 (à cause d'un petit problème de concordance des emplois du temps, la mise en place a été décalée d'une semaine par rapport aux CP) mais portait alors exclusivement sur des textes lus par les élèves durant un temps de lecture silencieux puis magistral.

Planning des séances pour la classe de CP :

Séance 1 : Pré-test - 28/01/2021
Séance 2 : 4/02/2021
Séance 3 : 11/02/2021
Séance 4 : 4/03/2021
Séance 5 : 11/03/2021
Séance 6 : 18/03/2021
Séance 7 : 25/03/2021
Séance 8 : post-test - 2/04/2021

Planning des séances pour la classe de CM1 :

Séance 1 : Pré-test - 4/02/2021
Séance 2 : 11/02/2021
Séance 3 : 5/03/2021
Séance 4 : 12/03/2021
Séance 5 : 19/03/2021
Séance 6 : 26/03/2021
Séance 7 : 1/04/2021
Séance 8 : Post-test - 2/04/2021

Lors de la première séance, une évaluation diagnostique dite de pré-test a été réalisée dans les deux classes afin d'évaluer et de situer nos élèves en amont de la mise en place de « la roue des questions ». En effet, l'objectif étant d'accompagner les élèves dans leur aptitude à faire des inférences pour accéder à une compréhension plus fine de textes lus, ce pré-test a été proposé après une lecture d'album pour les CP et d'un texte court pour les CM1. Il a pris la forme d'un questionnaire établi respectivement par chacune de nous en fonction de nos attentes (capacité des élèves à comprendre la motivation du personnage principal, la ruse, la réaction des autres personnages de l'histoire à travers des questions de type explicite comme implicite). A noter que, pour les CP, l'album a été lu par l'enseignant, afin de décharger les élèves du décodage et de leur permettre de se concentrer exclusivement sur la compréhension. Les CM1 ont, de leur côté, réalisé eux-mêmes leur lecture de manière individuelle et silencieuse, dans un premier temps, puis une lecture à voix haute a été réalisée par de bons lecteurs, dans un second temps. Les élèves ont ensuite eu la possibilité d'interroger l'enseignante sur les mots qui leur posaient un problème pour permettre une meilleure compréhension globale du texte.

Les questions posées lors de ce pré-test, au nombre de quinze pour les CM1 et six (avec quelques sous-questions) pour les CP étaient, pour ces derniers, classées : les premières étaient littérales et les suivantes, plus implicites, permettaient déjà de faire quelques inférences (Annexe 1). Ainsi, ces questions ont permis à la fois d'évaluer la capacité des élèves à comprendre les

informations explicites (questions littérales) mais aussi, et surtout, à trouver des indices, dans le texte et dans leurs connaissances encyclopédiques, afin de pouvoir répondre aux questions plus implicites de la façon la plus précise possible en fonction des différents types d'inférences qu'elles nécessitaient. Dans la classe de CM1, une question « bonus » a été ajoutée, afin que les élèves puissent inventer une question en lien avec le texte et permettant de mieux le comprendre ; cela dans le but de voir le type de question que les élèves inventaient avant la mise en place du dispositif « la roue des questions » (Annexe 2). Cette évaluation initiale nous a ainsi permis d'adapter notre enseignement pour les séances suivantes, nous y reviendrons plus en détails dans la partie « analyse ».

Chaque séance a été préparée de la même manière, dans les deux classes, afin de mettre en place des habitudes pour nos élèves. Elles se déroulent en six phases :

- **Phase 1** : Lecture du texte narratif. Les élèves doivent comprendre qu'ils ont un intérêt à être bien attentifs durant la lecture puisque, pour réaliser l'activité avec succès, ils doivent essayer d'en comprendre le sens. Dans la classe de CP cette lecture est assurée par l'enseignante, tandis que, dans la classe de CM1, deux lectures sont réalisées : une individuelle puis une magistrale faite par de « bons » lecteurs ayant une meilleure fluence, permettant une meilleure compréhension.

- **Phase 2** : Rappel / présentation de « la roue des questions » (phase collective, une roue au tableau). Selon la séance, il s'agit soit d'une présentation de la roue, soit d'un rappel collectif de comment celle-ci fonctionne. Il est important de rappeler les pronoms et adverbes interrogatifs utilisables : QUE, QUI, QUAND, COMMENT, POURQUOI, OÙ qui permettent de formuler des questions sur le texte.

- **Phase 3** : Exemple collectif. Selon la séance, cette phase collective peut permettre de montrer comment fonctionne la roue, de montrer comment poser une question et trouver sa réponse ou de rappeler le type de questions que les élèves peuvent créer. Cette phase permet à tous les élèves d'avoir un temps de modelage, réalisé soit par l'enseignante soit par un camarade ayant bien acquis les savoirs.

- **Phase 4** : Entraînement. Cet entraînement se fait en binôme avec le dispositif de « la roue des questions ». L'objectif est de faire formuler aux élèves une question à partir du pronom ou de l'adverbe obtenu tout en ayant trouvé la réponse dans le texte. Pour les CM1, un temps d'échange supplémentaire est réalisé entre deux binômes.

- **Phase 5** : Mutualisation. Ce temps permet d'écouter en collectif différentes questions et de chercher dans un premier temps la réponse, puis dans un deuxième temps le type de question posée (explicite, implicite en se questionnant sur le pourquoi).

- **Phase 6** : Retour. Cela permet un temps d'échange sur ce que les élèves ont compris.

La première séance était une séance collective de découverte du dispositif afin que les élèves prennent connaissance de cette roue. Elle consistait alors à se poser une première question (issue de la roue) et à en chercher ensemble les réponses ainsi que la façon dont nous avons procédé pour y parvenir. Ce temps de modelage était incontournable pour permettre aux élèves de comprendre le fonctionnement de cet outil et pour appréhender les questions intéressantes, nécessitant le recours aux inférences pour y répondre et ne se résumant pas à de simples questions littérales. Les séances suivantes ont consisté en un entraînement puis un réinvestissement, en binôme, avec, en support pour la formulation des questions, une « roue des questions » pour chacun des groupes.

Durant la phase d'entraînement de l'ensemble des séances, chaque binôme devait trouver et écrire, dans son cahier de brouillon, deux questions minimum, à poser au reste de la classe pour les CP, et à échanger avec un autre binôme pour les CM1, avec les réponses. Une fois que chaque groupe avait au moins ses deux questions, l'un des élèves de chaque binôme était interrogé pour les lire à voix haute et tous les autres élèves devaient tenter de trouver la réponse, la plus précise possible. L'élève ayant posé la question validait alors, ou non, les réponses données.

Lors de chaque séance, nous avons pris soin de demander aux élèves de verbaliser comment ils avaient fait pour inventer une question à poser à leurs camarades et comment et où trouver des éléments de réponses dans le texte.

Une différenciation a été mise en place en variant le nombre de questions que les élèves devaient imaginer ou en proposant de poser une question de niveau de difficulté différente et nécessitant la réalisation d'inférences.

Au cours de la séquence, le dispositif a évolué. En effet, lors de la première séance de manipulation de la roue, et pour qu'ils se l'approprient mieux, nous avons demandé aux élèves de commencer par inventer des questions dont la réponse se trouvait dans le texte, donc de type littérales, puis, s'ils y parvenaient sans trop de difficultés, des nouvelles questions avec un niveau

un peu plus complexe et avec une réponse qui n'était pas écrite noir sur blanc dans le texte, des questions de type implicite.

Au fil des séances, nous avons choisi de « trier » avec les élèves les différentes questions qu'ils avaient créées afin qu'ils puissent comprendre le type de questions qu'ils écrivaient, comment trouver la réponse dans le texte, mais également comprendre par la verbalisation pourquoi une question peut être plus pertinente qu'une autre en fonction de ce qu'elle pouvait apporter de plus sur la compréhension du texte. Ce réajustement a été effectué dans les deux classes avec, en premier lieu, un tri sur les questions dites « faciles » dont les réponses se trouvaient dans le texte, et « difficiles » dont la réponse était fondée soit sur les expériences et les connaissances personnelles de l'élève, soit sur des éléments déjà présents dans le texte, comme des indices prélevés par les élèves. A noter que les termes « faciles » et « difficiles » ont été employés dans la classe de CP pour que ce soit plus clair pour les élèves.

Ce travail a été approfondi dans la classe de CM1, à partir des productions des élèves, dans le but de leur faire comprendre qu'il existe quatre types de questions (du plus explicite au plus implicite), et de leur permettre d'apprendre à trouver des réponses dans le texte selon le type de question posée. Pour cela, il leur a été proposé de trier les questions selon les critères suivants :

- explicite :

1- La réponse est littéralement dans le texte, pour y répondre on doit la recopier telle quelle.

2- La réponse est dans le texte mais n'utilise pas exactement les mêmes mots, on doit passer par la reformulation.

- implicite :

3- La réponse n'est pas écrite dans le texte, pour y répondre il faut raisonner, relier des informations, faire des inférences.

4- La réponse n'est pas dans le texte mais elle peut être connue du lecteur avant la lecture, il faut qu'il utilise ses propres connaissances.

Lors des séances qui ont suivi, les élèves devaient ainsi inventer un type de question précis et indiquer de quel type il s'agissait.

Une évaluation sommative, dite de post-test, a été réalisée en cours de période 4 pour observer les progressions des élèves. Elle était semblable à celle du pré-test pour ne pas biaiser

les résultats. En effet, ce test consistait en un nouveau questionnaire, après la lecture d'un nouveau texte narratif (album pour les CP et texte court pour les CM1), de difficulté similaire à celui du pré-test, et contenait des questions portant sur les mêmes inférences que lors de l'évaluation diagnostique (intention des personnages, réactions des personnages secondaires...) (Annexe 3). Dans la classe de CM1, une question « bonus » a été une nouvelle fois ajoutée, comme lors du pré-test, afin que les élèves puissent inventer une question en lien avec le texte dans le but de voir le type de question que les élèves inventaient après la mise en place du dispositif « la roue des questions » (Annexe 4).

Ce pré-test a servi de support, comme le post-test, pour notre analyse.

3. Démarche d'investigation

Afin de suivre l'évolution de la progression de nos élèves respectifs avant et après la mise en place du dispositif, nous avons donc soumis nos élèves aux deux tests : un pré-test, avant tout apport d'informations en milieu de période 3 pour le CP et fin de période 3 pour le CM1, afin de situer les élèves dans leurs capacités initiales à comprendre et à réaliser des inférences, et un post-test, proposé en fin de période 4, après l'appropriation et la ritualisation de l'emploi de « la roue des questions » pour chaque lecture proposée.

3.1. Notre démarche

Dans l'objectif de ne pas biaiser les résultats de nos tests, les deux textes qui ont servi de support pour la comparaison avant/après la mise en place du dispositif ont été choisis en fonction de leur niveau de difficulté de compréhension, qui devait être le plus similaire possible aussi bien pour la classe de CP que pour celle de CM1, afin de ne pas fausser les résultats de l'évaluation finale permettant de noter la progression des élèves.

3.1.1. Les données à collecter

Les résultats de ces tests ont été relevés, classés puis comparés (réponses du pré-test d'une part, puis du post-test d'autre part, puis confrontées entre elles) afin d'avoir un rapide aperçu global du niveau et de la progression des élèves dans leur capacité à faire des inférences.

Contrairement à ce que nous envisagions initialement, nous n'avons pas pu sélectionner quatre élèves témoins dans nos classes respectives pour la collecte des données. En effet, il était difficile de savoir quels élèves il serait le plus pertinent de « suivre » plus spécifiquement durant

les séances (ce qui aurait peut-être eu comme conséquence de nous faire passer à côté de quelques jolies révélations) et trop complexe de s'intéresser prioritairement à seulement quelques élèves sur des temps d'activités réalisés en classe entière. Aussi, nous nous sommes plutôt intéressées au groupe classe dans lequel nous avons « catégorisé » les niveaux des élèves en nous basant sur les réponses apportées lors du pré-test : élèves avec des facilités, élèves dans la moyenne et élèves présentant des difficultés.

Cette catégorisation a permis de constituer des binômes d'une manière plus aisée dans la classe de CM1 puisqu'ils ont été créés par niveaux, donc de façon homogène. La question s'est posée pour la classe de CP car, si les binômes étaient instaurés en fonction du niveau des élèves, certains se seraient retrouvés en trop grande difficulté et n'auraient pas pu produire de questions. Il a donc été décidé que, pour la classe de CP, les binômes seraient hétérogènes, un élève pouvant ainsi aider son camarade dans la formulation de ses questions, et même modulables au cours de la séquence. Cette modulation avait l'avantage de ne pas « figer » un élève dans un niveau : si un élève, présentant des difficultés dans la pratique de l'activité au départ, évoluait positivement, il pourrait, ainsi, à son tour, en faire profiter un autre élève qui présentait encore des difficultés.

Ce travail en binôme, bénéfique pour tous dans la réalisation de la tâche demandée (encouragements et aide réciproques, motivation, possibilité d'échanger et de débattre pour faire émerger les meilleures propositions, etc.), avait toutefois ici pour défaut de ne pas laisser transparaître le travail individuel de chacun mais un travail individuel n'était pas envisageable dans une classe de 27 élèves de CP car trop complexe pour les élèves, tout comme il ne pouvait pas l'être dans la classe de CM1, faute de temps.

Pour pallier ce manque de « témoins » dans nos deux classes, nous avons voulu en trouver deux autres, de niveaux identiques aux nôtres, et dont les enseignants pourraient proposer les mêmes pré-test et post-test que nous dans leur classe respective mais sans la mise en place du dispositif « la roue des questions ». Pour cela, nous avons proposé à deux de nos collègues identifiés, également PES en CP pour l'une et en CM1 pour l'autre, de participer à notre projet. Notre choix s'est arrêté sur ces collègues parce qu'au-delà du niveau de leurs classes, elles avaient un profil comparable aux nôtres : classes n'opposant pas de problèmes majeurs au niveau du comportement et / ou de la discipline et dont les élèves ne présentent pas de lacunes scolaires marquées (notamment pas d'élèves à besoins éducatifs particuliers). Ce sont donc ces deux classes qui nous ont servi de « classes témoins ». Les enseignants ont ainsi réalisé les tests à distance, dans le temps, et nous ont fait parvenir les réponses de leurs élèves à la fin de la

séquence. Ces données nous ont ainsi permis une réelle comparaison de la progression des élèves avec ou sans la mise en place du dispositif et, ainsi, d'évaluer au mieux l'impact de « la roue des questions » sur l'éventuelle progression des élèves de nos classes en comparaison avec la mise en place d'un autre dispositif, durant la même période, dans l'autre classe de CM1 ou sans travail spécifique sur la compréhension, comme ce fut le cas dans l'autre classe de CP.

Les questions trouvées et posées par les élèves au fil des séances ont toutes été relevées, dans nos deux classes, sous la forme de productions d'écrits des élèves pour les CM1, et d'enregistrements vidéo pour le CP. En effet, les écrits n'étant pas tous de bonne qualité dans la classe de CP, il était parfois difficile de les relire après coup. Lorsque c'était possible, les questions étaient notées au propre dans le cahier de brouillon par l'enseignante lors de ses observations et son passage dans les rangs mais il aurait été trop long de le faire pour chaque question de chaque binôme. Aussi, les échanges questions/réponses dans la classe de CP ont tous été enregistrés vocalement et l'ensemble des questions ont été synthétisées dans des tableaux afin d'en avoir un aperçu rapide (Annexe 5).

Des demandes d'accords préalables, sous formes d'autorisations écrites, ont été fournies aux parents et retournées signées avant la mise en place du dispositif pour nous permettre d'analyser ces données.

3.1.2. Notre méthode d'analyse

Il nous semblait important d'élaborer des points d'observation, qui nous permettraient d'évaluer les élèves de la même façon avant et après la mise en place de « la roue des questions », et de réfléchir sur les critères d'analyse dont nous pourrions nous servir lors de l'étude des résultats obtenus.

Ces points d'observation, sur lesquels nous avons pris appui lors des séances de mise en place du dispositif (donc hors pré-test et post-test), portaient sur la capacité des élèves à :

- se poser des questions ;
- poser des questions de plus en plus pertinentes (nécessitant la réalisation d'inférences) ;
- (re)lire le texte en gardant son intention de lecture ;
- chercher des indices pour répondre aux questions posées ;
- formuler des hypothèses et les réajuster au fil de leur lecture (CM1) ;
- se servir du texte pour donner du sens à des mots inconnus ou polysémiques ;
- réaliser des inférences avec le reste du texte et ses propres connaissances ;

- regrouper les éléments d'information éloignés les uns des autres ;
- décrire ou expliquer la démarche suivie.

L'objectif de la réalisation de ces tests était, pour nous, d'évaluer la progression de nos élèves afin de pouvoir répondre à ces questions initiales :

- Quelle est l'évolution de la compréhension des textes lus et des questions posées en classe de CP ? De CM1 ?
- Les élèves de CP et de CM1 progressent-ils tous, et de la même façon, suite à la mise en place du dispositif ?
- Sont-ils en mesure de comprendre davantage un texte simple ? Et résistant ?
- La progression est-elle plus importante en classe de CP ou de CM1 ?
- Comment les élèves s'approprient-ils le dispositif ?
- Quelle est l'évolution du type de questions que les élèves se posent ? L'écart est-il significatif ou non ? Demandent-elles davantage le recours aux inférences ?
- Quels sont les élèves qui progressent le plus : les élèves avec, au départ, plus de difficultés ou ceux avec plus de facilités ?
- Le dispositif « la roue des questions » permet-il une meilleure compréhension de textes narratifs que celle des classes témoins ?

Ainsi les critères sur lesquels nous nous sommes basées pour nos analyses de pré-test et post-test portaient sur le nombre de réponses justes apportées par les élèves, sur les progressions effectuées en compréhension globale et compréhension fine, ainsi que sur les évolutions positives et/ou négatives de la formulation de leurs questions (nécessitant, ou non, la réalisation d'inférences).

En parallèle de ces critères pour l'analyse des pré et post tests, il y en avait un supplémentaire qui s'est imposé dans la classe de CP : savoir utiliser correctement les pronoms ou adverbes inducteurs issus de « la roue des questions » pour créer leurs questions.

3.1.3. Hypothèses préalables

Nous nous sommes questionnées concernant l'intérêt et la mise en place de ce dispositif et sommes parties d'hypothèses afin de définir des pistes de travail plus précises.

L'une des premières hypothèses que nous avons retenues est que l'aspect ludique de cet outil pourrait aider nos élèves à mieux acquérir les compétences attendues, sans perdre de vue notre objectif qui est de les habituer à se poser les bonnes questions sur les textes lus pour travailler les inférences.

Nous nous sommes ensuite arrêtées sur l'idée que les élèves de CM1 sauraient mieux réaliser des inférences que ceux de CP, de par leur âge et étude antérieure de stratégies. Toutefois, nous pensons que, dans nos deux classes, les élèves qui progresseront le plus seront ceux ayant au départ le plus de difficultés sans stratégie définie, de lecture et de compréhension.

Après cela, nous avons mené une réflexion sur la facilité qu'auraient les élèves à répondre aux questions posées sur un texte ; la supposition que nous avons faite est qu'ils seraient plus aptes à répondre aux questions de type « qui, que, quoi, où », qui nous paraissent plus facilement accessibles, qu'aux questions « comment et pourquoi » qui nécessitent davantage de réflexion et un travail de relevé d'indices.

Pour finir, la dernière hypothèse que nous avons envisagée est que les propositions de questions créées par nos élèves évolueraient tout au long de notre dispositif. En effet, nous supposons que les questions, au début de la mise en place du dispositif, devraient encore trouver leurs réponses directement dans le texte tandis que, vers la fin de celle-ci, les élèves devraient réellement proposer des questions dont la réponse nécessitera de faire des inférences.

3.2. Nos supports

Les élèves de nos deux classes étant d'âges et de niveaux distincts, les supports, contrairement au dispositif employé, étaient différents : la classe de CP a travaillé sur des albums de jeunesse et la classe de CM1 sur des textes courts provenant des (*Nouvelles*) *histoires pressées* de Bernard Friot, plus adaptés à leur âge.

