



HAL
open science

Enseigner explicitement les inférences : comment articuler situation de recherche, entraînement et lecture ?

Anne Dubeau Takenouti

► To cite this version:

Anne Dubeau Takenouti. Enseigner explicitement les inférences : comment articuler situation de recherche, entraînement et lecture ?. Education. 2021. dumas-03370793

HAL Id: dumas-03370793

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03370793>

Submitted on 8 Oct 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.

Année universitaire 2020-2021

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

Enseigner explicitement les inférences : comment articuler situation de recherche, entraînement et lecture ?

Mots Clefs : lecture, compréhension, enseignement explicite, inférences, cycle 3

Présenté par : Anne TAKENOUTI

Encadré par : Morgane BEAUMANOIR-SECQ

Remerciements

Je remercie mon mari pour son soutien sans faille, sa patience à toute épreuve et son aide au quotidien.

Je remercie Madame Morgane BEAUMANOIR-SECQ, pour sa bienveillance, ses encouragements et son aide.

Je remercie également Madame Nathalie BETTON pour sa disponibilité et ses précieux cours sur la compréhension en lecture.

Enfin, je remercie mes élèves qui ont participé avec enthousiasme aux séquences appliquées pour ce mémoire. Leurs productions et réflexions ont été très riches d'enseignements.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Partie théorique	3
1.1. Qu'est-ce que la compréhension de lecture ?	3
1.1.1. Définition et état des lieux de la compréhension en lecture en élémentaire	3
1.1.2. Quels sont les enjeux de compréhension en lecture ?	4
1.1.3. Les attendus institutionnels	5
1.1.4. Une prise de conscience récente de la nécessité de renforcer et de systématiser un enseignement spécifique	8
1.2. Les différents niveaux de compréhension et compétences associées.....	9
1.2.1. Les niveaux de compréhension	9
1.2.2. Recherche d'un modèle de classification des compétences de compréhension	10
1.2.3. Une articulation nécessaire avec l'oral et l'écrit	14
1.3. La compréhension de lecture : les inférences	15
1.3.1. Qu'est-ce que l'inférence ?.....	15
1.3.2. Les différentes catégories d'inférences	16
1.3.3. Vers une mise en œuvre et une évaluation.....	17
2. Mise en place et analyse des dispositifs dans ma classe	19
2.1. Organisation générale de la séquence.....	19
2.2. Période 1 : Lecture et compréhension d'un roman	20
2.3. Période 2 : Lecture et compréhension de textes courts	22
2.4. Période 3 : Entraînements sur quelques phrases.....	26

3. Réflexion sur l’articulation des différents volets de l’enseignement explicite des inférences.....	28
3.1. Suivre pas à pas les principes de l’enseignement explicite	28
3.2. Varier progressivement l’enseignement des stratégies pour donner le plus de clés possibles	29
3.3. Alternner situation de recherche, entraînement, et lecture : pour mieux ancrer les stratégies de compréhension.....	30
3.4. Veiller à laisser un espace d’expression et de liberté en variant les modalités (expression orale, dessins, écriture).....	30
3.5. L’enseignement explicite est bénéfique pour les plus précaires, mais la différenciation doit être renforcée	31
3.6. Vers les textes plus longs et de nature variée	32
Conclusion.....	33
Références bibliographiques	34

Introduction

Dans le cadre de ma formation de professeure des écoles, je suis actuellement professeure stagiaire au sein de l'école élémentaire Ampère située dans le 17^{ème} arrondissement. J'ai en charge une classe de CM1 composée de 25 élèves dont 11 garçons et 14 filles. Le niveau général est satisfaisant, mais 3 élèves ont des lacunes notables dans leurs apprentissages, et 2 élèves présentent des troubles spécifiques des apprentissages, notamment des difficultés importantes à se concentrer. Le groupe classe participe activement aux activités d'apprentissage. C'est une classe agréable et dynamique avec laquelle il est plaisant de travailler. Les élèves montrent toujours un enthousiasme certain à participer aux activités proposées. Ils s'investissent majoritairement dans toutes les séances, ce qui rend mes séquences d'autant plus plaisantes.

J'ai remarqué que mes élèves lisaient beaucoup et étaient très demandeurs du temps de lecture silencieuse d'environ 15 minutes au retour de la pause méridienne. Ce moment dans l'emploi du temps permet un retour au calme avant une reprise du travail pour l'après-midi, mais il m'a amené à réfléchir sur la manière de renforcer le goût de la lecture chez mes élèves. Le point de départ de ma réflexion est le suivant : convaincue qu'un des plaisirs de lecteur réside dans la satisfaction de deviner la signification de textes résistants, j'ai eu envie de faire travailler à mes élèves la compréhension de l'implicite dans les textes.

Ce pan de la didactique du français m'était inconnu, puisqu'il ne m'a pas été enseigné lors de mon cursus scolaire, du moins pas explicitement, mais ma conviction était qu'un enseignement spécifique donnerait à mes élèves des clés pour accroître leur expertise de lecteur, et que le tout renforcerait leur goût pour la lecture, déjà affirmé pour la plupart d'entre eux.

Cette année en tant que professeur des écoles stagiaire m'offrait la possibilité d'expérimenter l'enseignement de la compréhension de l'implicite, en utilisant des outils didactiques nouveaux pour moi. Je me suis donc mise en position de découvrir et de pratiquer ce que Cèbe et Goigoux (2019) appellent la « zone proximale de développement professionnel » des enseignants, à savoir le champ de compétences à acquérir lors de l'utilisation d'un nouvel instrument didactique.

Mes premières séances de travail sur l'implicite en lecture et mes recherches m'ont naturellement amenée à affiner la problématique suivante : comment enseigner explicitement les inférences en articulant situation de recherche, entraînement et lecture ? Comment cet enseignement particulier contribue à renforcer la capacité de compréhension en lecture des élèves ?

La première partie de ce mémoire vise à synthétiser les apports théoriques des chercheurs didacticiens sur ce sujet complexe et encore émergent dont l'enseignement explicite des inférences n'est qu'une des composantes.

Après avoir présenté la séquence mise en œuvre dans une deuxième partie, nous analyserons les apports et les limites d'un enseignement explicite des inférences, et entamerons une réflexion sur la nécessité d'articuler cet apprentissage avec un travail sur d'autres compétences de lecteur nécessaires à la compréhension.

1. Partie théorique

1.1. Qu'est-ce que la compréhension de lecture ?

1.1.1. Définition et état des lieux de la compréhension en lecture en élémentaire

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Déclarer que la lecture et la compréhension sont intimement liées est un truisme. Comme le souligne la didacticienne Catherine Tauveron (2002), « lire c'est comprendre donc apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ». En effet, être un bon lecteur ne signifie pas savoir oraliser un texte de façon fluide. Être un bon lecteur passe également par une bonne compréhension des textes. Il s'agit de développer une activité mentale qui génère une construction du sens. Comprendre ne s'arrête donc pas à saisir et connaître tous les mots d'un texte. Ce n'est pas qu'une histoire de décodage. C'est également une façon d'interpréter des écrits et des non-dits afin d'en dégager des interprétations qui donnent sens au texte. D'après Goigoux et Richard (2002), « lire ce n'est pas mettre en mémoire les mots du texte, c'est mettre en mémoire les idées portées par le texte ».

La communauté pédagogique française a pris conscience des difficultés des élèves français dans ce domaine. La conférence de consensus de 2016 coorganisée par le CNESCO¹ et l'IFE² visait à éclairer la question suivante : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dans le cadre de la préparation de cette conférence, le CNESCO (2016) a émis un rapport sur l'état des lieux en France qui vient compléter l'étude de Daussin, Kespaik, Rocher (2011) commandée par l'INSEE³ pour son rapport de référence France, portrait social – Edition 2011.

Le constat est saisissant :

- En 2015, 40 % des élèves sont en difficulté à la sortie de l'école primaire (CEDRE⁴ 2015). Dans l'enquête internationale PIRLS⁵ 2016, la France apparaît comme l'un des pays européens les plus en difficulté en compréhension de l'écrit.

¹ Centre national d'étude des systèmes scolaires

² Institut français de l'éducation (École normale supérieure de Lyon)

³ Institut national de la statistique et des études économiques

⁴ Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (France)

⁵ PIRLS (Progress in International Reading Literacy – Programme international de recherche en lecture scolaire), évaluation en fin de quatrième année de scolarité obligatoire dans quarante-cinq pays dont vingt-et-un européens.

– À l’entrée en 6e, un élève sur cinq a des difficultés liées à la connaissance de mots du langage courant (stable depuis 2007) (Depp⁶ 2015).

– 40,5 % des élèves de 15 ans ne maîtrisent pas la lecture ; 21,5 % sont même en grande difficulté. Les écarts de niveau entre les élèves les plus performants et les moins performants sont très importants (PISA⁷ 2015).

La situation est d’autant plus préoccupante que sur la période 2001-2011, si le niveau des élèves moyens a stagné, les difficultés des élèves les plus faibles se sont aggravées (Daussin, Kespaik et Rocher, 2001).

Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, dans l’édition 2019 de *Lector & Lectrix*, référençant également l’enquête internationale PIRLS de 2016 dressent le même constat et pointent plus particulièrement les lacunes des élèves français dans la compréhension de l’implicite :

Au CM1, 24% des élèves français sont de médiocres lecteurs contre 18% en Europe. La compréhension de l’implicite pose beaucoup plus de problèmes que le simple prélèvement d’informations : les élèves déchiffrent bien, mais comprennent mal.

Par ailleurs Cèbe et Goigoux remarquent dans le même ouvrage que cet enseignement a été délaissé en France, et avancent l’explication que les directives ministérielles successives ont trop insisté sur le décodage et la fluidité de lecture au détriment de l’enseignement explicite de la compréhension auprès des élèves. « On ne leur a pas appris à déduire des informations à partir des données disponibles et à mobiliser des connaissances extérieures au texte, autrement dit à raisonner. »

1.1.2. Quels sont les enjeux de compréhension en lecture ?

Le constat de Cèbe et Goigoux (2009, éd. 2019) nous interroge sur les enjeux de l’enseignement explicite de la compréhension en lecture, en particulier au cycle 3. Les élèves n’ont en effet pas fini d’apprendre à lire à l’issue du cycle 2 même s’ils en maîtrisent le code, et l’enjeu est de taille puisque la lecture est utilisée comme un outil dans toutes les disciplines, dans le cursus scolaire futur des élèves et dans la vie.

⁶ Direction de l’évaluation, de la performance et de la prospective du Ministère de l’Éducation nationale

⁷ PISA : Programme for International Student Assessment – Programme international pour le suivi des acquis des élèves mené par l’OCDE.

Les travaux des chercheurs et enseignants sur les enjeux de la compréhension en lecture en cycle 3 convergent sur les enjeux pour les élèves. La canadienne Jocelyne Giasson (1990), reprise en France par Catherine Tauveron (2002), Maryse Bianco (2016), ou encore les recommandations du jury de la conférence de consensus (Gombert, 2016) insistent en particulier sur le besoin de développer et cultiver via un enseignement explicite des mécanismes de raisonnement de lecteur. Trois arguments se dégagent :

- Développer le raisonnement et la prise de recul des élèves sur les processus de compréhension de textes : l'enseignement doit conduire les élèves à verbaliser, à l'oral ou à l'écrit, leur réception des textes et œuvres.
- Faire de nos élèves des lecteurs autonomes, pour qu'ils appliquent et ancrent des acquis et automatismes en compréhension de lecture. Ils s'en serviront tout au long de leur vie. Le jury de la conférence de consensus de 2016 écrit en particulier : « Plus souvent l'attention est portée à l'écrit et plus souvent le lecteur est impliqué dans l'activité, plus il fera d'apprentissages implicites. En d'autres termes, plus l'élève lit, mieux il lira. »
- Donner aux enfants le goût de la lecture ...telle est la finalité de l'enseignement de la compréhension de textes.

1.1.3. Les attendus institutionnels

Que disent les programmes sur la compréhension de lecture au cycle 3 ?

Une des singularités des programmes de 2016 réside en grande partie dans l'affirmation de la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension, ce qui implique la mise en place de stratégies identifiées. Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner. Lire c'est résoudre des problèmes posés par le texte ; les élèves ont donc besoin de découvrir, d'élaborer et d'expérimenter des stratégies adéquates qu'ils automatiseront par la suite.

Le chemin pour arriver à un tel consensus sur la nécessité de cet enseignement explicite n'a pas été immédiat, et les programmes n'ont cessé d'évoluer au cours des années. Maryse Bianco (2014, pp. 18-20) a analysé les points forts et les points faibles des programmes précédents pour contribuer aux travaux des groupes d'élaboration des programmes des cycles 2, 3 et 4.

La prise de conscience s'est matérialisée à partir des programmes de 2002 (repris pour les programmes de 2008) qui stipulaient :

On ne peut se contenter d'exiger des élèves une compréhension des informations données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée (la compréhension des lacunes d'un message suppose que l'on dispose des connaissances permettant de les retrouver). Cela implique de la part de l'enseignant un questionnement précis sur l'implicite, y compris sur ce qui lui paraît le plus évident...

Si la compréhension des informations implicites y figure clairement pour le cycle 2, pour le cycle 3, on ne parle que de guider la lecture :

Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension. Il les engage à reformuler avec leurs propres mots ce qu'ils ont compris, puis, par un dialogue attentif, il les conduit à combler les lacunes ou à corriger les erreurs qu'il constate. Il les aide à construire les articulations entre chaque séance de lecture d'un même texte : synthèse de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture, etc...

Pour Bianco (2014), « la place de la compréhension en lecture est inexistante » dans cette version des programmes.

Conformément au consensus exprimé par la communauté pédagogique (Bianco, 2014), les programmes de 2016 (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015) mettent en avant la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension au cycle 3, au même titre que la lecture. Il s'agit de découvrir, élaborer et expérimenter des stratégies de compréhension pour qu'elles deviennent chez les élèves des automatismes, tout en variant les situations de lecture dans le but de construire un bagage et en particulier une culture littéraire.

Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la compréhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

Les attendus de fin de cycle, retenus en 2015, précisent les compétences visées suivantes, ce dont se félicitent par exemple Cèbe et Goigoux (2019), alors que la première édition de *Lector et Lectrix* date de 2009 :

– mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations [...], mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte en lien avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences) ;

- convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage ;
- mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.

La recommandation n°5 du jury de la conférence de consensus de 2016 (Gombert), demande clairement de développer davantage l'enseignement explicite de la compréhension. Il s'agit de l'un des six axes de recommandations du jury.

R5 : Il faut parallèlement enseigner explicitement les mécanismes et les stratégies de lecture, et susciter une répétition la plus importante possible de l'activité lecture, répétition qui suppose de développer une appétence pour la lecture chez l'élève.

Ainsi les programmes de 2018 (BO spécial n°30 du 26 juillet 2018) réitèrent et insistent sur la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension. Ils demandent que « les stratégies utilisées pour comprendre doivent être enseignées explicitement aux élèves », qui développeront ainsi « des capacités métacognitives », et en particulier ce que Cèbe et Goigoux (2019) appellent les capacités d'autorégulation, à savoir les facultés du lecteur à contrôler sa compréhension, et par là-même à devenir pleinement autonome.

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.

