



HAL
open science

Compréhension des inférences dans les albums

Lisa Edeline

► **To cite this version:**

| Lisa Edeline. Compréhension des inférences dans les albums. Education. 2022. dumas-03706012

HAL Id: dumas-03706012

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03706012>

Submitted on 27 Jun 2022

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

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

Master MEEF

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

Mention premier degré

Mémoire

Compréhension des inférences dans les albums

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Lisa Edeline

le 24 mai 2022

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie Lainé, directrice de mémoire

Véronique Jung, membre de la commission

Sommaire

| | |
|---|-------|
| Sommaire | p. 2 |
| Remerciements | p. 5 |
| Introduction | p. 6 |
| 1. La compréhension | p. 7 |
| 1.1. Qu'est-ce que la compréhension en lecture ? | p. 7 |
| 1.2. Le modèle interactif de compréhension en lecture | p. 7 |
| 1.3. Les processus de lecture | p. 8 |
| 1.3.1. Les microprocessus | p. 9 |
| 1.3.2. Les processus d'intégration | p. 9 |
| 1.3.3. Les macroprocessus | p. 9 |
| 1.3.4. Les processus d'élaboration | p. 9 |
| 1.3.5. Les processus métacognitifs | p. 9 |
| 1.4. Les compétences requises pour comprendre un texte écrit | p. 10 |
| 1.5. Les obstacles rencontrés pour accéder à la compréhension | p. 10 |
| 1.5.1. Lexique et compréhension | p. 11 |
| 1.5.2. Connaissance du monde et compréhension | p. 12 |
| 2. La compréhension inférentielle | p. 13 |
| 2.1. Qu'est-ce que l'inférence ? | p. 13 |
| 2.2. Les différents types d'inférences | p. 14 |
| 2.2.1. La classification de Johnson et Johnson (1986) | p. 14 |
| 2.2.2. L'échelle des inférences de Cunningham (1987) | p. 15 |
| 2.2.3. La classification de Bianco et Coda (2002) | p. 16 |
| 2.3. Les compétences inférentielles | p. 16 |

| | |
|---|-------|
| 3. L'album, outil pour travailler la compréhension inférentielle | p. 18 |
| 3.1. Qu'est-ce qu'un album de jeunesse ? | p. 18 |
| 3.2. Les enjeux des usages littéraires | p. 19 |
| 3.3. Les stratégies d'enseignement de la compréhension inférentielle | p. 20 |
| 3.3.1. L'importance de la lecture partagée | p. 20 |
| 3.3.2. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension inférentielle | p. 21 |
| 3.3.3. Un exemple de support : <i>Lectorino & Lectorinette</i> et <i>Lector & Lectrix</i> | p. 22 |
| 3.3.4. La place du jeu dans les apprentissages | p. 23 |
| 4. Problématique | p. 24 |
| 5. Méthodologie | p. 25 |
| 5.1. Sujets | p. 25 |
| 5.2. Déroulement | p. 26 |
| 5.2.1. Evaluation diagnostique | p. 26 |
| 5.2.2. Construction et mise en place d'une séquence | p. 27 |
| 5.2.3. Inférences retenues et supports des séances 2 et 3 | p. 28 |
| 5.2.4. Mise en place d'un jeu | p. 29 |
| 5.2.5. Evaluation sommative | p. 29 |
| 5.3. Méthode d'analyse des résultats | p. 30 |
| 6. Présentation des résultats | p. 31 |
| 6.1. Comparaison des résultats entre les deux évaluations | p. 31 |
| 6.1.1. L'évaluation diagnostique (séance 1) | p. 31 |
| 6.1.2. L'évaluation sommative (Séance 4) | p. 32 |
| 6.1.3. Comparaison des résultats entre les deux évaluations | p. 33 |
| 6.2. Le rôle de l'image dans la compréhension inférentielle lors des séances 2 et 3 | p. 35 |

| | |
|--|-------|
| 6.2.1. Le rôle de l'image pour le groupe classe | p. 35 |
| 6.2.2. Le rôle de l'image en fonction du groupe de niveau | p. 36 |
| 6.3. La détection d'indices dans la procédure de compréhension inférentielle | p. 38 |
| 6.3.1. La détection d'indices pour le groupe classe | p. 38 |
| 6.3.2. La détection d'indices en fonction du groupe de niveau | p. 39 |
| 7. Discussion | p. 41 |
| 7.1. Rappel | p. 41 |
| 7.2. Validation des hypothèses | p. 42 |
| 7.2.1. L'importance des profils d'élèves | p. 43 |
| 7.2.2. Le rôle de l'image | p. 43 |
| 7.2.3. La stratégie de mise en évidence des indices | p. 44 |
| 7.3. Points positifs | p. 44 |
| 7.4. Limites | p. 45 |
| 7.5. Perspectives | p. 45 |
| Bibliographie | p. 46 |
| Annexes | p. 49 |
| 4^{ème} de couverture | p. 93 |

Remerciements

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie ma directrice de mémoire, Mme. Lainé, pour son accompagnement, ses encouragements, ainsi que pour les précieux conseils qui ont apporté un éclairage indispensable à l'élaboration de ce travail.

Je remercie ma MAT (Maître d'Accueil Temporaire) d'avoir accepté de me confier ses élèves pour la réalisation de cette étude, ainsi que pour ses conseils, son accompagnement et sa bienveillance.

Je tiens aussi à remercier tous les élèves de la classe qui ont contribué, de manière enthousiaste, à la réalisation de cette étude.

Enfin, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les lecteurs et correcteurs attentifs de ce mémoire pour leur aide précieuse.

Introduction

En 2006, le bilan de l'enquête internationale PIRLS (Progress International Reading Literacy) met en relief la difficulté en lecture des élèves français. Ces derniers n'auraient pas de problème pour relever des informations explicites d'un texte, mais éprouveraient des difficultés dès que ces informations relèvent de l'implicite et nécessitent une inférence.

Face à cette enquête et ces résultats, nous pouvons nous demander d'où vient cette difficulté et surtout comment y remédier ? Cette question initiale s'impose à nous, il est en effet nécessaire d'améliorer la compréhension en lecture, en particulier la compréhension fine et donc la capacité à inférer, car il s'agit d'une compétence qualifiée de « haut niveau » par les programmes que les élèves doivent acquérir.

Pour remédier à cette difficulté à inférer, il serait intéressant de trouver un support familier et agréable aux élèves, qui ne poserait pas de problème au niveau de la lecture explicite, tout en proposant un travail d'inférence. En ce sens, nous pouvons penser à l'album de jeunesse, qui est introduit dès le plus jeune âge, donc qui est apprécié de par ce lien affectif mais qui leur est également familier. De plus, il peut se lire de trois façons : par le texte, par les images ou par les deux. De ce fait, le sujet de cet écrit est « La compréhension des inférences dans les albums ».

Nous aborderons dans un premier temps, ce qu'est la compréhension en lecture avec le modèle interactif de compréhension en lecture de Giasson et Vandecasteele (2012), ainsi que les compétences nécessaires à cette compréhension et les obstacles rencontrés pour y accéder. Puis, nous nous pencherons sur la compréhension inférentielle en abordant les différents types d'inférences et les compétences inférentielles. Enfin, nous explorerons les spécificités de l'album dans un troisième et dernier temps, afin de découvrir si ce support, combinant l'explicite et l'implicite, notamment par sa relation texte/image, est propice au développement de la compréhension inférentielle chez les élèves.

Ce qui nous permettra d'aboutir à la problématique suivante : en quoi un travail explicite sur les stratégies de compréhension inférentielle, à l'aide des lectures partagées d'album de jeunesse, peut-il avoir un impact sur l'habileté des élèves de cycle 3 à produire des inférences ? Nous pouvons émettre différentes hypothèses. Premièrement, si nous explicitons l'implicite et les stratégies de compréhension

inférentielle aux élèves, alors ces derniers vont développer une prise en compte de l'implicite dans leur lecture et ainsi avoir une meilleure compréhension. Deuxièmement, si les élèves mettent en évidence les indices qui leur permettent d'effectuer des inférences, alors ils développeront une meilleure compréhension inférentielle. Enfin, si les élèves utilisent les indices dans les images, et qu'ils font des liens avec les indices textuels, alors cela facilitera leur travail de compréhension inférentielle.

1. La compréhension

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

La compréhension peut être définie comme la « faculté de comprendre, de percevoir par l'esprit, par le raisonnement » (*Le Robert*) ou encore comme « l'action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature, etc., de quelque chose » (*Larousse*). D'après ces deux définitions, la compréhension en lecture serait fondée sur une interaction entre le sujet et son objet de compréhension : ici le texte.

L'interaction entre ces deux composantes, sujet et texte, est explicitée en 2004 par Golder et Gaonac'h. Les auteurs indiquent que ces deux composantes peuvent varier, d'un point de vue de la forme et du contenu pour le texte, et d'un point de vue des connaissances et des opérations cognitives pour le sujet. Ces variations expliquent les différents niveaux de compréhension que différentes personnes peuvent atteindre devant un même texte.

1.2. *Le modèle interactif de compréhension en lecture*

Le modèle de Giasson et Vandecasteele (2012) ajoute une troisième composante aux deux composantes traditionnelles des modèles de compréhension en lecture qui est le contexte. De ce fait, ce modèle prend en compte trois variables : le lecteur, le texte et le contexte, la lecture étant conçue comme le résultat d'une interaction entre ces trois variables.

Les deux premières composantes sont comparables à la définition donnée par Golder et Gaonac'h (2004). La composante lecteur représente les caractéristiques individuelles qui influencent la compréhension, on distingue les structures qui correspondent aux connaissances du sujet, ainsi que les processus, c'est-à-dire les processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur. Dans la composante

texte, on retrouve la forme (son genre, son style, son thème) et le contenu (ce que l'auteur transmet) évoqués par les auteurs et auxquels s'ajoute l'intention de l'auteur qui va définir la forme et le contenu.