3.2.1. Dans la classe de CP

Pour la classe de CP, l'ensemble des textes lus étaient des albums minutieusement choisis pour leur intérêt quant aux questions implicites qu'ils engendraient :

- séance 1, séance de pré-test : *Une soupe au caillou* (2000). Cet album, faisant par ailleurs partie des ouvrages de la liste de référence du cycle 2 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013 : 8), était particulièrement pertinent car faisant appel à différents types d'inférences : le statut, cliché, du loup, mangeur vorace, d'où la réaction des personnages secondaires, qui, inquiets, viennent

voir ce qu'il se passe et qui fait, justement, partie de la ruse du loup. Il y a donc plusieurs niveaux de compréhension des états mentaux des différents personnages mais aussi la ruse du loup affamé qui prétend vouloir manger une soupe au caillou et, enfin, la fin qui laisse à chacun sa libre interprétation. De plus, les images du livre sont là pour servir le texte et n'apportent pas d'informations complémentaires, ce qui était recherché pour ne pas ajouter de la difficulté dans la compréhension qui aurait alors pu être liée à un décalage entre le texte et les images ;

- séance 2 : *Le roi des cacas* (2017), album choisi pour son humour mais aussi pour les implicites plus ou moins faciles à percevoir (les jeux de mots, le bousier qui sent très mauvais et dont tout le monde se moque mais qui permet, implicitement, aux autres animaux d'être débarrassés de leurs excréments, le roi des animaux présenté sous les traits du lion, les émotions et traits de caractère des personnages) et sa morale ;

- séance 3 : *Plouf !* (2012), cet album a été choisi, là encore, pour son humour, mais aussi et surtout pour les différents niveaux d'implicite qu'il intègre, notamment le reflet de la lune qui ressemble à un fromage, la ruse que chaque personnage adapte à son interlocuteur puisque lorsqu'un nouveau personnage descend dans le puits, cela permet au précédent d'en sortir d'où la nécessité d'un discours convaincant pour donner envie au(x) nouveau(x), d'abord incrédules, de descendre, il y a également le ressenti des personnages qui est très présent et très intéressant car évolutif au fil de l'histoire ;

- séance 4 : *La grenouille à grande bouche* (2009), bel album contant l'histoire d'une grenouille qui décide d'aller à la rencontre d'autres animaux (tous présentés d'abord de façon implicite dans le texte ou dans les images) pour découvrir ce qu'ils mangent. Toute la subtilité se situe à la fin de l'histoire, ce qui rend l'intrigue singulièrement intéressante et cette fin particulièrement amusante. L'implicite est donc présent tout au long de l'histoire mais, si on peut passer outre au fil des pages, il est ici indispensable de le comprendre à la fin, associé à la pensée du personnage principal, pour ne pas passer à côté du sens de la chute, d'où la raison de sa sélection ;

- séance 5 : *Un jeune loup bien éduqué* (2013), cet album, comme le précédent, nécessite de comprendre l'implicite induit à la fin de l'histoire mais aussi et, également, de se questionner sur le comportement de ce loup, d'habitude sans pitié, ici pourtant si agréable au début de l'histoire. Il est intéressant de voir la mentalité de ce personnage évoluer au fil de ses rencontres jusqu'à arriver à un loup au comportement plus proche de celui que l'on a davantage l'habitude de croiser dans les histoires : un animal vorace sauf, finalement, avec cet enfant qui partage ses valeurs.

L'implicite est donc présent tout au long de cet album et une morale lui est associée, qu'il faut pouvoir dégager pour comprendre toute la subtilité de l'histoire ; c'est pourquoi il a été choisi ;

- séance 6 : *Les deniers de compère lapin* (2009). Cet album propose de nombreux recours à l'implicite tout au long de l'histoire. Cette fois-ci, et c'est assez surprenant, la ruse n'est pas associée à un renard mais à un lapin qui est prêt à tout pour arriver au bout de son stratagème. Sa façon de s'y prendre est assez évidente à la fin de l'histoire, la vraie raison, en revanche, laisse davantage libre court à l'imagination. Le réel sens de cette histoire n'est pas facilement accessible, avec toutes les inférences qu'il nécessite, et c'est ce qui en faisait aussi son intérêt à ce stade de la séquence ;

- séance 7 : *Balthazar !* (2001). Cet album est, lui aussi, assez subtil et nécessitait déjà une capacité assez importante à inférer. En effet, il est nécessaire, ici, pour accéder au sens de l'histoire, de s'éloigner des pensées du personnage principal alors qu'il faut généralement s'y fier / référer pour comprendre les autres histoires. Les élèves devaient donc faire eux-mêmes les déductions, en s'appuyant sur le texte et les images, pour accéder à la compréhension fine de l'album. Tout l'intérêt de la sélection de cet album résidait donc dans cette nécessité de penser à l'inverse de ce qui est le plus souvent attendu du lecteur (le personnage principal se trompe sur les intentions de chacun) ;

- séance 8, séance de post-test : *Ce sympathique Monsieur Renard* (2020). Comme tous les autres avant lui, ce dernier album a été choisi pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il a quelques points communs avec l'album du pré-test ce qui permettait de pouvoir comparer les réponses des élèves à des questions qui pouvaient s'avérer proches. En effet, ici, le personnage est un renard rusé qui met en place un stratagème pour se nourrir, il rappelle donc, en plusieurs points, le loup qui souhaite manger une bonne soupe du premier album proposé. Malgré cette apparente similitude, le contenu de cet album est moins accessible si l'on se base uniquement sur le texte puisque, à l'instar de l'album *Balthazar !* il y a un écart entre ce que le second personnage principal pense et ce qu'il en est réellement. Cet ouvrage trouvait ainsi bien sa place ici, dans la progression. Toutefois, les images sont indispensables à la compréhension fine de ce dernier album, ce qui n'était pas le cas dans celui retenu pour le pré-test, et le rend donc un peu plus difficile à comprendre que le premier. Cette difficulté un peu supérieure se justifie en se basant sur deux éléments : en premier lieu, il était très complexe de trouver un contenu équivalent, en termes de niveau de compréhension, à celui du premier album, ceux-ci étant indépendants (dans le sens où non issus d'une série et donc avec des personnages, des intrigues et des histoires distincts). De

plus, les élèves ayant progressé dans leurs procédures et leur capacité à inférer au fil de la séquence, il était intéressant de voir s'ils étaient en mesure d'accéder à un niveau d'implicite plus important, que lors de la première séance, afin d'accéder au réel sens de cette ultime histoire.

3.2.2. Dans la classe de CM1

Pour la classe de CM1, l'ensemble des textes narratifs lus sont issus des nouvelles de Bernard Friot, appartenant à la liste de référence de la littérature à l'école, du cycle 3 (Annexe 6).

Lors de la séance du pré-test, le texte de référence a été : « Histoire policière ». Ce texte assez court permettait aux élèves de se concentrer sur la compréhension de l'histoire sans avoir trop de lecture à réaliser. Neuf questions implicites et cinq questions explicites ont été rédigées à partir de cette nouvelle pour évaluer la compréhension des élèves.

Un texte support a été choisi pour chacune des six séances de travail mettant en place le dispositif « la roue des questions ». Ces textes ont été sélectionnés selon des critères précis. En effet, l'un des premiers points essentiels est qu'ils sont courts ce qui permet aux élèves de pouvoir lire et relire plusieurs fois le texte et de s'y référer. Deuxièmement, toutes les nouvelles choisies présentent de l'implicite et invitent à réaliser des inférences de plusieurs types en travaillant sur les états mentaux des personnages, leurs réactions et l'humour. Elles permettent au lecteur de s'entraîner aux stratégies du lecteur expert car, bien souvent, ces nouvelles remettent en question le sens construit dans une première lecture, en raison de fins ouvertes, de textes polysémiques ou suscitant des interprétations divergentes, et permettent de mener une réflexion sur comment comprendre ce que l'auteur ne dit pas explicitement.

Les textes sélectionnés pour les trois premières séances sont des nouvelles contenant des histoires proches du réel que les élèves ont assez de facilité à comprendre, puisque les actions et les questionnements des narrateurs ont pu être vécus par les enfants.

Séance 1 : « Moustique » extrait des *Nouvelles histoires pressées* ;

Séance 2 : « Loup-garou » extrait des *Nouvelles histoires pressées* ;

Séance 3 : « Cauchemar » extrait des *Histoires pressées*.

Les textes choisis pour les trois dernières séances sont des nouvelles qui relèvent davantage de la fiction, donc plus éloignées de la réalité, où les élèves doivent essayer de se projeter, de s'imaginer les scènes pour arriver à en comprendre le sens.

Séance 4 : « Encore une histoire tragique » extrait des *Histoires pressées* ;

Séance 5 : « Histoire d'histoires » extrait des *Histoires pressées* ;

Séance 6 : « Recette de cuisine » extrait des *Histoires pressées*.

Pour finir, le texte de référence pour le post-test était : « La chose ». Ce choix d'un texte plus long se justifie par le temps écoulé entre les deux tests et les progrès que les élèves ont accomplis entre temps. Neuf questions implicites et cinq questions explicites ont également été rédigées à partir de cette nouvelle pour évaluer la compréhension des élèves.

3.3. Le rôle de l'enseignant dans l'expérimentation pédagogique

Le rôle de l'enseignant, outre la mise en place du dispositif et de l'étayage autour de celui-ci, est d'être garant du bon fonctionnement du dispositif et de son appropriation par les élèves. Pour cela, il doit veiller à ce que chacun d'eux utilise « la roue des questions » lors de chaque lecture réalisée en classe, prendre le temps de réexpliquer, si nécessaire, la procédure à suivre de façon explicite et les pousser à se poser les bonnes questions. Il encadre / recadre les élèves lorsque cela s'avère nécessaire et apporte son aide aux élèves qui peuvent en ressentir le besoin.

Un temps de modelage doit également être réalisé par l'enseignant, car le travail de compréhension reste invisible pour certains élèves. En verbalisant nos procédures, et en demandant à nos élèves de reproduire la même chose, on construit peu à peu des compétences qu'ils vont pouvoir s'approprier et reproduire de manière autonome. Il est important que les élèves comprennent pourquoi nous choisissons une question plutôt qu'une autre afin qu'ils prennent conscience de l'intérêt de poser des questions de plus en plus implicites.

L'objectif final est que chaque élève de nos deux classes ait pris part à la démarche, qu'il se soit investi, qu'il ait progressé au fil de l'utilisation ritualisée de « la roue des questions » et qu'il soit capable de mieux comprendre des textes lus sans que cela lui demande trop d'efforts afin qu'il découvre le plaisir de lire pour avoir, peut-être, envie de lire encore davantage.

Concernant la classe de CP, afin de guider les élèves et de les aider dans la formulation de leurs questions implicites, l'étayage a évolué au fil des séances. Ainsi, notamment, lors de la séance 3, l'album support a été relu une fois que tous les binômes avaient noté leurs questions. L'objectif était de faire une pause à chaque page pour que les élèves trouvent une question implicite s'y rapportant ; s'ils étaient en difficulté pour en trouver, ils devaient alors répondre aux questions qui leur étaient posées. Le but de ce questionnement était de leur montrer la

procédure à suivre pour (se) poser des questions implicites mais également de savoir comment y répondre en s'appuyant sur des éléments du texte, sur les images ou encore sur des connaissances encyclopédiques. Les élèves ont ainsi pu trouver deux nouvelles questions implicites se rapportant à l'album (et reportées dans le tableau en annexe 5).

Enfin, à partir de la séance 5 et pour encourager et valoriser le travail des élèves de CP, en plus de l'enregistrement, chacune de leur question était notée au tableau. Les élèves devaient les classer entre deux catégories possibles : « réponse dans le livre » ou « réponse qui n'est pas dans le livre ». L'objectif était qu'ils comprennent pourquoi une question était rangée dans l'une ou l'autre de ces catégories et qu'ils arrivent, en fin de séance, avec le plus possible de questions rangées dans la catégorie « réponse qui n'est pas dans le livre ». Cet aspect physique de l'étayage leur a permis de mettre en place un jeu de compétition solidaire et ils tentaient de faire mieux séance après séance.

4. Analyse

Lors du pré-test comme du post-test, l'évaluation diagnostique se basait, pour les CP, sur deux points essentiels uniquement : la compréhension globale du texte, évaluée à partir de la capacité des élèves à répondre à des questions explicites et la compréhension plus fine du texte, elle, évaluée à partir de leurs réponses à des questions implicites posées par l'enseignante.

4.1. Progressions

Contrairement aux élèves de CM1 qui ont pu réaliser ce travail individuellement, sur fiche, ce test s'est fait collectivement et à l'oral pour la classe de CP, n'ayant pas la possibilité de faire répondre les élèves à l'écrit. L'objectif étant de laisser les élèves libres de répondre ou non (certains ne savaient pas quoi répondre), tous les élèves n'ont pas répondu à toutes les questions spontanément, et, afin d'éviter un effet de « copie » des réponses qui avaient été données juste avant par leurs camarades, n'étaient interrogés que les élèves qui avaient le doigt levé dès la fin de la question, pas après. Les résultats seront donc moins précis et individualisés mais plutôt dans une tendance générale. Malgré cela, afin de pouvoir observer la progression des élèves selon leur niveau initial, certains d'entre eux, dont le niveau était déjà identifié (élèves avec une capacité à inférer déjà présente, élèves qui comprennent le sens global des histoires lues et élèves qui ont des difficultés de compréhension), ont systématiquement été interrogés, pour chaque question, lors des deux tests.

4.1.1. Dans la classe de CP

Pour cette séance de pré-test, l'album et les questions ont été lus par l'enseignante afin de permettre aux élèves de se concentrer uniquement sur la compréhension de l'un comme des autres. Les réponses ont été notées par l'enseignante, au fur et à mesure, à la suite des questions, sur la feuille, et avec le(s) nom(s) de l'élève/des élèves ayant répondu précisé(s) entre parenthèses.

La volonté était de commencer le pré-test par des questions littérales pour, ensuite, monter en difficulté et finir avec des questions dont la réponse relevait de l'implicite ; pour donner du sens au dispositif qui allait être mis en place dans la séance suivante, il fallait également que ces questions commencent par l'un des six pronoms ou adverbess interrogatifs que les élèves retrouveraient ensuite dans « la roue des questions ». La première question posée avait donc pour principal objectif de permettre à tous les élèves de répondre (« Qui est le personnage principal ? »), les deux suivantes nécessitaient déjà une attention plus particulière mais les réponses étaient facilement repérables dans l'histoire (« Quand cela se passe-t-il ? » et « Où cela se passe-t-il ? Et chez qui ? ») ; enfin, les trois dernières nécessitaient un recours à l'implicite (« Que souhaite faire le personnage principal ? », « Comment le personnage principal s'y prend-t-il pour obtenir ce qu'il souhaite ? » et « Comment réagissent les autres animaux (au début et à la fin) ? Pourquoi ? »). Les questions concernaient donc l'ensemble de l'histoire sauf la toute fin (le départ du loup). En effet, la fin étant assez « vague » (le loup part mais où ? Pourquoi ? Reviendra-t-il ?), elle aurait pu déboucher sur un débat, étant donné qu'il n'y a pas de réelle réponse à apporter, et ce n'était pas le but recherché.

Les questions ayant été posées à l'oral, les réponses n'ont pas pu être relevées pour l'ensemble des élèves de la classe car cela aurait été chronophage. Aussi, celles présentées dans le tableau de synthèse des résultats du pré-test, ci-dessous, sont celles qui ont été données par les élèves ayant participé spontanément aux échanges ou ayant été interrogés (car élèves de niveaux identifiés et donc sélectionnés comme élèves « ressources ») au cours des deux séances de tests. Ainsi, le nombre de réponses diffère en fonction des questions.

Type de questions	Questions posées par la PE	Réponses des élèves	Taux de réponses pertinentes
Questions explicites	Qui est le personnage principal ?	26 élèves/27 : le loup 1/27 : la poule	26 réponses/27 (96%)
	Quand cela se passe-t-il ?	5/27 : en hiver dont un élève qui précise « les nuits sont plus longues » 1/27 : l'été 1/27 : le soir 2/27 : la nuit dont 1 qui a précisé « il y a de la neige »	8/9 (89%)
	Où cela se passe-t-il ? Chez qui (lorsque les élèves répondaient « dans une maison ») ?	5/27 : dans la maison de la poule 3/27 : dans une maison 1/27 : dans la maison du cheval 1/27 : dans la forêt 1/27 : dans la ville 2/27 : dans un village 1/27 : au ski	11/14 (78%)
Questions implicites	Que souhaite faire le personnage principal ?	11/27 : une soupe au caillou 1/27 : une soupe au caillou et aux légumes 1/27 : une soupe à tous les goûts 1/27 : rajouter d'autres ingrédients pour que ça donne du goût à la soupe 1/27 : mettre du bœuf dans la soupe 1/27 : manger la poule	2/16 (12,5%)
	Comment s'y prend-t-il pour obtenir ce qu'il souhaite?	1/27 : une marmite et il voulait mettre des poireaux 1/27 : il a mis un caillou dans une marmite 4/27 : il utilise une marmite, un caillou et de l'eau 1/27 : il a besoin des légumes et du feu 1/27 : du sel 1/27 : une marmite, de l'eau, des poireaux, du sel et du chou-fleur	3/9 (33%)
	Quelle est la réaction des autres personnages ? Au début, à la fin ? Pourquoi ?	1/27 : ils aident à faire la soupe 7/27 : au début ils ont peur qu'il mange la poule, ils demandent si tout va bien et, après, ils n'ont plus peur 3/27 : au début ils ont peur et après ils veulent ajouter des légumes 2/27 : à la fin ils sont heureux (parce que le loup n'a pas mangé la poule) et blagueurs 1/27 : à la fin, le loup part et les animaux voulaient manger la soupe	Au début : 10/11 (91%) A la fin : difficile à dire, le ressenti exprimé des personnages est juste mais la justification est erronée

Tableau ciblant la compréhension globale des élèves de la classe de CP d'étude lors du pré-test

L'analyse de ce pré-test permet de faire ressortir quelques points :

- le niveau de la classe était assez homogène concernant la compréhension de l'histoire, qu'elle soit générale ou implicite. En effet, la majorité des élèves ont compris le sens premier de l'album (notamment que le loup veut faire une soupe au caillou) et quelques rares élèves, déjà identifiés comme étant de bons élèves concernant la compréhension plus fine, ont réussi à aller au-delà et à donner des réponses pertinentes. Le résultat global était donc, finalement, assez prévisible : parmi ceux qui ont répondu, les élèves avec des facilités (4) ont perçu une part de l'implicite (sauf sur le ressenti des personnages à la fin), les élèves avec un niveau moyen sont restés sur le sens littéral de l'histoire et quelques élèves, ceux présentant plus de difficultés (2), n'ont pas toujours bien compris l'histoire, même lorsque les réponses étaient directement apportées par le texte de l'album (par exemple l'élève qui a répondu que l'histoire se passe en été alors que les premiers mots de l'album sont « C'est la nuit. C'est l'hiver. », ou une autre qui pensait que l'objectif du loup était de manger la poule) ;

- les questions explicites ont obtenu un bien meilleur taux de réponses pertinentes que les questions relevant de l'implicite : la quasi-totalité des réponses apportées aux réponses littérales étaient correctes alors que les élèves ont présenté bien plus de difficultés à répondre correctement aux autres questions ou à les justifier. Très peu d'élèves ont réellement accédé au vrai sens de l'histoire (le loup joue d'une ruse pour pouvoir manger une bonne soupe de légumes), aucun n'a su exprimer la réaction des personnages à la fin (ils sont surpris de voir le loup partir) et ils n'ont pas donné la bonne justification de pourquoi les animaux étaient heureux (ils passaient un bon moment à bien manger, tous ensemble, sans craindre le loup).

Ce pré-test a ainsi servi d'évaluation diagnostique et a permis de confirmer les résultats attendus : s'ils savent répondre aux questions relevant de l'explicite, une majorité des élèves de la classe d'étude n'ont pas su faire des inférences, sur ce support, alors qu'ils étaient à plus de la moitié de l'année de CP. La marge de progrès était donc d'autant plus grande et la mise en place du dispositif, pour leur proposer une méthodologie de travail afin de progresser sur ce point et d'obtenir de meilleurs résultats en fin de séquence, d'autant plus pertinente.