Aussi dans la version actuelle des programmes, toujours dans le chapitre de la lecture et compréhension de l'écrit, dans le sous-chapitre s'intitulant « Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter », est-il demandé aux élèves

[...] d'être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens [et] d'être capable de mettre en relation différentes informations. [Cela doit passer par des] activités permettant de construire la compréhension : recherche et surlignage d'informations, mobilisation des connaissances lexicales ; [...] réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un même document ou entre plusieurs documents ; justifications de réponses.

1.1.4. Une prise de conscience récente de la nécessité de renforcer et de systématiser un enseignement spécifique

L'analyse des instructions officielles démontre que la prise de conscience est récente, si bien que les outils didactiques disponibles ne sont pas encore pleinement éprouvés.

Si dès la fin des années 1970 aux Etats-Unis, Durkin (1978) alerte sur les lacunes de l'enseignement de la compréhension en lecture au terme d'une étude de 4 ans de classes de niveau CP à CM1. Elle met en évidence que le temps consacré à la compréhension est anecdotique, cet enseignement consistant à évaluer les élèves à partir de questionnaires de compréhension de textes sans leur inculquer des stratégies de compréhension et que les enseignants semblent croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amène les élèves à mieux comprendre. Elle affirme alors que cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné.

Avec un peu de retard par rapport à l'Amérique du Nord, les pratiques ont évolué durant ces vingt dernières années mais le temps consacré aux méthodes d'apprentissage de la compréhension reste faible comme en témoignent les résultats de l'observation des 131 classes ayant participé à la recherche *Lire et Ecrire* (Bishop, 2018). Le temps globalement alloué à la compréhension représente 16 % du temps consacré au Lire-Ecrire.

Deux raisons peuvent être données à cela :

– L'étude du français se décline en tellement de matières à traiter (grammaire, orthographe, lexique, conjugaison, lecture et compréhension), qu'il est compliqué de consacrer plus de temps à l'activité de compréhension.

– L'enseignement de la compréhension est complexe à mettre en œuvre et les enseignants n'ont pas été formés à l'apprentissage de stratégies de compréhension, qui est une didactique très récente.

Cèbe et Goigoux (2019) dans le préambule de *Lector et Lectrix* partagent eux aussi le constat que la compréhension est très évaluée, mais que son enseignement est souvent trop peu approfondi, et que peu d'outils sont actuellement disponibles pour les professeurs. On peut dire que jusqu'à la prise de conscience des auteurs des programmes de 2016 l'Education nationale française faisait le pari d'un apprentissage implicite, par l'usage, au détriment des élèves les plus précaires.

Les mécanismes et les stratégies de lecture sont ainsi désormais mis en avant dans les programmes. Des outils didactiques nouveaux doivent être utilisés, et la posture des professeurs des écoles doit évoluer.

Le chapitre suivant du mémoire vise à proposer un modèle de classement de ces différents mécanismes et stratégies de compréhension, dans le but d'éclairer des modalités de mise en œuvre en classe.

1.2. Les différents niveaux de compréhension et compétences associées

1.2.1. Les niveaux de compréhension

Un enseignement explicite de la compréhension nécessite une clarification des différentes clés que le lecteur doit rassembler pour saisir pleinement la signification d'un texte. Si l'on a pensé dans le passé que le sens préexistait dans le texte et que le rôle du lecteur se limitait à aller le « pêcher », il est aujourd'hui communément admis que le lecteur a un rôle central. C'est lui, en se servant du texte, mais aussi de ses propres connaissances et de son environnement de lecture qui crée le sens du texte.

Jocelyne Giasson (1990) explicite ainsi un classement repris et accepté par la communauté de chercheurs et d'enseignants. Les obstacles à la compréhension se distinguent selon trois niveaux. Le niveau 1 est celui du Lecteur. Ses difficultés peuvent relever d'un manque de maîtrise des compétences en compréhension, de son attitude vis-à-vis du texte ou encore d'un déficit de connaissances externes au texte. Ces connaissances sont aussi bien linguistiques que sur les sujets abordés par le texte. Nous détaillerons ci-dessous les différentes compétences ou habiletés que le lecteur se doit d'avoir dans sa boîte à outils.

Le niveau 2 est celui du Texte. La difficulté est de déceler les intentions de l'auteur aussi bien via sa forme que via son contenu. Quelle est l'intention de l'auteur : nous informer, nous convaincre, ou bien nous divertir ? Comment l'auteur a-t-il organisé ses idées, et quelles sont les idées qu'il nous transmet ?

Enfin le niveau 3 est celui du Contexte de lecture. Dans quelles conditions le lecteur se trouve-t-il lorsqu'il rentre en contact avec le texte ? Quelle est son intention, que vient-il chercher dans le texte ? Dans quelle interaction sociale et dans quel environnement se trouve-t-il lorsqu'il lit ?

Lors de la mise en œuvre d'un enseignement explicite de la compréhension, Giasson préconise alors de consacrer des activités spécifiques pour chacun des trois niveaux de difficultés. Si un travail spécifique sur les habiletés ou compétences de compréhension relèvent

bien du niveau du Lecteur, le processus menant à la compréhension est plus global et implique les deux autres niveaux.

1.2.2. Recherche d'un modèle de classification des compétences de compréhension

La compréhension en lecture est un ensemble de processus complexes, dynamiques, parfois itératifs et qu'il importe de cerner pour en assurer un enseignement explicite. De nombreuses compétences sont requises de la part du lecteur, bien au-delà de la fluence dans le déchiffrage. Après un tour d'horizon des classifications rencontrées lors des recherches pour ce mémoire, nous proposerons une cartographie qui tentera d'en faire une synthèse.

Tauveron (2002) met en évidence les savoir-faire ou comportements spécifiques que doit acquérir le lecteur pour devenir expert en compréhension. Ces compétences sont variées, complexes, et ne peuvent s'acquérir rapidement. Nous en proposons une synthèse qui s'inspire de ses travaux dans le tableau suivant :

Situation de lecture	Compétence du lecteur
Le texte littéraire est incomplet	Il demande un effort intellectuel pour rassembler les pièces du puzzle
Leurres et indices proposés par l'auteur	Le lecteur est un stratège, entre méfiance et adhésion, entre pièges tendus et anticipation
Toutes les interprétations sont a priori possibles	Mais la plus acceptable est fortement argumentée par le texte lui-même (justification, relecture)
La compréhension nécessite des connaissances déjà acquises sur le monde	Lire est une activité de spéculation qui oblige à sortir momentanément du texte pour fouiller dans sa mémoire affective et culturelle. Le lecteur est à la fois archéologue et vagabond
Le texte nécessite de croiser des informations : mots aux sens multiples ; intertexte (avec ambiguïtés, obscurités, incomplétude) ; intratexte (réseau / personnages / histoires du même auteur) ; bibliothèque personnelle du lecteur (subjectivité, vécu)	Le rôle principal du lecteur est celui de tisserand

Pour le GDPI36, à l'initiative du programme *Je lis je comprends*, l'enjeu est d'emmener les élèves vers la compréhension globale, qui nécessite de se construire une représentation

cohérente, et qui fait appel à toutes les strates de compréhension allant de la compréhension littérale, à la compréhension fine, jusqu'à l'interprétation.

Comprendre nécessite donc de :

- mobiliser des savoirs disponibles (liés au contenu du texte, maîtrise du lexique...);
- construire des références : anaphores pronominales, synonymiques, métaphoriques ;
- construire de la cohérence (inférences, chronologie, personnages, évocation du contexte, éléments spatiaux, temporels, de causalité...);
- interpréter un texte, des images (émission d'hypothèses, idées essentielles, ...)

Giasson (1990) reprend à son compte les travaux d'Irwin (1986) et décompose les processus de base en compréhension de lecture en cinq catégories.

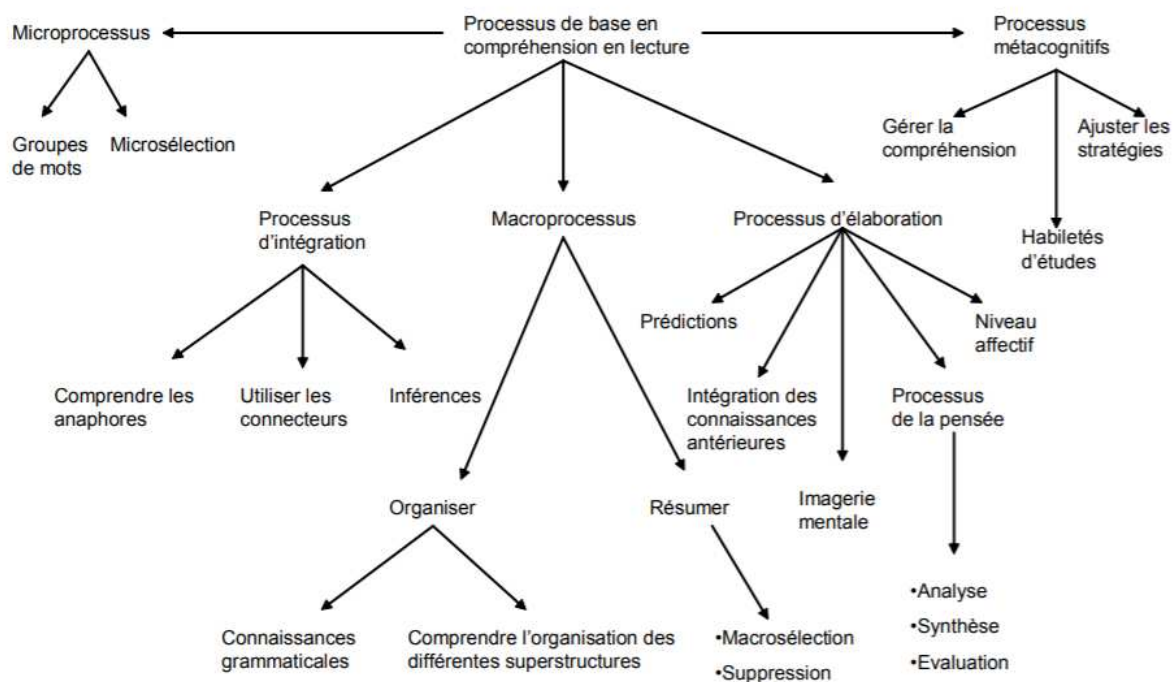


Figure 1 : Classification des processus de compréhension selon Giasson (1990)

Les **microprocessus** relèvent plutôt de la compréhension lexicale. Il s'agit de comprendre les informations à l'intérieur des phrases. Pour réaliser ce processus de niveau bas, le lecteur peut utiliser différentes stratégies, comme le repérage, la reconnaissance de mots ou la lecture par groupes de mots.

Les **processus d'intégration** établissent des liens entre les phrases en regroupant les idées. Ils favorisent l'utilisation et la compréhension de mots de remplacement et sont aussi appelés « anaphores » ou « mots de substitution ». Les processus d'intégration sont notamment liés à l'utilisation d'inférences, que nous caractériserons dans le prochain chapitre. Des connecteurs peuvent être employés pour relier deux idées.

Les **macroprocessus** favorisent la compréhension générale du texte lu, et permettent d'avoir une vue d'ensemble des idées du texte. Ils permettent notamment de trouver les idées principales, de résumer un texte à l'oral ou à l'écrit ou de comprendre l'organisation de la structure du texte de façon globale.

Les **processus d'élaboration** sont relatifs au fait d'aller plus loin que les mots du texte en établissant des liens avec les connaissances antérieures du lecteur afin de mieux comprendre. Ces processus comprennent notamment les stratégies de prédiction, l'imagerie mentale, les processus de la pensée (analyser, synthétiser et évaluer) ainsi que le niveau affectif (rire, pleurer, etc.).

Les **processus métacognitifs** guident quant à eux la compréhension du lecteur lorsqu'il détecte chez lui une perte de compréhension. Lorsque cela survient, le lecteur arrête sa lecture pour réguler ses stratégies de lecture et les ajuster au besoin, de façon consciente.

Cèbe et Goigoux (2019) proposent pour leur part de regrouper les compétences spécifiques de compréhension en lecture en cinq ensembles qui correspondent à peu près aux processus proposés par Giasson (1990):

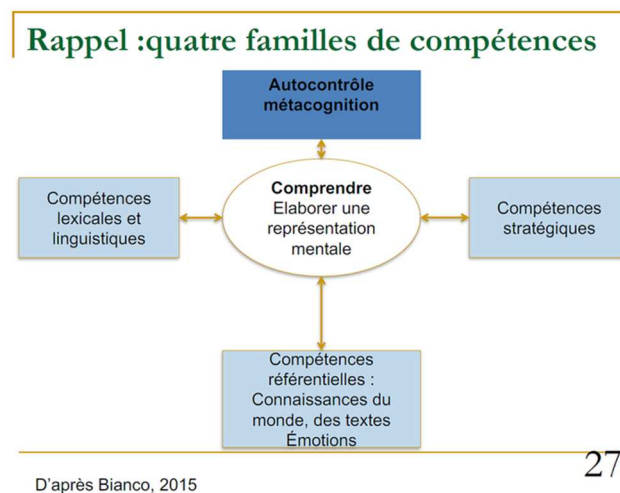
- des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits) [partie des microprocessus] ;
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique) [partie des microprocessus] ;
- des compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores,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

Ils ne délaissent pas les macroprocessus mis en évidence par Giasson, mais ne les intègrent toutefois pas dans leur classement. En revanche, ils insistent comme les autres chercheurs sur la nécessité de maîtriser simultanément toutes ces compétences pour opérer des

traitements locaux (compréhension de groupes de mots, de phrases), et des traitements plus globaux (construction d'une représentation mentale cohérente).

Bishop (2018) propose une cartographie des compétences équivalente, et cite Bianco qui a repris sa proposition en 2015. Cette classification est présentée comme le consensus actuel des recherches sur les connaissances de la compréhension d'un texte. Elle diffère légèrement de Cèbe et Goigoux (2019) car elle rassemble les compétences référentielles et textuelles sous la catégorie « compétences référentielles et inférentielles ». Pour élaborer une représentation mentale, il y a ainsi quatre compétences qui interagissent :

- les compétences lexicales et linguistiques ;
- les compétences stratégiques ;
- les compétences référentielles et inférentielles ;
- les compétences d'autorégulation et de métacognition.



27

Figure 2 : Typologie des compétences de compréhension selon Bishop (2018)

Ces recherches bibliographiques nous amènent à proposer une cartographie des compétences de compréhension en lecture qui mettent en évidence les différents aspects rencontrés, en tentant de les classer selon les trois dimensions compréhension littérale, fine, ou interprétation, allant de compréhension la plus locale ou « micro » à la compréhension la plus « globale ». Notre hypothèse et notre conviction est que l'enseignement explicite de la compréhension en lecture est un ensemble de processus complexes qui doivent être tous mobilisables pour atteindre un niveau de lecteur expert. La séquence mise en place dans le cadre de mon stage visera à faire travailler les élèves sur ces différents processus, et particulièrement les processus qui nécessitent de faire des inférences.