La dernière composante, ajoutée au modèle traditionnel, est le contexte qui renvoie à l'ensemble des conditions présentes lorsque le lecteur entre en contact avec le texte. On distingue principalement le contexte psychologique qui correspond aux motivations du sujet à lire et à comprendre le texte, le contexte social qui représente les interactions entre l'enseignant(e) et les élèves par rapport au texte et le contexte physique qui fait référence aux modalités de mise en œuvre de la lecture (voix haute ou silencieuse). Le contexte va définir la qualité d'accès à la compréhension du texte.

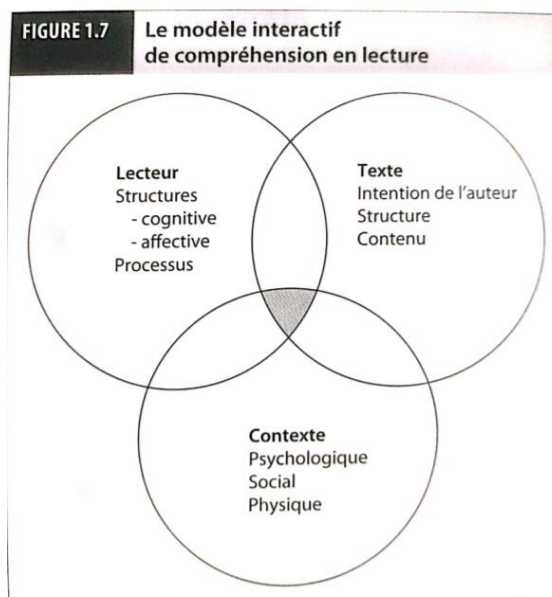


Figure 1 : Giasson, J & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : apprentissage et difficultés*. p.14

De par leur interaction, ces trois composantes participent conjointement à la construction du sens qui permet la compréhension du texte. Plus elles sont en adéquation étroite, meilleure sera la compréhension en lecture.

1.3. Les processus de lecture

Comme nous avons pu voir, les processus de lecture font référence aux opérations cognitives réalisées par le lecteur. Il existe plusieurs processus, c'est-à-dire plusieurs opérations cognitives mises en jeu dans la compréhension en lecture. Elles n'interviennent pas de manière indépendante, les unes à la suite des autres, mais de manière simultanée et interdépendante pour arriver à une construction du sens cognitif, imaginatif et émotionnel.

La classification d'Irwin (1986, 1991, 2007) reprise par Giasson et Vandecasteele en 2012, propose une classification de 5 types de processus.

1.3.1. Les microprocessus

Les microprocessus permettent le traitement du texte phrase par phrase, ce qui permet de comprendre l'information contenue dans une phrase. Les microprocessus intègrent la capacité à reconnaître les mots, à lire par groupe de mots et à utiliser les indices syntaxiques afin de relier par le sens les éléments d'une phrase (micro-sélection).

1.3.2. Les processus d'intégration

Les processus d'intégration servent à effectuer des liens entre les propositions ou les phrases à l'aide de connecteurs et d'anaphores.

1.3.3. Les macroprocessus

Ils permettent au lecteur d'avoir une compréhension synthétique et cohérente de l'ensemble du texte. Il s'établit par l'identification des idées principales et se base sur la structure du support.

1.3.4. Les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser le texte en effectuant des mises en lien et en émettant des hypothèses à partir du texte et d'établir des liens avec son imagination, ses connaissances et son vécu.

1.3.5. Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs gèrent toute la procédure de compréhension à partir des pratiques et des connaissances du sujet, ce qui permet au lecteur de s'adapter et de s'ajuster au texte et à la situation. Ils permettent d'élaborer des stratégies pour remédier aux pertes de compréhension.

Giasson et Vandecasteele (2012) mettent donc en évidence le fait que le lecteur est actif et que le sens est élaboré par une construction personnelle. La signification n'est pas donnée seulement par les seuls mots du texte, mais elle est progressivement élaborée par le lecteur à partir du texte et de ses propres connaissances. Ainsi, comme le disent Gombert et Fayol (1995), les données du

texte varient autant en fonction des connaissances et des stratégies du lecteur qu'en fonction de l'information donnée.

1.4. Les compétences requises pour comprendre un texte écrit

D'après la conférence de consensus menée par Cèbe en 2016, pour garantir une compréhension auto-régulée d'un texte écrit un certain nombre de compétences sont requises. Cette compréhension auto-régulée constitue l'un des objectifs principaux à atteindre en école primaire.

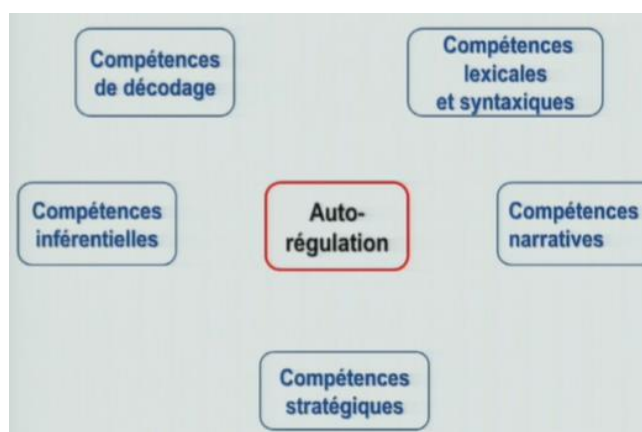


Figure 2 : Les compétences nécessaires à une compréhension autorégulée

Comme on peut le voir sur la figure ci-dessus, pour atteindre une compréhension auto-régulée d'un texte, il est nécessaire d'avoir des compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots écrits), des compétences lexicales et syntaxiques (énonciation, ponctuation, cohésion, genre textuel, etc.), des compétences narratives en réception pour se fabriquer une représentation mentale et en production pour faire du rappel de récit voire un travail inférentiel (connaissances « sur le monde », connaissances encyclopédiques sur les univers des textes, compréhension des états mentaux des personnages, ...) et des compétences stratégiques (régulation, contrôle et auto-évaluation de l'élève sur sa propre activité de lecture).

1.5. Les obstacles rencontrés pour accéder à la compréhension

En compréhension de texte, on peut constater que les différences d'efficacité entre les élèves de milieux sociaux contrastés sont très fortes du fait de la nature de l'activité de lecture qui exige la coordination d'un ensemble complexe de

compétences, toutes potentiellement à la source des difficultés (Cèbe et Goigoux, 2015). Selon Kendeou et Van den Broeck (2007), ce sont les élèves possédants peu de vocabulaire et de connaissance du monde qui ont le plus de difficultés à comprendre et à mémoriser des textes, nous allons donc nous intéresser à ces deux principales sources de difficultés.

1.5.1. Lexique et compréhension

« Quand les enseignants doivent se prononcer sur les causes principales des difficultés de leurs élèves, c'est le vocabulaire qu'ils mentionnent en premier. » (Cèbe et Goigoux, 2015, p.120).

Effectivement, l'identification de mots suppose d'accéder au lexique mental relié à chaque mot. Cette importance du lexique est mise en évidence par les données issues de la recherche qui montrent que le lexique joue un rôle fondamental dans la lecture et la compréhension (Perfetti et Hart, 2001 ; Perfetti, 2010, cités par de La Haye, et Bonneton-Botté, 2010). La connaissance des mots et de leur sens conditionne la construction de la représentation mentale des situations décrites par les textes (de La Haye et Bonneton-Botté, 2010). De ce fait, plus l'étendue de connaissances lexicales est dense, plus facile et efficace sera l'acte de relier le mot lu et le sens, et plus facile sera la lecture-compréhension. Le lexique mental concernant l'orthographe s'enrichit par la rencontre avec les mots écrits et rend l'adressage plus automatique. Ainsi, on observe une diminution du coût cognitif pendant la lecture (Morais, 2016, cité par Estienne, 2017).

En effet, en 2003, Hirsch a montré qu'au début de leur scolarité les élèves n'étaient pas tous égaux en termes de connaissance de vocabulaire. De ce fait, les élèves ayant un bagage lexical plus développé sont les élèves les plus performants, ces élèves connaissent en moyenne deux fois plus de mots que les élèves faibles et cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité en primaire.

Le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés de compréhension, il peut aussi en être la conséquence (Anderson et al., 1977 ; Beck et al., 1982 ; Wagner, 2005, cités par Cèbe et Goigoux, 2015). Lorsque les élèves ont du mal à comprendre les textes, ils ne profitent pas de leurs lectures. De surcroît, mal à l'aise, ils lisent moins et ont donc moins d'occasions d'acquérir de nouveaux mots et donc d'enrichir leur vocabulaire (Lane

et Allen, 2010 ; Pullen et al., 2010 ; Stahl, 2003 ; Stanovich et Cunningham, 1993 ; Wise et al., 2007, cités par Cèbe et Goigoux, 2015).

1.5.2. Connaissance du monde et compréhension

Outre le décodage et la compréhension du sens littéral, l'intégration de connaissances du lecteur est essentielle (Kintsch, 1999, cité par Karm, 2012). Pour cela, Perfetti (1996, cité par Giasson et Vandecasteele, 2012) souligne l'importance de la connaissance préalable sur le thème et le type de support rencontré. Considérés comme facilitateurs de la lecture, ils donnent des codes pour la compréhension des termes évoqués et pour l'utilisation du support selon son type (bande dessinée, album, article de journal, ...).

Tous les auteurs soutiennent que l'activité de compréhension nécessite que le lecteur se construise une représentation mentale cohérente du texte. « Cela suppose qu'il soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les connaissances dont il dispose » (Cèbe et Goigoux, 2013, p. 34).