La séquence de travail sur cette période a été divisée en plusieurs phases distinctes afin de permettre aux élèves de s'appropriier le dispositif et de comprendre comment l'utiliser au mieux.

Séance 2 : Les objectifs de cette séance étaient multiples. Il s'agissait, notamment, de faire découvrir le dispositif aux élèves et de leur faire comprendre le pourquoi de l'utilisation de cette roue. Pour cela, la séance a débuté avec une lecture d'album et avec la consigne d'être bien attentifs parce que les élèves devaient réaliser un travail ensuite. Après la lecture, « la roue des questions » leur a été présentée et les élèves ont eu un temps pour bien l'observer. Puis les mots (les pronoms et adverbess interrogatifs) ont été lus et il leur a été demandé en quoi cette roue leur serait utile. Ainsi, après un petit échange sur le sujet à partir des idées des élèves, l'utilisation de « la roue des questions » a été remise dans son contexte : il s'agissait d'un outil qui allait leur permettre de travailler et de progresser sur la lecture compréhension.

Après une phase consistant en un exemple (fonctionnement et propositions de questions), chaque binôme a reçu une « roue des questions » et les élèves ont commencé à travailler. Ils avaient pour consigne de noter leur question dans leurs cahiers de brouillon (sans trop s'inquiéter de l'orthographe des mots) ; pour cette première séance, ils ne devaient proposer qu'une seule question par groupe afin de limiter le nombre d'informations à traiter et qui était déjà conséquent : travail de collaboration, en binôme, découverte et manipulation de la roue, lecture

du mot interrogatif, réflexion pour trouver une question ensemble et écriture de la question tout en gardant la réponse en tête. Il leur a également été demandé d'essayer de poser une question un peu différente de celles que tout le monde pouvait poser, d'essayer de trouver une question un peu « originale » mais sans plus de précisions.

A l'insu des élèves, leurs questions ont été classées pour voir s'ils posaient davantage de questions littérales, donc explicites, ou implicites.

Après la séance, elles ont été synthétisées dans un tableau.

Séance 2 : 4 questions explicites, 6 questions implicites

Questions explicites	Questions implicites
Où se passe l'histoire ? (x2) Dans la savane	Où se cache le roi du caca ? Dans un terrier
Qui ramasse le caca ? Le bousier	Où vit le lion ? Dans la savane
Pourquoi fait-il une boule de caca ? Pour manger	Pourquoi le lion se fâche-t-il ? Parce qu'on lui répond
Que faire pour faire taire les animaux ? Il faut aller voir le roi (le lion)	Où va-t-il quand il est maltraité (le bousier) ? Voir le roi des animaux - il va dans un autre pays
	Pourquoi il y a des cacas dans le désert ? Parce qu'ils ont fait caca et que le ramasseur n'est pas venu les ramasser
	Pourquoi les singes « rigolent » ? Ils se moquent parce qu'il ramasse du caca

Séances 3 et 4 : les élèves savaient ce qu'il fallait faire, ce qui était attendu, les notions de questions « faciles », dont les réponses sont notées dans les textes, et questions « difficiles », pour lesquelles il fallait davantage réfléchir et chercher des indices pour répondre correctement, ont été introduites.

Les élèves commençaient à connaître et comprendre le fonctionnement de « la roue des questions » et sont donc rentrés plus rapidement dans l'activité. Ils ont ainsi pu chercher deux questions par binôme mais, pour cet album, beaucoup de questions identiques, et littérales, sont revenues. Le texte a donc dû être moins accessible, dans sa compréhension fine, pour les élèves. Au moment de la mise en commun, les élèves, avec l'étayage de la PE, ont réfléchi, ensemble et à l'oral, pour répondre à la question : est-ce que cette question est « facile » ou « difficile » ?

Afin qu'ils commencent à distinguer les deux types de questions d'eux-mêmes il fallait insister davantage sur la nécessité de poser le plus possible de questions « difficiles » pour pouvoir mieux comprendre les albums lus.

Séance 3 : 13 questions explicites, 6 questions implicites (Annexe 5).

Séance 4 : 12 questions explicites, 6 questions implicites.

Séances 5, 6 et 7 : même procédé que pour les séances précédentes mais, pour bien faire la différence entre les questions explicites et les questions implicites, elles étaient notées au tableau, au fur et à mesure, dans la colonne que les élèves indiquaient (« réponse dans le livre », « réponse qui n'est pas dans le livre »). Cela permettait de valoriser leur travail en leur montrant qu'au fil des séances, les questions implicites étaient de plus en plus nombreuses.

Séance 5 : 8 questions explicites, 10 questions implicites

Séance 6 : 9 questions explicites, 9 questions implicites

Séance 7 : 11 questions explicites, 11 questions implicites

Le post-test s'est déroulé, lors de la huitième et dernière séance, selon les mêmes modalités que le pré-test, à savoir à l'oral, en classe entière, et selon les mêmes critères d'évaluation : la pertinence des réponses apportées par les élèves aux questions posées par la PE et leur capacité à inférer pour répondre aux questions relevant de l'implicite.

Comme pour le pré-test, la volonté était de commencer le post-test avec des questions littérales puis de poursuivre avec des questions dont les réponses relevaient de l'implicite. Afin de garder une cohérence, l'ensemble des questions débutait par l'un des six pronoms ou adverbes interrogatifs de « la roue des questions ». De plus, les premières questions étaient identiques à celles posées lors du pré-test afin de pouvoir comparer plus facilement l'évolution des réponses des élèves et les questions suivantes portaient sur des éléments proches qui pouvaient se regrouper au sein de trois catégories : intention du personnage principal, ressenti des autres personnages et perception du comportement du personnage principal (par les élèves). On retrouve donc, en premier lieu : « Qui est/sont le(s) personnage(s) principal/principaux ? », « Quand cela se passe-t-il ? » et « Où cela se passe-t-il ? ». Les questions suivantes relevaient donc de l'implicite et étaient au nombre de cinq contre trois lors du pré-test. Cela se justifie par le fait que les élèves ayant déjà eu six séances pour s'entraîner et se questionner sur les albums proposés, il

semblait intéressant d'aller un peu plus loin dans la compréhension fine que lors du pré-test puisque les élèves devaient avoir la capacité de répondre à davantage de questions implicites. Là encore, le niveau de difficulté était réfléchi pour aller crescendo tout en tentant de garder l'aspect chronologique de l'histoire pour permettre aux élèves de peut-être pouvoir répondre aux dernières questions au regard des réponses apportées aux précédentes (« Pourquoi les lapins s'évanouissent et la souris se réfugie dans le cocktail de fruits au début de l'histoire ? », « Pourquoi le renard vient-il à ce bal ? », « Que constate la souris concernant les invités ? (s'ils disent qu'ils sont moins nombreux demander pourquoi) » « Que pense la souris du renard au début de l'histoire ? Et à la fin ? Pourquoi ? », « Comment le renard se comporte pendant la soirée ? Pourquoi ? »).

Comme durant toutes les séances précédentes, l'album et les questions ont été lus par l'enseignante afin de permettre aux élèves de se concentrer uniquement sur la compréhension. Les réponses ont été notées par l'enseignante, au fur et à mesure des réponses apportées, à la suite des questions, sur fiche, et avec le(s) nom(s) de l'élève/des élèves ayant répondu précisé(s) entre parenthèses pour pouvoir comparer les réponses de chacun aux deux tests.

Les résultats obtenus ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Type de questions	Questions posées par la PE	Réponses des élèves	Taux de réponses pertinentes
Questions explicites	Qui est/sont le(s) personnage(s) principal/principaux ?	24/27 : le renard 3/27 : la souris	27/27 (100%)
	Quand cela se passe-t-il ?	1/27 : pendant un bal 5/27 : un soir (« c'est une soirée et la souris se couche »)	6/6 (100%)
	Où cela se passe-t-il ?	1/27 : dans la forêt (« Bal des amis de la forêt »), 1/27 : au bal, dans une maison 1/27 : dans un village 1/27 : dans un hôtel, 1/27 : dans une école, 2/27 : dans une ville	7/7 (100%)
Questions implicites	Pourquoi les lapins s'évanouissent et la souris se réfugie dans le cocktail de fruits au début de l'histoire ?	2/27 : parce que le renard arrive et ils ont un peu peur, il est méchant 1/27 : ils ont peur parce que les renards sont méchants 1/27 : ils ont peur parce que c'est un animal sauvage 1/27 : ils ont peur de se faire manger, 1/27 : avant le renard il était méchant et ils croient qu'il va l'être encore	6/6 (100%) mais manquent un peu de précisions
	Pourquoi le renard vient-il à ce bal ?	1/27 : pour danser 1/27 : il n'a pas été invité mais il y va parce qu'il est végétarien donc il est gentil 1/27 : il est venu parce qu'il veut les manger 1/27 : il dit qu'il est végétarien mais ce n'est pas vrai, il les mange	2/4 (50%)
	Que constate la souris concernant les invités ? (S'ils disent qu'ils sont moins nombreux, demander pourquoi)	5/27 : il dit que les invités partent 1/27 : il y en a un qui ne devait pas venir (note : sous-entendu le renard)	Vrai... mais n'étaient pas les réponses attendues
	Que pense la souris du renard ? Au début, à la fin ? Pourquoi ?	2/27 : elle pense qu'il est méchant/vilain (au début) 2/27 : elle pense qu'il est gentil (à la fin) 1/27 : elle pense qu'il n'est pas le bienvenu au début et, après, il a changé, il est gentil	5/5 (100%)
	Comment le renard se comporte pendant la soirée ? Pourquoi ?	1/27 : bien, il ne fait rien de méchant, 1/27 : il est gentil pour montrer qu'il n'est pas méchant, 1/27 : il a le regard qui change, on dirait « un chinois » (!), il est méchant 2/27 : il ne se comporte pas bien, il les mange 1/27 : il est méchant, il a mangé les animaux	3,5/5 (70%)

**Tableau ciblant la compréhension globale des élèves
de la classe de CP de l'étude lors du post-test**

L'analyse des résultats de ce post-test, permet, une nouvelle fois, de mettre plusieurs points en lumière :

- concernant les questions explicites, l'ensemble des réponses apportées étaient justes et pertinentes. Les élèves ayant répondu aux 3 questions ont parfaitement su répondre et ont donné des éléments de réponses qui allaient même au-delà des attendus. En effet, pour la question « Quand cela se passe-t-il ? » la réponse attendue était « lors d'un bal » et une élève a ajouté que l'histoire se passait un soir et a même justifié, alors que ce n'était pas demandé, « parce que c'est une soirée et que la souris se couche à la fin ». De même, pour la question suivante « Où cela se passe-t-il ? », la réponse attendue était « dans une grande salle » mais les élèves sont allés bien plus loin dans la réflexion et ont proposé plusieurs réponses, toutes cohérentes dont une avec une

justification intéressante et indiquant que l'élève en question a utilisé les indices présents dans l'une des illustrations de l'ouvrage. En effet, une élève a répondu que l'histoire se passait dans la forêt parce que, sur la banderole, il était marqué « Bal des amis de la forêt ». Sans forcément s'en rendre compte, cette élève faisait donc déjà une inférence alors qu'au départ, cette question était classée dans les explicites ;

- concernant les questions relevant de l'implicite, les résultats sont bons (entre 50% et 100% de réponses pertinentes) sauf pour une question où les élèves n'ont pas réellement perçu l'information qui était attendue. Ainsi, à la question « que constate la souris concernant les invités ? » la réponse attendue était : « ils sont de moins en moins nombreux » et la justification souhaitée : « parce que le renard les mange ». Ici, les élèves, n'ayant pas tous bien perçu le sens « caché » de l'histoire, n'ont pas su vraiment répondre, une élève a seulement relevé ce qui était noté dans le texte : « il dit que... » et quatre autres l'ont confirmé, et un dernier élève a tout de même su dégager une réponse plus pertinente en expliquant que la souris pensait que l'un des invités, le renard, n'était pas attendu. Ces deux réponses sont donc justes mais sont assez éloignées de la réponse souhaitée ;

- Si on s'intéresse toujours aux réponses apportées aux questions relevant de l'implicite on constate qu'une partie des élèves sont restés, jusqu'à la fin, dans la compréhension « première » de l'album et n'ont pas compris ce qu'il se passait réellement. Selon eux, le renard était vraiment devenu gentil. Ainsi, malgré le travail mené sur la recherche de l'implicite dans les albums, ce n'est pas encore totalement acquis pour tous les élèves, même pour ceux qui commençaient à réaliser des inférences dans les albums précédents, et un album plus résistant, comme s'est finalement révélé être celui-ci, pouvait ainsi encore poser des problèmes au niveau de la compréhension fine, et donc de l'implicite, pour certains élèves ;

- certaines réponses ne sont pas justifiées, ou pas assez, et, si on avait été un peu plus loin dans le questionnaire, ces justifications auraient peut-être pu arriver. Par exemple, à la question concernant la raison de la crainte des animaux au début de l'histoire, les élèves ont tous répondu que le renard était méchant et un a dit qu'il voulait les manger, mais aucun élève n'a clairement répondu que les renards mangent naturellement les autres animaux et qu'ils ont donc tous eu peur d'être mangés, c'était sous-entendu. Toutefois, l'objectif était aussi de laisser les élèves justifier à leur façon et de ne pas les orienter en poussant davantage leur raisonnement. Aussi, lorsqu'un élève a répondu, à la dernière question, que le regard du renard change au fil de l'histoire, qu'il finit avec un regard « de chinois » (sous-entendu, parce que l'élève l'a mimé en même temps qu'il donnait sa réponse, qu'il plisse de plus en plus ses yeux), et qu'il est méchant, il aurait certainement suffi de demander « pourquoi son regard change ? » et la réponse aurait pu devenir

davantage pertinente et/ou l'élève aurait pu révéler la vraie raison de ce changement de comportement (la vraie nature du renard redevient visible, il veut manger tout le monde, la souris comprise).

Il est à noter que, pour ce post-test, moins d'élèves ont répondu que lors du pré-test. Il y a plusieurs explications à cela : notamment, lorsqu'une réponse était donnée, je demandais aux élèves s'ils avaient d'autres réponses à apporter, ainsi, si certains élèves étaient d'accord, ils ne prenaient pas la parole et, par manque de temps durant cette séance, je n'ai pas demandé systématiquement qui était d'accord, au fur et à mesure, avec les réponses données. Le manque de temps lors de cette séance est dû au fait qu'en raison de la crise sanitaire, nous avons décidé de faire une séance de moins et de réaliser le post-test avec une semaine d'avance, avant la fermeture de l'école, afin de ne pas fausser les résultats du test en le réalisant quatre semaines après la dernière séance. En effet, si on l'avait réalisé au retour en classe des élèves, le risque aurait été qu'ils aient « perdu » un peu de pratique et que leurs réponses ne soient pas celles qu'ils auraient pu donner à la fin de la séquence si elle avait été réalisée, comme prévu, sans interruption fortuite. Aussi, dans l'empressement des séances à réaliser avec les élèves avant leur départ, ce test a été effectué le vendredi, en fin de journée, juste avant leur départ pour trois semaines à la maison. De ce fait, le temps était plus limité que lors des séances précédentes et l'attention des élèves peut-être un peu amoindrie.

Le tableau ci-dessous résume les résultats des deux tests en se basant sur les réponses apportées par les élèves. A noter que les taux de réussite présentés ne sont pas ceux de la classe dans sa globalité, car tous les élèves n'ont pas répondu à l'ensemble des questions, mais se basent sur la pertinence de toutes les réponses données, par rapport à celles attendues, par les élèves ayant répondu spontanément ou par ceux ayant été interrogés systématiquement au cours des deux séances de tests :

Questions explicites	Taux de réussite pré-test	Taux de réussite post-test
Qui est/sont le(s) personnage(s) principal/principaux ?	96%	100%
Quand cela se passe-t-il ?	89%	100%
Où cela se passe-t-il ?	78%	100%
Questions implicites		
Intentions du personnage principal	12.5%	50%
Réactions/ressentis des personnages	91% (situation de départ) pas de vraies bonnes réponses pour la fin de l'histoire	100% aux 2 questions s'y référant
Perception du comportement du personnage principal	33%	70%

**Tableau résumant les résultats des deux tests
basés sur les réponses données dans la classe d'étude**

En conclusion, si l'on compare les résultats des deux tests, on observe une réelle amélioration dans la pertinence des réponses apportées, à la fois pour les questions implicites, ce qui était réellement visé, mais également, et ce n'était pas attendu, pour les questions explicites. En effet, les élèves, à force de se questionner sur les albums lus, ont, semble-t-il, appris à chercher des indices pour pouvoir répondre de la façon la plus précise et la plus éclairée possible à l'ensemble des questions posées. De plus, même si ce n'était pas encore assez poussé, ils justifient davantage leurs réponses dans le post-test que dans le pré-test et il était ainsi intéressant de constater que les élèves, à travers les propositions de réponses aux questions implicites, faisaient davantage appel à leurs connaissances encyclopédiques, « le renard est un animal sauvage », ou encore faisant référence à des clichés de la littérature, « les renards sont méchants ».

Enfin, dans les réponses apportées à ce post-test, on ne note pas de réponses « incohérentes » comme il avait pu y en avoir lors du pré-test (l'histoire qui se passe « en été », où le loup qui « voulait mettre du bœuf dans la soupe » et qui, pour arriver à ses fins utilise « du sel »).

La compréhension des albums est donc devenue meilleure, pour tous les élèves, au fil des séances avec la mise en place du dispositif et cela est perceptible dans l'ensemble des réponses apportées à la fin de la séquence, lors du test final.

4.1.2 Dans la classe témoin de CP

La classe témoin retenue est une classe de 26 CP de l'école *****. Dans cette classe, aucune des deux enseignantes (titulaire et PES) n'utilise de méthode particulière pour travailler la lecture compréhension. Pour cet apprentissage, elles s'appuient uniquement sur la progression de leur méthode de lecture, la méthode Bulle, qui consiste en des « lettres » lues par la PE suivies de quelques questions seulement littérales. Cette classe a réalisé les mêmes tests (pré-test et post-test) que dans la classe où le dispositif a été mis en place. Il sera donc intéressant de comparer les résultats obtenus aux deux tests dans les deux classes, et plus particulièrement de comparer les résultats du post-test, une fois que la séquence sera achevée et que les élèves de la classe d'étude auront eu l'occasion de s'entraîner sur « la roue des questions » durant plusieurs séances.

De la même manière que pour la classe précédente, nous allons observer les résultats obtenus lors du pré-test (réalisé de façon similaire).