	Compréhension littérale		Compréhension fine	Interprétation
Quoi?	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre le lexique Informations explicites 		<ul style="list-style-type: none"> Inférences à partir de plusieurs informations explicites 	<ul style="list-style-type: none"> « Lire entre les lignes » Travailler avec du hors texte
Questions	Une phrase Littérales ponctuelles	Plusieurs phrases Littérales globales	Inférences de liaison « Etablir des liens entre des informations prises dans le texte »	Inférences interprétatives Inférences prédictives Evaluation & Appréciation
Compétences requises	<ul style="list-style-type: none"> Décodage <ul style="list-style-type: none"> Analyse lexicale (morphologique, étymologique, ...) Analyse syntaxique 		<ul style="list-style-type: none"> Compétences textuelles (connecteurs, référents/anaphores) Stratégies de lecture <ul style="list-style-type: none"> Représentation mentale (se faire un film) Régulation / contrôle textuel <ul style="list-style-type: none"> Remettre en cause ses hypothèses Partager ses points de vue 	<ul style="list-style-type: none"> Connaissance du monde Références culturelles Sensibilité / histoire personnelle Capacité de projection Expérience de lecteur « Banque de livres », archétypes, schémas narratifs
	← Compréhension locale			Compréhension globale →

Figure 3 : Proposition de cartographie des compétences de compréhension en lecture

1.2.3. Une articulation nécessaire avec l’oral et l’écrit

Pour compléter la synthèse de mes recherches, gardons enfin en mémoire que l’enseignement explicite de la compréhension en lecture ne se limite pas à un entraînement articulant la lecture silencieuse et la pensée. Tous les didacticiens évoqués s’accordent sur le fait que l’enseignement explicite de compréhension en lecture doit passer des aller-retours avec la pratique de l’écrit, ainsi que de l’oral (dit ou entendu). Un travail dans le triangle « Lire – Dire – Ecrire » permet d’ancrer l’enseignement des stratégies de lecteur. En particulier, le travail oral est incontournable dans ce domaine pour plusieurs raisons (Bianco, 2016) :

– acquérir une lecture fluide nécessite un entraînement oral et permet de réduire les écarts entre les lecteurs dans la norme et les lecteurs en difficulté en fin de cycle 3 ;

– la verbalisation par l’enseignant permet à l’élève de percevoir un mécanisme de compréhension qui n’est normalement pas directement observable, et agit comme un exemple à suivre ;

– la verbalisation par les élèves permet à l’enseignant d’évaluer plus finement les acquis et les lacunes, et la modalité orale permet de développer chez eux la maîtrise du langage formel.

1.3. La compréhension de lecture : les inférences

La cartographie des processus mis en œuvre pour comprendre un texte met en exergue la polyvalence de l'acte de lire. Umberto Eco, en 1979 (*Lector in fabula*, p. 66), cité par Cèbe et Goigoux (2019), déclarait ainsi qu'un « texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner ».

Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...].

Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative.

1.3.1. Qu'est-ce que l'inférence ?

La capacité du lecteur à inférer est un mécanisme central en compréhension. Michel Fayol (2000) propose la définition suivante :

Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relation qui ne sont pas immédiatement accessibles.

En effet, lorsqu'un texte ne peut pas tout énoncer, une part importante est laissée à l'implicite. L'inférence consiste à aller chercher une information dans sa mémoire à long terme pour l'ajouter à l'information du texte afin de faciliter la compréhension. Il doit aller plus loin que ce qui est présent à la surface du texte, ce que Giasson (1990) reformule ainsi :

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.

L'activité de lecture requiert effectivement d'élaborer des représentations mentales au fur et à mesure que l'on avance dans le texte, et le lecteur doit être capable de remettre en cause ces représentations en procédant à des inférences pour mettre en relation les informations données par l'auteur. Le lecteur se voit alors endosser le rôle d'un détective, qui doit mobiliser un arsenal de compétences et de connaissances venant du texte ou déjà acquises avant la lecture.

Les inférences recouvrent donc un ensemble de processus engagés dans la compréhension en lecture même si elles sont usuellement associées au processus d'intégration, pour reprendre la classification de Giasson (1990).

1.3.2. Les différentes catégories d'inférences

En cherchant les liens que l'auteur n'a pas explicités, le lecteur complète le contenu propositionnel par des connaissances à tous les niveaux du texte. Cèbe et Goigoux (2019) distinguent les inférences de liaison et les inférences interprétatives.

Les **inférences de liaison** opèrent de manière plus simple et plus locale, et nécessitent de rechercher des liens logiques entre différentes informations du texte. Ces inférences sont a priori les plus facilement accessibles au lecteur. Il peut s'agir par exemple de comprendre comment un connecteur relie deux idées, ou d'attribuer un antécédent lors de l'utilisation d'un pronom anaphorique.

Les **inférences interprétatives** opèrent pour leur part à un niveau plus global. Elles nécessitent de rechercher des liens entre des informations présentes dans le texte et des connaissances antérieures du lecteur, issues de sa culture personnelle. Ces inférences sont plus coûteuses du point de vue cognitif, et elles sont a priori accessibles moins aisément aux lecteurs précaires. Dans le langage plus courant, il est fait allusion spécifiquement à ce type d'inférences lorsque l'on parle d'inférence sans davantage de précision.

Notons ensuite un type particulier d'inférences qui opère à un niveau lexical. Selon Goigoux (2002) le **calcul sémantique** consiste, devant un mot nouveau que le lecteur ne connaît pas, à lui attribuer une signification provisoire, en trouvant dans le mot lui-même la ressource (morphologie), ou en « regardant autour du mot » (contexte).

Giasson (1990) pour sa part distingue les inférences logiques et pragmatiques. Cette distinction se rapproche de celle citée ci-dessus, mais elle la complète et n'est pas identique. Les **inférences logiques** sont celles qui sont fondées sur le texte, et dont l'interprétation n'est pas contestable. Par exemple, déduire de la phrase « Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant » que « Les indiens se dirigeaient vers l'ouest » est une inférence logique.

En revanche, les **inférences pragmatiques** sont quant à elles fondées sur des schémas du lecteur, elles constituent des hypothèses vraisemblables sous-entendues par l'auteur, mais ne sont pas pour autant vraies. Déduire de la phrase précédente que « Les indiens se dirigeaient à cheval vers l'ouest » est une inférence pragmatique.

Au-delà de ces premières classifications, Giasson reprend les travaux de Johnson et Johnson (1986) et classe les inférences selon dix types.

Critère de classification	Illustration
Lieu	Nous attendons depuis de longues heures, sur le quai, assis sur nos bagages.
Agent	Toque sur la tête et tablier blanc au corps, John est prêt pour le service.
Temps	Le réveil sonne, les paupières entrouvertes, je me dirige vers la salle de bain.
Action	Ses doigts allaient et venaient sur les touches noires et blanches, laissant ainsi échapper une douce mélodie.
Instrument	Ses dents métalliques, telles celles d'un dinosaure, se plantèrent dans le morceau de steak. Puis, elle remonta vers la bouche béante de l'enfant affamé.
Catégorie	Berger allemand, caniche, cocker... ils sont tous si mignons !
Objet	Le géant, avec son large chemin reliant les deux terres, surplombait la vaste étendue d'eau.
Cause – effet	Ce matin, tout était blanc et les voitures circulaient difficilement.
Problème – solution	Maman a dit, en ouvrant l'armoire de Grégoire, que ce n'était plus possible et qu'elle lui donnait une heure et pas une minute de plus.
Sentiment – attitude	Pendant que je montais sur la scène pour mon premier spectacle, mes parents applaudirent, les larmes aux yeux.

1.3.3. Vers une mise en œuvre et une évaluation

Ces dix types d'inférences constituent autant de « gammes » à faire pratiquer aux élèves dans la démarche d'enseignement explicite de la compréhension mise en œuvre dans ma classe. Ces entraînements sur des phrases ou textes très courts seront une porte d'accès à des processus faisant appel à des interprétations complexes, plus globales, qui relèvent de la compréhension de textes plus longs. Ces entraînements enfin seront l'occasion de sensibiliser les élèves aux processus métacognitifs en leur faisant prendre conscience de la nécessité d'auto-régulation pour les textes les moins évidents. Par ailleurs cela devrait les sensibiliser à l'écueil de la compréhension « en îlots » (Cèbe et Goigoux, 2019) : il n'est pas suffisant de comprendre des informations éparses dans le texte, il faut trouver l'articulation d'ensemble. Ce travail nécessite de l'entraînement.

Comment évaluer la progression des élèves avant et après sachant que chaque élève repart de zéro à chaque nouveau texte ? Je n'ai pas trouvé de compromis satisfaisant pour évaluer et différencier mes élèves lors des entraînements compte tenu des contraintes temporelles de cette

année en tant que professeur des écoles stagiaire. L'idéal aurait été de normer et de calibrer les exercices en fonction des besoins des élèves selon leur niveau maîtrise en compréhension.

Je ne disposais en particulier pas de suffisamment de temps pour mettre en œuvre par exemple les ateliers et les outils proposés par le GDPI 36, dans le cadre de l'initiative *Je lis, je comprends*. Ces outils permettent d'évaluer de manière globale la capacité de compréhension, selon différentes composantes : connecteurs, substituts, inférences, marques morpho-syntaxiques, idées essentielles, hypothèses, réinvestissement.

J'ai alors opté pour un enseignement explicite reposant sur une évaluation formative. Ce type d'enseignement a démontré son efficacité selon une étude du *National Institute of Child Health and Human Development* (2000) relayée par Cèbe et Goigoux (2019, p. 12). L'essentiel reste en effet à mes yeux de m'assurer que mes élèves prennent conscience des mécanismes d'inférences, s'entraînent, et surtout prennent plaisir à déceler l'implicite dans les textes.

2. Mise en place et analyse des dispositifs dans ma classe

2.1. Organisation générale de la séquence

Les séquences que j'ai mises en œuvre ont été élaborées de manière itérative. J'ai veillé à garder en tête au cours de ma séquence et lors de son élaboration deux idées fondamentales :

– L'objectif ultime est rendre mes élèves des lecteurs plus aguerris, autonomes, et qui lisent spontanément car ils y prennent plaisir.

– L'enseignement de compréhension en lecture est un processus holistique et les séances doivent être variées tant sur les types de textes étudiés que sur les types de stratégies de compréhension mobilisées.

Les fiches de préparation de séances, quelques photographies et productions d'élèves se trouvent en annexe et elles décrivent précisément le déroulé des séances telles qu'elles ont été conçues. Les sources utilisées pour la séquence sont variées et sont principalement issues de recherches sur internet. La littérature est le support privilégié et facilitant que j'ai choisi pour traiter les inférences mais cela ne signifie pas pour autant que les inférences ne se retrouvent pas dans d'autres domaines et/ou d'autres supports.

Les séances des périodes 1 et 2 avaient une durée d'environ 55 minutes voire plus. Elles avaient lieu deux fois par semaine, le mercredi et le vendredi matin après la récréation de 10h.

En général, les séances étaient déclinées en plusieurs activités, à savoir :

- Une lecture oralisée soit par le PE soit par les élèves
- Un questionnaire écrit
- Une réflexion individuelle
- Une mise en commun au niveau groupe
- Une correction collective explicitant les mécanismes de la compréhension afin de trouver la réponse aux questions posées

Les questionnaires constituaient une évaluation formative en elle-même.

Si les séances de la période 2 portaient sur des stratégies de compréhension, celles de la période 3 consistaient à s'exercer sur la manipulation d'inférences notamment interprétatives. Ces séances d'entraînement avaient lieu à raison de deux fois par semaine également sur les mêmes créneaux horaires que lors des deux périodes précédentes. Néanmoins, leur durée

respective était plus courte car limitée à 30 minutes. Cette fois-ci, il n'y avait pas de lecture oralisée au départ. Les élèves devaient directement remplir des questionnaires individuels à partir de textes très courts composés d'une ou deux phrases. Après cette phase de mise en recherche et de réflexion individuelle, une mise en commun mêlée d'une correction collective était réalisée. Une notation était effectuée sur les trois premières séances pour revenir à quelque chose de plus neutre et de moins stressant pour certains élèves lors de la séance 4.

La période 4 ayant connue une programmation totalement chamboulée du fait de cas contacts à la Covid-19 dans ma classe, ce à quoi s'ajoutait une semaine de classe en distanciel pour la totalité de la classe et des vacances avancées d'une semaine, il ne m'a pas été possible de faire une séance de lecture et compréhension que j'avais planifiée initialement en fin de période.

Cette partie présente pour chaque séance l'objectif visé lors de ma préparation, la raison de ce choix d'objectif, une analyse des difficultés et succès rencontrés, des éléments de prise de conscience de ma part sur ma pratique ou de confirmation de mes convictions, et enfin des remédiations et ajustements potentiels.

2.2. Période 1 : Lecture et compréhension d'un roman

Lors de ma première période, par facilité, gain de temps et méconnaissance sur le thème de la lecture et compréhension, j'ai sciemment pris l'option de m'appuyer sur le guide pédagogique clé en mains de Belin sur le roman mythologique de Viviane Koenig intitulé *Ulysse et le cyclope* et dont le nombre d'exemplaires déjà disponibles dans ma classe permettait d'en distribuer un à chaque élève.

L'objectif était de tester le niveau de compréhension de lecture de mes élèves à partir d'un roman. Il s'agissait donc pour moi de procéder à une évaluation diagnostique de mes élèves tant d'un point de vue décodage à l'oral que d'un point de vue compréhension globale.

L'objectif de la séance la plus marquante pour moi était d'identifier leur niveau sur le traitement de l'implicite. Cela a été le point de départ de mon travail sur les inférences et les stratégies de lecture pour y répondre.

Ce choix a été motivé par le besoin de me rassurer à travers l'utilisation de ressources balisées et calibrées (j'étais prise dans l'urgence de cette immersion en tant que professeur),

mais me permettait également de faire un premier état des lieux du niveau de lecture et de compréhension des élèves, ainsi que de me faire une idée de leur goût pour la lecture.

Chacune des séances consistait d'abord en une lecture à voix haute de plusieurs élèves d'un ou plusieurs chapitres puis à répondre à des exercices de compréhension sur une fiche dédiée. Sur 6 séances, 4 reposaient sur les mêmes activités (QCM et mise dans l'ordre chronologique des résumés du chapitre).

Lors de cette première expérience la question de l'implicite n'avait été abordée qu'une seule fois en six séances, et l'enseignement proposé par le manuel n'était pas explicite.

Les questions étaient fermées. Le sens du texte était généralement très explicite et les élèves semblaient s'ennuyer. En revanche, lorsqu'il s'agissait de chercher des passages du texte pour justifier d'une interprétation, cela leur donnait un peu de fil à retordre. Et surtout, lorsqu'ils durent s'aider du texte pour décrire et interpréter les caractères respectifs d'Ulysse et de Polyphème et donc inférer, cela devenait plus difficile. J'ai alors compris qu'un travail sur la compréhension fine et plus précisément sur l'implicite était nécessaire.

En revisitant comment s'est déroulée cette séquence, j'ai noté que j'avais rencontré un certain nombre de difficultés :

- J'ai eu tendance à céder à la facilité en donnant la réponse aux questions de compréhension sur le texte sans en expliciter le cheminement, mais dans le but de finir la séance proposée.
- Les objectifs des séances étaient à mon sens globalement atteints, dans le sens où le collectif a été en mesure d'apporter les bonnes réponses aux questions, mais j'ai manqué de temps et de savoir-faire pour m'assurer que chaque élève de la classe disposait bien les clés pour trouver les réponses.
- Le format très calibré de ces séances a finalement été un frein pour que j'adapte l'enseignement aux besoins de chaque élève.