C'est ce que Giasson (2007), dans son modèle interactif de compréhension en lecture, appelle la structure cognitive. Celle-ci englobe les connaissances que le lecteur possède sur la langue (connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques, syntaxiques) lui permettant de faire des liens entre les éléments linguistiques du texte et les connaissances antérieures avec lesquelles il va aborder le texte. Pour les chercheurs, la plupart de nos connaissances liées à un objet, une situation ou à un événement s'organisent sous forme de schéma. De ce fait, le lecteur comprend le texte lorsqu'il arrive à activer un schéma qui correspond à ce qui est raconté. Ce schéma se modifie au cours de la lecture, évoluant en fonction des nouvelles informations amenées par le texte.

Selon Bonnéry (2010) (cité par Boiron, 2015), les expériences sociales non partagées constituent des implicites sociaux et culturels. Dans une micro-recherche, Boiron (2015) a étudié des pratiques de lecture de deux enseignantes de petite section (PS) et moyenne section (MS) situées dans des milieux socioéconomiques défavorisés. Cette analyse s'opère à partir d'albums qu'elles ont choisis en fonction des expériences sociales qu'ils mettent en œuvre. L'analyse des échanges qui ont eu lieu lors de ces lectures montre que la majorité des élèves éprouvent des difficultés de compréhension vis-à-vis des expériences sociales

rencontrées dans ces albums. En effet, un des albums lus est « Au bain » (Amant, K., *Petit train*) qui évoque le rituel de la toilette. Pour un enfant qui ne connaît pas ce type d'expériences sociales, il peut être difficile d'identifier le scénario de la toilette comme ludique ou encore la connivence et les usages familiaux qui amènent une maman à prendre « naturellement » son bain avec sa fille. Les échanges montrent bien les difficultés des élèves pour comprendre cette expérience, on relève des interrogations d'élèves qui indiquent des difficultés à saisir les significations liées à la présence des jouets dans le contexte de la toilette, ou encore le fait que parents (ici la maman) et enfant prennent le bain ensemble.

La prise en compte de ces difficultés de compréhension par les enseignants dans leurs pratiques peut aider les élèves à se saisir de significations socioculturelles nouvelles.

Après avoir identifié les principaux enjeux de la compréhension et les principales difficultés rencontrées par les élèves pour accéder à cette compréhension, il semble désormais intéressant de se centrer plus particulièrement sur la compréhension inférentielle, source de difficultés.

2. La compréhension inférentielle

Selon le Programmes d'Etudes niveau intermédiaire école fransaskoises (1999), il existe différents niveaux de compréhension nécessaires pour construire le sens d'un texte : la compréhension littérale qui consiste à comprendre les informations ou les idées données de façon explicite par l'auteur, la compréhension critique dans laquelle le lecteur évalue l'exactitude du texte lu à la lumière de ses connaissances, la compréhension créative lorsque le lecteur applique les différentes significations trouvées dans une lecture, à sa vie personnelle et la compréhension inférentielle qui correspond au fait de comprendre des informations implicites supplémentaires. Ici, nous allons nous centrer sur la compréhension inférentielle.

2.1. Qu'est-ce que l'inférence ?

Dans un texte, l'auteur ne nous dit pas tout. Que ce soit par souci d'économie ou pour en dire le moins et en signifier le plus, c'est ce qu'on appelle : l'implicite. Afin de rendre l'implicite transparent et donc explicite, il faut recourir à un processus : l'inférence.

Grice (1975) développe l'idée que le sens s'obtient par la reconnaissance des intentions de l'auteur. Or, à l'écrit, l'auteur n'étant plus présent, les intentions se trouvent figées dans la trace écrite laissée par ses soins. Elles peuvent être formalisées par le choix des mots, le contexte et la forme de l'écrit. De ce fait, pour faire surgir le sens, il s'agit de procéder à la reconnaissance des indices laissés par l'auteur. Ces indices, une fois mis en relation avec le contexte d'énonciation et la forme du texte, permettent d'émettre des conclusions et donc de parvenir à la compréhension (Sperber et Wilson, 1989, cité par Duchêne May-Carle, 2006).

Le besoin de faire des inférences pour comprendre un texte ne se limite pas aux textes complexes. Effectivement, même les textes simples nécessitent la réalisation d'inférences pour être compris (Yuill et Oakhill, 1991). Les auteurs semblent unanimes sur la définition des inférences. Nous avons choisi celle de Fayol (1996) qui nous propose une définition des processus inférentiels à partir d'une définition de van den Broek, dans lequel il prend en considération le fait que les processus inférentiels sont impliqués aussi bien dans la compréhension en lecture que dans la compréhension de textes oralisés : « ces processus concernent les informations (devant être) activées au cours de l'activité de compréhension, mais qui ne correspondent pas à des données explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu » (van den Broek, 1994, p.556 traduction de Fayol, 1996, p. 91).

2.2. Les différents types d'inférences

De nombreuses études et recherches scientifiques ont essayé de définir et de classer les inférences, cependant, ces taxonomies ne se valent pas toutes entre elles puisque chaque inférence comporte des degrés de complexité variables.

2.2.1. La classification de Johnson et Johnson (1986)

La classification établie par Johnson et Johnson et reprise par l'auteure Giasson dans *La compréhension en lecture (2016)* permet d'identifier dix types d'inférences réalisables dans un texte.

Tableau 1 : Classification des inférences de Johnson et Johnson (1986)

| | |
|--------|--|
| Lieu | Le lecteur infère l'endroit de l'action |
| Agent | Le lecteur infère le personnage qui a fait l'action. |
| Temps | Le lecteur infère le moment où se passe l'action |
| Action | Le lecteur infère ce que le personnage fait. |

| | |
|-------------------|---|
| Instrument | Le lecteur infère ce qui est utilisé pour réaliser l'action. |
| Catégorie | Le lecteur infère une catégorie à partir d'un groupe de mots. |
| Objet | Le lecteur infère une chose présente dans le texte. |
| Cause-Effet | Le lecteur infère ce qui a produit un résultat ou le résultat lui-même. |
| Problème-Solution | Le lecteur infère le problème donnant lieu à la solution ou la solution donnant lieu à un problème. |
| Sentiment | Le lecteur infère le sentiment ou l'attitude d'un personnage. |

2.2.2. L'échelle des inférences de Cunningham (1987)

L'un des modèles conceptuels les plus courants est le modèle de Cunningham (1987) repris par Giasson (2016) qui permet une première classification des inférences. Selon cette échelle, il y aurait deux principaux types d'inférences : les inférences qui relient plusieurs informations données par le texte et les inférences qui utilisent à la fois l'information textuelle mais aussi les connaissances personnelles du sujet.

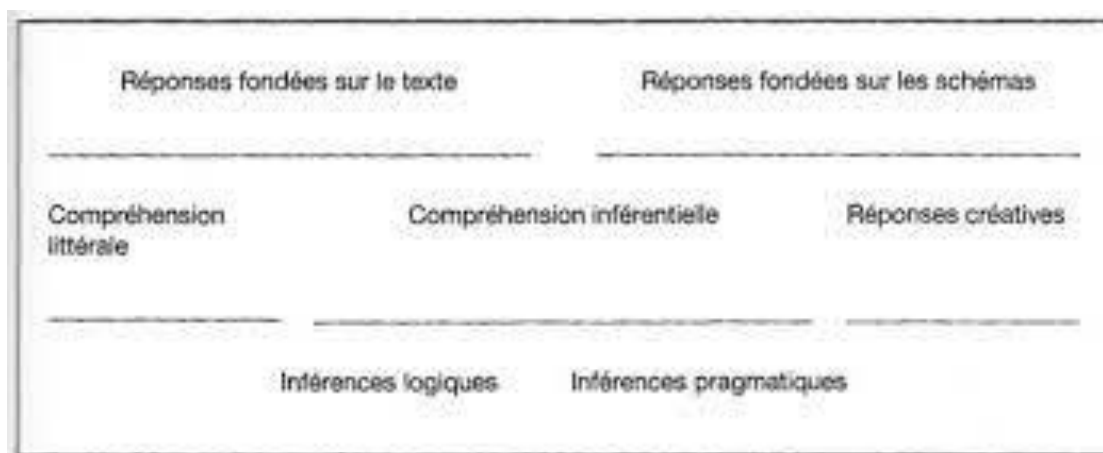


Figure 3 : L'échelle des inférences de Cunningham (1987) repris par Giasson, 2016, p.61

En premier lieu, on peut voir qu'il est difficile de poser des frontières strictes entre les réponses fondées sur le texte et les réponses fondées sur les schémas, c'est-à-dire sur le lecteur et ses connaissances. La compréhension se base à la fois sur le texte lui-même, sur le lecteur et sur les relations entre les deux, autrement dit ce que dit le texte et ce que pense, ce que sait le lecteur.

Deuxièmement, dans son échelle Cunningham définit la compréhension inférentielle, notamment ce qu'elle regroupe. La compréhension inférentielle

dépend à la fois du texte et du lecteur. La compréhension basée uniquement sur les informations explicites du texte, ce qu'il nomme « la compréhension littérale », ne correspond pas à la compréhension inférentielle. De la même manière, la compréhension qui se base exclusivement sur le lecteur et ses connaissances, ce qu'il nomme "réponses créatives", ne fait pas partie de la compréhension inférentielle.

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

2.2.3. La classification de Bianco et Coda (2002)

Bianco et Coda (2002), dans leur modèle, classent les inférences en deux catégories : les inférences nécessaires ou les inférences optionnelles à la compréhension.