Type de questions	Questions posées par la PE	Réponses des élèves	Taux de réponses pertinentes
Questions explicites	Qui est le personnage principal ?	Le loup , la poule, le cochon, le canard, le chien, le cheval, le mouton, la marmite, la chèvre	1 réponse/9 (11%)
	Quand cela se passe-t-il ?	Quand le loup arrive Quand le loup frappe à la porte Quand la poule ouvre la porte Quand le canard arrive Quand tous les animaux arrivent Quand ils mangent la soupe au caillou Quand il fait froid La nuit Quand le loup est dehors	2/9 (22%) Les autres réponses ne sont pas fausses mais pas pertinentes
	Où cela se passe-t-il ? Chez qui (lorsque les élèves répondaient « dans une maison ») ?	Chez la poule Dans la maison de la poule	2/2 (100%)
Questions implicites	Que souhaite faire le personnage principal ?	La soupe au caillou, Il a inventé l'histoire, Quand on a mis des légumes, Le céleri	0/4 (0%)
	Comment s'y prend-t-il pour obtenir ce qu'il souhaite ?	Quand il met le couteau dans la pierre, Quand le loup est parti/ part du village, Quand le loup fait la soupe au caillou	0/3 (0%)
	Quelle est la réaction des autres personnages ? Au début, à la fin ? Pourquoi ?	Au début ils ont peur/ peur que le loup les mange, Inquiets/ de finir dans le bouillon/ que le loup soit méchant, Ils étaient timides, Timides, Persuadés À la fin ils étaient étonnés, Étonnés qu'il parte tout de suite, Ils ne voulaient pas que le loup parte Ils pensaient qu'il voulait les manger mais ils se sont rendu compte que non	Au début : 3/5 (60%) A la fin : 4/4 mais aucune justification et la réponse attendue n'a pas été donnée

Tableau ciblant la compréhension globale des élèves de la classe témoin de CP lors du pré-test

Les résultats de ce test font apparaître plusieurs éléments :

- les élèves de cette classe témoin n'ont pas bien réussi à répondre aux deux premières questions alors que la réponse était clairement identifiable dans le texte. En revanche, ils ont parfaitement su répondre à la dernière question littérale ;
- concernant les questions relevant de l'implicite, les élèves n'ont pas du tout su répondre aux deux premières, pour lesquelles certaines réponses ne sont d'ailleurs pas cohérentes (notamment le personnage principal souhaite faire « le céleri » ou « a inventé l'histoire »), mais ont pu répondre de façon pertinente à la dernière même si leurs réponses n'étaient pas justifiées et ne permettent donc pas de vérifier clairement la pertinence des éléments qui ont permis aux élèves de répondre. De plus, la réponse attendue (à la fin les personnages sont étonnés que le loup parte parce qu'ils étaient heureux du moment et du repas partagés tous ensemble) n'est pas apparue ;
- en comparaison avec la classe d'étude, il est intéressant de souligner, ici, que le taux de réponses pertinentes (réponses attendues) est bien en-deçà de celles obtenues pour la classe de l'étude pour 4 des 6 questions posées. En effet, ils ont obtenu un meilleur résultat à la question du lieu où se

déroule l'histoire et ont su, également, mieux exprimer la réaction des personnages à la fin de l'histoire même si cela n'a pas été justifié et que la réponse était encore incomplète ; pour le reste, la classe de l'étude a su mieux répondre aux questions.

On peut ainsi conclure du pré-test que le niveau global de la classe d'étude en lecture compréhension est supérieur à celui de la classe témoin. Même si ce constat peut être discuté car les résultats auraient peut-être pu être différents avec un autre album par exemple, la différence est tout de même notable, même sur les questions littérales, et laisse donc imaginer que la classe d'étude a une meilleure compréhension globale d'un texte lu. De plus, certains élèves ayant déjà la capacité à inférer dans la classe d'étude, la différence se fait également sentir au niveau de la pertinence des réponses aux questions implicites. Ces résultats serviront donc de point d'appui pour l'analyse de l'évolution des réponses des deux classes aux questions du post-test.

Il est à souligner que, durant toute la période d'entraînement à la lecture compréhension via le dispositif de « la roue des questions » dans la classe d'étude, la classe témoin n'a pas réalisé de travail spécifique sur la lecture compréhension. Cela offre l'avantage de permettre une réelle comparaison entre les résultats obtenus dans une classe qui a travaillé sur cet apprentissage durant six séances et ceux dans une classe n'ayant pas réalisé ce travail.

Comme pour le pré-test, le post-test a été réalisé selon les mêmes modalités que dans la classe de l'étude. Les résultats ont été synthétisés dans le tableau ci-dessous.

Type de questions	Questions posées par la PE	Réponses des élèves	Taux de réponses pertinentes
Questions explicites	Qui est/sont le(s) personnage(s) principal/principaux ?	Le renard, la souris , le lapin, le blaireau, un loup, un ours blanc, un oiseau	2/7 (29%)
	Quand cela se passe-t-il ?	Quand le « loup » arrive Quand le renard arrive Quand tout le monde est là, même le « loup », Le soir	2/4 (50%)
	Où cela se passe-t-il ?	Au bal, Dans un restaurant décoré, Dans la forêt, Chez la souris, Dans des grandes salles, La fête, Chez le renard, Dans le théâtre	5/8 (62,5%)
Questions implicites	Pourquoi les lapins s'évanouissent et la souris se réfugie dans le cocktail de fruits au début de l'histoire ?	Parce qu'il y a le loup/renard Parce qu'ils ont peur Ils croyaient que le renard était venu pour manger les invités, Ils ont cru que le renard était resté le même et qu'il n'avait pas changé	4/4 (100%) mais manquent un peu de précisions
	Pourquoi le renard vient-il à ce bal ?	Parce qu'il aime bien le bal Il aime bien s'amuser au bal Il voulait montrer qu'il était gentil Les décorations sont belles Parce que c'est un animal de la forêt Il a peut-être entendu la musique Pour jouer avec les autres Parce qu'il est végétarien Il aimait bien tous les amis qu'il y avait Il est gourmand	1/10 (10%) même si ce n'était pas la réponse attendue
	Que constate la souris concernant les invités ? (S'ils disent qu'ils sont moins nombreux, demander pourquoi)	Faire une fête Ils jouent à cache-cache Faire de la musique Ils sont de moins en moins nombreux parce qu'il est tard	0,5/4 (12,5%) oui, les invités sont moins nombreux mais la justification n'est pas la bonne
	Que pense la souris du renard ? Au début, à la fin ? Pourquoi ?	Qu'il n'est pas gentil parce qu'avant il n'était pas gentil (au début) Qu'il est fort sympathique parce qu'elle a vu qu'il est fort sympathique (à la fin)	2/2 (100%)
	Comment le renard se comporte pendant la soirée ? Pourquoi ?	Il est gentil parce qu'il aime bien jouer avec les nouveaux amis Très bien Il tape Il se comporte bien sagement pour qu'on ne le tape pas Il est très gentil Il est gentil parce que, après, ils n'allaient plus l'inviter Ils ont fait la fête	0/7 (0%)

**Tableau ciblant la compréhension globale des élèves
de la classe témoin de CP lors du post-test**

L'analyse de ces résultats permet de relever plusieurs informations intéressantes :

- les réponses apportées aux questions explicites ne sont pas toutes pertinentes ni mêmes cohérentes (par exemple, le personnage principal est un « ours blanc » alors qu'il n'y a pas d'ours dans l'histoire), sauf pour la troisième où les réponses sont diverses et certaines assez logiques par rapport au contexte de l'histoire ;

- concernant les réponses aux questions implicites, c'est très aléatoire : les élèves ont parfaitement su répondre à deux d'entre elles, celles qui portent sur le ressenti des différents personnages (autres que le renard) mais toutes les autres n'ont soulevé que très peu de bonnes

réponses, voire aucune. Toutefois, parmi elles, on perçoit une tentative de recherche dans la réponse d'un élève et une capacité à faire des liens (le renard vient au bal « parce c'est un animal de la forêt » sous-entendu que, comme les autres animaux, il a sa place au bal des animaux de la forêt). Malgré cela, visiblement, aucun élève n'a compris les réelles intentions du renard ;

- selon les questions, les élèves rencontrent des difficultés pour justifier clairement leurs réponses quand on le leur demande (notamment, [elle pense] « qu'il n'est pas gentil parce qu'avant il n'était pas gentil » ou « il est fort sympathique parce qu'elle a vu qu'il est fort sympathique ») ;

- pour la dernière question, une réponse donnée est intéressante bien que non attendue car ne correspondant pas réellement au vrai sens de l'histoire : un élève a répondu que, durant le bal, le renard « est gentil parce que, après, ils n'allaient plus l'inviter ». Même si cette réponse est comptée comme fausse ici car elle n'est pas pertinente par rapport à la réelle intention du personnage, l'élève a quand même fait un lien entre ce que le comportement du renard pourrait avoir comme conséquence pour la suite et sa réputation, ce qui n'est pas inintéressant ;

- en comparaison avec la classe d'étude, et comme lors du pré-test, le taux de réponses pertinentes est largement en-deçà de celles obtenues pour la classe de l'étude pour 5 des 8 questions posées. Ils n'ont su mieux répondre qu'à une seule question (« Que constate la souris concernant les invités ? ») mais la justification n'est pas la bonne. La différence est vraiment visible, ici, entre les résultats obtenus dans les deux classes : ceux de la classe de l'étude sont bien meilleurs que ceux de la classe témoin pour 7 des 8 questions.

On peut ainsi conclure du post-test que le niveau de la classe d'étude en lecture compréhension est bien supérieur à celui de la classe témoin. Même si ce constat peut, encore une fois, être discuté car les résultats auraient peut-être été différents avec un autre album, la différence est réellement marquée, davantage encore que lors du pré-test, et permet d'avancer que la classe d'étude a une meilleure compréhension globale d'un texte lu à la fin de la séquence.

Comme pour la classe d'étude, le tableau ci-dessous résume les résultats des deux tests dans la classe témoin en se basant sur les réponses apportées par les élèves :

Questions explicites	Taux de réussite pré-test	Taux de réussite post-test
Qui est/sont le(s) personnage(s) principal/principaux ?	11%	29%
Quand cela se passe-t-il ?	22%	50%
Où cela se passe-t-il ?	100%	62.5%
Questions implicites		
Intentions du personnage principal	0%	10%
Réactions/ressentis des personnages	60% (situation de départ) et 100% (à la fin) mais la réponse attendue n'apparaît pas	100% aux 2 questions s'y référant
Perception du comportement du personnage principal	0%	0%

**Tableau résumant les résultats des deux tests
basés sur les réponses données dans la classe témoin**

En conclusion, si l'on compare les taux de réussite des deux tests dans la classe témoin, on observe que les résultats des élèves sont assez aléatoires, que ce soit pour l'un comme pour l'autre et que les élèves pouvaient ainsi donner des réponses très pertinentes pour certaines questions et, au contraire, ne pas du tout savoir répondre correctement à d'autres.

Ainsi, au regard de ces résultats, il n'est pas possible de noter une réelle amélioration dans la pertinence des réponses apportées puisque dans les deux cas, les élèves ont très bien su répondre à deux questions, mais différentes et, pour une autre question, le taux de réussite est moins bon lors du post-test que lors du pré-test (« où cela se passe-t-il ? »). De plus, certaines réponses étaient encore hors contexte lors du test final et les élèves n'ont pas été en mesure de justifier davantage leurs réponses lors du post-test que du pré-test.

Enfin, et surtout, les intentions du personnage n'ont pas été bien interprétées et les élèves n'ont ainsi pas su expliquer la vraie raison du comportement du personnage principal ni dans un cas, ni dans l'autre ; cela est révélateur du fait qu'ils n'ont pas eu accès au véritable sens des deux histoires et, donc, à l'implicite des deux albums présentés.

Ainsi, en s'appuyant sur cette analyse, on peut conclure que l'absence de la mise en place d'un travail spécifique sur la lecture compréhension dans la classe témoin a un impact notable sur la capacité des élèves de cette classe à inférer : sans travail réel sur cette compétence, et sans mise en place d'une méthodologie pour y parvenir, les élèves ne peuvent pas progresser, ou pas de façon notable. Cela témoigne aussi que la capacité des élèves à inférer ne serait pas innée et que c'est quelque chose qui doit être enseigné. Cette hypothèse est vérifiée, en partie, grâce aux résultats de la classe d'étude qui, eux, permettent de noter une évolution très positive de la capacité des élèves à faire des inférences pour accéder à l'implicite des albums lus à force d'entraînement par la mise en place du dispositif « la roue des questions ».

4.1.3. Dans la classe de CM1

Lors du pré-test comme du post-test, deux choses étaient essentielles à observer : la compréhension globale comme la compréhension fine du texte, qui étaient évaluées à partir de questions implicites et explicites posées par l'enseignante à l'écrit, ainsi que la formulation d'une question sur le texte, par l'élève, permettant une meilleure compréhension globale de ce texte.

Un classement des résultats de la compréhension des textes a été réalisé, dans un premier temps, afin de visualiser à quel moment la compréhension des élèves de la classe de CM1 pouvait poser des problèmes.

		Bonne compréhension
Questions implicites	Qui sont les personnages ?	22/24
	Pourquoi le cheveu ne veut-il pas que la puce le touche ?	16/24
	Pourquoi le cheveu pourrait devenir célèbre ?	14/24
	Combien y-a-t-il de meurtres ?	14/24
	Selon la puce est-il bien d'avoir des cheveux quand ont veut commettre un crime ? pourquoi ?	13/24
	Qui est le coupable ?	12/24
	Qu'est-ce qui permet d'élucider un crime ?	11/24
	En quoi les meurtres se ressemblent-ils ?	8/24
	A qui est le cheveu blond ?	3/24
Questions explicites	Qui la puce rencontre-t-elle ?	24/24
	Comment est le cheveu ?	22/24 (moitié de réponse = 16/24)
	Où les personnages se rencontrent-ils ?	17/24
	Où parlera-t-on du cheveu ?	15/24
	Qui porte la perruque bouclée ?	15/24

Tableau ciblant la compréhension globale des élèves de la classe de CM1 à partir de leurs réponses

Après analyse de ce pré-test, il s'est avéré que les élèves de cette classe avaient déjà de bonnes bases en compréhension puisqu'une grande majorité d'entre eux savait répondre aux questions explicites.

L'étude montre également que sur les neuf questions implicites, plus de la moitié de la classe a répondu correctement à cinq questions ; quatre questions ont eu, en revanche, une

majorité de mauvaises réponses, montrant que la compréhension implicite devait être travaillée. Les élèves éprouvent des difficultés à répondre précisément à des questions implicites. Cela est confirmé par la question « A qui est le cheveu blond ? » où seulement 3/24 élèves ont trouvé la bonne réponse, ce qui signifie que 21 élèves n'ont pas compris l'implicite dans ce texte.

Il est important de noter que lors de la réponse à la question explicite « Comment est le cheveu », 16/24 des 22/24 bonnes réponses n'ont pas répondu entièrement à la question puisque tous ont noté qu'il était « blond » mais n'ont pas pris l'autre information qui était : « long ». Il fallait ainsi durant toute la séquence apprendre aux enfants à réunir toutes les informations pour répondre au mieux et de façon la plus complète à une question.

Afin d'évaluer la compréhension propre à chaque élève, quinze questions ont été posées à chacun. Lors de la correction, la réussite des élèves a été notée sur quinze, 1/15 pour une réponse juste, illustrant une faible compréhension globale du texte, jusqu'à 15/15 pour quinze réponses justes, montrant une très bonne compréhension globale du texte. Huit élèves ont obtenu plus de 10/15 à ce test, ils font ainsi partie des élèves avec un très bon niveau de compréhension de textes (dont implicites) ; onze ont obtenu entre 5/15 et 10/15, ce sont des élèves avec un assez bon niveau de compréhension de textes mais qui ne rentrent pas totalement dans l'implicite, et cinq ont obtenu moins de 5/15 bonnes réponses, ce sont alors des élèves en difficulté de compréhension de textes.

Pour finir, un classement des questions formulées par les élèves, à partir du texte qu'ils venaient de lire, a été effectué, et entré dans le tableau ci-dessous, tout en prenant en compte leur niveau de compréhension.

Questions implicites	Questions explicites	Questions sans réponse dans le texte	Questions hors contexte / mal formulées	Aucune question
Pourquoi la puce a tué le cheveu ?	Qui va devenir célèbre ?	Pourquoi le cheveu se regarde dans un miroir ?	Combien il y a de cheveux ?	2
Qui a tué le cheveu blond ?	Où-a-t-on découvert la victime ?	Pourquoi on en voulait à la personne qui est morte ?		1
Quel est l'autre crime ?	Que faisait le cheveu quand la puce arrivait ?			
Qui jette la perruque bouclée ?	Comment est la perruque ?			
Que fait la puce avec le cheveu ?	Où a-t-on trouvé la victime ?			
Où était le criminel ?	Comment la puce a tué le cheveu ?			
Qui est sur le fauteuil d'en face ?	Comment la victime est-elle morte ?			
Qui jette sa perruque ?	Où la puce se promenait ?			
	Avec qui discute la puce ?			
	Qui va devenir célèbre ?			
Total	8	10	2	3

 Éèves ayant une bonne compréhension de textes (dont implicite) : 8

 Éèves ayant une compréhension de textes qui ne rentre pas totalement dans l'implicite : 11


 Éèves en difficulté de compréhension de textes : 5

Tableau classant les questions posées par les élèves de CM1, prenant en compte le niveau de compréhension

On peut relever que six des vingt-quatre élèves ne posent pas de questions permettant une meilleure compréhension du texte. En effet, trois élèves n'ont réussi à poser aucune question, un élève a formulé une question hors contexte tandis que deux autres ont formulé deux questions n'ayant aucune réponse, explicite comme implicite, fournie par l'auteur et ne faisant pas non plus

référence à des connaissances encyclopédiques puisque les élèves avaient eux-mêmes inventé les réponses. La majorité des questions posées étaient explicites, dix étaient explicites contre huit implicites, et elles ont généralement été formulées par des élèves ayant un assez bon niveau de compréhension de textes mais qui ne rentrent pas totalement dans l'implicite, ce qui n'empêche pas que deux élèves en difficulté de compréhension aient également posé ce type de question.

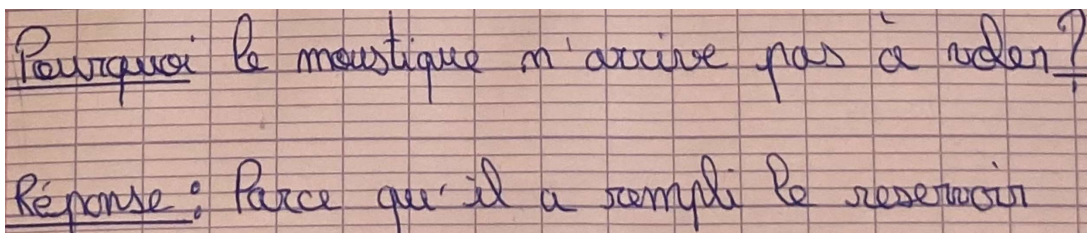
Pour conclure sur ce pré-test réalisé dans la classe de CM1, il est intéressant de noter que la majorité des élèves ont une compréhension n'entrant pas totalement dans l'implicite, mais que cela ne les empêche pas totalement de formuler des questions explicites comme implicites ; seulement six élèves n'ont pas réussi à formuler une question apportant des réponses sur le texte.

La séquence de travail sur cette période a été divisée en trois parties essentielles afin de permettre aux élèves de comprendre au mieux ce dispositif de « la roue des questions » :

- **Séances 1 et 2** : présentation de « la roue des questions », apprendre à poser une question « facile » puis « difficile » à partir du pronom ou de l'adverbe interrogatif obtenu.

Lorsque nous nous sommes interrogées sur comment nous pourrions faire pour mieux comprendre un texte, les élèves ont proposé des stratégies assez expertes, telle que : connaître le titre de l'histoire, se l'imaginer dans la tête, avoir une bonne vitesse de lecture, se relire et poser des questions à quelqu'un qui a mieux compris le texte. Afin qu'ils soient acteurs de leurs apprentissages, il leur a été demandé pourquoi il était intéressant de poser des questions sur le texte, ce à quoi ils ont répondu que c'était pour mieux comprendre et avoir plus d'informations sur ce qu'ils ne comprenaient pas. Le dispositif « la roue des questions », qui leur permettrait d'apprendre à se poser des questions sur les textes et de mieux comprendre comment trouver les réponses associées, leur a été présenté et a tout de suite enthousiasmé les élèves.

Voici deux productions représentatives du travail de la classe, issues des premières séances :



Pourquoi le moine n'arrive pas à voler?
Réponse: Parce qu'il a rempli le réservoir

Cet élève ne rentre pas dans une compréhension implicite du texte et a donc des difficultés à répondre à la question qu'il se pose car il reste sur une compréhension très littérale.

Pourquoi? Pourquoi l'homme vole-t-il la lumière?
 Réponse: parceque il y a un moutique qui l'embête
 et il veut le tuer.