J'ai également noté que globalement, les élèves ont bien compris l'histoire et les ruses mises en place par Ulysse. Par ailleurs, les élèves ont quasiment tous montré un goût pour la lecture.

Enfin, j'ai retenu une séance particulièrement pour sa richesse sur le travail de la compréhension. Cette séance visait à comprendre le caractère de chacun afin de comprendre la suite des événements, leur prise de décision et d'apprécier le roman à sa juste valeur.

2.3. Période 2 : Lecture et compréhension de textes courts

2.3.1. Séance 1 : Poème lacunaire / texte à enclosure (*L'escargot* de J. Roubaud)

L'objectif de la séance est double. Il s'agit de procéder à l'évaluation diagnostique et la mise en situation de recherche des élèves afin de cerner leur maturité sur l'inférence et de leur apprendre à être **flexibles** dans leur lecture (émettre des hypothèses et accepter de revenir dessus) en débattant, négociant et défendant leurs idées en argumentant.

Je souhaitais les faire travailler sur un nouveau genre littéraire : le poème. Il s'agissait ici de travailler sur un poème lacunaire (ou texte à enclosure) dont le titre était le personnage à identifier. Cela me paraissait être une entrée ludique dans l'implicite. Cela ressemblait à une devinette dont la solution reposait sur des indices dissimulés dans le texte.

Cette entrée en matière me semblait appropriée pour ma classe de CM1. Le point de départ reposait sur une seule et unique question : qui est le personnage principal ? La confrontation des réponses permettait de lancer un débat, une confrontation d'idées entre pairs.

Cette séance m'a permis d'obtenir un premier diagnostic : 13 élèves sur 22 ont répondu et ont proposé des indices. Un élève a trouvé rapidement le personnage en question, et a trouvé un certain nombre d'indices.

Un indice de nature grammaticale a facilement fait l'unanimité, grâce à l'identification du pronom relatif « il » : par conséquent il s'agit d'un personnage masculin.

Cependant, l'inférence s'est avérée trop difficile car elle fait appel à des connaissances trop pointues (fenouil, construction des rimes, et difficulté de la métaphore paquebot) pour l'ensemble de la classe.

Par ailleurs, les élèves n'ont pas assez croisé les indices (ex : le vent (4 élèves), ou l'hiver cohérent avec plusieurs champs lexicaux, mais non cohérent avec fenouil par exemple), et n'ont pas joué le jeu de la négociation entre eux (pour s'accorder sur le personnage à deviner et débattre des indices). Ils se sont appuyés sur l'avis du plus assertif ou de l'élève reconnu comme étant le plus « expert » dans chaque trinôme.

Au final, je n'ai pas assez guidé leur recherche. Il était compliqué pour eux de remettre en cause leurs premières intuitions, souvent erronées (difficulté de **flexibilité**, difficulté de remise en cause de l'hypothèse proposée).

Enfin, je n'ai pas eu le temps de travailler sur les différents types d'indices/stratégies (indices prosodiques, métaphoriques, lexicaux - faisant appel aux connaissances, grammaticales).

J'ai ainsi réalisé que l'exercice était compliqué, et qu'il fallait trouver pour ce niveau des mises en situation plus simples ou mobilisant moins de connaissances, surtout pour éviter de laisser de côté les élèves les moins vifs (la séance a laissé de côté plus du tiers de la classe).

J'ai également accordé trop d'importance au fait qu'ils trouvent la bonne réponse (la seule possible), et pas assez mis en avant / encouragé les raisonnements valides qui avaient été pourtant proposés.

2.3.2. Séances 2 et 3 : Loup-garou (apprendre à distinguer les sens explicite et implicite d'un texte)

En mettant les élèves en situation de recherche, mon objectif était que les élèves prennent explicitement conscience de l'existence de l'explicite et de l'implicite d'un texte : certaines questions sur le texte ont soit une réponse explicitement écrite, soit une réponse qui nécessite une interprétation ou bien elles n'ont pas de réponse.

Les points qui ont bien fonctionné lors de l'étude de ce texte de B. Friot sont les suivants :

- Chaque élève, puis chaque binôme, puis l'ensemble de la classe s'est pris au jeu du classement demandé dans la consigne. Il y a eu une bonne communication et des échanges riches dans chaque binôme, ce qui a aussi nourri la mise en commun.
- Le texte était plus plaisant, ludique, plus facile à comprendre et il était plus facile pour les élèves de s'identifier au protagoniste.
- La consigne leur a plu et donnait plus de liberté de réponse (tous les classements sont valables tant qu'ils sont argumentés)
- La mise en route était plus cadrée et l'horaire plus approprié à la mise en recherche (le mercredi matin en arrivant).

D'autres points ont en revanche moins bien fonctionné :

- La séance 3 était de trop : les élèves étaient peu motivés et dissipés. L'activité proposée était trop redondante et trop éloignée en temps de la séance précédente. Il leur était difficile de se remettre dans un nouveau classement avec une contrainte. Tout comme il était difficile pour moi de maîtriser ma frustration du manque d'implication de mes élèves lors de cette séance.
- J'ai mené l'institutionnalisation de l'implicite et de l'explicite trop rapidement.
- Il y a eu un manque de liant entre la situation recherche de la séance 2, et l'institutionnalisation de la séance 3. Une majorité d'élèves n'ont pas assez bien compris ni remis en perspective. J'ai demandé aux élèves de répondre par écrit individuellement à ce qu'ils ont appris et compris sur l'implicite/explicite et les résultats ont été décevants. Sur 22 élèves, Acquis : 9, Partiellement acquis : 5, Non-acquis : 8 élèves.

Je retiens qu'il faut varier les séances (entre 2 séances : changer le texte, ou la consigne), faire des séances moins longues, et ne pas trop attendre pour finir le travail commencé dans une séance précédente. Les élèves adhèrent et prennent plaisir dans les situations de recherche, qu'elles soient en binôme ou en individuel.

2.3.3. Séances 4 et 5 : Un martien (élucidation progressive de l'implicite)

Le but était la mise en situation de recherche sur un texte authentique en les faisant travailler sur le besoin de se **recréer un film**, la flexibilité, et le plaisir de rechercher l'implicite.

Je souhaitais les guider davantage sur l'élucidation de l'explicite. Je souhaitais également constituer une banque de textes étudiés du même auteur (B. Friot).

L'élucidation de l'implicite était progressive et met ainsi en avant le suspense et le plaisir de lire. En effet il faut attendre la fin du texte pour avoir les clés de compréhension. Ce texte constitue un enseignement complémentaire sur des compétences qui nourrissent l'élucidation des inférences :

- Besoin de se recréer un film ;
- Mise en évidence de l'intérêt de comprendre les personnages pour anticiper leurs actions ;

- Flexibilité de lecture : besoin de revenir en arrière, certains indices pouvant être écrits bien avant... Remise en cause de la manière linéaire de lire, en contraignant le retour sur le texte.

Le niveau du texte choisi est très approprié au CM1, et fait en particulier appel à des connaissances personnelles connues puisqu'il s'agit de l'histoire d'un enfant dans la même tranche d'âge qu'eux qui parle de sa relation avec ses parents.

Afin de varier les exercices, les supports et les finalités, la deuxième séance sur ce texte portait sur un atelier d'écriture qui a rencontré un beau succès.

Je retiens de ces séances les succès suivants :

- Les élèves ont aimé ces deux séances, et ont pris plaisir en restant concentrés du début à la fin. Ils ont naturellement voulu débattre de leurs réponses lors de la mise commun, avec une bonne qualité de débat (argumentation).
- Bonne compréhension générale de la classe. Tous les élèves ont argumenté par écrit les réponses qu'ils ont proposées, même lorsque ces dernières étaient incorrectes ou imprécises.
- J'ai constaté la flexibilité de leur lecture et la prise conscience de la bonne interprétation du texte en temps réel pour chaque élève pendant la séance. La construction du texte qui donne les clés de compréhension à la fin fonctionne bien.
- La découverte progressive du texte (point d'arrêt pour la compréhension et le retour en arrière) est propice à la **construction mentale d'un scénario**.
- Ce texte permet facilement aux élèves de s'identifier au personnage, de comprendre le lexique et la longueur du texte est appropriée.
- La séance d'écriture a démontré la manifestation d'une grande créativité et d'un plaisir jubilatoire des élèves à écrire en se mettant dans la peau des parents du personnage principal. Les élèves et moi-même avons pris du plaisir à découvrir les productions de chacun.
- Donner de la liberté aux élèves (dans une consigne cadrée) a été propice à des échanges riches.

2.4. Période 3 : Entraînements sur quelques phrases

Mon objectif pour cette période était de varier l'enseignement en proposant une série d'entraînements reposant sur la recherche d'indices sur des textes courts (une à deux phrases). Les exercices abordent différents types d'inférences, et sur des séances plus courtes (30 minutes maximum).

Dans le but de garder ces séquences attrayantes, faire travailler les élèves sur des séances plus courtes assimilées à des entraînements m'a semblé plus ludique, tout en complétant leur boîte à outils de stratégies de compréhension. Le but était de se mettre dans la peau d'un détective et de chercher des indices pour les faire travailler sur des inférences de tous types : inférences logiques (en s'appuyant sur des éléments formels du texte) et pragmatiques (en s'appuyant sur les connaissances hors du texte) ainsi que les inférences de lieu, de temps, d'agent, d'action, d'instrument, de catégorie, d'objet, de sentiment, de cause, d'effet...

Chaque séance se composait d'une ou deux questions par petits textes. Les élèves y répondaient par écrit pendant 20 minutes puis nous prenions 10 minutes pour effectuer une mise en commun et procéder à une correction collective.

Au fur et à mesure des séances, j'ai ajusté et intensifié la difficulté et/ou le nombre de questions. La séance 1 était constituée d'exercices comportant chacun une question explicite et une question implicite. Ces exercices ont été très bien réussis pour une grande majorité des élèves.

La séance 2 ne comportait plus que des questions implicites, en continuant de varier les classes d'inférences (lieu/temps/agent, etc.). Comme les exercices ont également été très bien réussis, j'ai décidé de rendre les entraînements suivants plus difficiles. Je n'ai pas détecté de type d'inférence qui posait plus de problème qu'un autre.

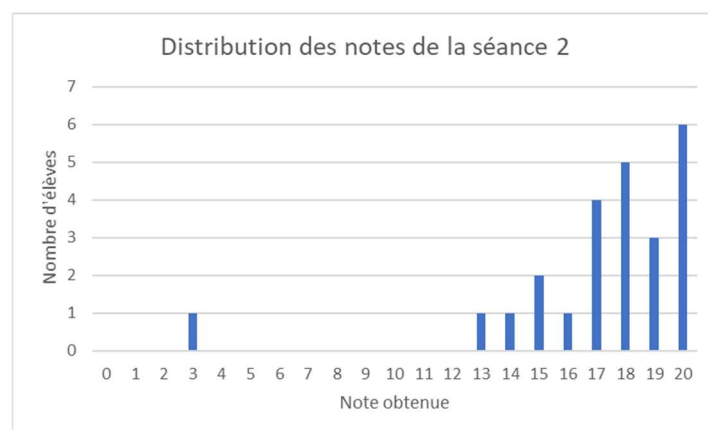


Figure 4 : Distribution des notes de la séance d'entraînement n°2

La séance 3, plus difficile, a été moins bien réussie par l'ensemble des élèves. Enfin, les séances 4 et 5 ont été perturbées par la crise sanitaire, et a proposé un niveau de difficulté similaire à la séance précédente. Le fait que ces exercices ont été réalisés à distance empêchent d'en faire une analyse pertinente.

3. Réflexion sur l'articulation des différents volets de l'enseignement explicite des inférences

A la question qui est de savoir si mes élèves ont progressé en compréhension en lecture, je ne peux répondre de façon factuelle par des notes et des chiffres. En revanche, je peux sans complexe affirmer que désormais mes élèves sont familiers des notions d'explicite et d'implicite, qu'ils sont dans leur grande majorité sur la bonne voie pour argumenter, justifier, faire preuve de flexibilité et même commencer à interpréter. Même s'il peut paraître désorganisé, je suis convaincue que le travail mené tous ensemble n'a pas été vain.

Après un recul plus global sur ma pratique en tant que professeur des écoles et plus particulièrement dans l'enseignement de la lecture compréhension, j'ai pris conscience que cette compétence reposait sur un immense champ des possibles et que s'atteler à cette tâche n'était pas chose aisée. Mon côté néophyte dans l'enseignement de cette discipline a certes constitué une limite dans la transmission de savoirs et des savoir-faire. Néanmoins, mes recherches et mon expérience au sein de ma classe de CM1 m'ont vraiment donné l'envie de poursuivre mes efforts et de persévérer dans la transmission de stratégies afin de déceler l'implicite d'un texte ou d'un document et de l'interpréter. Le travail mené sur ce sujet m'a fait prendre conscience de plusieurs notions et stratégies que j'aimerais tester ou davantage développer à l'avenir avec mes élèves. Cette partie propose quelques réflexions sur les hypothèses initiales exposées dans la première partie, et quelques pistes d'amélioration de ma pratique, en particulier celles qui relèvent d'une articulation efficace des situations de recherche, des entraînements et de moments de lecture dans le cadre d'un enseignement explicite de la compréhension en lecture et des inférences.

3.1. Suivre pas à pas les principes de l'enseignement explicite

La mise en œuvre des séquences m'a tout d'abord permis de me frotter à la validité de l'hypothèse de Giasson (1990) selon laquelle lever les obstacles de compréhension sur les niveaux relatifs au texte et au contexte est nécessaire. Les séances de la période 2 réussies ont toutes débuté en créant un horizon d'attente propice à une posture des élèves favorable pour la situation de recherche, alors que cela manquait dans la séance 3, plus difficile.

Ensuite, ma pratique en particulier sur cette période et celle qui a suivi m'a fait réaliser que les préceptes de l'enseignement explicite sont à suivre scrupuleusement. J'ai senti mes élèves réceptifs et en réelle situation d'apprentissage efficace lorsque j'ai été capable de rendre le processus de compréhension le plus transparent possible, et que j'ai guidé attentivement mes élèves, avant qu'ils interagissent entre eux puis poursuivent la situation de recherche ou les

entraînements de manière autonome. Enfin, je reconnais les bénéfices d'une institutionnalisation et d'une évaluation en fin de séance quand j'ai pu les mettre en œuvre, ce que je n'ai pas mené systématiquement ou n'ai pas pu mener à bout faute de temps.

J'ai pu enfin vérifier l'efficacité de ces principes lors de la première séance de la période 5, en étudiant le texte de R. Boudet *Cœur de lion*.

3.2. Varier progressivement l'enseignement des stratégies pour donner le plus de clés possibles

Ma conviction de ne pas restreindre mes séquences à la maîtrise des compétences du processus d'intégration relative aux inférences a été validée lors de la mise en œuvre. Cela m'a permis de varier les situations de recherche, et de construire progressivement chacun des processus de compréhension, qu'il soit local ou global.

J'ai senti que je commençais à égarer mes élèves en fin de période 3 lorsque les entraînements sur le processus d'intégration d'inférences s'accumulaient.