Parmi les inférences nécessaires, on retrouve les inférences anaphoriques qui correspondent aux liens entre un mot de substitution et son référent, les inférences causales qui correspondent aux liens de causalité implicite entre deux événements et les inférences lexicales qui permettent de comprendre le sens d'un mot peu familier.

Les inférences optionnelles sont quant à elles constituées d'inférences prédictives, c'est-à-dire que le lecteur émet des hypothèses sur la suite ou le contenu du texte et d'inférences pragmatiques, qui vont être élaborées en fonction des connaissances que la personne a sur le sujet traité, ce qui donne un résultat plus ou moins correct.

Il peut également y avoir, selon le contexte, des inférences nécessaires ou optionnelles avec les inférences logiques qui, à la suite d'une déduction, donnent lieu à un résultat certain et les inférences de divers contenus présentent dans la classification de Johnson et Johnson.

2.3. Les compétences inférentielles

Comme nous l'avons vu, selon Cèbe (2016), pour garantir une compréhension auto-régulée d'un texte écrit un certain nombre de compétences sont nécessaires dont les compétences inférentielles qui sont liées à la compréhension des états mentaux des personnages, c'est-à-dire ce qu'ils font, leurs

connaissances, leurs intentions, leurs pensées. Cette compréhension va permettre de produire des inférences et d'assurer la cohérence textuelle. La compétence inférentielle regroupe donc la capacité à raisonner, à réguler et à contrôler sa compréhension.

La capacité d'une personne à inférer se développe avec l'âge. Cependant, comme l'expose Giasson (1990), cette capacité est présente très tôt chez l'enfant. En effet, en dehors de la lecture de textes, les enfants sont amenés quotidiennement à produire des inférences pour comprendre le monde et son fonctionnement. L'auteure ajoute que les enfants sont capables de produire des inférences dès le cycle 1, voire à l'âge préscolaire, à condition que les informations soient proches les unes des autres. La capacité à inférer n'est donc pas inexistante pour les jeunes élèves, mais la démarche à adopter est déficiente et les empêche, dans un texte plus long où les informations à mettre en lien sont plus éloignées donc moins évidentes, d'accéder à la compréhension inférentielle et donc de créer une cohérence textuelle. Or, cette démarche s'enseigne dès la maternelle selon plusieurs auteurs (Giasson 1990, Cèbe et Goigoux 2018). Cependant, les enseignant(e)s du cycle 2 constatent souvent que leurs élèves ont de faibles compétences inférentielles.

De plus, les compétences inférentielles des jeunes enfants diffèrent d'un individu à l'autre. Certains élèves sont régulièrement confrontés à des textes et à des discussions avec l'adulte, ce qui leur permet de se confronter à l'implicite et à l'explicitation des inférences, alors que d'autres n'y sont que très peu confrontés. Devant ce constat, Cèbe et Goigoux (2018) alertent sur la nécessité de développer les compétences inférentielles des élèves dès la maternelle afin de pallier ces différences de niveau.

Après avoir mis en évidence les inférences et leurs différents types de classification, ainsi que la nécessité de détenir des compétences inférentielles pour garantir une bonne compréhension auto-régulée d'un texte écrit, nous allons à présent voir, dans un premier temps, que l'album de jeunesse est un outil facilitant pour travailler la compréhension inférentielle, et dans un second temps, nous verrons les différentes stratégies d'enseignement de la compréhension inférentielle.

3. L'album, outil pour travailler la compréhension inférentielle

3.1. *Qu'est-ce qu'un album de jeunesse ?*

La littérature de jeunesse est abondante et il existe une grande diversité d'albums, de formats, de styles et de genres différents. Il est difficile de définir l'album comme un genre spécifique, si ce n'est par le support et le rapport texte-image.

En effet, l'album de jeunesse a pour particularité de proposer au lecteur à la fois du texte et des images. La part respective du texte et des images peut être très différente d'un album à un autre, et peut varier à l'intérieur d'un même album, en fonction des choix opérés par l'auteur. L'image ne correspond pas à une simple illustration du récit, mais elle raconte l'histoire au même titre que le texte. Cependant, sa narration n'est pas nécessairement la même que celle qui est véhiculée par l'écrit, c'est ce que Poslaniec (2008) appelle la double narration.

De ce fait, le texte et l'image servent chacun de support au récit et peuvent entretenir des rapports de différentes natures. On peut distinguer trois types de rapport (Van der Linden, 2003) : un rapport de redondance lorsque le texte et l'image apportent exactement la même information à l'histoire, un rapport de collaboration, lorsque le texte et l'image se complètent afin de construire un sens commun. Enfin, il peut exister un rapport de disjonction lorsque le texte et l'image ne progressent pas dans le même sens et n'émergent donc aucun sens commun à leur lecture. Une des particularités de l'album est donc son « incontextualité » (Van der Linden, 2003), c'est-à-dire la présence simultanée de deux codes, un code littéraire et un code graphique qui s'articulent entre eux pour donner du sens.

Les albums de jeunesse se caractérisent également par leur support et leur aspect. En effet, on constate une variété des formats, différents types de papiers, une utilisation de la page, un sens de la lecture et une typographie spécifique. L'album de jeunesse ne peut être abordé outre ses dimensions puisque changer le format du livre, enlever sa couverture ou ignorer le paratexte pour ne conserver que le « texte » au sens du récit amputerait l'album d'une part de sa signification. À cet égard, la première et la quatrième de couverture participent également à l'élaboration du sens. Les différents choix effectués : le titre, la couverture, la

quatrième de couverture, la mise en page, le style des images, etc. sont des indices nécessaires au lecteur afin qu'il se forge un horizon d'attente et qu'il anticipe dans une certaine mesure le contenu de l'album avant même de l'avoir feuilleté.

Ainsi, trois variables interagissent dans l'album de jeunesse, comme le résume Nières-Chevrel (2009, p. 124) : « les effets de sens reposent sur les interactions du texte, de l'image et du support ». Cette interaction a deux implications : premièrement, la polysémie de l'album démultiplie les énoncés possibles dans l'album. De ce fait, pour accéder à la compréhension de l'album le lecteur peut se baser sur ces différents indices : le texte, l'image et le support. Pour cela, il est amené à faire des allers-retours entre ces différents indices, à tisser des liens entre les informations recueillies à différents endroits de l'album pour construire du sens. L'album, en multipliant les niveaux de lecture, permet de stimuler l'activité interprétative du lecteur et lui permet d'appréhender et d'expérimenter des attitudes spécifiques de lecteur, dont la principale consiste à associer (Tauveron, 2002).

L'album de jeunesse est un texte littéraire de par ses différents niveaux de lecture. « On touche ici à l'aspect paradoxal de l'album ; d'abord destiné aux plus jeunes d'entre nous, à priori, aux moins expérimentés en matière de lecture, il s'affirme comme une forme d'expression à part entière et n'en appelle pas moins des compétences de lecture affirmées et diversifiées » (Van der Linden, 2007, p.3).

L'album de jeunesse est destiné aux enfants et aux adultes. Cependant, dans les classes, il est plutôt réservé aux jeunes élèves débutant en lecture et reste peu utilisé en classe élémentaire, ce qui est regrettable car il permet une entrée intéressante pour développer des compétences en compréhension chez les élèves.

3.2. Les enjeux des usages littéraires

La littérature occupe une place dominante dans les programmes depuis 2008. Par l'étude de différentes œuvres patrimoniales et contemporaines, les enseignant(e)s transmettent à l'ensemble des élèves une culture commune. En effet, à travers la littérature de jeunesse, l'accès à la culture apparaît essentiel, tout comme le développement de compétences langagières dans des situations didactiques mêlant de façon complémentaire la compréhension et l'interprétation (Pasa, 2006).

L'album de jeunesse apparaît comme l'entrée dans une première culture littéraire à l'école maternelle. Boiron (2015) a montré dans son étude, portant sur les pratiques de lecture d'album de jeunesse dans deux classes de maternelle, l'enjeu de pratiques de lecture d'albums qui aident les élèves à enrichir leurs expériences sociales et culturelles telles qu'elles sont sollicitées par l'école.

3.3. Les stratégies d'enseignement de la compréhension inférentielle

On peut remarquer que chaque enseignant(e) utilise des stratégies différentes pour enseigner la compréhension inférentielle et que ces stratégies dépendent également de leur sensibilisation à cet apprentissage. Dans une étude comparative effectuée entre des enseignantes expertes formées pour travailler la compréhension inférentielle et des enseignantes expertes non formées, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, et Morin (2013), ont comparé leurs interventions lors des lectures à haute voix et ont montré que les enseignantes formées privilégient principalement la co-élaboration du sens des épisodes implicites, alors que les enseignantes non formées se centrent plus souvent sur la transmission du sens et soutiennent moins les élèves dans l'élaboration du sens. Or, plusieurs chercheuses soulignent l'importance d'engager les élèves dans des discussions inférentielles et de les guider pour les aider à développer leur habileté à faire des inférences (Makdissi, Boisclair et Sirois, 2010 ; Van Kleeck, 2008, cités par Dupin de Saint-André et al., 2013).

Cette étude souligne l'importance de la formation sur les inférences. En effet, il existe peu d'indications détaillées sur la façon de les enseigner, les enseignant(e)s sont donc trop peu enclins à travailler les inférences lors de leurs lectures (Maisonneuve, 2010, cité par Dupin de Saint-André et al., 2013).

3.3.1. L'importance de la lecture partagée

On peut définir la lecture partagée comme un moment qui réunit un lecteur, cela peut être un adulte ou des pairs, et des élèves lecteurs ou non lecteurs autour de la lecture d'albums ou d'histoires (Frier, 2006). C'est une pratique courante à l'école maternelle puisque les élèves ne savent pas lire, ou débudent l'apprentissage de la lecture. En revanche, à l'école élémentaire cette pratique a tendance à passer au second plan (Dhers, Dorange, Garcia-Debanc, Pierson et Séguy, 2003).