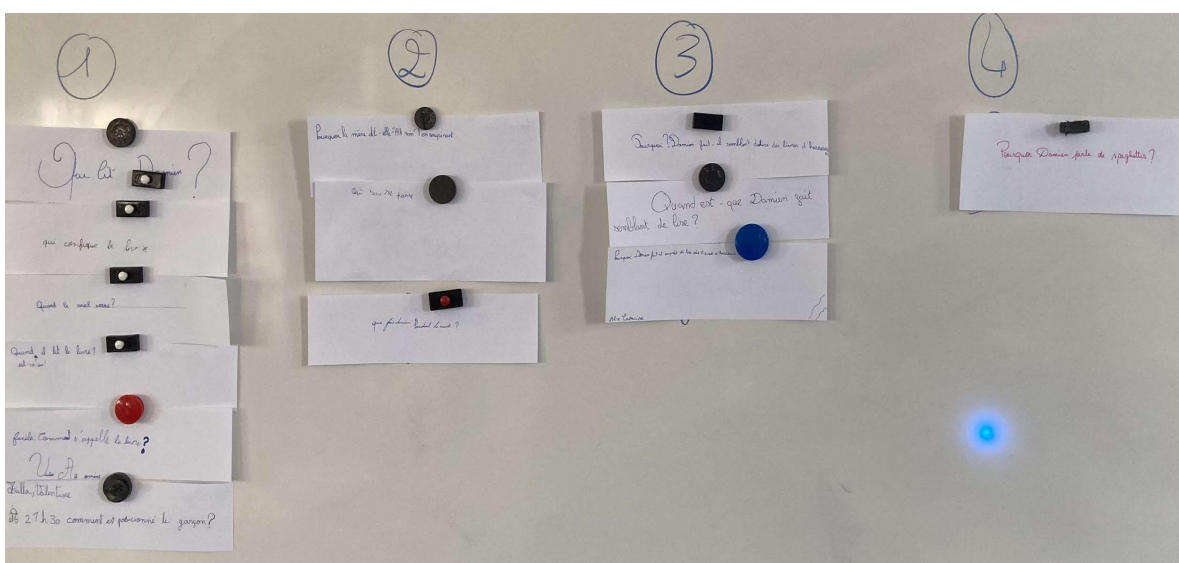
Cet élève a un très bon niveau de compréhension fine de l'implicite, il arrive à formuler une question et trouve la réponse exacte à partir d'indices dans le texte.

Les élèves ont conclu que la différence entre une question « facile » et une « difficile » était due à la présence, ou non, de la réponse exacte dans le texte.

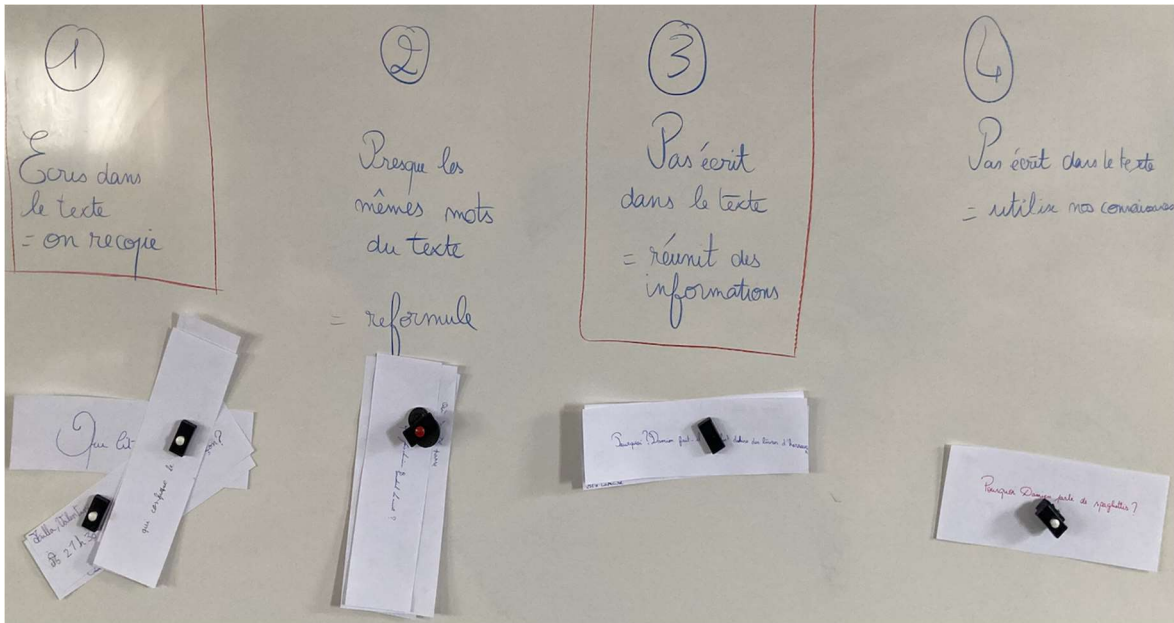
- **Séances 3 et 4** : introduction des termes « explicites » et « implicites » découlant des termes « faciles » et « difficiles » étudiés lors des premières séances, puis élaboration d'un tri de questions formulées par les élèves pour comprendre qu'il existe quatre types de questions (visibles sur les photos ci-dessous prises après l'institutionnalisation).

Après un rappel fait par les élèves pour se remémorer les apprentissages en cours, la PE a choisi de trier au tableau les questions qu'ils avaient rédigées, lors de la séance 3, sans indiquer son raisonnement. A partir de la lecture de chaque question, par catégorie, les élèves devaient essayer de trouver comment ils raisonnaient pour trouver la réponse.

Voici l'institutionnalisation qui en a été faite :



Les élèves ont remarqué que les deux premières catégories étaient des questions « faciles » car la réponse se trouvait dans le texte. A partir du même raisonnement, ils en ont déduit que les deux dernières catégories étaient des questions « difficiles » car il fallait « réfléchir » pour trouver la réponse.



Lorsqu'ils découvraient comment trouver les réponses à une catégorie de questions, ils explicitaient la façon de procéder. Après quoi le nom de la catégorie était révélé, pour confirmer leur raisonnement.

- **Séances 5 et 6** : formuler, sur les deux séances, les quatre types de questions tout en identifiant le type exact.

Ces deux dernières séances ont permis aux élèves de s'entraîner à poser un type de questions ciblé à partir d'un pronom ou d'un adjectif interrogatif donné. Ils ont dû choisir deux types de questions qu'ils n'avaient pas encore formulées lors des séances précédentes et écrire explicitement quel était le type qu'ils avaient sélectionné. Tous les élèves ont produit des questions, les quelques erreurs observées étaient une inversion du type de questions. Voici quelques productions illustrant la précision des élèves concernant la question formulée, par rapport aux premières séances, reflétant l'ensemble des productions de la classe :

Explicite
On recopie

Comment faisait-il quand on lui racontait une histoire vraie ?
Il se carait la tête l'air de dire "vous faites vraiment des histoires pour rien" / th

Explicite Comment est le roman ?
reformule Réponse: Il est petit, maigre et pâle. /

Pourquoi il sentait l'histoire que sa mère lui racontait sur le comaré ?
R. Parce que c'est lui le personnage de l'histoire.
Implicite → indice / th

Implicite connaissances
Comment la personne a-t-elle enregistré le dialogue ?
Grâce à un enregistreur. /

Pour terminer cette séquence, un post-test a été réalisé en gardant les mêmes intérêts pédagogiques que le pré-test. L'analyse de celui-ci est donc identique au premier.

		Bonne compréhension
Questions implicites	Où se passe la scène ?	23 / 24
	Pourquoi le narrateur a peur ?	22 / 24
	Qui est la proie de la chose?	21 / 24
	Pourquoi le narrateur allume la lumière ?	20 / 24
	Qui sont les personnages de l'histoire ?	19 / 24
	Pourquoi le narrateur jette « le tout » dans la chaudière ?	18 / 24
	Pourquoi le narrateur a sauté sur le tapis ?	15 / 24
	Pourquoi le narrateur est triste et déçu en trouvant ses pantoufles?	11 / 24
	Pourquoi le narrateur dit qu'il faut se méfier de tout ?	8 / 24
Questions explicites	Quand se déroule cette histoire ?	23 / 24
	Qu'est-ce qui est jeté dans la chaudière ?	23 / 24
	Que faut-il faire pour que la chose ne sache pas qu'on est réveillé?	19 / 24
	Comment s'est réveillé le narrateur?	19 / 24
	Quand le narrateur est déçu ?	19 / 24

Tableau ciblant la compréhension globale des élèves de la classe de CM1 à partir de leurs réponses après avoir travaillé avec le dispositif « la roue des questions »

L'analyse montre que la compréhension globale dans la classe a bien augmenté depuis le pré-test. En effet, on est passé de quatre questions implicites non comprises par la classe à deux seulement lors du post-test, dont la question « Pourquoi le narrateur est triste et déçu en trouvant ses pantoufles ? » qui a obtenu presque la moitié de bonnes réponses. Le niveau de compréhension globale a augmenté de façon générale dans la classe, que ce soit en compréhension explicite comme implicite, puisque le nombre d'élèves ayant obtenu de bonnes réponses a effectivement augmenté.

En évaluant la compréhension personnelle de chaque élève, on note que quinze questions ont été posées à chacun. Comme pour le pré-test, lors de la correction, la notation de la réussite des élèves a été notée sur quinze, 1/15 pour une réponse juste, illustrant une faible compréhension globale du texte, jusqu'à 15/15 pour quinze réponses justes, montrant une très bonne compréhension globale du texte.

Vingt élèves ont obtenu plus de 10/15 à ce test, ils font ainsi partie des élèves avec un très bon niveau de compréhension de textes (dont implicite) ; quatre ont obtenu entre 5/15 et 10/15, ce sont des élèves avec un assez bon niveau de compréhension de textes mais qui ne rentrent pas totalement dans l'implicite et aucun élève n'a obtenu moins de 5 bonnes réponses sur 15.

Cela démontre une grande amélioration de la compréhension pour tous les élèves puisque l'on passe de huit à vingt élèves avec une très bonne compréhension de textes dont des informations implicites et de dix à quatre élèves en assez bonne compréhension mais n'entrant pas dans l'implicite. Il est notable de voir que tous les élèves ayant présenté des difficultés ont progressé au point d'acquérir une meilleure compréhension des textes lus.

Le classement des questions formulées par les élèves, à partir du texte qu'ils venaient de lire, a été effectué tout en prenant en compte leur niveau de compréhension.

Questions implicites		Questions explicites	Questions sans réponse dans le texte	Questions hors contexte / mal formulées	Aucune question
Qui pensait qu'il y avait un monstre sous son lit ?	Pourquoi il a le coeur qui bat et les mains moites ?	Comment compte-t-il les secondes ?	Qu'est-ce qu'une chaudière ?	La chose est un monstre ou un fantôme ?	
Comment le narrateur se sent-il ?	Pourquoi ses mains sont moites ?	Combien de temps le narrateur a porté les chaussons ?			
Pourquoi le narrateur s'est-il réveillé ?	Pourquoi il dit « surtout ne bouge pas » ?	Comment sont les pantoufles ?			
Est-ce que la chose existe vraiment ?	Pourquoi le narrateur se dit : surtout ne bouge pas ».	Où sont jetés les pantoufles ?			
Pourquoi le narrateur a peur de la chose ?	Pourquoi le narrateur avait peur ?	Où est la chose ?			
Est-ce que le narrateur a peur ?	Pourquoi a-t-il peur ?	Qu'est-ce qui résonnait encore en le narrateur ?			
Pourquoi enveloppe-t-il les pantoufles dans un journal ?	Pourquoi il enveloppe et ficelle ses pantoufles ?	Combien de temps a-t-il mis ses chaussures ?			
Pourquoi a-t-il peur ?					
Total	15	7	1	1	0

 Éléves ayant une bonne compréhension de textes (dont implicite) : 20

 Éléves ayant une compréhension de textes qui ne rentre pas totalement dans l'implicite : 4


 Éléves en difficulté de compréhension de textes : 0

Tableau classant les questions posées par les élèves de CM1 prenant en compte le niveau de compréhension après avoir travaillé avec le dispositif « la roue des questions »

On peut relever ici que tous les élèves ont réussi à poser une question, contrairement à ce qu'on a observé lors du pré-test ; deux élèves ont cependant posé une question qui n'avait pas de réponse dans le texte, dont une question qui était hors contexte montrant la moyenne compréhension de l'implicite de l'une de ces deux élèves.

La majorité des questions posées est passée d'un type explicite à un type implicite. En effet, on compte dorénavant quinze questions implicites contre sept explicites. La compréhension globale des élèves ne joue cependant pas sur sa formulation de questions, puisque comme on peut le noter, les quatre élèves étant dans une assez bonne compréhension de textes, mais ne rentrant pas totalement dans l'implicite, ont posé des questions de type implicite, explicite et une hors contexte. On peut alors supposer que les questions posées par ces élèves sont des questions qu'ils se posent réellement sans pouvoir apporter de réponse tandis que les autres élèves formulent leur question en ayant déjà la réponse.

Afin de comparer au mieux l'évolution des élèves de la classe de CM1, les résultats des élèves absents lors de l'un des deux tests ont été retirés. Ainsi l'analyse de l'évolution se fait sur les vingt-trois élèves présents lors de ces deux tests.

	Pré-test		Post-test	
	9/15	IMPLICITE	ABS	
Elève 1	10/15	Aucune	12/15	EXPLICITE
Elève 2	10/15	Hors Contexte	10 / 15	IMPLICITE
Elève 3	11/15	IMPLICITE	11/15	IMPLICITE
Elève 4	10/15	IMPLICITE	14 / 15	EXPLICITE
Elève 5	9/15	EXPLICITE	14 / 15	IMPLICITE
Elève 6	8/15	IMPLICITE	12/15	EXPLICITE
Elève 7	6/15	EXPLICITE	10/15	Sans réponse dans le texte
Elève 8	6/15	Aucune	10 / 15	IMPLICITE
Elève 9	8/15	EXPLICITE	13/15	IMPLICITE
Elève 10	9/15	IMPLICITE	12/15	IMPLICITE
Elève 11	7/15	IMPLICITE	9/ 15	EXPLICITE
	ABS		ABS	
Elève 12	10/15	EXPLICITE	11/15	IMPLICITE
Elève 13	10/15	IMPLICITE	11/15	IMPLICITE
Elève 14	10/15	EXPLICITE	12/15	IMPLICITE
Elève 15	6/15	EXPLICITE	12/15	EXPLICITE
Elève 16	6/15	EXPLICITE	8/15	IMPLICITE
Elève 17	4/15	Sans réponse dans le texte	10 / 15	IMPLICITE
Elève 18	5/15	Sans réponse dans le texte	9/ 15	IMPLICITE
Elève 19	11/15	EXPLICITE	12/15	IMPLICITE
Elève 20	10/15	IMPLICITE	14 / 15	Sans réponse dans le texte
Elève 21	7/15	Aucune	12/15	IMPLICITE
Elève 22	11/15	EXPLICITE	12/15	IMPLICITE
Elève 23	5/15	EXPLICITE	10/15	EXPLICITE
	ABS		9/ 15	Hors Contexte

Comparaison des résultats individuels entre le pré-test et post-test après avoir travaillé avec le dispositif « la roue des questions »

Après comparaison, on remarque, en premier lieu, une évolution dans la compréhension tant globale que fine du texte. En effet, on peut voir que 21 élèves sur 23 ont obtenu une meilleure note sur 15 durant le post-test. Les deux élèves restants n'ont pas régressé mais ont obtenu la même note qui était déjà une preuve de bonne compréhension de l'implicite puisqu'il s'agissait respectivement d'un 10/15 et d'un 11/15.

Si on analyse l'évolution des questions qu'ont posées les élèves, on peut noter que la grande progression est que tous les élèves posent une question. On passe de huit à quinze questions implicites, de dix à sept questions explicites, trois à deux questions n'ayant pas de réponse dans le texte et de trois élèves ne posant pas de question à plus aucun.

Treize élèves ont progressé dans leur élaboration de questions. En effet, six d'entre eux qui n'arrivaient pas à poser de question, ont finalement réussi à en formuler, dont une explicite et cinq implicites, et les sept restants sont passés d'une question explicite à une question implicite. Cinq élèves ont été constants dans leur formulation de questions : deux sont restés sur une question explicite tandis que les trois autres ont conservé leurs acquis en posant une question implicite.

Pour finir, on peut constater que cinq élèves ne se sont pas améliorés sur ce post-test, dans leur formulation de question, puisque trois d'entre eux sont passés d'une question de type implicite à explicite et deux élèves ont rédigé une question n'ayant pas de réponses dans le texte, alors qu'ils avaient su en formuler une lors du pré-test.

Le dispositif « la roue des questions » a ainsi fait ses preuves dans cette classe de CM1. En plus de donner un aspect ludique à l'activité, il a permis, dans un premier temps, de mettre les élèves en confiance et de travailler sur la formulation des questions, tout en leur permettant, dans un second temps, de mieux comprendre un texte en recherchant les réponses selon le type de question posée. Le fait que les élèves rédigent des questions implicites et trouvent les bonnes justifications pour leur réponse, prouve qu'ils ont la capacité à chercher des indices dans un texte, ce qui démontre une compréhension plus fine de l'implicite.

4.1.4. Dans la classe témoin de CM1

La classe témoin sélectionnée pour participer à cette analyse est une classe de CM1 de l'école *****, où la compréhension de l'implicite dans les textes narratifs est enseignée par un collègue PES à travers un dispositif différent de « la roue des questions » puisqu'il utilise *Lector & Lectrix*. Durant toute la période, la classe a travaillé cette

compréhension en alternant phases orales et écrites, et en ayant comme seule contrainte de passer les tests au même moment que la classe de CM1 d'étude.

De la même manière que pour la classe précédente, nous allons observer le classement des résultats de la compréhension de texte du pré-test synthétisés dans le tableau ci-dessous.

		Bonne compréhension
Questions implicites	Qui sont les personnages ?	18/26
	Selon la puce est-il bien d'avoir des cheveux quand ont veut commettre un crime ? pourquoi ?	13 /26
	Pourquoi le cheveu pourrait devenir célèbre ?	12 /26
	Pourquoi le cheveu ne veut-il pas que la puce le touche ?	12 /26
	Qu'est-ce qui permet d'élucider un crime ?	11 /26
	Qui est le coupable ?	10 /26
	Combien y-a-t-il de meurtres ?	7 /26
	En quoi les meurtres se ressemblent-ils ?	7 /26
	A qui est le cheveu blond ?	5 /26
Questions explicites	Comment est le cheveu ?	23 /26 (18/26 n'ont fait que la moitié de réponse)
	Où les personnages se rencontrent-ils ?	23 /26
	Qui la puce rencontre-t-elle ?	22 /26
	Où parlera-t-on du cheveu ?	14 /26
	Qui porte la perruque bouclée ?	10 /26

Tableau ciblant la compréhension globale des élèves de la classe témoin de CM1 à partir de leurs réponses

Tout d'abord, nous remarquons qu'à l'inverse de la classe d'étude, dont les bases en compréhension étaient assez bonnes, les élèves ont eu plus de difficultés à comprendre globalement le texte. En effet, on remarque qu'une question explicite a posé un problème de compréhension à plus de la moitié de la classe, seulement 10/26 élèves y ayant répondu correctement. Il en est de même pour la compréhension plus fine de l'implicite, puisque plus de la moitié de la classe n'a pas réussi à répondre à sept des neuf questions proposées. On retient donc que, tout comme pour l'autre classe, il est important de préparer un enseignement explicite de la compréhension implicite. De plus, on remarque qu'ils éprouvent également les mêmes difficultés à répondre précisément aux questions implicites, car à la question « Comment est le

cheveu ? », 18/26 des 23/26 élèves ayant donné de bonnes réponses ont noté qu'une seule information sur les deux : le cheveu est bien « blond », mais ils oublient de spécifier qu'il est également « long ».

Lors de la correction, nous permettant d'évaluer la compréhension individuelle de chaque élève, nous avons relevé que huit élèves ont obtenu plus de 10/15 à ce test et huit autres ont obtenu entre 5/15 et 10/15, ce qui indique qu'il y a autant d'élèves ayant une très bonne compréhension de textes (dont leurs aspects implicites), que d'élèves ayant une assez bonne compréhension de textes mais ne rentrant pas totalement dans l'implicite. Les dix élèves restants ont obtenu moins de 5/15 bonnes réponses, ils présentent donc des difficultés dans la compréhension de textes. Cela confirme le fait que le niveau en compréhension globale de la classe témoin est inférieur à celui de la classe de CM1. Malgré cela, le niveau en compréhension plus fine de l'implicite est identique puisque, pour les deux classes, seulement huit élèves sur les vingt-six ont obtenu plus de 10/15.