Par ailleurs, la progressivité de l'enseignement des composantes de la maîtrise de la compréhension me semble importante. Cèbe et Goigoux (2019) rappellent à juste titre que plus les procédures mises en œuvre sont nombreuses et nouvelles, plus la lecture a un grand « coût cognitif ». Ce coût varie en fonction du degré d'automatisation atteint par le lecteur.

Par exemple, je n'ai pas eu l'occasion de développer plus largement la pratique des microprocessus qui fait appel aux compétences lexicales ou grammaticales. Il serait opportun d'insister sur ces notions lors de séances de français en lexique ou en étude de la langue.

Les processus d'élaboration, tel que la construction mentale d'un film, ou la prédiction de la suite du texte en fonction de la psychologie et de la situation des personnages mériteraient aussi d'être développés durant la période 5.

Il en est de même pour les processus métacognitifs : ma mise en œuvre n'a pas encore mis les élèves durablement dans une posture de lecteur capable de réévaluer son interprétation au fur et à mesure de l'avancée dans le texte. Bianco (2016) rappelle ainsi qu'« une faible capacité à contrôler et réguler sa propre lecture représente la troisième caractéristique importante des faibles compreneurs. »

Le travail vers une maîtrise de la compétence d'autorégulation mérite donc d'être poursuivi. Je me suis pour le moment limitée à ouvrir cette voie en éveillant les élèves à l'importance de la flexibilité et en travaillant sur la résolution de textes très courts (énigmes).

3.3. Alternance situation de recherche, entraînement, et lecture : pour mieux ancrer les stratégies de compréhension

L'alternance de la découverte de pratiques via des situations de recherche, des entraînements, et des moments de lecture autonomes est fondamental. C'est tout d'abord une précondition pour ne pas rendre l'apprentissage rébarbatif, risque auquel je me suis exposée en fin de période 3. Trop focaliser l'apprentissage sur les entraînements aurait certainement fini par les détourner de l'objectif du plaisir de la lecture.

Les entraînements ne doivent pas être pour autant négligés, puisqu'ils visent à rendre une stratégie de compréhension automatique. Au final, s'entraîner permet de diminuer le « coût cognitif » de la lecture et permet aux élèves de commencer à mobiliser de nouveaux processus.

Ce chemin me semble une des clés pour parvenir à atteindre les objectifs préconisés par Cèbe, Goigoux et Thomazet (2014) :

- Apprendre aux élèves à identifier les procédures qui permettent de répondre aux questions posées ;
- Utiliser et prendre conscience des stratégies ;
- Accroître l'activité réflexive.

Les lecteurs sont effectivement d'autant plus flexibles, ou enclins à abandonner un schéma d'interprétation, qu'ils ont répété des entraînements de mise en œuvre de démarches de compréhension. Au final, on peut évoquer le parallèle de la démarche de lecteur que Giasson (1990) esquisse avec la résolution de problème en mathématiques. Se limiter à l'entraînement aurait également détourné les élèves d'une prise de conscience et d'une posture interrogative indispensables à l'accès à la compréhension.

Au-delà des habiletés acquises par l'entraînement à inférer, cet enseignement doit faire prendre conscience au lecteur de la nécessité d'interroger le texte et de l'interpréter à partir des indices et des connaissances qu'il a à sa disposition. C'est donc une démarche active, proche de la résolution de problème, qu'il faut enseigner.

3.4. Veiller à laisser un espace d'expression et de liberté en variant les modalités (expression orale, dessins, écriture)

L'exercice de production écrite de la séance 5 de la période 2 a agi pour moi comme une révélation : les élèves se sont davantage épanouis dans cet exercice que dans la découverte du texte, ce que je n'avais pas pressenti. Je retiens que lors de l'enseignement explicite de la lecture, il est indispensable de préserver des espaces d'expression et de liberté aux élèves.

De manière similaire, je garde en tête la jubilation d'une élève, pourtant non reconnue par ses pairs comme une bonne élève, après que la prédiction qu'elle a défendue lors d'un débat interprétatif s'est avérée correcte lors de la première séance de la période 5 sur le texte *Cœur de lion*. Cœur de lion est bel et bien un rongeur !

Libérer la parole des élèves lors de l'enseignement, à travers des débats interprétatifs, a donc plusieurs vertus. Au-delà des bienfaits de l'utilisation de l'oral évoqués précédemment (§1.2.3), la mise en évidence d'un raisonnement est d'autant plus percutante pour les élèves qu'elle vient cette fois-ci d'un pair, et non du professeur.

Enfin, cette nouvelle conviction me pousse à tenter d'expérimenter un travail de prédiction via des dessins lors de la prochaine séance. J'espère en particulier donner aux élèves les moins fluents un espace d'expression moins contraint qui leur donnera confiance et goût de la compréhension en lecture. L'essentiel est qu'ils prennent plaisir en apprenant !

3.5. L'enseignement explicite est bénéfique pour les plus précaires, mais la différenciation doit être renforcée

Cette assertion sous-tend un enjeu très important si l'on se fie aux évaluations des élèves français présentés en §1.1.1. Tout d'abord, une pratique explicite permet d'embarquer les élèves en difficulté ou issus de milieux défavorisés. Les études citées en première partie démontrent en effet que les plus favorisés s'en sortent mieux avec la pratique implicite historiquement en vigueur.

Par ailleurs, les bienfaits envers les lecteurs plus précaires, en particulier à travers l'oralisation qui permet de s'affranchir de difficultés de décodage ont déjà été évoqués précédemment.

Ensuite, l'utilisation d'outils structurés mettant en œuvre une différenciation devrait être considérée. Ces outils ne sont pas encore légion, mais certains existent, comme celui des Ateliers de Compréhension de Textes (ACT) proposé par le Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture propose un dispositif de travail en classe par un site internet (www.roll-descartes.fr).

Enfin, dans des familles où l'école a été vécue comme un échec, encourager les parents à accompagner les élèves dans une démarche de lecture ou via un projet éducatif est une piste qui semble prometteuse, et qui fait l'objet d'une recommandation du jury de la conférence de consensus de 2016 (Gombert) :

R7 : Afin de compenser les inégalités socio-économiques, il faut impliquer, soutenir et accompagner les parents pour favoriser une interaction autour de l'écrit dans le milieu de vie des enfants.

Je garde cette idée pour les prochaines années, car il est difficile d'appréhender de manière construite et exhaustive tous les champs de compétence, et surtout il est difficile de mettre en œuvre une pédagogie différenciée efficace à l'aube de sa carrière.

3.6. Vers les textes plus longs et de nature variée

La mise en œuvre exposée en deuxième partie se limite par choix à des textes littéraires courts et à des petites énigmes ultra-calibrées visant à répondre à une consigne précise. J'ai prévu de prolonger mon enseignement cette année en abordant des textes plus longs, telle que *Sur le bout des doigts* de Hanno (2015), puisque le but ultime est de rendre les élèves autonomes en lecture. Une fiche du portail éducol (<https://eduscol.education.fr/>), « *Du fragment à l'œuvre* » ou *le calcul d'inférence continu*, aborde d'ailleurs cette thématique et propose un dispositif à partir d'une nouvelle d'Andrée Chedid pour des CM2/6^e.

Giasson (2019), mais aussi Cèbe, Goigoux et Thomazet (2014) préconisent l'utilisation de rappel de récit (via le dessin), et l'utilisation de résumés pour inciter les élèves à reformuler les idées importantes du texte et à organiser la cohérence d'ensemble. Ces préconisations me semblent une base solide pour aborder des textes plus longs.

En outre, si la littérature est un support privilégié et facilitant, il importe de proposer d'autres textes, en particulier des textes explicatifs. Les outils de compréhension à mobiliser servent dans toutes les matières, pour toute la scolarité et dans la vie de tous les jours. Cette préconisation est conforme aux instructions officielles qui appellent à « comprendre divers types de textes dans des contextes variés (sciences, mathématiques, histoire et géographie etc.). » Le portail éducol (n.d., mise à jour janvier 2021) propose ainsi donc des ressources spécifiques d'accompagnement à la lecture et compréhension de l'écrit au cycle 3.

Des ressources de plus en plus nombreuses existent, mais proposer une sélection pertinente prend du temps et requiert de l'expérience, en particulier pour trouver le juste niveau de difficulté et pour varier les situations de compréhension. Une telle sélection se construit sur plusieurs années de pratiques d'enseignement et d'échanges avec les collègues. L'année de professeur des écoles stagiaire est si dense qu'elle rend une telle construction quasi-inatteignable, mais nul doute que le jeu en vaut la chandelle !

Conclusion

L'enseignement explicite de la compréhension en lecture et notamment de l'implicite est un travail de longue haleine qui ne s'inculque ni en quelques jours, ni en quelques mois mais se compte en années. C'est à force d'exercices, d'entraînements et de lectures que les enfants acquièrent des stratégies qui leur permettent de « lire entre les lignes » et de saisir pleinement le sens d'un texte. Cette approche globale renforce leur autonomie dans la lecture et munis de ces automatismes, ils en feront usage tout au long de leur vie et de leur scolarité. Une approche explicite de cet enseignement est manifestement efficace notamment vis-à-vis des lecteurs les plus précaires.

L'approche de cet enseignement doit avant tout rester variée et attrayante pour que ces apprentissages suscitent au final l'envie et le plaisir de lire.

Ce plaisir doit se décliner lors de l'ensemble des apprentissages de cet enseignement, de lecture d'une simple phrase, aux textes littéraires courts jusqu'au roman, et aux textes explicatifs. Plus ils liront, mieux ils liront, et plus ils élargiront leurs connaissances culturelles.

Pour qu'il reste dynamique, attractif et qu'il favorise la lecture autonome, cet enseignement doit varier les stratégies de compréhension mobilisées pour les faire découvrir, les renforcer par la pratique, et il doit veiller à laisser aux élèves des espaces d'expression et de liberté. L'articulation de situations de recherche, d'entraînements et de lecture est alors centrale dans cet enseignement.

J'ai enfin personnellement pris beaucoup de plaisir à découvrir et à utiliser ces nouveaux outils didactiques, et sans nul doute, ce plaisir m'accompagnera lorsque ce que je continuerai à développer l'ensemble de ces pratiques avec mes futurs élèves.

Références bibliographiques

- Bianco, M. (2014). *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4. [Récupéré](#) le 30 avril 2021 du portail du ministère : <https://www.education.gouv.fr/>
- Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture CNETCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016. [Récupéré](#) du site du Centre national d'étude des systèmes scolaires <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Bishop, M.-F. (2018). *La compréhension, le parent pauvre de l'enseignement de la lecture*. Intervention à l'Institut français de l'éducation. [Récupéré](#) le 25 février 2021 du site du Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/>
- Boudet, R. (1994). *La petite bête*. Cœur de lion. Paris : L'École des loisirs.
- Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2004). *Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO, CD Rom. < hal-00922482f >
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009, éd. 2019). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- Cnesco. (2016). *Les compétences des élèves français en lecture et compréhension*. Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture CNETCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016. [Récupéré](#) du site du Centre national d'étude des systèmes scolaires <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Daussin, J.-M., Kespaik, S. et Rocher T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. Dans Institut national de la statistique et des études économiques, *France, portrait social – édition 2011*. [Récupéré](#) le 30 avril 2021 du site de l'INSEE : <https://www.insee.fr/>
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, 481-533.
- Fayol, M. (2000). *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Actes du séminaire national. [Récupéré](#) le 30 avril 2021 du portail éducol du ministère : <https://eduscol.education.fr/>
- Friot, B. (1992). *Nouvelles histoires pressées*. Toulouse : Milan.
- GDPI36 (Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme de l'Indre) (n.d.). *Je lis, je comprends*. [Récupéré](#) le 16 janvier 2021 du site de l'Académie d'Orléans-Tours : <https://www.ac-orleans-tours.fr/>
- Giasson J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur (Rééd. De Boeck).
- Goigoux, R., & Richard, C. (2002). *Les difficultés de compréhension en lecture : mieux les comprendre pour mieux intervenir*. Conférence de Roland Goigoux. CRDP d'Aquitaine.

- Gombert, J. E. (dir.). (2016). *Comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* Recommandations du jury de la conférence de consensus sur la lecture CNESCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016. Récupéré du site du Centre national d'étude des systèmes scolaires <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>
- Gozegno, A., Legrand, C., Virely, P. et Gallet C. (2010). *Stratégies pour lire au quotidien – apprendre à inférer : de la GS au CM2*. Poitiers : Réseau Canopé.
- Hanno. (2015). *Sur le bout des doigts*. Paris : Editions Thierry Magnier
- Irwin, J. W. (1986, éd. 2007). *Teaching reading comprehension processes*. Pearson College Division.
- Johnson, D., et Von Hoff Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 622-625.
- Koenig, V. (2016). *Ulysse et le cyclope*. Boussole cycle 3. Paris : Belin.
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2007). *Bulletin officiel hors-série n°5 du 12 avril 2007*. Récupéré le 30 avril 2021 du portail du ministère : <https://www.education.gouv.fr/>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Récupéré le 30 avril 2021 du portail du ministère : <https://www.education.gouv.fr/>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2018). *Bulletin officiel spécial n°30 du 26 juillet 2018*. Récupéré le 30 avril 2021 du portail du ministère : <https://www.education.gouv.fr/>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (n.d., mise à jour janvier 2021). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit*. Récupéré le 30 avril 2021 du portail éducol du ministère : <https://eduscol.education.fr/>
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier.

Séquence : Inférer

Objectifs

- Identifier le personnage de l'histoire en s'appuyant sur des éléments formels, sur ses connaissances → Être capable d'inférer et donc de comprendre l'implicite

Compétences

- Comprendre un texte littéraire
- Être capable de mettre en relation le texte lu avec ses connaissances culturelles
- Être capable de mobiliser des connaissances grammaticales et lexicales

Séance 1 : Poème lacunaire (situation problème)

50 min

Objectif & compétences

- Cf séquence.

Matériel

- Questionnaires (1 feuille de questionnaire individuel/collectif par élève, avec le texte) : voir fichier word « Questionnaire LC poème lacunaire »
- Projection du texte sur écran

Source

- Fiche de préparation de Nathalie Betton

Il s'agira d'identifier des stratégies de lecture et de compréhension sur lesquelles les enfants pourraient s'appuyer et travailler afin de répondre à l'objectif de séance : quel est le personnage dont parle le poème ?

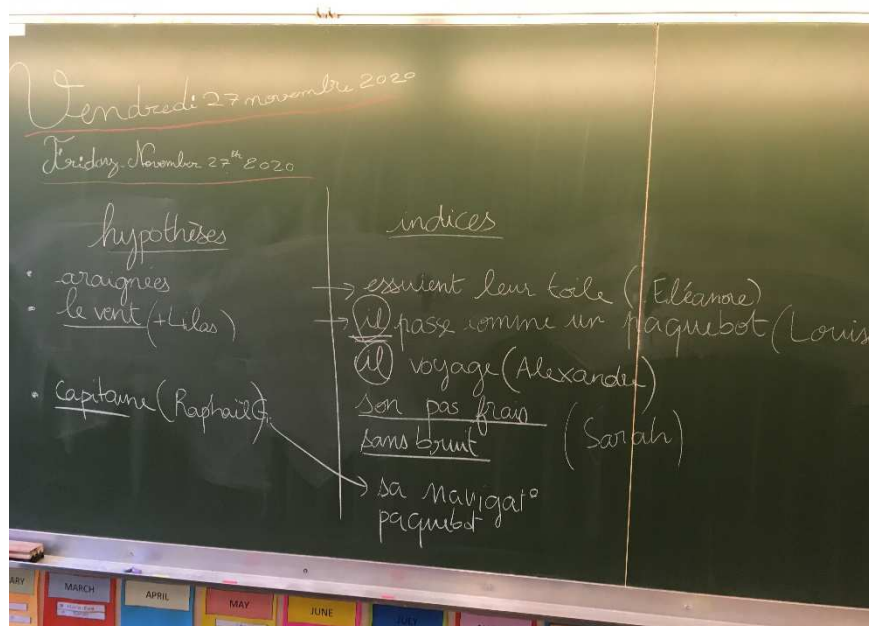
En effet, comment savoir qui il est ? Que faut-il chercher ? Quels indices doivent chercher les élèves ?