Dans l'expression « lecture partagée », le mot « partage » peut avoir deux interprétations (Bonnet et Coutin, 2003). En effet, il peut renvoyer au fait qu'un adulte partage ses connaissances, son savoir avec un enfant. L'enfant est passif, il reçoit l'information, c'est l'adulte qui est actif. Cependant, le mot « partage » peut être associé au fait que la lecture est un moment d'échange, ainsi, la lecture partagée est plus interactive et l'enfant n'est pas passif. Dans cette seconde interprétation, l'adulte interagit avec l'enfant en lui posant des questions et en lui offrant des modèles, ce qui va lui permettre de l'aider à approfondir sa compréhension du récit (Whitehurst et Lonigan, 1998).

Il y a consensus sur l'intérêt de la lecture partagée pour l'enfant, et ce, dès le plus jeune âge. En effet, des recherches anglophones ont montré que la lecture à voix haute, effectuée par l'adulte, permet aux élèves d'enrichir leur bagage lexical, d'être sensibilisés à la structure du récit et cela permet également une approche avec le langage écrit. De ce fait, ils sont amenés à découvrir un langage qui se distingue du langage oral par plusieurs aspects comme la décontextualisation, un registre de langue soutenu, des constructions syntaxiques et un vocabulaire plus complexe.

D'après plusieurs enquêtes menées au Québec et aux États-unis, malgré que la lecture à voix haute soit bénéfique, cela reste une pratique davantage privilégiée au préscolaire qu'au primaire. Pourtant, cette pratique offre également des avantages incontestables pour les élèves plus âgés puisque cela leur permet d'accéder à des œuvres qu'ils ne sont pas capables de lire seuls et de leur donner un exemple de lecture experte (Morin, Dupin de Saint-André, et Montésinos-Gelet, 2007).

3.3.2. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension inférentielle

Barak Rosenshine, considéré comme le « fondateur » de l'enseignement explicite de par ses différentes recherches empiriques sur le thème de l'efficacité de l'enseignement, a mis en évidence que cette méthode d'enseignement était adaptée aux différents profils d'élèves que l'on peut rencontrer dans les classes, c'est-à-dire qu'elle convient aux élèves plus faibles comme aux élèves plus performants (Gauthier, Bissonette et Richard, 2013).

L'enseignement explicite aurait donc des effets positifs sur l'apprentissage, mais en quoi consiste-t-il ? L'enseignement explicite est « la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Selon cette approche, l'enseignant(e) de manière intentionnelle cherche à soutenir l'apprentissage des élèves par une série d'actions organisées en trois grands moments : la préparation et la planification, l'enseignement proprement dit et le suivi et la consolidation » (Gauthier et al., 2013, p.41).

Selon Gauthier et al. (2013), l'enseignant(e) commence sa séance par une démonstration appelée « modélisation » dans laquelle il va présenter l'objectif d'apprentissage, enseigner les connaissances préalables si besoin et faire une démonstration. Il effectue ensuite une « pratique guidée » dans laquelle il réalise la tâche en question en explicitant à ses élèves à voix haute les stratégies cognitives qui lui permettent de réaliser la tâche. Enfin, l'enseignant(e) termine sa séance par une « pratique autonome » où les élèves réalisent seuls la tâche en jeu en prenant en charge les stratégies proposées par l'enseignant(e). Ils commencent à enregistrer les stratégies avec leur langage interne. Ainsi, selon ces trois auteurs, le but de la démarche de l'enseignement explicite est d'effectuer un transfert des stratégies cognitives de l'enseignant(e) vers celles de ses élèves. Au fur et à mesure des séances, les élèves pourront mobiliser des stratégies cognitives qui vont leur permettre de réaliser la tâche et ainsi de les automatiser à la fin de la séquence.

L'enseignement explicite nécessite donc un fort étayage de l'enseignant(e) et a pour principal objectif de rendre les élèves autonomes dans leur recherche de sens « en développant chez eux non seulement des habiletés, mais également des stratégies qu'ils pourront utiliser de façon flexible selon la situation » (Duffy et Roehler, 1987, dans Giasson, 2016, p.28).

3.3.3. Un exemple de support : *Lectorino & Lectorinette* et *Lector & Lectrix*

Roland Goigoux, ancien professeur des écoles actuellement spécialiste de l'apprentissage de la lecture, accompagné de Sylvie Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, ont mis au point deux manuels, *Lector & Lectrix* (2009) pour les élèves de CM1, CM2, 6ème et SEGPA et *Lectorino & Lectorinette* (2013) pour les élèves de CE1 et CE2. Il s'agit de supports d'enseignement qui reposent sur une « démarche intégrative centrée sur les prises de conscience favorisant le

contrôle de l'activité de lecture. » (Cèbe et Goigoux, 2007, p.196). Ces deux outils s'inscrivent ainsi dans le courant de l'enseignement explicite. Leurs objectifs communs visent à initier les élèves à se construire une représentation mentale au cours de leur lecture à travers des « tâches de reformulation. » (Cèbe et Goigoux, 2013, p.27). Ils les amènent également à traduire et résumer les textes avec leurs propres mots et ainsi à aller au-delà de l'explicite. *Lectorino & Lectorinette* s'oriente autour de deux objectifs supplémentaires : le développement des procédures de décodage et des compétences lexicales.

Chaque séquence est alors organisée en six étapes relevant d'un enseignement explicite. Dans un premier temps, l'enseignant(e) présente aux élèves les apprentissages visés. Ils prennent ensuite connaissance des problèmes de compréhension en jeu et des procédures destinées à les résoudre. Une première application de ces dernières s'effectue sous la présence accompagnante de l'enseignant(e), s'effaçant progressivement pour laisser place à une deuxième application autonome. La réalisation d'une synthèse collective permet ensuite aux élèves de prendre conscience des effets de la mise en œuvre des procédures en question sur la lecture-compréhension. Pour finir, diverses phases de révision sont proposées afin de stabiliser leur intégration.

3.3.4. La place du jeu dans les apprentissages

D'après Sauvé, Renaud et Gauvin (2007), en éducation, le jeu est perçu sous de multiples perspectives vis-à-vis de l'acquisition et de la transmission du savoir. Il peut être estimé comme un outil permettant l'acquisition de connaissances, comme une source regorgeante d'informations et donc de par sa nature d'en favoriser la transmission. Au contraire, le jeu peut être considéré comme un obstacle à l'apprentissage lorsqu'il prend une place trop ludique.

Cette divergence de perception sur les impacts du jeu sur l'apprentissage dépend de trois facteurs : le sens que l'on met au jeu, les études réalisées sur les impacts éducatifs du jeu et la conception que nous avons des impacts étudiés (Sauvé, Renaud et Gauvin, 2007).

Cependant, l'av nement de l'inforoute accroît de plus en plus l'intérêt pour l'utilisation des jeux éducatifs dans un contexte d'apprentissage initial (du primaire à l'université). En effet, Sauvé et al. (2007) ont pu montrer que les jeux ont des impacts significatifs sur les aspects suivants de l'apprentissage : le développement

d'habiletés de coopération, de communication et de relations humaines, la motivation, la structuration des connaissances, l'intégration des connaissances et le développement d'habiletés en résolution de problèmes.

Brougère (2007) précise que le jeu permet de « déformaliser l'apprentissage scolaire ». En effet, lorsqu'un enfant joue, il n'y a pas le stress de la note. Quand on joue il n'y a pas « d'erreurs ». Il est propice à l'interactivité entre les élèves, ce qui aide à l'apprentissage du respect de l'autre. Le jeu offre un environnement particulièrement propice à la stimulation, rendant les enfants plus motivés et donc plus concentrés et attentifs, mais aussi plus responsables de leurs propres actions. Il leur permet de développer leur initiative, leur imagination et leur créativité sans leur donner l'impression d'un effort. Plus précisément, le jeu transforme les relations des enfants avec l'environnement scolaire et introduit des relations plus saines entre pairs, favorisant le travail d'équipe, la communication et le respect mutuel.

Le jeu offre également des avantages aux professeurs puisqu'ils peuvent différencier leur pédagogie et l'adapter aux différents besoins de leurs élèves. En effet, le jeu peut constituer une aide, un outil que l'enseignant peut utiliser pour aborder des notions plus complexes.

4. Problématique

Suite à nos recherches, il s'avère que la compréhension repose sur un ensemble de processus complexes. Différentes compétences et stratégies entrent en jeu, chacune étant dépendante les unes des autres du fait qu'elles participent toutes à la compréhension globale du texte. De là émergent alors des difficultés récurrentes chez les élèves comme on a pu l'observer.

Nous pouvons affirmer que l'album est un outil privilégié pour travailler la compréhension de textes écrits. Il permet de répondre aux difficultés que rencontrent les élèves en matière de compréhension. En tant qu'œuvre narrative, le lecteur retrouve dans l'album une situation initiale, un élément perturbateur, et une situation finale. Nous avons vu aussi que le lexique améliorait la compréhension. Par la création d'une première culture littéraire, l'élève acquiert un vocabulaire riche et varié ainsi qu'un catalogue de structures de textes qui favorise sa compréhension des récits.

Mais quels exercices mettre en place pour aider les élèves à produire des inférences ? Nous avons vu au cours de nos recherches que différentes stratégies d'enseignement peuvent être menées pour travailler la compréhension inférentielle. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension inférentielle semble être une solution pouvant permettre de pallier les principales difficultés des élèves.