Pour finir l'analyse de ce pré-test, un classement des questions formulées par les élèves à partir du texte qu'ils venaient de lire a également été effectué tout en prenant en compte leur niveau de compréhension.

Questions implicites	Questions explicites	Questions sans réponse dans le texte	Questions hors contexte / mal formulées	Aucune question
Est-ce que c'est la puce qui a fait le crime ?	Qui a tué le cheveu blond ?	Qui a été assassiné ?	Pourquoi veut-il la tuer ?	2
Qui est vraiment la puce ?	Qu'est-ce que la puce jeta ?	Pourquoi le meurtrier l'a-t-il tué ?	Que sert le revolver ?	5
Qui a tué les 2 personnes ?	Le cheveu est-il un indice ?		Pourquoi la puce se promène sur le bras ?	
Combien y-a-t-il d'assassin ?	De quel couleur est le cheveu ?			
Pourquoi l'indice permet de résoudre le crime ?				
Qui est le tueur ?				
Qui a tiré le coup de revolver ?				
A qui appartient le cheveu blond ?				
Le criminel avait quelle couleur de cheveu ?				
Quel est la salle de crime ?				
Total	10	4	2	3

Élèves ayant une bonne compréhension de textes (dont implicite) : 8

Élèves ayant une compréhension de textes qui ne rentre pas totalement dans l'implicite : 8

Élèves en difficulté de compréhension de textes : 10

Tableau classant les questions posées par les élèves de la classe témoin de CM1, prenant en compte le niveau de compréhension

On peut noter que le nombre d'élèves ne posant pas de questions permettant une meilleure compréhension du texte est multiplié par deux par rapport à la classe de CM1 d'étude. En effet, nous pouvons observer, dans la classe témoin, que sept élèves n'ont pas réussi à poser de question.

Cependant, contrairement à la classe de CM1 d'étude, la majorité des questions posées par les élèves de la classe témoin sont implicites : elles sont au nombre de dix et ont été posées par des élèves aux niveaux de compréhension vraiment différents. Les quatre questions restantes sont explicites et ont été posées principalement par des élèves avec un assez bon niveau de compréhension de textes mais ne rentrant pas totalement dans la compréhension de l'implicite du texte en question.

Pour conclure sur ce pré-test, il est important de noter qu'une meilleure compréhension globale de texte est ressortie dans la classe de CM1 d'étude, mais que cela ne permet pas d'affirmer que leur niveau en compréhension fine d'un texte est meilleur, puisque l'analyse des deux tests a démontré que celle-ci était identique dans les deux classes. De plus, il est intéressant de noter que les élèves de la classe témoin formulent beaucoup plus de questions implicites que la classe d'étude. Ce score supérieur sur ce plan, dans cette classe témoin, pourrait être justifié par l'utilisation de la méthode *Lector & Lectrix* tout au long de l'année, visant précisément la compréhension de l'implicite par la réalisation d'inférences. Cependant, les résultats de la compréhension globale du texte s'expliqueraient par un travail moins développé sur la compréhension littérale.

Le post-test, gardant les mêmes intérêts pédagogiques que le pré-test, a été réalisé après les six séances de travail, avec *Lector & Lectrix*, dans la classe témoin. L'analyse de celui-ci est donc identique au premier.

		Bonne compréhension
Questions implicites	Où se passe la scène ?	23 / 24
	Qui est la proie de la chose?	21 / 24
	Pourquoi le narrateur a peur ?	20 / 24
	Qui sont les personnages de l'histoire ?	16 / 24
	Pourquoi le narrateur allume la lumière ?	12 / 24
	Pourquoi le narrateur est triste et déçu en trouvant ses pantoufles?	11 / 24
	Pourquoi le narrateur jette « le tout » dans la chaudière ?	10 / 24
	Pourquoi le narrateur a sauté sur le tapis ?	9 / 24
	Pourquoi le narrateur dit qu'il faut se méfier de tout ?	3 / 24
Questions explicites	Que faut-il faire pour que la chose ne sache pas qu'on est réveillé?	21 / 24
	Quand se déroule cette histoire ?	20 / 24
	Quand le narrateur est déçu ?	20 / 24
	Qu'est-ce qui est jeté dans la chaudière ?	19 / 24
	Comment s'est réveillé le narrateur?	13 / 24

Tableau ciblant la compréhension globale des élèves de la classe témoin de CM1 à partir de leurs réponses après avoir travaillé avec le dispositif *Lector & Lectrix*

L'analyse montre que la compréhension globale dans la classe témoin a évolué positivement depuis le pré-test. Toutefois, les résultats de la classe d'étude utilisant le dispositif « la roue des questions » sont plus probants car les élèves sont, en général, beaucoup plus rentrés dans une compréhension fine de l'implicite.

Le classement des questions formulées par les élèves à partir du texte qu'ils venaient de lire a été effectué tout en prenant en compte leur niveau de compréhension.

Questions implicites		Questions explicites	Questions sans réponse dans le texte	Questions hors contexte / mal formulées	Aucune question
Pourquoi le narrateur jette ses pantoufles ?	Pourquoi le narrateur a les mains moites ?	Qu'a-t-il fait aux pantoufles?		Pourquoi la chose se gonfle ?	3
Pourquoi il ne faut pas que la chose sache qu'il est réveillé ?	Pourquoi il appelle la chose « la chose » ?	Comment la personne allume la lumière ?		Pourquoi la chose est dangereuse ?	2
Sur quoi dort le narrateur ?	Pourquoi avait-il peur de la chose ?			Que fait la bête ?	2
Pourquoi il a les mains moites ?	Pourquoi il enveloppe ses chaussures ?				
Le narrateur est un enfant ou un adulte ?	Pourquoi le narrateur a peur ?				
Penses-tu que les pantoufles sont le monstre ?	Pourquoi le narrateur compte les secondes ?				
Qui est en vrai la chose ?					
Total	13	2	0	3	7

 Élèves ayant une bonne compréhension de textes (dont implicite) : 12

 Élèves ayant une compréhension de textes qui ne rentre pas totalement dans l'implicite : 10

 Élèves en difficulté de compréhension de textes : 3

Tableau classant les questions posées par les élèves de la classe témoin de CM1 prenant en compte le niveau de compréhension après avoir travaillé avec le dispositif *Lector & Lectrix*

Nous remarquons une évolution de la compréhension, tout comme la formulation d'un plus grand nombre de questions implicites, ce qui permet de démontrer que le dispositif *Lector & Lectrix* permet une progression en compréhension de lecture même si certains élèves en difficulté n'ont pas beaucoup progressé.

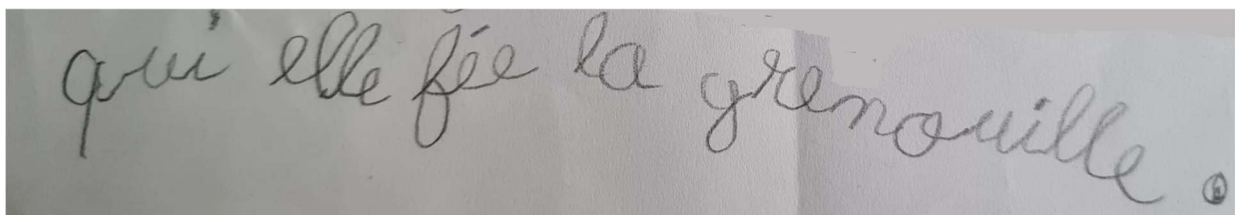
Cependant, la différence de formulation des questions dans les deux classes est marquée, puisque, dans la classe témoin n'ayant pas travaillé avec le dispositif « la roue des questions », encore dix élèves n'arrivent pas à formuler une question permettant d'apporter des éléments de compréhension au texte contre deux élèves de la classe d'étude.

4.2. Evolution dans la compréhension selon l'âge des élèves

4.2.1. Observations générales sur les deux cycles

Lors des premières séances, nous avons observé qu'il y avait des difficultés différentes dans nos deux classes d'étude, sûrement dues à la différence d'âge et donc de niveau de nos élèves respectifs. En effet, dans la classe de CP, la formulation des questions, qu'elles soient explicites ou implicites, représentait un obstacle, en soi, pour les élèves, alors qu'en CM1, les élèves éprouaient davantage de difficultés à répondre précisément aux questions implicites posées. Cela a ainsi permis de pouvoir élaborer des pistes de travail, de réadapter le modelage des séances et de développer l'étayage, comme présenté précédemment, pour aider les élèves, au fil des séances, à dépasser ces difficultés.

Durant toute la période de mise en place du dispositif, nous nous sommes rendu compte que nos élèves s'approprièrent « la roue des questions » de la même manière puisque, que ce soit dans la classe de CP comme dans la classe de CM1, quelques pronoms interrogatifs ont posé un problème. Les élèves de CP étaient bloqués avec celui sur lequel ils tombaient parfois et qui ne les arrangeait pas et, finalement, le détournaient ; les questions qui en étaient issues devenaient alors incorrectes grammaticalement. Exemple : « Qui elle [fait] la grenouille [?] ».



Cette question aurait dû être posée lorsque les élèves de ce binôme seraient tombés sur le pronom « que ». Le pronom « qui » a alors constitué une contrainte pour la formulation de la question par les élèves, qui, n'ayant peut-être pas d'autres idées pour la rédaction d'une question, l'ont employé à mauvais escient.

Les élèves de CM1, quant à eux, ont admis avoir plus de difficultés à poser une question avec un pronom ou adverbe interrogatif imposé selon le texte lu. Ainsi, pour eux, il était possible d'avoir des facilités à formuler une question à partir de n'importe quel terme interrogatif sur un

texte et, au contraire, d'avoir des difficultés sur un autre texte qui ne donnerait pas le même type d'information.

Toutefois, tous les élèves des deux classes d'étude ont montré une grande motivation à l'utilisation de ce dispositif grâce à son côté ludique, tout en comprenant les enjeux qui y étaient liés, à savoir apprendre à poser une question à partir d'un pronom ou d'un adverbe interrogatif donné pour mieux comprendre un texte. Et, avec cette contrainte, de devoir trouver des questions qu'ils ne se seraient pas posés autrement où auxquelles ils n'auraient pas pensé.

Afin d'évaluer plus précisément l'évolution de la compréhension des textes lus (par l'adulte ou par eux-mêmes) et de la formulation des questions des élèves de nos classes, nous nous sommes appuyées sur les questions que nous nous étions posées avant la mise en œuvre du dispositif.

- Quelle est l'évolution de la compréhension des textes lus et du type de questions posées en classe de CP ? De CM1 ? L'écart est-il significatif ou non ? Les questions demandent-elles davantage le recours aux inférences ?

Au fil des séances, les élèves de CP ont réussi à trouver de plus en plus de questions implicites à poser sur les textes lus. Lors de la première séance de mise en place du dispositif, la séance 2, les élèves ont trouvé six questions implicites (et quatre explicites) ce qui est révélateur d'un niveau initial à faire des inférences déjà plutôt élevé. Il y a eu, cependant, beaucoup de répétitions dans les questions explicites et les élèves posaient des questions assez classiques. Puis, lors des séances suivantes, les questions relevant de l'implicite ont d'abord été moins nombreuses que les questions explicites et c'est à partir de la séance 5 qu'il y a finalement eu autant de questions d'un type que de l'autre, voire davantage de questions implicites. Ainsi lors de l'avant-dernière séance, les élèves ont réussi à formuler 22 questions au total, ce qui est bien plus que lors des séances précédentes. L'analyse de ces questions a également révélé que 11 d'entre elles sont implicites, soit quasiment le double que lors de la première séance. Les élèves ont donc, peu à peu, appris à faire des inférences et à formuler des questions s'y référant.

Ce constat permet de noter l'efficacité du travail réalisé au fil des séances et, de ce fait, peut-être aussi de celle du dispositif mis en place. Pour ce qui est des élèves de CM1, une grande progression est notable, que ce soit en compréhension, puisque 21 élèves sur 23 ont obtenu une meilleure note, comme en formulation de la question libre, puisque tous les élèves ont réussi à

en poser une et pour laquelle les résultats mettent en évidence qu'ils sont passés au double de questions implicites formulées durant leur post-test.

Il est important d'ajouter que, suite à la mise en place de la séquence, nos deux classes d'étude sont en mesure de comprendre davantage un texte simple comme résistant, même si, pour les élèves de CP, les inférences basées sur le texte semblent plus faciles à réaliser que celles liées aux images.

Cela démontre que le dispositif permet, dans un premier temps, d'apprendre à se poser des questions explicites comme implicites et de trouver les réponses à ces questions dans le texte, mais également, dans un deuxième temps, d'améliorer sa compréhension, globale comme fine, du texte lu car les élèves ont acquis les procédures nécessaires à la recherche des informations dans le texte.

- Nos élèves de CP et de CM1 ont-ils tous progressé et ce de la même façon ?

S'il est facile de noter la progression des élèves qui avaient des difficultés au départ, il était moins évident, en revanche, d'évaluer celle des élèves qui savaient déjà faire des inférences. Toutefois, au fil des séances, la pertinence des questions implicites posées par ces élèves était de plus en plus affinée et ils allaient de plus en plus dans le détail aussi bien dans les questions que dans les réponses apportées. Ainsi, le constat est finalement unanime pour tous : cette séquence leur a permis de tous progresser de façon visible dans le domaine de la lecture compréhension, chacun à son niveau.

Il est aussi à noter que dans la classe de CM1, même s'ils n'ont pas tous su répondre aux questions ayant recours aux inférences, tous les élèves ont également progressé dans la formulation de questions et dans la compréhension de texte.

Cependant, nous pensons que l'évolution a été plus importante dans la classe de CP, puisque ces élèves n'ayant pas encore reçu d'enseignement spécifique sur la formulation correcte, syntaxiquement, de questions, pouvaient commettre des erreurs grammaticales en employant les pronoms ou adverbes de la roue à mauvais escient, comme nous l'avons vu, alors que les élèves de CM1, ayant étudié ces notions au cours de leur scolarité, n'ont pas commis ce type d'erreurs. Les CP ont donc appris, en plus de la capacité à inférer, à formuler correctement des phrases interrogatives pour poser des questions toutes cohérentes et correctes grammaticalement.

- Quels sont les élèves qui progressent le plus : les élèves avec, au départ, plus de difficultés ou ceux avec plus de facilités ?

Nous partions de l'hypothèse que les élèves pouvant le mieux progresser grâce à ce dispositif étaient les élèves avec le plus de difficultés.

Les élèves qui ont été systématiquement interrogés dans la classe de CP (les élèves avec un « bon, moyen, ou faible » niveau de compréhension des textes lus au départ), afin d'avoir un suivi global de la classe, ont tous évolué au cours de la période de mise en place du dispositif. Cette évolution était d'autant plus visible, à travers les questions et les réponses données, pour les élèves qui ont commencé la séquence avec le plus de difficultés de compréhension. Au contraire, ceux qui avaient déjà un bon niveau ont eu des résultats constants et les élèves de niveau moyen, ont, globalement, également amélioré leurs performances. Ces résultats s'expliquent par le fait que, les élèves ayant, au départ, des difficultés de compréhension étaient ceux qui, justement, avaient la plus grande marge de progression possible. Toutefois, si ces élèves ont progressé, ils posaient encore quelques questions explicites à la fin de la séquence. Aussi, il serait nécessaire, pour faire progresser encore davantage ces élèves identifiés, de continuer à travailler sur la lecture compréhension régulièrement avec la classe entière mais peut-être plus encore avec eux en particulier.

Il est également très difficile de savoir quels sont les élèves de CM1 qui ont le plus progressé. En effet, les résultats montrent que sur les cinq élèves étant en grande difficulté de compréhension, au début de la séquence, tous ont progressé que ce soit dans leur compréhension, globale et fine, du texte, comme dans leur formulation de questions puisqu'ils sont tous passés d'une question qu'ils n'avaient pas réussi à formuler, ou étant hors contexte, à une question de type implicite. Pour finir, les résultats du post-test montrent que la classe est passée de 8 élèves en bonne compréhension à 20 après la mise en place de « la roue des questions ».

Ainsi, d'après notre analyse, il semble que ce dispositif permet à tous les élèves de progresser à leur rythme et à leur niveau, tout en permettant une différenciation. Chaque élève pouvait, en effet, avancer selon ses capacités, et en fonction de ses connaissances, sans contrainte de réussite « à tout prix » à chaque séance. L'objectif attendu était, qu'à force d'entraînement, les élèves soient capables de réinvestir des procédures leur permettant un meilleur questionnement sur un texte, dans le but de mieux le comprendre, à la fin de la séquence. Toutefois, s'ils ne parvenaient pas à formuler des questions relevant de l'implicite lors des différentes séances, ils ne se sentaient

pas en échec parce qu'ils avaient eu la possibilité d'en formuler au moins de type explicite, ce qui leur permettait d'assurer une réussite, quoi qu'ils produisent, de se sentir valorisés pour toute question imaginée, et donc de ne pas se décourager, et même de tenter de faire encore mieux, en incluant de l'implicite, lors des séances suivantes. Au contraire, les élèves sachant déjà inférer étaient libres de poser des questions des deux types et/ou de tenter d'augmenter le nombre de questions implicites posées au fil des séances. Ce travail a donc finalement eu l'effet attendu parce qu'en fin de séquence, lors de l'avant-dernière séance, la totalité des binômes avait réussi à créer au moins une question implicite et les résultats du post-test étaient notablement supérieurs à ceux du pré-test.

- Le dispositif « la roue des questions » permet-il une meilleure compréhension de textes narratifs que celle des classes témoins ?

Notre pratique et le retour nécessaire sur celle-ci pour la rédaction de ce mémoire nous permettent d'avancer qu'il nous est difficile d'affirmer que l'évolution de la capacité à inférer des élèves a été permise par la seule mise en place du dispositif, puisque nous n'avons pas assez d'éléments de comparaison ; mais nous pouvons toutefois nous appuyer sur les résultats de l'analyse pour noter une part de son efficacité.

En effet, nous avons remarqué que, même si l'évolution de la compréhension fine est grande dans les classes d'étude de CP et de CM1, elle est également existante dans une classe témoin. Cela permet de confirmer que l'utilisation d'un dispositif différent de celui de « la roue des questions » admet également une progression en compréhension des textes. En revanche, dans la classe témoin de CP, l'absence de mise en place de dispositif pour la lecture compréhension semble faire obstacle à une possible progression des élèves dans leur capacité à inférer et à répondre correctement à des questions implicites qui leur sont posées sur le texte lu par l'adulte, ce qui justifierait leurs résultats, bien en-deçà de ceux de la classe de CP d'étude au post-test.

De plus, l'une des progressions majeures qu'a permis ce dispositif dans nos deux classes est l'évolution des questions formulées par les élèves. En effet, l'analyse a permis de relever que la différence de formulation de questions issues des deux classes de CM1 reste élevée : la classe témoin n'a pas eu d'évolution significative des résultats contrairement à la classe d'étude. Et si, pour tous les élèves de CP et de CM1 des classes d'étude, la mise en place de « la roue des questions » leur a appris à rédiger une question correcte sur le plan syntaxique à partir d'un

pronom ou adverbe interrogatif, ainsi qu'à rechercher sa réponse dans le texte, cela n'a pas été le cas pour les CM1 de la classe témoin.

Même si ce n'était pas, au départ, un objectif lié à la mise en place du dispositif dans les classes d'étude, cette évolution de la maîtrise grammaticale de la question, que permet le dispositif de « la roue des questions », aura eu un impact positif pour et dans les apprentissages des élèves à formuler des questions de façon correcte et qui leur servira, cette année et dans les années futures, que ce soit pour une meilleure compréhension de textes ou pour les autres matières (français, sciences, mathématiques..., et même dans leur parcours citoyen, pour leur vie au quotidien).

4.2.2. Contraintes observées

Durant toute la durée de la mise en place de ce dispositif, nous avons dû pallier certaines difficultés que nous n'avions pas envisagées lors de l'élaboration de cette séquence.

L'une des premières difficultés a été observée dans la classe de CP, pour laquelle les séances de pré et post test ont été réalisées exclusivement à l'oral. De ce fait, tous les élèves n'ont pas pu répondre à l'ensemble des questions, quelques élèves n'ont d'ailleurs répondu qu'à l'une d'entre elles, en étant sollicités par la PE pour participer aux échanges, et leurs réponses pouvaient être influencées par celles des interventions précédentes de leurs camarades puisque certains élèves ont notamment voulu modifier leurs réponses après avoir écouté celles des autres.