Durée / organisation	Déroulement	Remarques :
Oral collectif 5 minutes	<p>1) Enrôlement</p> <p>PE : Dans l'étude <u>d'Ulysse et le Cyclope</u> de Viviane Koenig que nous avons lu et étudié avant les vacances, qu'est-ce que vous a permis de comprendre le texte et de répondre aux questions de compréhension ? Sur quoi vous êtes- vous appuyés ?</p> <p>Quelles stratégies connaissez-vous éventuellement pour comprendre un texte ?</p>	<p>Le PE note au tableau les réponses des élèves.</p> <p>Réponses possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • trouver la réponse écrite dans le texte • trouver la réponse à partir d'indices écrite dans le texte => réunir des informations disséminées
Oral /collectif	<p>2) Annonce de l'objectif</p> <p>Aujourd'hui vous allez devoir mobiliser certaines stratégies de lecture et de compréhension. Même si vous ne parvenez pas à mettre de nom dessus pour le moment, nous les identifierons au cours de la séance. »</p>	
Oral /collectif 5 min <u>Matériel</u> : Surligneur Support individuel A4 Dictionnaires	<p>3) Présentation de l'activité / Passation de la consigne</p> <p>Distribution des supports : poème lacunaire « L'escargot », des questionnaires individuels, et explication des consignes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lis silencieusement et complète les blancs (_____) en indiquant de quel personnage il est question tout au long de ce poème. 2. Surligne les indices qui t'ont mis sur la voie (mot ou groupe de mots). <ul style="list-style-type: none"> • Temps imparti 10 min (au minuteur) • S'aider du dictionnaire • Reformulation, questions <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Qui peut nous dire ce qu'il faut faire ?</i> ○ <i>Me le redire ?</i> 	<p>Vocabulaire : Un paquebot, luisant, la navigation, un cargo, le sillage, fenouil, sillage, il médite</p> <p>Anticipation des propositions des élèves : papillon, ver de terre, limace, serpent, escargot...</p>
Ecrit/ Individuel 10 min	<p>4) Mise en activité – travail individuel</p> <p>cf. questionnaire individuel</p>	<p>Le PE circule dans les rangs, oriente, conseille.</p> <p>Il prend des indices pour organiser la mutualisation et faire émerger des réponses différentes.</p>
Collectif/écrit 10 min	<p>5) 1^{ère} mutualisation</p> <p>Nous allons procéder à un premier bilan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'après vous, de quel personnage est-il question dans ce poème ? • Demander au groupe-classe quels élèves ont trouvé une réponse identique. • Quels indices ? • Y a-t-il des réponses différentes ? <p><u>On ne valide pas, on n'invalide pas.</u></p>	<p>Le PE indique au tableau les réponses des élèves.</p> <p>Le PE projette sur l'écran le texte et surligne les indices proposés.</p>

Durée / organisation	Déroulement	Remarques :
Oral puis écrit / par groupe de 3 10 min	<p>5) Travail de groupe</p> <p>Le PE constitue 6 groupes de 3 et 1 groupe de 4. Distribuer le questionnaire en groupe de 3 élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comparez vos réponses au questionnaire individuel et confrontez vos arguments. 2. Donnez une réponse commune. 3. Groupez les indices qui vous ont permis de deviner qui est le personnage du texte en les classant dans un tableau (son environnement, ses caractéristiques, ou autre type d'indice) <p>Dans chaque groupe, nommer un secrétaire, un rapporteur, un garant de la consigne. Reformulation / questions : <i>Qui peut nous dire ce qu'il faut faire ?</i></p>	A chaque question, le PE fait un tour de table. Il s'appuie sur ce qui a été consigné
Collectif/Ecrit 10 min	<p>6) 2^{ème} mutualisation</p> <p><i>Nous allons procéder à un deuxième bilan.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • D'après vous de quel personnage est-il question dans ce poème ? • Quels indices ? • Y a-t-il des réponses différentes ? <p>Puis procéder à un classement des indices.</p>	<p>A chaque question, le PE fait un tour de table. Il s'appuie sur ce qui a été consigné au tableau lors de la 1^{ère} mutualisation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le PE entoure la réponse choisie pour chaque groupe. Quand tous les groupes sont passés, il barre les propositions qui n'ont pas été choisies. • Il sélectionne les indices textuels que les élèves ont conservés • <p><u>Classement attendu :</u> Critère prosodique : pour répondre au critère de rime, un animal dont le nom rime avec « paquebot », « beau », et surtout « escargot ». Critère métaphorique, liés au langage imagé : métaphore filée du bateau voguant sur l'eau : comparaison (<i>comme un paquebot / vivant cargo</i>) → forme de l'animal, le cargo, bateau qui porte une cargaison comme l'escargot porte sa coquille, vitesse de croisière <i>sa navigation</i> : il rampe et avance comme un bateau</p>

Durée / organisation	Déroulement	Remarques :
		<p>Critère lié à mes connaissances L'escargot et sa reptation (<i>son pas frais, ... et sans bruit</i>) Ses cornes ou scientifiquement tentacules (<i>ses cornes en éveil</i>) La bave de l'escargot (<i>son pas luisant / le sillage / brillant au soleil</i>) Son régime alimentaire (<i>en haut du fenouil</i>) Son lieu de vie (<i>herbe</i>) Quand il sort (<i>après la pluie / la nuit</i>)</p> <p>Critère grammatical « IL » : comparants au masculin singulier (paquebot, cargo)</p>
Oral/collectif	<p>Bilan Question de compréhension, d'interprétation : <i>qui est l'escargot ? Que veut nous dire le poète ? Que pensez-vous de la manière d'évoquer cet animal ?</i></p> <p><i>Qu'avez-vous appris à faire grâce à cette activité ? Que vous a-t-elle permis de comprendre ?</i> J'ai revu des stratégies pour résoudre le problème : indices dans le texte, etc. J'a appris à émettre des hypothèses et à accepter de revenir dessus (flexibilité)</p>	

Mise en œuvre : mise en commun des hypothèses des élèves (27 novembre 2020)



Tapuscrit

Il passe comme un paquebot
Dans l'herbe tremblante de pluie
Quand les araignées essuient
Leurs toiles car il fait beau.

J'ai toujours aimé _____
Son pas frais luisant et sans bruit
Sa navigation dans la nuit
Le long des murs, vivant cargo.

On en retrouve le sillage
Le matin, brillant au soleil.
Où va _____, qui voyage
Dans le noir cornes en éveil ?

En haut du fenouil, en équilibre
Il médite sur les étoiles libres.

Jacques Roubaud

Séance 2 et 3 : Loup-garou

60 min

Objectif & compétences

- Elaborer des significations : distinguer ce qui est dit explicitement par le texte et ce qui peut être interprété (inférer)
- Rappel de l'objectif général de lecture et compréhension: Mettre en œuvre une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identifier et mémoriser les informations importantes, en particulier les personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).

Matériel

- Par élève
 - 20 bandes de papiers étiquettes sur lesquelles se trouvent des questions et leur réponse + Feuilles A4 de couleur
 - Texte Loup-Garou, *Nouvelles histoires pressées*, Bernard Friot
- Les questions et réponses en grand format pour afficher au tableau

Source

- http://educalire.fr/fiches_pedagogiques/nouveles-histoires-pressees/Questions_pour_un_lecteur.pdf

Phase 1 : Mise en route

5 min

Nous allons apprendre à découvrir le sens caché d'un texte.

Phase 2 : Lecture et élucidation

20 min individuel/collectif

- Prise de conscience du titre à partir duquel des hypothèses seront formulées :
 - *Je vais vous distribuer un texte.*
 - *D'après vous, de quoi va bien pouvoir parler l'histoire dont le titre est : « Loup-garou » ?*
 - Réponses collectives à l'oral.
- Distribution et lecture silencieuse
- Explication des mots non-compris + dictionnaire si besoin.
- Le PE invite les enfants à partager leurs impressions, leurs questions.
- Reformulations à l'oral pour vérifier leur compréhension à ce stade.
- Confrontation de différents points de vue + apparition de divergences.
- Lecture à voix haute du PE, et vérification que les enfants ont compris que le professeur est le loup-garou.

Phase 3 : Classement des questions

15 min, individuel

- Distribution du matériel : chaque enfant reçoit une enveloppe contenant 20 questions et leur réponse (certaines sont implicites, explicites ou inexistantes ; d'autres peuvent être à la fois implicites et explicites).
- Temps d'observation. Décrivez le matériel : *que contiennent les enveloppes reçues ?*

- Etiquettes, avec questions de compréhension du texte et leur réponse (des fois pas de réponse)
- **Consigne** : *Seul, classe ces questions/réponses : mets ensemble celles qui vont bien ensemble et dis pourquoi tu les regroupes. Invente un titre à chaque groupe que tu crées.*
- L'enseignant passe auprès des enfants, observe, encourage, valide des classements dont la justification est exacte, recadre certains. Au besoin, il aide les enfants ayant encore du mal à décoder.
- Certains enfants regroupent les questions en étant attentifs au sujet qui est traité (ex : « je mets ensemble les questions qui parlent du loup, ... »), d'autres rassemblent les questions selon le mot interrogatif.

Phase 4 : Mise en commun en binôme

10 min, par binôme

Par 2, présentez-vous vos classements et dites le titre que vous avez retenu pour chaque groupe.

Si votre voisin n'est pas d'accord, écoutez-le, laissez-le dire pourquoi, discutez ensemble, mettez-vous d'accord.

Phase 5 : Mise en commun en groupe classe

5 min, collectif

On partage rapidement les divers classements et critères retenus ; c'est l'occasion de mettre des mots sur des observations, des significations perçues par le biais du travail de classement.

Le PE note au tableau les classements proposés.

Phase 6 : Autre classement

15min, collectif

Vous allez maintenant classer ces questions/réponses d'une autre manière, d'une manière particulière.

Tracer 3 colonnes au tableau et y placer **quelques questions** dans la colonne appropriée (prendre des exemples non discutables). → essayer de placer des questions qui permettent d'invalidier les classements proposés.

Observe bien chaque groupe : pourquoi ces questions/réponses vont-elles bien ensemble ? Trouve un titre pour chaque colonne, écris-le sur une étiquette.

Début de la séance 3

Voir si les élèves parviennent à comprendre le classement, en commençant par la colonne des questions sans réponse.

Ensuite, les aider en demandant :

- Pour la colonne explicite
 - Attribuer une couleur par colonne et demander d'aller souligner **en bleu** dans le texte l'endroit où l'on trouve la réponse à chaque question.
- Pour la colonne implicite
 - Attribuer une couleur par colonne et demander d'essayer de souligner **en vert** dans le texte l'endroit où l'on trouve la réponse à chaque question.

[En individuel] Les enfants réalisent le classement et notent leurs hypothèses sur des étiquettes.

- Relances possibles :
 - Donner un contre-exemple (intrus) pour chaque groupe attendu et demander à l'enfant de verbaliser la différence qu'il observe entre exemple et contre-exemple.
 - Poser les questions suivantes : « *Quelles réponses ont été les plus faciles à trouver ? Que dois-tu faire pour trouver les réponses ? ...* »
- Mise en commun par deux (facultatif)
 - **Consigne** : « *Par deux, mettez-vous d'accord sur les 3 titres et expliquez votre choix, dites pourquoi vous avez choisi ce titre.* »

Phase 7 : Mise en commun en groupe classe

10 min, collectif

- Le PE amène les enfants à verbaliser les caractéristiques des questions pour chaque colonne : « Cette question va dans cette colonne parce que ... »
- Pour aller plus loin (facultatif):
 - *Replace les autres questions dans les 3 colonnes et justifie ton choix en soulignant la réponse dans le texte.*
 - *Invente 2 questions par colonne et justifie ton choix en soulignant la réponse dans le texte.*
- Réalisation de l'affichage collectif sur l'implicite et l'explicite et ce que c'est.

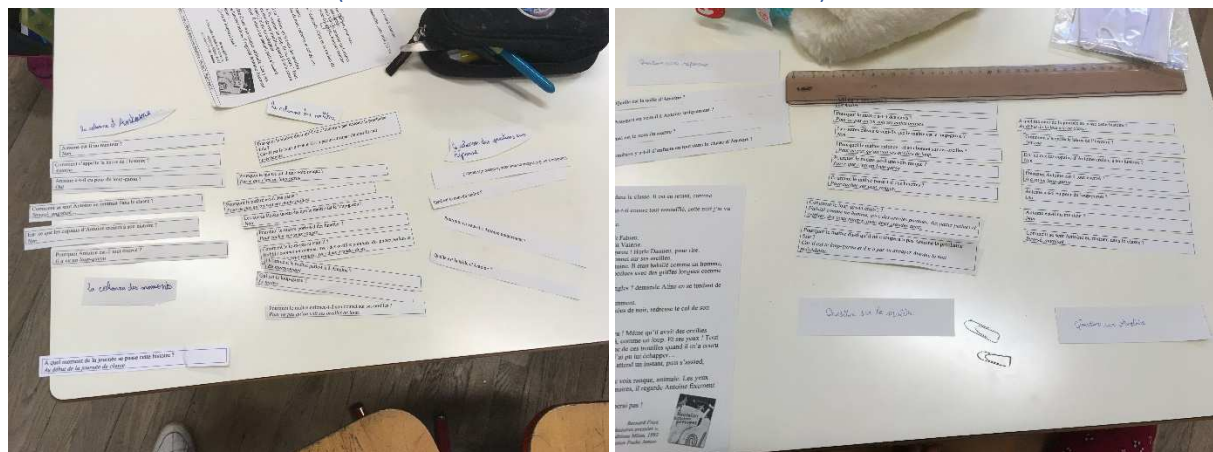
Types de questions	Stratégies pour répondre
<ul style="list-style-type: none"> • Question dont la réponse est écrite dans le texte • Question dont la réponse est exactement (littéralement) dans le texte • Question qui n'utilise pas exactement les mots du texte mais qui veut dire la même chose 	<ul style="list-style-type: none"> → Recopier un morceau de texte → Reformuler des morceaux de texte
<ul style="list-style-type: none"> • Question dont la réponse n'est pas écrite dans le texte • Question qui implique de raisonner à partir d'informations données par le texte • Question dont la réponse peut être dans la tête du lecteur avant la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> → Réunir des informations ou des indices → Utiliser des connaissances antérieures et extérieures au texte