De ce fait, nous aboutissons à notre problématique : en quoi un travail explicite sur les stratégies de compréhension inférentielle, à l'aide des lectures partagées d'album de jeunesse, peut-il avoir un impact sur l'habileté des élèves de cycle 3 à produire des inférences ? Cette dernière soulève différentes hypothèses :

H1 : si nous explicitons l'implicite et les stratégies de compréhension inférentielle aux élèves, alors ces derniers vont développer une prise en compte de l'implicite dans leur lecture et ainsi avoir une meilleure compréhension.

H2 : si les élèves mettent en évidence les indices qui leur permettent d'effectuer des inférences, alors ils développeront une meilleure compréhension inférentielle.

H3 : si les élèves utilisent les indices dans les images, et qu'ils font des liens avec les indices textuels, alors cela facilitera leur travail de compréhension inférentielle.

5. Méthodologie

Afin de répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses, nous avons mis en place une recherche quasi-expérimentale basée sur les résultats obtenus par les élèves, à savoir des données quantitatives, qui une fois analysées, nous ont permis d'évaluer la pertinence d'un travail sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension inférentielle. Les données quantitatives nous ont également permis de chiffrer les progressions de chaque élève.

5.1. Sujets

Les sujets étaient des élèves d'une classe de CM1-CM2 (cycle 3), composée de 21 élèves, 10 CM1 et 11 CM2 avec chez les CM1, 5 filles et 5 garçons et chez les CM2, 5 filles et 6 garçons, ce qui fait en tout 10 filles et 11 garçons.

Aucun sujet ne présentait de trouble particulier.

L'expérience s'est déroulée sur deux semaines non consécutives, du 21/02/2022 au 25/02/2022 et du 07/03/2022 au 11/03/2022.

5.2. Déroulement

L'expérimentation a pris la forme d'une séquence de quatre séances. Cette séquence s'est déroulée en trois phases, une première phase d'évaluation sans qu'il n'y ait eu d'activité préalable réalisée, une deuxième phase avec les séances sur le travail explicite de l'implicite et une troisième phase qui consistait en l'évaluation de la séquence.

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

5.2.1. Evaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique a lieu au tout début de la séquence et donc avant d'avoir travaillé la compétence évaluée. Cette évaluation avait pour but de se rendre compte du niveau d'acquisition de compétence des élèves en amont de la séquence afin d'adapter notre enseignement aux difficultés ou aux facilités repérées.

Elle était composée de six petits textes indépendants avec pour chacun une question menant les élèves à produire une inférence (cf. [Annexe 1](#)). Chaque texte accompagné de sa question portait sur un type d'inférence spécifique. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur la répartition des types d'inférences selon les niveaux basée sur des présupposés de difficultés croissantes, proposé par Gorzegno, Legrand, Virely et Gallet (2010) :

Tableau 2 : Stratégie pour lire au quotidien : apprendre à inférer. Gorzegno, Legrand, Virely et Gallet (2010), p. 12.

| | GS | CP | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 |
|-----------|--------|--------|------------|------------|-------------|-------------|
| Séance 1 | Lieu | Lieu | Lieu | Lieu | Action | Action |
| Séance 2 | Lieu | Lieu | Agent | Agent | Instrument | Instrument |
| Séance 3 | Agent | Agent | Temps | Temps | Catégorie | Catégorie |
| Séance 4 | Agent | Agent | Action | Action | Cause | Cause |
| Séance 5 | Temps | Objet | Instrument | Instrument | Cause | Cause |
| Séance 6 | Temps | Temps | Catégorie | Catégorie | Effet | Effet |
| Séance 7 | Temps | Temps | Catégorie | Catégorie | Effet | Effet |
| Séance 8 | Action | Temps | Objet | Objet | Pb-solution | Pb-solution |
| Séance 9 | Action | Action | Cause | Cause | Pb-solution | Pb-solution |
| Séance 10 | Objet | Action | Effet | Effet | Sentiment | Sentiment |

Nous avons donc sélectionné les types d'inférence qui se rapprochent le plus possible du niveau CM1-CM2, soit : les inférences d'action, d'instrument, d'objet, de cause-effet, de problème-solution et de sentiment. Nous avons remplacé les

inférences de catégorie par les inférences d'objet car il était difficile d'élaborer un texte court amenant à effectuer une inférence de catégorie.

Cette évaluation nous a permis de connaître le niveau d'acquisition global de la compétence par la classe, mais également le degré d'acquisition individuel des élèves. Nous pouvions donc envisager une différenciation dans les modalités des activités proposées.

5.2.2. Construction et mise en place d'une séquence

Notre choix méthodologique s'est porté sur l'élaboration d'une séquence d'enseignement ayant pour but de rendre explicite l'existence de l'implicite, d'apprendre aux élèves une procédure dans laquelle ils pourront repérer l'implicite et les indices permettant de le résoudre. L'objectif final visait à ce que les élèves développent une procédure d'inférence systématique en fonction des indices trouvés afin d'aboutir à une compréhension fine d'un texte.

La séquence était organisée en quatre séances ayant lieu sur deux semaines (cf. [Annexe 2](#)). Lors de la première séance, nous avons effectué la présentation du projet, l'évaluation diagnostique, ainsi que la correction de cette évaluation et la création d'une affiche permettant de mettre en mot la démarche à effectuer lorsque l'on veut inférer (cf. [Annexe 3](#)). Lors des deux séances suivantes, nous avons commencé par lire un album (*Moi Dieu Merci qui vis ici* pour la séance 2 et *Yakouba* pour la séance 3), puis les élèves devaient répondre à des questions (cf. [Annexe 4a et 4b](#)) les obligeants à produire des inférences en rapport avec un ou plusieurs extraits de cet album, pour cela ils avaient en leur possession une fiche vocabulaire (cf. [Annexe 5a et 5b](#)) afin de pallier les éventuelles difficultés liées à la compréhension lexicale, ainsi que le texte et/ou les images. En effet, la moitié de la classe avait le texte et les images (cf. [Annexe 6a et 6b](#)) et l'autre moitié avait seulement le texte (cf. [Annexe 7a et 7b](#)) afin de voir si la relation texte/image constitue une aide pour les élèves, lors de la troisième séance les groupes étaient inversés. Ces deux groupes étaient constitués de manière hétérogène en reprenant les groupes que l'enseignante utilisait elle-même lors de ses ateliers. Lors de la dernière séance, une évaluation sommative de la séquence a été effectuée (cf. [Annexe 8](#)).

5.2.3. Inférences retenues et supports des séances 2 et 3

Dans un récit, les inférences sont multiples, autant du point de vue du nombre d'inférences que du point de vue du type, et impossibles à traiter de manière exhaustive avec les élèves. Il a été retenu de traiter des inférences présentes dans la classification de Johnson et Johnson quel que soit leur type, d'une part parce que ce sont des inférences que l'on trouve dans la majorité des textes et d'autre part parce que chacune d'elles font référence à un thème spécifique (exemple : le lieu) ce qui facilite le travail de préparation des séances.

Concernant les supports, nous avons choisi deux albums dont voici les résumés :

Tableau 3 : Résumés des deux albums

| | |
|--|--|
| <i>Moi Dieu Merci qui vis ici.</i> Lenain, T., et Balez, O. (2008). | « L'éprouvant parcours de Dieu Merci, un jeune Angolais qui, après trois années de prison, a eu l'occasion de fuir son pays ravagé par la guerre civile pour se réfugier en France, où la vie n'a pas été facile non plus. Ses difficultés ne l'ont pas empêché un jour de porter secours à une vieille dame qui, pour le remercier, lui offre un foyer. » |
| <i>Yakouba.</i> Dedieu, T. (1994). | « Yakouba, un jeune Africain, doit affronter un lion afin de devenir un guerrier. Toutefois, lorsque le jeune homme rencontre le lion, ce dernier est déjà blessé et affaibli : il constitue une proie facile. Ainsi, lors de son face-à-face avec le lion, Yakouba est confronté à un choix : soit il le tue (sans honneur) et devient un guerrier respecté par tous les habitants du village, soit il lui laisse la vie sauve ; il se sentira grandi, mais devra subir le bannissement. L'auteur ne met pas en mots la décision de Yakouba, mais la montre subtilement à travers les conséquences de ses actes. Ainsi, lors de son retour dans le village, les adultes l'accueillent en silence, il devient berger à l'extérieur du village et, plus précisément, berger d'un troupeau qui n'est plus jamais menacé par les lions. » |

Le premier album aborde les thèmes de la guerre, des réfugiés, de l'immigration clandestine, de l'itinérance et soulève la question de l'accueil des réfugiés dans les pays. Tout cela avec une économie de mots. Par conséquent, l'interprétation des faits présentés est laissée à la compréhension du lecteur.

Et le second est un album lacunaire qui nécessite un travail d'inférences complexes de la part du lecteur. Les images doivent donner lieu à une lecture spécifique qui aide à comprendre l'histoire puisqu'elles renforcent les ellipses du texte. L'album se présente donc comme un compte de sagesse qui pose un problème d'interprétation symbolique : que veut-il nous dire ? Quel est son enjeu philosophique et éthique ? Cela permet d'apprendre aux élèves à comprendre le texte et les images et à interpréter la portée philosophique du livre.

5.2.4. Mise en place d'un jeu

En parallèle de la séquence, nous avons envisagé de mettre à disposition des élèves un jeu que nous avons créé sur les inférences. Le but était que les élèves puissent y jouer de manière autonome lorsqu'ils avaient un temps libre. Pour cela, il avait à disposition les règles du jeu (cf. [Annexe 9a](#)) avec un plateau de jeu type « jeu de l'oie » (cf. [Annexe 9b](#)), des cartes constituées de courts textes et de question, ce qui reprend le même format que celui des évaluations avec les différents types d'inférence que nous avons vue dans la classification de Johnson et Johnson (cf. [Annexe 9c](#)), des pions (cf. [Annexe 9d](#)), ainsi qu'une fiche réponse (cf. [Annexe 9e](#)). Le but étant de pouvoir s'entraîner à produire des inférences de manière ludique et en petit groupe. Afin de pouvoir distinguer les élèves qui ont joué au jeu des élèves qui n'y ont pas joué, nous avons mis en place dans le jeu une fiche sur laquelle ils devaient inscrire leur prénom à chaque fois qu'ils y jouaient. Ainsi, nous pouvions supposer que les élèves qui ont joué au jeu durant la séquence auraient eu de meilleurs résultats à l'évaluation sommative que ceux qui n'y ont pas joué.