De plus, certainement à cause de leur jeune âge, les élèves de CP avaient des difficultés à échanger et confronter leur point de vue avec leurs camarades, à argumenter, justifier leurs opinions, leurs idées et, donc, à coopérer et à travailler en binôme. De ce fait, chacun des deux élèves utilisait la roue à tour de rôle et ils inventaient des questions indépendamment l'un de l'autre ; il n'y avait pas de réels échanges ni de concertation ce qui impliquait une absence de collaboration, d'échanges d'idées et de réflexion partagée et qui, finalement, n'a pas apporté la plus-value attendue du travail en binôme, puisqu'un travail individuel aurait certainement donné le même résultat, et ce malgré l'étayage de la PE pour tenter de les faire travailler conjointement tout au long de la séquence.

Ensuite, il s'est avéré que les résultats pouvaient être biaisés, puisqu'ils dépendaient de nombreux facteurs tels que le choix du support, la concentration des élèves et le moment durant lequel la séance avait lieu (matin ou après-midi, le jeudi ou le vendredi).

Pour finir, nous avons dû faire face à une contrainte qui n'était pas prévisible en termes de préparation, car due à la crise sanitaire : la fermeture des classes et la mise en distanciel de notre enseignement. Cela nous a contraintes, afin d'assurer la continuité pédagogique de la séquence, à effectuer le post-test avec une semaine d'avance et donc de réaliser une séance en moins. Cette séance supplémentaire aurait peut-être, toutefois, pu permettre d'améliorer encore davantage la capacité des élèves à faire des inférences et à créer des questions impliquant de l'implicite mais la maintenir n'aurait pas eu de sens car ce maintien aurait finalement trop retardé la réalisation du post-test.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de se questionner sur l'efficacité de la mise en place du dispositif de « la roue des questions » sur l'apprentissage de la capacité à inférer des élèves de cycle 2 et 3 ainsi que, parallèlement et en lien, son éventuelle efficacité pour permettre une meilleure compréhension de l'implicite dans des textes de type narratif.

Nous avons choisi de travailler ensemble parce que, bien qu'ayant des cycles différents pour notre année en tant que PES, nos préoccupations professionnelles sont similaires. Cette recherche et cette analyse partagées ont été l'occasion de croiser nos regards, nos avis et nos ressentis sur une problématique commune mais également sur notre première expérience dans le métier d'enseignant. En effet, pouvoir échanger sur nos raisonnements, nos différents points de vue, nos interprétations, les confronter et argumenter nous a permis d'affiner notre analyse, de prendre du recul et, ainsi, d'aller toujours plus loin dans la réflexion. Ce travail conjoint nous a également permis de profiter chacune de la pensée et de l'expérience de l'autre pour, finalement, nous enrichir mutuellement.

Nous avons fait le choix d'utiliser avec nos élèves le dispositif de « la roue des questions », préconisé par M. Bianco et L. Lima et basé sur l'auto-questionnement des élèves, afin d'étudier les bénéfices qu'il pourrait permettre. Nous avons fait l'hypothèse qu'en leur présentant cette « roue des questions », les élèves pourraient s'entraîner, de façon ludique, à la formulation de questions de plus en plus implicites ce qui pourrait leur permettre, à terme, une meilleure compréhension de textes lus par l'adulte ou par eux-mêmes.

Pour cela, nous avons mis ce dispositif en œuvre, en parallèle, sur la même période et la même durée, dans deux classes de cycles différents : une classe de CP et une de CM1. Afin d'avoir un état initial et un état final de la capacité à inférer des élèves, dans l'objectif de mieux comprendre des textes lus, nous les avons soumis à des tests consistant en une série de questions explicites et implicites sur les textes proposés en support. Les réponses ont été relevées, classées et analysées. Afin d'avoir un point de comparaison sur l'efficacité de ce dispositif, nous avons sélectionné deux classes témoins, de mêmes niveaux que les nôtres, qui ont également réalisé les pré et post-test mais qui n'ont pas utilisé le dispositif. Dans un deuxième temps, nous avons mis en place « la roue des questions » dans nos deux classes, après un temps de présentation, et les élèves s'en sont emparés. Enfin, nous avons comparé l'ensemble des résultats des deux tests dans les quatre classes afin d'en analyser les différences et d'avoir le recul nécessaire sur l'efficacité

du dispositif à la fois dans la capacité des élèves à inférer ainsi que sur l'évolution de leur niveau de compréhension de textes lus.

Ainsi nous avons constaté qu'il est possible d'apprendre aux élèves à inférer grâce à un entraînement régulier et sur une durée suffisante mais également que cet apprentissage permet une réelle évolution de leur capacité à accéder à la compréhension fine de textes en travaillant sur la formulation de questions relevant de l'implicite.

Par ailleurs, nous avons pu vérifier que le dispositif « la roue des questions » mis en place dans les classes d'étude comme *Lector & Lectrix*, utilisé dans la classe témoin de CM1, ont permis une évolution positive de la compréhension des élèves en comparaison avec une classe sans dispositif précis. Toutefois, contrairement à *Lector & Lectrix*, « la roue des questions » a également permis aux élèves d'acquérir un meilleur questionnement se basant sur l'implicite avec, en plus, la capacité à effectuer un tri du type de leurs questions posées. Il est alors important de noter qu'un travail, peu importe le support, sur l'implicite et la compréhension fine permet une réelle amélioration des résultats mais que, selon le dispositif utilisé, d'autres compétences peuvent également être acquises.

Pour conclure, nous souhaiterions aujourd'hui, avec le recul que la rédaction de ce mémoire nous a apporté, pouvoir prolonger ce travail dans nos classes en mettant en place un nouveau dispositif afin de compléter les apports de « la roue des questions ». En effet, maintenant que les élèves sont dotés de nouvelles compétences leur permettant de se poser des questions et d'en trouver les réponses dans un texte, il serait intéressant de prolonger leur apprentissage à partir d'un nouveau rituel mettant en œuvre un dispositif du type « Qui est le coupable ? » pour le cycle 2 et « L'inspecteur Litou » pour le cycle 3, où les élèves devraient, après leur courte lecture inférentielle, élucider de l'implicite pour répondre à la question finale imposée.

Pour les années à venir, il pourrait être intéressant de mettre en place, dans nos futures classes, des dispositifs variés, et autres que celui de « la roue des questions », tels que les exercices proposés dans l'ouvrage *Stratégies pour lire au quotidien*, afin d'observer si des élèves qui travaillent sur des exercices plutôt que sur des textes pourraient réussir à accéder à une compréhension de l'implicite dans des phrases courtes puis comment ils transféreraient les méthodologies acquises pour réaliser des inférences, par la suite, dans des textes lus.

Bibliographie

- Bianco, M., Lima, L. (dir.). (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*. Paris : Hatier
- Cèbe, S. et Goigoux, R (2009) *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. CM1 - CM2 - 6e - Segpa, Retz, 2009
- Fayol, M., and coll. (1998, 2000). *Apprendre à lire*. Paris : ONL, Editions Odile Jacob, CNDP
- Gennaï, A. (dir.). (2019). *Comprendre les textes narratifs au cycle 3*. Futuroscope : Canopé éditions
- Giasson, J. (1996 [1990]). *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : Larcier, de Boeck
- Gorzegno, A., Legrand, C., Virely, P., Gallet, C., (2005) *Stratégies Pour Lire Au Quotidien Apprendre à Inférer*. Dijon : SCEREN-CRDP De Bourgogne

Les supports :

Les albums

- Collet, G., Le Goff, H. (2017). *Le roi des cacas*. Saint-Pierre-des-Corps: L'élan vert
- Corentin, P. (2012). *Plouf!* Paris: L'école des loisirs
- De Pennart, G. (2001). *Balthazar!* Paris: Kaléidoscope
- Le Huche, M., Simonsen, M. (2009). *Les deniers de compère lapin*. Paris: Didier Jeunesse
- Leroy, J., Maudet, M. (2013). *Un jeune loup bien éduqué*. Paris: L'école des loisirs
- Llyod, S., Snowdon, E. (2020). *Ce sympathique Monsieur Renard*. Paris: Kimane
- Nouhen, E., Vidal, F. (2009). *La grenouille à grande bouche*. Paris: Didier Jeunesse
- Vaugelade, A. (2000). *Une soupe au caillou*. Paris: L'école des loisirs

Les nouvelles

- Friot, B. (1988). *Histoires Pressées*. Toulouse : Milan Poche, 1999. Print. Milan Poche Junior éclats De Rire 2
- Friot, B. (2000). *Nouvelles Histoires Pressées*. Toulouse : Milan Poche, 2000. Print. Milan Poche Junior éclats De Rire 20.

Sitographie

- EDUSCOL, *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 2 - Lecture et compréhension de l'écrit*, (mis à jour novembre 2020) : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/50/7/EV16_C2_Francais_Lecture_Comp_rehension_Ecrit_781507.pdf
- EDUSCOL, *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit*, (mis à jour décembre 2020) : <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>
- Goigoux R., Rapport Lire-Ecrire au CP (entre septembre 2013 et juin 2015) [rapport-lire-et-ecrire \(ens-lyon.fr\)](http://ens-lyon.fr)
- Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2018, 2020) *Programmes consolidés, publiés au Bulletin officiel spécial n° 31 du 30 juillet 2020*. : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>
- Note d'information Depp n°17.24, (décembre 2017) : [PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans. \(education.gouv.fr\)](http://education.gouv.fr)
- Fayol, M., professeur d'université, Directeur de IUMR 6024 au CNRS Membre de l'Observatoire national de la lecture, Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- actes du séminaire national - Paris - les 9 et 10 octobre 2000, *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations* : [actelecture_hebrard \(education.fr\)](http://actelecture_hebrard.education.fr)
- Héloir, J.-L., – IEN Le Neubourg : [Lecture : Apprendre à inférer Propositions de pratiques. \(ac-rouen.fr\)](http://ac-rouen.fr)

Annexes :

Annexe 1 : Pré-test réalisé dans les classes de CP

Annexe 2 : Pré-test réalisé dans les classes de CM1

Annexe 3 : Post-test réalisé dans les classes de CP

Annexe 4 : Post-test réalisé dans les classes de CM1

Annexe 5 : Tableaux des échanges de questions lors des séances de la classe de CP

Annexe 6 : Textes sélectionnés pour la classe de CM1

Lecture compréhension – Pré-test « Une soupe au caillou »

1- Qui est le personnage principal ?

2- Quand cela se passe-t-il ?

3- Où cela se passe-t-il ? Et chez qui ?

4- Que souhaite faire le personnage principal ?

5- Comment le personnage principal s’y prend-il pour obtenir ce qu’il souhaite ?

6- Quelle est la réaction des autres personnages ? Au début, à la fin ? Pourquoi ?

Histoire policière

Une puce se promenait sur le bras d'un fauteuil. Elle rencontra un long cheveu blond qui se regardait dans un miroir de poche.

- Hé ! fit le cheveu, faites donc attention où vous marchez. Surtout ne me touchez pas, ne me déplacez pas: je suis un indice!

- Un indice, qu'est-ce que c'est que ça ?

- Figurez-vous qu'un crime a été commis ici, dans cette pièce. On a découvert la victime sur le fauteuil d'en face, une balle en plein cœur. L'enquête a prouvé que l'assassin était assis sur le fauteuil où nous nous trouvons. Alors, voyez-vous, je suis extrêmement important: quand les policiers me découvriront, ils chercheront d'où je viens et, grâce à moi, ils démasqueront l'assassin! Tout le monde parlera de moi, les journaux, la télé, je vais devenir célèbre!

- Si je comprends bien, dit la puce, on a intérêt à être chauve quand on veut trucider quelqu'un: ces bavards de cheveux sont toujours prêts à vous trahir, rien que pour se faire mousser!

Alors elle jeta la perruque bouclée qu'elle portait ce jour-là et abattit froidement le long cheveu blond d'un coup de revolver tiré en plein cœur.

1. Qui sont les personnages de l'histoire ?

.....

2. Où les personnages se rencontrent-ils ?

.....

3. Combien y-a-t-il de meurtre(s) ?

.....

4. Qui est le coupable ?

.....

5. Qui la puce rencontre-t-elle?

.....

6. Comment est le cheveu ?

.....

7. Pourquoi le cheveu ne veut-il pas que la puce le touche?

.....
.....

8. Pourquoi le cheveu pourrait devenir célèbre ?

.....
.....

9. Où parlera-t-on du cheveu ?

.....

10. Qu'a-t-on découvert sur le fauteuil où se trouve le cheveu?

.....

11. A qui est le cheveu blond?

.....

12. Selon la puce, est-il bien d'avoir des cheveux quand on veut commettre un crime ? Pourquoi ?

.....
.....

13. Qui porte une perruque bouclée?

.....

14. En quoi les meurtres se ressemblent-ils?

.....

15. Qu'est ce qui permet d'élucider un crime ?

.....

BONUS: Pose une question en lien avec le texte.....

.....

Lecture compréhension – Post-test « Ce sympathique Monsieur Renard »

1- Qui est/sont le(s) personnage(s) principal/principaux ?

2- Quand cela se passe-t-il ?

3- Où cela se passe-t-il ?

4- Pourquoi les lapins s'évanouissent et la souris se réfugie dans le cocktail de fruits au début de l'histoire ?

5- Pourquoi le renard vient-il au bal ?

6- Que constate la souris concernant les invités ? (S'ils disent qu'ils sont moins nombreux : pourquoi sont-ils moins nombreux ?)

7- Que pense la souris du renard ? Au début ? A la fin ? Pourquoi ?

8- Comment le renard se comporte-t-il durant la soirée ? Pourquoi ?

Annexe 4 : Post-test réalisé dans les classes de CM1

La chose

Je me suis réveillé, le cœur battant et les mains moites. La chose était là, sous mon lit, vivante et dangereuse. Je me suis dit : « Surtout ne bouge pas ! Il ne faut pas qu'elle sache que tu es réveillé. » Je la sentais gonfler, s'enfler et étirer l'un après l'autre ses tentacules innombrables. Elle ouvrait la gueule, maintenant, et déployait ses antennes. C'était l'heure où elle guettait sa proie. Raide, les bras collés au corps, je retenais ma respiration en pensant : « Il faut tenir cinq minutes. Dans cinq minutes, elle s'assoupira et le danger sera passé. » Je comptais les secondes dans ma tête, interminablement. A un moment, j'ai cru sentir le lit bouger. J'ai failli crier. Qu'est-ce qu'il lui prend ? Que va-t-elle faire ? Jamais elle n'est sortie de dessous le lit. J'ai senti sur ma main un léger frisson, comme une caresse très lente. Et puis, plus rien. J'ai continué à compter, en m'efforçant de ne penser qu'aux nombres qui défilaient dans ma tête : cinquante et un, cinquante-deux, cinquante-trois... J'ai laissé passer bien plus de cinq minutes. Je me suis remis enfin à respirer normalement, à me détendre un petit peu. Mais mon cœur battait toujours très fort. Il résonnait partout en moi, jusque dans la paume de mes mains. Je me répétais : « N'aie plus peur. La chose a repris sa forme naturelle. Son heure est passée. »

Mais cette nuit-là, la peur ne voulait pas me lâcher. Elle s'accrochait à moi, elle me serrait le cou. Une question, toujours la même, roulait dans ma tête : Qui est la chose ? La chose qui, chaque nuit, gonfle et s'enfle sous mon lit, et s'étire à l'affût d'une proie. Et puis reprend sa forme naturelle après quelques minutes. J'ai compté jusqu'à dix en déplaçant lentement ma main droite vers la lampe de chevet. A dix, j'ai allumé et j'ai sauté sur le tapis, le plus loin possible. Et qu'est-ce que j'ai vu sous mon lit ? Mes pantoufles ! Mes bonnes vieilles pantoufles que je traîne aux pieds depuis plus de deux ans. Elles me sont trop petites, déjà, et percées en plusieurs endroits. J'étais vraiment déçu. Et un peu triste. Je me suis dit : « Alors, on ne peut plus avoir confiance en rien ? Il faut se méfier de tout, même des objets les plus familiers ? » J'ai regardé longtemps les pantoufles. Elles avaient l'air parfaitement inoffensives, mais je ne m'y suis pas laissé prendre. Avec beaucoup de précaution, je les ai enveloppées dans du papier journal et j'ai soigneusement ficelé le paquet. Et j'ai jeté le tout dans la chaudière.

Bernard Friot « Histoires pressées »

1. Qui sont les personnages de l'histoire ?

.....

2. Quand se déroule cette histoire ?

.....

3. Pourquoi le narrateur a peur ?

.....

4. Où se passe la scène ?

.....

5. Que faut-il faire pour que la chose ne sache pas qu'on est réveillé ?

.....

6. Comment s'est réveillé le narrateur ?

.....

7. Pourquoi le narrateur allume la lumière ?

.....

8. Pourquoi le narrateur est triste et déçu en trouvant ses pantoufles ?

.....

.....

9. Quand le narrateur est déçu ?

.....

10. Pourquoi le narrateur se met à compter ?

.....

11. Pourquoi le narrateur dit qu'il faut se méfier de tout ?

.....

12. Qui est la proie de la chose ?

.....

13. Qu'est-ce qui est jeté dans la chaudière ?

.....

14. Pourquoi le narrateur a sauté sur le tapis ?

.....

15. Pourquoi le narrateur jette « le tout » dans la chaudière ?

.....

BONUS: Pose une question en lien avec le texte.....

.....

Annexe 5 : Tableaux des échanges de questions lors des séances de la classe de CP

Séance 3 : <i>Plouf!</i>	
Questions explicites	Questions implicites
Pourquoi il y a du bruit ? (x2) Parce que les autres ils marchent et après ils vont voir ce qu'il y a dans le puits	Quand le loup est-il tombé dans le puits ? Dans la nuit - L'après-midi - Il est tombé la nuit et, après, c'était le jour
Comment il y a du fromage dans le puits ? C'est la lune qui a fait le fromage (puis s'est - reprise) c'est le reflet de la lune qui ressemble au fromage	Comment remonte-t-on du puits ? Il faut utiliser le seau, il faut que quelqu'un tire la corde - rectification de la PE : est-ce qu'ils tirent ? Non, les animaux s'accrochent à la corde pour descendre et ça fait remonter le seau
Pourquoi le loup pense que c'est un fromage ? Parce que le reflet de la lune fait penser au loup que c'est du fromage	Où se passe l'histoire ? Dans le livre ! Dans la nuit... A Avignon... dans la forêt... dans un village (réponse qui n'est pas dans l'histoire)
Qui tombe dans le puits en premier ? (x2) Le loup	Quand le loup tombe-t-il ? La nuit - quand il veut attraper le fromage
Que fait le loup ? (x2) Il tombe dans le puits	Pourquoi veut-il le fromage ? Parce qu'il a faim (question ajoutée par un élève au moment de l'étayage)
Où est le loup ? (x3) Dans le puits	Quand cela se passe-t-il ? La nuit, il y a des étoiles et la lune (question ajoutée par un élève au moment de l'étayage)
Pourquoi le loup tombe-t-il dans le puits ? (x4) Parce qu'il y a le reflet de la lune et qu'il croyait que c'est du fromage,	
Comment est-il tombé dans le puits ? (x3) Il a pris la corde - rectification du PE : il est tombé, pas descendu : il s'est penché, penché, penché et il est tombé	
Qui arrive après le loup ? Le cochon	
Comment le loup a fait pour remonter ? Il y a le cochon qui s'est approché, il demande au loup pourquoi il est là, le loup dit qu'il est bien et tu peux descendre si tu veux et quand le cochon est descendu, le loup a pu remonter grâce au seau	
Qui a <i>aidé</i> le loup à remonter ? Le cochon - rectification de la PE : est-ce que le cochon fait exprès d'aider le loup ? Non, il veut descendre parce que le loup dit « je suis bien » et qu'il croyait qu'il y avait à manger, du coup le cochon est descendu et le loup est remonté et après il est énervé	Question complémentaire de la PE : Pourquoi le cochon est-il énervé ? Parce il croyait qu'il y avait à manger alors qu'il n'y avait pas à manger, le loup a dit ça pour faire une « blague »

Qui se trouve dans le puits ? Le loup, le cochon, les lapins et encore le loup	
Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ? (x2) Le loup tombe encore dans le puits parce que les lapins disent « il y a des lapins », alors il descend	

Séance 4 : <i>La grenouille à grande bouche</i>	
Questions explicites	Questions implicites
Qui en a marre de manger des mouches ? La grenouille	Pourquoi la grenouille a une grande bouche ? Parce qu'elle a une longue langue – Parce qu'elle s'appelle la grenouille à grande bouche
Où se passe l'histoire ? Dans la mare et autour	Pourquoi la grenouille décide de partir après toutes ces rencontres ? Parce que tout ce que les autres animaux mangent ne lui plait pas
Qui la grenouille a-t-elle rencontré au tout début ? « Un ruban » : tamanoir	Pourquoi la grenouille parle comme ça ? Parce qu'elle a changé de voix – Parce qu'elle a une grande bouche donc elle insiste plus sur le « oi »
Pourquoi la grenouille ne veut plus manger d'insectes ? Parce qu'elle en mange tout le temps, elle en a marre	Comment la grenouille se débrouille pour descendre de son nénuphar ? Elle saute
Où habite la grenouille à grande bouche ? Où se trouve la grenouille ? Dans une mare	Qui mange la grenouille ? Le crocodile Compléments de la PE : est-ce que le crocodile mange la grenouille à la fin – Non
Pourquoi la grenouille part-elle au début ? Elle en a marre, elle veut manger autre chose donc elle s'en va - Elle veut voir ce que les autres animaux mangent	Que se passe-t-il à la fin de l'histoire ? A la fin, elle fait une toute petite bouche pour qu'il ne la mange pas
Qui elle fait la grenouille ? Elle va voir les autres animaux et leur pose des questions	
Pourquoi la grenouille dit ça ? Parce qu'elle ne connaît pas les animaux alors elle les questionne	

Quand la grenouille rencontre-t-elle le crocodile ? A la fin	
Que fait la grenouille au début de l'histoire ? Elle mange des mouches	
Qui mange de l'herbe ? Le rhinocéros	
Comment le rhinocéros mange-t-il de l'herbe ?	