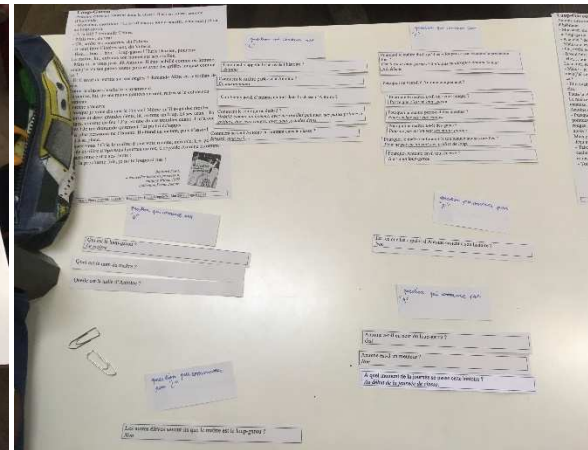
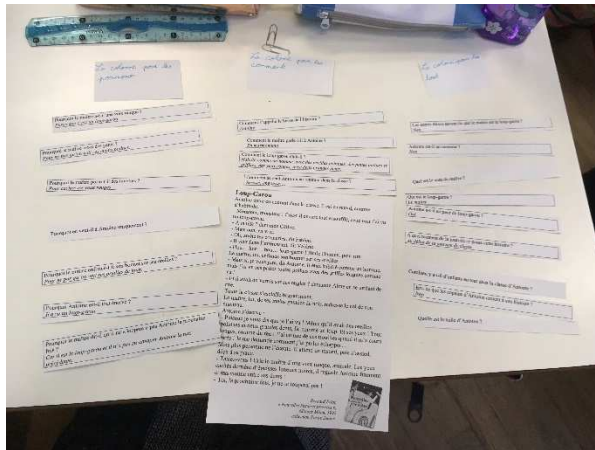
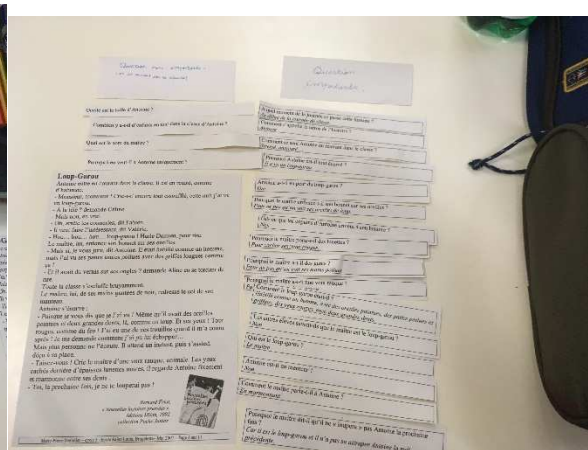
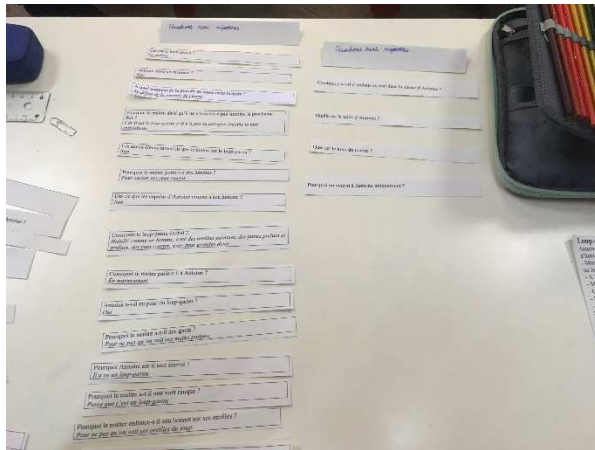
Phase 8 : Mise en commun en groupe classe

5 min, collectif

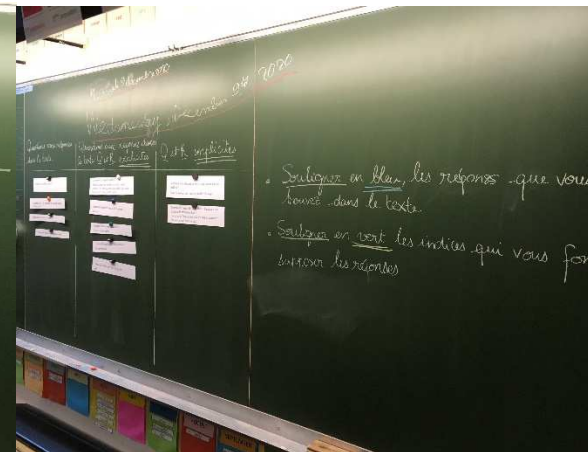
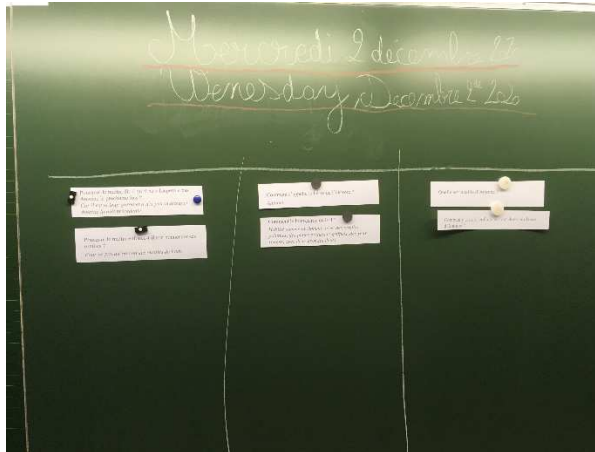
- *Qu'avez-vous appris ?*
- Pour clôturer cette étape, l'enseignant propose aux enfants d'écrire ce qu'ils ont retenu et/ou de compléter (au choix) les phrases suivantes :
- *Pour moi, une information implicite/une information explicite, c'est ...*
- *Après cette séance,*
 - *je retiens que ...*
 - *je pense que ...*
 - *je suis sûr(e) que ...*
 - *je me demande ...*
 - *je ne comprends pas bien ...*
 - *je me pose encore des questions sur ...*

Productions des élèves (recherches initiales de la séance 2)





Productions des élèves (séance 3)



Séance 4 : Un martien

50 min

Objectif & compétences

- Cf séquence.


Matériel

- Projection du texte et des questions sur écran
- Texte distribué aux élèves en fin de séance

Source : <https://www.edumoov.com/fiche-de-preparation-sequence/138621/lecture-et-comprehension-de-l-ecrit/cm1-cm2/les-histoires-pressees-de-bernard-friot>

1. Présentation du texte



 5 min. | découverte

On explique aux élèves que la nouvelle qu'ils vont lire se présente comme une lettre ; ils vont la découvrir petit à petit, l'enseignant va lire le texte, par extraits successifs.

Inutile de donner d'emblée le titre, qui incite à voir dans le scripteur « un Martien », représentation que certains élèves auraient du mal à déconstruire. Le titre sera donné en fin de lecture.

2. Lecture de la première partie de la nouvelle aux élèves (=> « on est quittes »).



 15 min. | découverte

Lecture de la première partie.


Cher papa, chère maman, Eh oui, me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : « Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose ! » (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra-puissants.) Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin ! D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques ; Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quittes.

Qu'a-t-on appris dans ce début d'histoire, dans ce début de lettre ?

Plutôt que des questions fermées initiales, un **rappel de récit**, commencé par un élève et complété par les autres, permet d'élucider le contexte : disparition du scripteur de la lettre, un garçon – une fois qu'il est prouvé qu'il s'agit bien d'un garçon, on peut préciser qu'il s'appelle Félicien –, inquiétude des parents, cause de la dispute. On relève ce qui est étonnant : il dit qu'il est sur Mars (Attention: on ne dit pas qu'il est sur Mars).

3. Lecture de la deuxième partie de la nouvelle (=> « Vous voyez à qui je fais allusion... »).



 15 min. | recherche

Lecture de la deuxième partie

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici, c'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à

regarder, mais ils sont super-sympas. Personne ne fait de réflexions quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

D'après vous, à qui Félicien fait-il donc allusion ?... Quel âge pourrait-il avoir ?

On peut proposer d'abord aux élèves d'écrire l'âge qu'ils imaginent sur leur ardoise (sans commentaire). On laisse ensuite argumenter les élèves, à partir des indices du texte : Félicien a le droit d'aller au cinéma tout seul avec un copain, il a eu 9 en géographie, ce qui n'a pas fait plaisir aux parents : il s'agit donc de 9/20, ce qui fait plutôt penser au collège... Cela permet de poser explicitement que Félicien n'est plus un « petit garçon », mais qu'il dépend de ses parents, il n'est pas encore un jeune adulte autonome

4. Lecture de la troisième partie (jusqu'à la signature).



15 min. | recherche

Lecture de la troisième partie.

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des espèces de scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon et une fille se regardent dans les yeux, et hop ! ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là.

Portez-vous bien et à bientôt, j'espère. Félicien

On peut faire écrire les élèves : « D'après toi, pourquoi Félicien écrit-il à ses parents ? » Cette question permet de faire réfléchir à l'intentionnalité du scripteur. Réponses fréquentes : pour les rassurer ou au 4 contraire pour les inquiéter, pour les énerver, pour leur raconter son voyage, pour les avertir qu'ils ont des petits-enfants, ...

5. Lecture de la dernière partie de la nouvelle : les post-scriptums



5 min. | découverte

- Expliquer aux élèves qu'il arrive, quand on a terminé une lettre, qu'on ait quelque chose à ajouter : on écrit alors un « post-scriptum » (termes à élucider). Félicien a écrit non pas un, mais deux postscriptums qui restent à découvrir...
- Lecture de la dernière partie

P.-S. : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

P. P.-S. : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

Immédiatement après la lecture, on peut faire écrire les élèves : « Et maintenant, où penses-tu que se trouve Félicien, quand il écrit sa lettre ? » La discussion qui suit, souvent animée, permet des échanges très argumentés.

Il est important de revenir sur l'intentionnalité du scripteur : « Que veut Félicien finalement ? Pourquoi écrit-il cette lettre ? ». Cela permet de poser que certes, le garçon est affamé et il souhaite avoir un repas ; mais surtout, il veut se réconcilier avec ses parents (« dites-moi si vous êtes encore fâchés »), sans pour autant revenir sur sa demande initiale de ne plus être traité « comme un gamin ». On reviendra sur le jeu de l'auteur avec le lecteur et le plaisir que procure le fait de comprendre ce que le texte ne dit pas en clair.

Distribuer le texte et commenter le titre.

Exemples de productions d'élèves

Date Vendredi 11 décembre 2020
Friday, December 11th 2020
Lecture compréhension

- 1) De quel type de texte s'agit-il ?
Il s'agit d'une lettre. Parce que ça commence par "Cher papa, chère maman".
- 2) Qui a-t-on appris dans ce début d'histoire ?
On a appris qu'un enfant est fâché contre ses parents et qu'il est sur la planète Mars.
- 3) Le narrateur est-il un garçon ou une fille ?
Le narrateur est un garçon. Parce que il a dit : "J'en ai marre d'être traité comme un gamin".
- 4) D'après vous, à qui Bélien fait-il des allusions ?
Il fait allusion à ses parents.
- 5) Quel âge pourrait-il avoir ?
Il pourrait avoir 12 ans. Parce que il dit qu'il a un 3 en géographie.
- 6) D'après vous, pourquoi Bélien écrit-il à ses parents ?
Pour leur dire qu'il est sur Mars, et qu'il est ce qu'il fait de lui.

7) Et maintenant, on pense - vous que ce bonhomme Bélien qu'on a écrit sa lettre ?
Je pense qu'il est en colère, parce que il dit que ses parents peuvent laisser la navigation dans le grenier.

Date Vendredi 11 décembre 2020
Friday, December 11th 2020

- 1) De quel type de texte s'agit-il. Pourquoi ?
Ce texte est une lettre, car ce texte commence par "Cher papa, chère maman".
- 2) Qui a-t-on appris dans ce début d'histoire ?
On apprend qu'un petit garçon écrit une lettre depuis Mars. Et à l'instant où on voit et ses parents sont inquiets. Mais ses parents s'inquiètent de cette façon étrange.
- 3) Le narrateur est-il un garçon ou une fille ?
Quels sont les indices ?
Le narrateur est un garçon car il dit "J'en ai marre d'être traité comme un gamin". Si ce serait une fille, elle dirait "je n'en ai marre d'être traitée comme une gamine".
- 4) D'après vous, à qui Bélien fait-il des allusions ?
Il fait allusion à ses parents.
- 5) Quel âge pourrait-il avoir ? Justifiez ?
Je pense qu'il a entre neuf et douze ans selon les mots qu'il emploie et il a le courage de parler avec ses parents.
- 6) D'après vous, pourquoi Bélien écrit-il à ses parents ?
Il écrit à ses parents pour les rassurer.

7) Et maintenant, on pense - vous que ce bonhomme Bélien qu'on a écrit sa lettre ?
D'après l'histoire du grenier.

Séance 5 : Un martien (prolongation)

50 min

Objectif & compétences

- Ecriture : -Écrire la lettre de réponse des parents

Matériel

- Texte « Un martien »

1. Annonce de l'activité



10 min. | découverte

Relecture silencieuse du texte par les élèves.

Sur vos cahiers d'écrivain, vous allez écrire la lettre de réponse des parents en une dizaine de lignes environ.

Noter date en abrégé, "Histoires pressées" de Bernard Friot

Consigne: Ecris la lettre de réponse des parents de Félicien.

→ Le PE écrit la consigne au tableau ainsi que les 2 demandes ci-dessous.

On rappellera ce que demande Félicien : il veut manger, il veut savoir « si [ses parents] sont encore fâchés » ; la lettre des parents doit répondre à ces deux demandes.

2. Recherches de pistes



5 min. | recherche

Demander des idées possibles aux élèves pour s'assurer que tout le monde ait compris l'activité + aider ceux en manque d'inspiration.

Noter ces idées au tableau

Exemples :

- Rentrer dans le jeu de Félicien : Nous sommes sur Vénus, envoie-nous une photo des petits-enfants, comment s'appellent-ils ?
- Expliquer pourquoi ils ont interdit à Félicien d'aller au cinéma, et qu'ils ne le traitent pas comme un petit enfant, et qu'ils ne sont plus fâchés
- Dire qu'ils sont encore fâchés (ou qu'ils le seront tant qu'il n'aura pas des bonnes notes en géographie)
- Dire qu'ils ont donné de la nourriture qu'il n'aime pas, ou des scarabées/choux de Bruxelles.

Dire aux élèves qui n'ont pas d'idées de lever la main pour pouvoir différencier par la suite, voir les réunir dans un coin de la classe.

3. Phase d'écriture



20 min. | entraînement

Les élèves écrivent individuellement la réponse

Aider un groupe d'élève dans le besoin en notant des pistes possibles sur une feuille A4

4. Relecture individuelle



5 min. | entraînement

Demander aux élèves de terminer leur écrit en vérifiant les accords, ponctuation et conjugaison.

5. Lecture orale de sa réponse



5 min. | mise en commun / institutionnalisation

Deux ou trois élèves volontaires et sélectionnés pourront lire leur production à la classe.

Période 3 : entraînements sur les inférences

Séance 1 (source : <http://zoutils.ek.la/entre-les-lignes-mise-a-jour-a24801778>)

Entre les lignes ...