5.2.5. Evaluation sommative

L'évaluation sommative a eu lieu après la séquence et nous a permis de mesurer la capacité des élèves à produire des inférences à la suite du travail réalisé. Cette évaluation, tout comme l'évaluation diagnostique, était composée de six petits textes indépendants avec pour chacun une question menant les élèves à produire une inférence (cf. [Annexe 8](#)). Chaque texte accompagné de sa question portait sur un type d'inférence spécifique, tout comme l'évaluation diagnostique. Nous avons également veillé à ce que la difficulté soit identique à celle de l'évaluation diagnostique.

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

5.3. Méthode d'analyse des résultats

Afin d'analyser les résultats, nous avons pour chaque séance récolté les feuilles de réponses de chaque élève afin de pouvoir avoir leurs réponses à chaque question du questionnaire ainsi que la stratégie qu'ils ont utilisée, à savoir s'ils ont mis en évidence les indices qui leur permettaient de répondre aux questions ou non.

Pour les évaluations, diagnostique et sommative, qui comportaient six petits textes associés à une question, nous avons considéré qu'un élève avait pour stratégie de mettre en évidence les indices pour pouvoir répondre aux questions lorsque celui-ci avait effectué cette démarche pour au moins trois questions. Pour les séances sur les albums, dès lors que l'élève avait mis en évidence des indices sur le texte et/ou les images, il était considéré comme ayant une stratégie de mise en évidence des indices.

Nous avons effectué un barème de cotation qui nous a permis de transformer les réponses des élèves (données qualitatives) en données quantitatives. Cette cotation était valable pour les évaluations mais aussi pour les exercices lors des séances. Le barème de cotation pour chaque question était le suivant :

Tableau 4 : Barème de cotation des résultats

| Réponse | Point accordé |
|--|---------------|
| Absente ou fausse | 0 |
| Incomplète ou absence de justification | 0,5 |
| Exacte | 1 |

De ce fait, chacune des deux évaluations était cotée sur 6 puisqu'il y avait six questions, le questionnaire de la séance 2 était coté sur 8 et le questionnaire de la séance 3 était coté sur 6. Afin de faciliter l'analyse comparative entre les séances, les résultats de la séance 2 ont été remis sur 6.

6. Présentation des résultats

Dans cette partie, nous présenterons les résultats obtenus lors de la séquence réalisée en classe selon trois phases. Premièrement, nous effectuerons une comparaison des résultats entre les deux évaluations, puis nous étudierons le rôle de l'image dans la compréhension inférentielle, et enfin, nous apprécierons la stratégie de détection des indices dans la procédure de compréhension inférentielle.

Pour ce faire, nous avons effectué la cotation des données qualitatives à partir des tableaux de réponses des élèves (cf. [Annexe 10](#)), afin de pouvoir exploiter ces données sous forme quantitative (cf. [Annexe 11](#)).

6.1. Comparaison des résultats entre les deux évaluations

6.1.1. L'évaluation diagnostique (séance 1)

Avant de démarrer la séquence, une évaluation diagnostique a été faite dans laquelle il y avait six textes courts, chacun étant suivi d'une question amenant les élèves à inférer. Chaque question était cotée sur un point, ce qui fait que chaque élève a obtenu un score total sur six points. Le tableau 5 ci-dessous présente les scores obtenus pour chaque élève.

Tableau 5 : Scores totaux des élèves à l'évaluation diagnostique

| | Total /6 |
|----------|----------|
| Elève 1 | 5,5 |
| Elève 2 | 2,5 |
| Elève 3 | 4 |
| Elève 4 | 4 |
| Elève 5 | 2 |
| Elève 6 | 3,5 |
| Elève 7 | 2 |
| Elève 8 | 1 |
| Elève 9 | 3 |
| Elève 10 | 1,5 |
| Elève 11 | 3,5 |

| | |
|-------------------|-------------|
| Elève 12 | 5 |
| Elève 13 | 2 |
| Elève 14 | 6 |
| Elève 15 | 2,5 |
| Elève 16 | 0,5 |
| Elève 17 | 1,5 |
| Elève 18 | 5 |
| Elève 19 | 4 |
| Elève 20 | 3,5 |
| Elève 21 | 5,5 |
| Moyenne | 3,24 |
| Ecart-type | 1,59 |

On peut voir que les scores des élèves s'étendent de 0,5 à 6, avec une moyenne de 3,24 et un écart-type de 1,59. On constate donc que les résultats des élèves sont hétérogènes, ce qui nous amène à identifier trois groupes de niveau de compréhension des élèves. En effet, on peut identifier les élèves ayant un niveau de compréhension faible avec un score compris entre 0 et 2,5, cela correspond aux élèves 2, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 16 et 17, soit 9 élèves. Ensuite, il y a les élèves ayant un niveau moyen en compréhension avec un score compris entre 3 et 4,5, cela correspond aux élèves 3, 4, 6, 9, 11, 19 et 20, soit 7 élèves. Et le troisième groupe, qui comprend les élèves ayant un bon niveau de compréhension avec un score égal ou supérieur à 5, correspondant aux élèves 1, 12, 14, 18 et 21, soit 5 élèves.

6.1.2. L'évaluation sommative (séance 4)

À la fin de la séquence, une évaluation sommative a été réalisée dans le même principe que l'évaluation diagnostique dans laquelle il y avait six textes courts, chacun suivi d'une question amenant les élèves à inférer. Chaque question était cotée sur un point ce qui fait que chaque élève a obtenu un score total sur six points. Le tableau ci-dessous (tableau 6) présente les scores obtenus pour chaque élève.

Tableau 6 : Scores totaux des élèves à l'évaluation sommative

| | Total /6 |
|---------|----------|
| Elève 1 | 5 |
| Elève 2 | 2 |
| Elève 3 | 5 |
| Elève 4 | 3 |
| Elève 5 | 3 |
| Elève 6 | 4,5 |

| | |
|-------------------|-------------|
| Elève 7 | 4,5 |
| Elève 8 | 4 |
| Elève 9 | 5,5 |
| Elève 10 | 4 |
| Elève 11 | 3 |
| Elève 12 | 4 |
| Elève 13 | 5 |
| Elève 14 | 3 |
| Elève 15 | 1 |
| Elève 16 | 2 |
| Elève 17 | 4 |
| Elève 18 | 3,5 |
| Elève 19 | 2 |
| Elève 20 | 4 |
| Elève 21 | 4,5 |
| Moyenne | 3,64 |
| Ecart-type | 1,20 |

Les résultats présentés dans le tableau sont les suivants : les scores des élèves s'étendent de 1 à 5,5, avec une moyenne de 3,64 et un écart-type de 1,20. On peut donc dire que les résultats des élèves sont à nouveau hétérogènes, nous pouvons à nouveau effectuer trois groupes de niveau de compréhension des élèves. Les élèves ayant un faible niveau de compréhension avec un score compris entre 0 et 2,5, ce qui correspond aux élèves 2, 15, 16 et 19, soit 4 élèves. Les élèves ayant un niveau moyen en compréhension avec un score compris entre 3 et 4,5, correspondant aux élèves 4, 5, 8, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 20, 6, 7 et 21, soit 13 élèves. Enfin, les élèves ayant un bon niveau de compréhension, cela correspond aux élèves 1, 3, 9 et 13, soit 4 élèves.

6.1.3. Comparaison des résultats entre les deux évaluations

Concernant l'évolution globale de la classe au cours de la séquence, nous avons réalisé une courbe (cf. Figure 4) qui nous permet de comparer la moyenne des scores obtenue lors de l'évaluation diagnostique à celle obtenue lors de l'évaluation sommative, et ainsi de pouvoir évaluer la progression de la classe entre les deux évaluations.

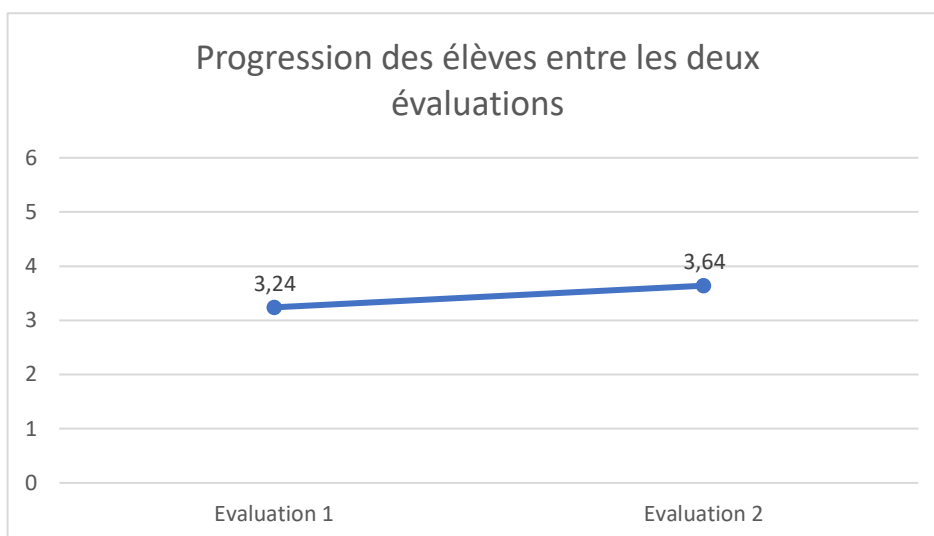


Figure 4 : Courbe représentant l'évolution de la moyenne de la classe entre les deux évaluations

De manière générale, la production d'inférences de l'évaluation finale est en hausse par rapport aux résultats de l'évaluation initiale. En effet, entre la moyenne obtenue par les élèves lors de l'évaluation diagnostique ($M=3,24$) et la moyenne obtenue par les élèves lors de l'évaluation sommative ($M=3,64$), l'écart est de 0,40, soit une augmentation de 0,40 point. Étant donné que nous sommes sur une échelle à 6 points, nous pouvons dire que cela représente une réelle augmentation.