Séance 5 : Un jeune loup bien éduqué	
Questions explicites	Questions implicites
Où se passe l'histoire ? Dans la forêt	Pourquoi les autres ne tiennent pas leurs promesses ? Parce que leurs parents leur ont dit de ne pas les tenir, parce qu'ils ont peur de se faire manger, pour ne pas se faire manger, leurs parents ne leur ont pas appris
Pourquoi le garçon tient-il sa promesse, pas comme les autres ? Parce que ses parents lui ont dit qu'il faut toujours tenir ses promesses	Pourquoi le loup veut les manger/chasser ? Parce qu'il a grandi et que c'est un chasseur maintenant - Il a faim
Que fait le loup ? Il va dans la forêt pour manger	Pourquoi le lapin part de la maison à la fin ? Parce que le loup l'a pris pour le manger
Où habite le loup ? Dans une maison	Pourquoi le loup les mange-t-il ? Parce qu'il a faim
Où se trouve le poulet/le lapin ? Dans la forêt	Où est-ce que le lapin habite ? Dans un terrier
Quand le loup approche-t-il du garçon ? Après avoir vu le poulet parce qu'il n'a pas pu le manger	Pourquoi le loup saute-t-il sur l'enfant ? Pour le faire tomber – Pour le manger – Parce qu'il est de plus en plus énervé, il est très en colère

Que demande le garçon ? Un dessin	Pourquoi le lapin part quand le loup veut le manger ? Parce qu'il ne veut pas se faire manger
Où est le lapin à la fin de l'histoire ? Dans la cabane en bois	Quand le chasseur se cache ? Quand il veut faire peur au lapin et le manger
	Pourquoi le loup ne mange-t-il pas le petit garçon ? Parce que le garçon est gentil, il a tenu sa promesse et n'a pas bougé alors il a voulu être gentil avec lui
	Pourquoi le loup est-il sentimental ? Parce que le petit garçon est gentil alors il ne le mange pas

Séance 6 : Les deniers de compère lapin	
Questions explicites	Questions implicites
Que se passe-t-il dans l'histoire ?	Pourquoi le lapin demande-t-il de l'argent à tout le monde ? Parce qu'il n'a plus de denier et qu'il a faim, donc il demande de l'argent pour pouvoir aller faire des courses, parce qu'il veut partir en vacances
Combien le loup donne-t-il d'argent ? 10 deniers	Quand le lapin part-il ? Quand il a beaucoup d'argent, il va dans une autre ville
Quand le lapin a-t-il faim ? Le matin quand il se lève	<i>Comment</i> (pourquoi) le lapin est-il rusé ? Il veut gagner de l'argent pour acheter à manger – Il parle comme s'il n'avait rien – Il dit qu'il va rendre tout l'argent mais il est malin pour pas rendre l'argent (les animaux se font tous manger)
Qui le lapin va-t-il voir au début ? Le ver de terre	Pourquoi le lapin part au milieu ? Parce qu'il veut dépenser l'argent qu'il a eu - à la fin ? Parce qu'il n'a

	plus d'argent – Il part ailleurs pour avoir encore de l'argent
Pourquoi le lapin a de l'argent ? Parce qu'il en a demandé	Où se passe l'histoire ? Dans la forêt
Pourquoi la poule lui donne de l'argent ? Parce le lapin lui dit qu'il meurt de faim et qu'il est très malheureux (il fait exprès pour qu'elle lui donne de l'argent)	Pourquoi le lapin se roule-t-il par terre ? Parce qu'il veut de l'argent – Pour faire croire qu'il a vraiment très faim
Qui donne de l'argent au lapin ? Le ver de terre, la poule, le renard, le loup et le chasseur	Où habite le lapin ? Dans un terrier
Pourquoi le chasseur entre-t-il dans la cuisine ? Parce que le lapin lui a dit qu'il y avait le loup et il voulait le tuer	Quand le lapin donne-t-il de l'argent ? Quand il est en vacances
Comment le lapin a-t-il fait pour avoir autant d'argent en une journée ? Il en a demandé de plus en plus à tout le monde	Pourquoi le lapin a dit qu'il rendrait l'argent et qu'il ne l'a pas rendu ? Parce qu'il l'a utilisé pour partir en vacances et il n'en a plus

Séance 7 : <i>Balthazar</i> !	
Questions explicites	Questions implicites
Pourquoi Balthazar et sa maman partent en motocyclette ? Pour aller au marché	Qui est le personnage méchant ? Le taureau – Le loup – C'est Balthazar qui pense que c'est le taureau mais ce sont les loups
Où se passe l'histoire ? Dans la forêt	Que font les « amis » de Balthazar ? Ce ne sont pas ses amis, ils le kidnappent, ce sont des ravisseurs
Qui aime le taureau ? Les parents de Balthazar	Pourquoi le loup attache la corde autour de l'arbre ? Pour attraper le chevreau

Quand le personnage va-t-il au marché ? Au début de l'histoire	Pourquoi le loup fait peur ? Parce que c'est un loup, parce qu'il a très faim et il veut manger le chevreau, parce qu'il est méchant, c'est un ravisseur
Où est le loup ? Dans la forêt	Pourquoi les loups ont-ils les yeux qui brillent ? Ils sont rusés – Ils veulent le manger
Qui rencontre le loup ? Le chevreau	Quand les « copains » du loup arrivent-ils ? Ce ne sont pas des copains, ils se battent tous pour le manger , ils se disputent, ils arrivent quand le premier loup a attrapé le chevreau
Que porte le loup quand il court ? Le chevreau	Pourquoi le loup attrape-t-il le chevreau ? Pour le manger
Qui rattrape le chevreau à la fin ? Ses parents	Pourquoi les parents de Balthazar aiment-ils le taureau ? Parce qu'il sauve leur fils
Quand le taureau crie-t-il ? Quand il voit les loups qui se battent pour le chevreau	Comment Balthazar arrive dans les bras du loup/est catapulté ? Il y avait un fil attaché à l'arbre, ça a fait monter la roue et Balthazar saute en l'air
Pourquoi le chevreau ne se fait pas mal ? Il est toujours rattrapé par quelqu'un	Quand le loup court-il ? Quand il a attrapé le chevreau, pour l'emmener loin de sa maman – Pour que la maman ne le rattrape pas
Quand la chèvre retrouve les parents ? A la fin	Où le chevreau habite-t-il ? Dans une ferme

Annexe 6 : Textes sélectionnés pour la classe de CM1

J'attends qu'ils soient couchés. Bon, voilà. L'homme éteint la lumière. Parfait, je peux y aller. Je mets mon petit moteur en marche : bzzzzrrr, bzzzzrrr...

L'HOMME : Zut! Un moustique!

Il rallume. Mais j'ai prévu la manœuvre. Je coupe aussitôt le moteur et je me planque. Tu peux chercher, gros bouffi, tu n'es pas près de me trouver. Ca y est, il éteint à nouveau. Je peux recommencer mon tintamarre. Et bzzzzrrr... et bzzzzrrr... Agite-toi, mon bonhomme, retourne-toi dans ton lit, mets-toi l'oreiller sur la tête, je suis toujours là et je m'en donne à cœur joie. Je monte, je descends, je te frôle les oreilles, je te chatouille le nez...

LA FEMME (elle crie) : Albert, fais quelque chose ! Ca me rend folle !

Allez, Albert, lève-toi et allume encore un coup. Oh là, là, là, que c'est difficile de sortir de son lit ! Mais oui, prends ta pantoufle, mon vieux, qu'on s'amuse un peu ! Tu me vois ? Alors, qu'est-ce que tu attends ? Frappe ! Pas de chance, c'est trop haut pour toi. Eh bien, grimpe sur le lit.

LA FEMME : Aïe, tu me marches sur les pieds.

Arrête, arrête, tu me fais trop rire ! Mais non, bzzzzrrr... bzzzzrrr..., tu ne regardes pas du bon côté ! Coucou, je suis là ! Paf ! Raté, gros père ! Et paf ! Encore raté ! Oh non, tu joues plus ! T'es pas marrant, toi alors ! Tu te recouches ? Attends un peu. Je repars à l'attaque et cette fois-ci, je pique ! Là, dans le cou ! Tu verras demain, quand tu mettras ta chemise ! Et maintenant, je pompe. Pouah ! Qu'est-ce que t'as bu ? T'as au moins trois grammes d'alcool dans le sang, vieux poivrot ! Je vais me venger sur ta bobonne. Mmmm, que c'est bon ça, c'est tout sucré. Dis donc, elle doit aimer les pâtisseries ta femme.

Allez, je suis sympa, je vous laisse tranquilles maintenant. Et merci pour le repas ! J'ai du mal à décoller tellement j'ai rempli le réservoir, ah, ah, ah... !

Horreur ! Qu'est-ce que c'est que ça ! Dans quoi je me suis fourré ? Impossible de me dépêtrer. Maman ! Une toile d'araignée ! Vite, il faut que je me sorte de là... Trop tard ! Au secours, la voilà ! Elle avance... Non ! Non ! Nooonnn...

Antoine entre en courant dans la classe.

Il est en retard, comme d'habitude.

- Monsieur, monsieur ! crie-t-il encore tout essoufflé, cette nuit j'ai vu un loup-garou.

- À la télé ? demande Céline.

- Mais non, en vrai !

- Oh, arrête tes conneries, dit Fabien.

- Il veut faire l'intéressant, dit Valérie.

- Hou... hou... hou... loup-garou ! hurle Damien, pour rire.

Le maître, lui, enfonce son bonnet sur ses oreilles.

- Mais si, je vous jure, dit Antoine. Il était habillé comme un homme, mais j'ai vu ses pattes toutes poilues avec des griffes longues comme ça !

- Et il avait du vernis sur ses ongles ? demande Aline en se tordant de rire.

Toute la classe s'esclaffe bruyamment.

Le maître, lui, de ses mains gantées de noir, redresse le col de son manteau.

Antoine s'énerve :

- Puisque je vous dis que je l'ai vu ! Même qu'il avait des oreilles pointues et deux grandes dents, là, comme un loup. Et ses yeux ! Tout rouges, comme du feu ! J'ai eu une de ces trouilles quand il m'a couru après ! Je me demande comment j'ai pu lui échapper...

Mais plus personne ne l'écoute. Il attend un instant, puis s'assied, déçu, à sa place.

- Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents :

- Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas !

21 h 30. Je suis au lit, trois oreillers dans le dos, un livre sur les genoux. Ma mère entre dans la chambre.

- Qu'est-ce que tu lis encore?

Elle m'arrache le livre des mains, regarde, dégoutée, la couverture dégoulinante de sang. Meurtre à la cantine, ça s'appelle, n° 356 de la collection *Nuits atroces*.

- Ah non! soupire-t-elle. Encore un de tes livres d'horreur! Et après, tu t'étonneras de faire des cauchemars!

J'essaye de lui reprendre le livre, mais elle est plus forte que moi. Je proteste :

- J'ai quand même le droit de lire ce qui me plaît!

En réalité, tout ça, c'est du cinéma. Les livres d'horreur, ça ne m'intéresse pas, mais alors pas du tout. Je ne les lis pas, je fais juste semblant. Maman quitte la chambre, emportant le livre. J'attends qu'elle ait fermé la porte, puis je règle la sonnerie du réveil sur minuit, et j'éteins la lumière.

Minuit. Le réveil sonne. Une sonnerie gentille, pas agressive du tout, rassurante même.

Je me lève, tout de suite réveillé, et je me prépare. J'accélère le rythme de ma respiration, comme si j'allais étouffer. J'imagine que je suis perdu, en pleine nuit, dans une forêt menaçante. Ça marche : je tremble de la tête aux pieds, secoué de sanglots sans larmes. Je sors dans le couloir et ouvre la porte de la chambre voisine. Je pousse de petits gémissements aigus, comme des aboiements de chien étranglé. Je n'ai pas besoin de me forcer, ça vient tout seul.

Maman se réveille.

- Oh, non, Damien, encore tes cauchemars! Elle a compris, mais pour parfaire la mise en scène, je balbutie des mots sans suite :

- Le couteau... il a crevé l'oeil avec son couteau... dans les spaghettis... du sang... du sang dans les spaghettis...

Je m'écroule sur le lit de maman. Elle me sauve de la noyade en me serrant très fort dans ses bras.

- Allez, allez, c'est fini, calme-toi. Tu vois, tu aurais dû m'écouter, c'est à cause de tes livres abominables...

Je me blottis contre elle, je m'accroche à elle. Elle ne pourra pas me repousser maintenant. Encore une nuit de gagnée. Mais il ne faut pas que j'oublie d'acheter un nouveau *Nuits atroces*. Sinon, maman va s'apercevoir que c'est toujours le même titre que je lis. Je veux dire : que je fais semblant de lire! Parce que je ne suis pas fou, quand même : je n'ai pas envie de faire des cauchemars, moi.

Sur un rayonnage de bibliothèque, un gros livre à couverture rouge demande très poliment à son voisin, un petit maigrichon plutôt pâle :

- Donner me monsieur pardon pourriez renseignement un vous ?

- Excusez-moi, je ne comprends pas ce que vous dites, répond tout aussi poliment le voisin maigrichon.

- Ah, c'est vrai, dit le gros livre rouge avec un soupçon de mépris, j'oubliais que vous n'êtes qu'un petit roman et que vous ne savez pas parler comme nous, les dictionnaires, par ordre alphabétique.

- Un dictionnaire! s'écrie le roman, indigné. Eh bien, puis-je vous demander, monsieur le dictionnaire, ce que vous faites dans une histoire ? Les histoires, c'est réservé à nous autres les romans

Réellement vexé, le gros dictionnaire rouge s'abat de tout son poids sur le petit roman, maigre et pâlot.

- Crétin de espèce tiens, dit-il, capables d' dès dictionnaires histoires inventer les prouvera que qui sanglantes sont te voilà!

Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées*, Milan

Il était une fois un enfant qui ne croyait pas aux histoires. Dès que sa mère commençait : « Il était une fois un ogre cruel. », il l'interrompait.

- Ne me raconte pas d'histoires, disait-il, les ogres, ça n'existe pas !

Et quand son grand-père se mettait à lire à haute voix: «Il était une fois un roi. .. », il demandait aussitôt:

- Le roi de quoi ? Le roi d'Angleterre ou le roi de Panama? Il a vécu de quand à quand ? C'est de l'histoire ou c'est des histoires?

Même quand on lui racontait une histoire vraie, il secouait la tête, l'air de dire: «Vous faites vraiment des histoires pour pas grand chose.» Et au bout de trente secondes, il se mettait à bâiller et à se frotter les yeux.

Il disait:

- Comment voulez-vous que je vous croie : je ne vois rien, je ne sens rien de ce que vous me racontez.

C'est comme si l'histoire partait sans moi!

Un jour, je lui ai demandé de s'asseoir à côté de moi sur le canapé et je lui ai raconté une histoire. L'histoire d'un enfant qui ne croyait pas aux histoires. Dès que sa mère commençait: « Il était une fois un ogre cruel . », il l'interrompait. ..

Il ne m'a pas interrompu. Il m'a laissé raconter. Quand j'ai eu fini, il m'a dit:

- C'est drôle, cette histoire, je la vois et je la sens. C'est comme si j'étais dedans. Tu pourrais me la raconter encore une fois?

J'ai repris l'histoire depuis le début et il m'a écouté avec la même attention. Puis il m'a demandé:

- Tu pourrais me raconter les histoires auxquelles l'enfant de ton histoire ne croyait pas?

J'ai raconté des histoires d'ogres et de sorcières, des histoires de rois et de princesses et beaucoup d'histoires vraies pour terminer.

Et, chaque fois, il disait:

- Effectivement, c'est incroyable! Qu'est-ce qu'il disait, l'enfant de ton histoire, quand il entendait ça ?

- La même chose que toi: «Effectivement, c'est incroyable ! »

J'ai pu enregistrer, dans le bac à légumes de mon réfrigérateur, une conversation émouvante entre une pomme golden et une pomme de terre. Voici ce document étonnant :

« Ah, chère madame, dit la pomme golden à la pomme de terre, il faut que je vous raconte ce qui est arrivé à ma meilleure amie, une pomme de reinette que je connais depuis l'école maternelle. C'est absolument é-pou-van-ta-ble ! Figurez-vous qu'on en a fait de la marmelade ! Deux individus se sont emparés d'elle, un homme tout en blanc et une jeune femme avec un grand tablier bleu. La femme a pris un couteau spécial et elle a déshabillé complètement ma copine. Imaginez un peu : toute nue sur une table de cuisine ! L'homme, lui, l'a découpée en quatre, comme ça zic zac, en deux coups de couteau. Et il lui a arraché le cœur avec tous les pépins.

- Arrêtez, arrêtez, c'est horrible ! s'écria la pomme de terre en se bouchant, stupidement les yeux.

- Ce n'est pas fini, poursuivit la pomme golden. Ils ont jeté la malheureuse dans une casserole, avec plein d'autres copines. Ils ont ajouté un tout petit peu d'eau et, hop ! Ils sont allumés le gaz. Au bout de deux minutes, avec la vapeur, c'était pire que dans un sauna.

- Oh, un sauna, dit la pomme de terre, c'est bon pour la santé.

- Eh bien, répliqua la pomme golden, je voudrais bien vous y voir ! Au bout de vingt minutes environ, les copines étaient toutes fondues, une vraie bouillie. Alors l'homme a pris une cuillère en bois, il a ajouté 50 grammes de sucre et un peu de cannelle et il a remué le tout.

- Hm hm, murmura la pomme de terre, ça devait sentir bon.

- Oh, vous ! Vous n'avez pas de cœur ! S'écria, indignée, la pomme golden. Et elle éclata en sanglots.

- Vous savez, répondit la pomme de terre, je pourrais vous raconter des choses plus horribles encore. Figurez-vous que mon fiancé a été transformé en purée ! Voilà comme ça s'est passé : un homme est venu le chercher » ... Malheureusement, l'enregistrement s'arrête là. Une panne de courant, probablement.