1

Quand Carole s'est levée, sa mère lui a dit qu'elle devrait mettre son imperméable pour aller à l'école.

Où doit aller Carole ? (__ /2)

.....

Quel temps fait-il ? (__ /2)

.....

Bertrand posa son livre et remonta sa couverture. Quand il éteignit la lampe, on ne vit plus rien.

Comment s'appelle le garçon ? (__ /2)

.....

Où se passe cette scène ? (__ /2)

.....

- Connais-tu la réponse ? dit Monsieur Payet.
- Oui, monsieur.
- Viens au tableau.
Lucas se leva, prit une craie et écrivit sa réponse en rouge.

Combien de personnages parlent ? (__ /2)

.....

Où se passe cette scène ? (__ /2)

.....

Madame Masson dit à Jérôme et à sa sœur Aurore qu'elle n'avait plus de pain à cette heure tardive.

Comment s'appelle le frère d'Aurore ? (__ /2)

.....

Quel est le métier de Madame Masson ? (__ /2)

.....

Après s'être changé dans les vestiaires, Éric marcha lentement le long du bassin pour ne pas glisser et s'avança vers le plongeur.

Pourquoi Éric marche-t-il lentement ? (__ /2)

.....

Où est-il ? (__ /2)

.....

Score total : ____ / 20

Annexe 2

Inférences – Période 3 – Séances d’entraînement

Exemples de productions d’élèves

par Alexandre 26/11/2021 TB

Entre les lignes ... 1

Quand Carole s'est levée, sa mère lui a dit qu'elle devrait mettre son imperméable pour aller à l'école.

Où doit aller Carole ? (2/2)
 À l'école.

Quel temps fait-il ? (2/2)
 Il pleut.

Bertrand pose son livre et remonte sa couverture. Quand il éteint la lampe, on ne voit plus rien.

Comment s'appelle le garçon ? (2/2)
 Bertrand.

Où se passe cette scène ? (2/2)
 Dans sa chambre. Dans son lit. C'est la couverture qui indique qu'il est dans son lit.

- Connais-tu la réponse ? dit Monsieur Payet.
 - Oui, monsieur.
 - Viens au tableau.
 Lucas se leva, prit une craie et écrivit sa réponse en rouge.

Combien de personnages parlent ? (2/2)
 2 personnages parlent.

Où se passe cette scène ? (2/2)
 Dans une classe.

Madame Masson dit à Jérôme et à sa sœur Aurore qu'elle n'avait plus de pain à cette heure tardive.

Comment s'appelle le frère d'Aurore ? (2/2)
 Jérôme.

Quel est le métier de Madame Masson ? (2/2)
 Boulangère.

Après s'être changé dans les vestiaires, Éric marcha lentement le long du bassin pour ne pas glisser et s'avança vers le plongeur.

Pourquoi Éric marche-t-il lentement ? (2/2)
 Pour ne pas glisser.

Où est-il ? (2/2)
 À côté de la piscine.
 À la piscine.

Score total : 18 / 20

Quand Carole s'est levée, sa mère lui a dit qu'elle devrait mettre son imperméable pour aller à l'école.

Où doit aller Carole ? (2/2)
 Elle doit aller à l'école. ✓

Quel temps fait-il ? (2/2)
 Il pleut. ✓

Bertrand pose son livre et remonte sa couverture. Quand il éteint la lampe, on ne voit plus rien.

Comment s'appelle le garçon ? (2/2)
 Il s'appelle Bertrand. ✓

Où se passe cette scène ? (2/2)
 Dans sa chambre. X dans son lit.

- Connais-tu la réponse ? dit Monsieur Payet.
 - Oui, monsieur.
 - Viens au tableau.
 Lucas se leva, prit une craie et écrivit sa réponse en rouge.

Combien de personnages parlent ? (2/2)
 Deux personnes parlent. ✓

Où se passe cette scène ? (2/2)
 Dans une classe. ✓

Madame Masson dit à Jérôme et à sa sœur Aurore qu'elle n'avait plus de pain à cette heure tardive.

Comment s'appelle le frère d'Aurore ? (2/2)
 Il s'appelle Jérôme. ✓

Quel est le métier de Madame Masson ? (2/2)
 Elle est boulangère. X elle est masson.

Après s'être changé dans les vestiaires, Éric marcha lentement le long du bassin pour ne pas glisser et s'avança vers le plongeur.

Pourquoi Éric marche-t-il lentement ? (2/2)
 Pour ne pas glisser. ✓

Où est-il ? (2/2)
 Dans la piscine au bord. ✓

Score total : 16 / 20

Séance 2 (adaptée de la source de la séance 1)

NOM Prénom :

Les inférences

Date :

Consigne : Réponds aux questions et surligne les indices qui t’ont permis de répondre.

J'aime sauter, courir et jouer à la balle, mais je crois que ce que je préfère, c'est dormir dans ma niche.

Qui suis-je ? /2)

.....

Aurore, Patricia et Kévin sont des enfants qui habitent dans un village isolé. Pour aller à l'école, ils doivent passer sur un chemin étroit et marcher en file indienne. Patricia est devant, Kévin est derrière.

Comment s'appelle l'enfant qui est au milieu du groupe ? /2)

.....

Maman dit à Philippe d'ôter sa chemise pour qu'on puisse l'ausculter et écouter sa respiration.

Où se trouve Philippe ? /2)

.....

Ma cousine Julie, son frère et moi, faisons la course. J'arrive la première.

Le personnage qui parle est-il un garçon ou une fille ? /2)

.....

En sortant, Maxime se tenait la mâchoire. Heureusement qu'on lui avait fait une piqûre car sinon il aurait eu vraiment très mal. Il sentait le goût du sang dans sa bouche.

D'où sort-il ? /2)

.....

Annexe 2
Inférences – Période 3 – Séances d'entraînement

NOM Prénom :

Les inférences

Date :

Au moment de payer, la maman de Marc pousse son caddie et demande à la caissière de lui prêter un stylo.

Où sont Marc et sa mère ? (2 /2)

.....

Céline prit son peigne et ses ciseaux. Elle s'approcha du fauteuil et dit :
- La même coupe que d'habitude ?
- Oui, comme d'habitude, répondit Paul.

Quel est le métier de Céline ? (2 /2)

.....

Ericka avait sorti les guirlandes et les boules rouges de leur emballage. Il ne manquait plus que le sapin.

Quelle fête prépare Ericka ? (2 /2)

.....

Elle descendit lentement de son balai. Elle entra dans la cabane et s'avança vers la cheminée. A la lueur du feu, on voyait son nez crochu recouvert de verrues.

Qui est ce personnage ? (2 /2)

.....

Marc regardait son frère. Maxime était étendu sur le dos. Sa respiration était régulière, ses yeux étaient fermés et son pyjama était froissé.

Que fait frère de Marc ? (2 /2)

.....

Score total (/ 20)

Séance 3 (source GDPI36 Je lis je comprends)

CHAMP :	Comprendre		Ateliers CMI
COMPETENCES :	<input checked="" type="checkbox"/> Faire des inférences		Unité 1
			Fiche élève

Exercice 1

Voilà que survint une saison comme on n’en avait jamais connue de semblable. Un froid tel que les ours eux-mêmes claquaient des dents sous leur épaisse fourrure. Une neige qui couvrait jusqu’au dernier brin d’herbe, au point qu’il n’y avait plus rien à manger.

A quelle saison se déroule l’histoire ?

Quels sont les mots du texte qui t’ont permis de répondre ?
.....

Exercice 2

Dans l’atelier du menuisier, ils sont tous rangés en rangs d’oignons sur le mur du fond. L’ouvrier les choisit judicieusement suivant l’objet qu’il a à façonner.... Il y a des coupants, des tranchants, des pointus

De quoi s’agit-il ?

Quels sont les mots du texte qui t’ont permis de répondre ?
.....

Exercice 3

Mes parents veulent renouveler notre équipement. L’unité centrale ne coûte que 699 €, mais il faut rajouter un écran à 270 € et un logiciel à 149 €. Quel est le prix du renouvellement ?

Qu’achètent mes parents ?

Quels sont les mots du texte qui t’ont permis de répondre ?
.....

Exercice 4

Au son des trompettes, les chevaliers entrent dans la lice. Protégés par le heaume et l’armure, maniant l’épée ou la lance, ils doivent désarçonner leurs adversaires pour faire triompher leurs couleurs.

A quelle époque historique se déroule cette scène ?

Quels sont les mots du texte qui t’ont permis de répondre ?
.....

Exercice 5

Les instincts bâtisseurs de Lebrac se révélèrent :

- Il faudra, dit-il, ramasser dès ce soir tous les morceaux de planches qu’on trouvera, les vieux clous, les bouts de fer.....
- On fera aussi une cheminée, disait Tintin.
- Des lits de mousse et de feuilles, ajoutait Camus.
- Surtout n’oubliez pas d’apporter des provisions. On reprendra demain

Louis Pergaud - La guerre des boutons.

Que préparent les enfants ?

Quels sont les mots du texte qui t’ont permis de répondre ?
.....

Annexe 2
 Inférences – Période 3 – Séances d'entraînement
 Exemples de productions d'élèves

Raphael D. 02/02/21

CHAMP :	Comprendre	 2 1	Ateliers CMI Unité 1 Fiche élève
---------	------------	------------	--

Tu dois toujours évaluer et indiquer par l'astérisque à travers les exercices!

Exercice 1
 Voilà que survient une saison comme on n'en avait jamais connue de semblable. Un froid tel que les ours s'entre-décroquent claquant des dents sous leur épaisse fourrure. Une neige qui couvrait jusqu'au dernier brin d'herbe, au point qu'il n'y avait plus rien à manger.

A quelle saison se déroule l'histoire ? Elle se déroule en hiver ✓

Exercice 2
 Dans l'atelier du menuisier, ils sont tous rangés en rangs d'onglons sur le mur du fond. L'ouvrier les choisit judicieusement suivant l'objet qu'il a à façonner. Il y a des copeaux, des tranchants, des pointus...

De quoi s'agit-il ? des meubles

Exercice 3
 Mes parents veulent renouveler notre équipement. L'unité centrale ne coûte que 699 €, mais il faut rajouter un écran à 270 € et un logiciel à 149 €. Quel est le prix du renouvellement ?

Qu'achètent mes parents ? une table, un logiciel et des ordinateurs

Exercice 4
 Au son des trompettes, les chevaliers entrent dans la lice. Protégés par le heaume et l'armure, maniant l'épée ou la lance, ils doivent désarçonner leurs adversaires pour faire triompher leurs couleurs.

A quelle époque historique se déroule cette scène ? Au Moyen Âge ✓

Exercice 5
 Les instincts bâtisseurs de Lebrac se révéleront :
 - Il faudra, dit-il, ramasser dès ce soir tous les morceaux de planches qu'on trouvera, les vieux clous, les bouts de fer...
 - On fera aussi une cheminée, disait Tintin.
 - Des lits de mousse et de feuilles, ajoutait Camus.
 - Surtout n'oubliez pas d'apporter des provisions. On reprendra demain.

Que préparent les enfants ? une maison

Exercice 6
 Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre ?
une cheminée ✓

Ateliers CMI - Unité 1
Inférences

Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 58
46

Nami-Lin 02/02/2021

Très bon travail dans l'ensemble. Merci aussi! Bravo!

CHAMP :	Comprendre	 2 1	Ateliers CMI Unité 1 Fiche élève
---------	------------	------------	--

Exercice 1
 Voilà que survient une saison comme on n'en avait jamais connue de semblable. Un froid tel que les ours s'entre-décroquent claquant des dents sous leur épaisse fourrure. Une neige qui couvrait jusqu'au dernier brin d'herbe, au point qu'il n'y avait plus rien à manger.

A quelle saison se déroule l'histoire ? en hiver ✓

Exercice 2
 Dans l'atelier du menuisier, ils sont tous rangés en rangs d'onglons sur le mur du fond. L'ouvrier les choisit judicieusement suivant l'objet qu'il a à façonner. Il y a des copeaux, des tranchants, des pointus...

De quoi s'agit-il ? de matériaux

Exercice 3
 Mes parents veulent renouveler notre équipement. L'unité centrale ne coûte que 699 €, mais il faut rajouter un écran à 270 € et un logiciel à 149 €. Quel est le prix du renouvellement ?

Qu'achètent mes parents ? un ordinateur ✓

Exercice 4
 Au son des trompettes, les chevaliers entrent dans la lice. Protégés par le heaume et l'armure, maniant l'épée ou la lance, ils doivent désarçonner leurs adversaires pour faire triompher leurs couleurs.

A quelle époque historique se déroule cette scène ? Au moyen âge ✓

Exercice 5
 Les instincts bâtisseurs de Lebrac se révéleront :
 - Il faudra, dit-il, ramasser dès ce soir tous les morceaux de planches qu'on trouvera, les vieux clous, les bouts de fer...
 - On fera aussi une cheminée, disait Tintin.
 - Des lits de mousse et de feuilles, ajoutait Camus.
 - Surtout n'oubliez pas d'apporter des provisions. On reprendra demain.

Que préparent les enfants ? une cabane ✓

Exercice 6
 Quels sont les mots du texte qui t'ont permis de répondre ?
les copeaux, les bouts de fer, les vieux clous, la mousse et de feuilles, une cheminée, des provisions ✓

Ateliers CMI - Unité 1
Inférences

Groupe Départemental Prévention de l'Illettrisme 58
46

Annexe 2

Inférences – Période 3 – Séances d'entraînement

Séances 4 et 5 (Déetective Litou. Source

http://www.lepetitjournaldesprofs.com/charivari/wp-content/uploads/sites/6/2016/10/LITOU-comprendre_implicite.pdf)

Résumé

Les élèves français connaissent des difficultés importantes en lecture, notamment en compréhension. Ce constat a récemment amené les instructions officielles à évoluer en préconisant un enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture. L'ensemble des mécanismes concourant à la compréhension d'un texte est complexe et son enseignement nécessite une approche globale. À partir d'une synthèse des textes officiels et des apports théoriques sur le domaine, ce mémoire professionnel s'intéresse à l'articulation entre situations de recherche, entraînements, et lecture dans le cadre d'un enseignement explicite de compréhension en lecture. Cette approche a mené à la conception et l'expérimentation de séquences en classe, visant à apprendre aux élèves à inférer. Cette mise en œuvre permet de mettre en évidence que cette démarche renforce le niveau de compréhension tout en cultivant le plaisir de lire, notamment vis-à-vis des lecteurs les plus précaires. Pour qu'il reste attrayant et efficace, cet enseignement doit être varié tant dans ses modalités que dans les procédures engagées et les textes étudiés.

Summary

French pupils experience significant difficulties in reading, especially in comprehension. This observation recently led the official instructions of the French Ministry of National Education to evolve by recommending the explicit teaching of reading comprehension strategies. The mechanisms contributing to the understanding of a text are complex and their teaching requires a global approach. Based on a review of both official texts and academical contributions, this study focuses on the articulation between research situations, training, and reading within the framework of explicit teaching of reading comprehension. This approach led to the design and experimentation of teaching sequences, aiming at teaching students how to infer. This implementation makes it possible to demonstrate that this approach increases the comprehension level while fostering the pleasure of reading, in particular for the most precarious readers. In order for it to remain appealing and efficient, this teaching must be diverse in the methods engaged, in the processes undertaken, and in the texts studied.