Afin de voir si les profils d'élèves ont évolué au cours de la séquence, c'est-à-dire si les élèves ont changé de groupe de niveau de compréhension, nous avons comparé les scores obtenus à l'évaluation diagnostique à ceux de l'évaluation sommative pour chaque élève (cf. Figure 5).

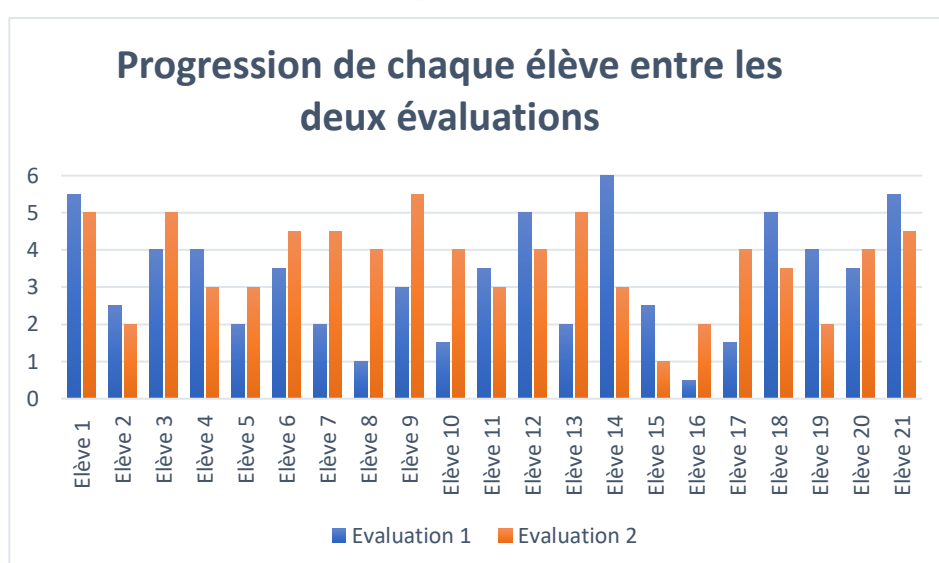


Figure 5 : Histogramme présentant les scores de chaque élève aux deux évaluations

Nous pouvons remarquer que certains élèves ont changé de groupe de niveau entre les deux évaluations. En effet, 5 élèves (élèves 5, 8, 10, 17 et 7) sont passés d'un niveau faible à un niveau moyen de compréhension, 2 élèves (élèves 3 et 9) sont passés d'un niveau de compréhension moyen à un bon niveau de compréhension et 1 élève (élève 13) est passé d'un faible niveau à un bon niveau de compréhension, soit 8 élèves qui ont progressé entre les deux évaluations. En revanche, nous pouvons aussi voir que certains élèves ont régressé, en effet les élèves 12, 14, 18 et 21 sont passés d'un bon niveau de compréhension à un niveau de compréhension moyen et l'élève 19 est passé d'un niveau moyen à un faible niveau de compréhension, soit 5 élèves qui ont régressé entre les deux évaluations.

Après avoir constaté l'évolution des élèves entre les deux évaluations, nous pouvons nous demander quelle a été l'impact du lien entre le texte et l'image dans la compréhension inférentielle des élèves lors de la séance 2 et 3 en fonction des différents groupes.

6.2. Le rôle de l'image dans la compréhension inférentielle lors des séances 2 et 3

Lors des séances 2 et 3 les élèves devaient répondre à des questions pour inférer en lien avec l'album lu (*Moi Dieu Merci qui vis ici* pour la séance 2 et *Yakouba* pour la séance 3). Pour ce faire, lors de la séance 2 la moitié du groupe classe possédait le texte et les images et l'autre moitié ne possédait que le texte, pareillement pour la séance 3 avec une inversion des groupes. De ce fait, chaque élève a vécu les deux situations au cours de ces deux séances.

6.2.1. Le rôle de l'image pour le groupe classe

Le tableau 7 ci-dessous nous montre les moyennes des scores obtenus au questionnaire lors des séances 2 et 3 en fonction de l'outil à disposition.

Tableau 7 : Moyennes des scores au questionnaire en fonction de l'outil à disposition

| | Textes et images | Texte |
|--------------|------------------|-------------|
| Séance 2 | 2,7 | 3,13 |
| Séance 3 | 4,22 | 2,45 |
| Total | 3,46 | 2,79 |

Ce tableau nous montre que, de manière générale, lorsque les élèves ont à leur disposition les images de l'album en plus du texte ils réussissent mieux que ceux

qui n'ont que le texte à leur disposition. En effet, la moyenne des scores au questionnaire des deux séances lorsque les élèves possèdent le texte et les images est de 3,46, alors que la moyenne des scores au questionnaire des deux séances lorsque les élèves n'ont que le texte est de 2,79, soit un écart de 0,67.

Cependant, cette généralité ne peut pas s'appliquer à la séance 2, puisque la moyenne des scores au questionnaire lorsque les élèves possèdent le texte et les images est de 2,7, alors que la moyenne des scores au questionnaire lorsque les élèves ne possèdent que le texte est de 3,13, soit 0,43 fois plus élevée.

6.2.2. Le rôle de l'image en fonction du groupe de niveau

Concernant les élèves rencontrant des difficultés de compréhension, nous pouvons voir sur le tableau 8 ci-dessous, les moyennes des scores au questionnaire obtenu pour chaque élève rencontrant des difficultés de compréhension en fonction de l'outil qu'il avait à disposition.

Tableau 8 : Moyenne des scores au questionnaire en fonction de l'outil à disposition

| | Texte et images | Texte |
|----------------|-----------------|-------------|
| Elève 2 | 3 | 1 |
| Elève 5 | 2,5 | 2,63 |
| Elève 7 | 2,63 | 2 |
| Elève 8 | 2,63 | 0,5 |
| Elève 10 | 4,13 | 2,5 |
| Elève 13 | 1 | 0,75 |
| Elève 15 | 1,88 | 1 |
| Elève 16 | 1,5 | 1 |
| Elève 17 | 6 | 2,25 |
| Moyenne | 2,81 | 1,51 |

Nous pouvons voir que pour la totalité des élèves rencontrant des difficultés de compréhension, le fait d'avoir les images de l'album en plus du texte est bénéfique puisqu'ils obtiennent des scores supérieurs lors de la séance où ils possèdent le texte ainsi que les images, contrairement à la séance où ils ne possèdent que le texte. En effet, la moyenne générale des scores obtenus lorsqu'ils possèdent le texte et les images pour répondre aux questions est de 2,81, alors qu'elle est de 1,51 lorsqu'ils n'ont que le texte, soit un écart de 1,3 point.

Le tableau 9 ci-dessous nous montre les moyennes des scores au questionnaire obtenu pour chaque élève ayant un niveau de compréhension moyen en fonction de l'outil qu'il avait à disposition.

Tableau 9 : Moyenne des scores au questionnaire en fonction de l'outil à disposition

| | Texte et images | Texte |
|----------------|-----------------|-------|
| Elève 3 | 1,5 | 0,5 |
| Elève 4 | 4,13 | 4,5 |
| Elève 6 | 3,38 | 5 |
| Elève 9 | 4,13 | 5 |
| Elève 11 | 0,75 | 4 |
| Elève 19 | 4 | 4,13 |
| Elève 20 | 5,5 | 3,38 |
| Moyenne | 3,34 | 3,79 |

Pour ce groupe d'élèves, l'utilisation des images en plus du texte pour aider à la compréhension n'est pas forcément nécessaire. De façon générale, la moyenne des scores au questionnaire est plus élevée lorsqu'ils n'ont que le texte à leur disposition ($M=3,79$) que lorsqu'ils ont le texte et les images ($M= 3,34$). Cependant, pour certains élèves, on peut voir que l'aide de l'image est encore nécessaire. En effet, l'élève 1 a obtenu un score de 1,5 lorsqu'il avait le texte et les images à sa disposition contre un score de 0,5 lorsqu'il n'avait que le texte à sa disposition. Et l'élève 20 a obtenu un score de 5,5 lorsqu'il avait le texte et les images à disposition contre un score de 3,38 lorsqu'il n'avait que le texte à sa disposition.

Concernant les élèves ayant un bon niveau de compréhension, nous pouvons voir ci-dessous (cf. Tableau 10) les moyennes des scores au questionnaire obtenu pour chaque élève en fonction de l'outil à disposition.

Tableau 10 : Moyenne des scores au questionnaire en fonction de l'outil à disposition

| | Texte et images | Texte |
|----------------|-----------------|-------|
| Elève 1 | 4,5 | 2,25 |
| Elève 12 | 5,5 | 5,63 |
| Elève 14 | 6 | 3,38 |
| Elève 18 | 3,75 | 4 |
| Elève 21 | 3 | 3,75 |
| Moyenne | 4,55 | 3,8 |

De façon générale, nous pouvons noter que ce groupe d'élèves possède une moyenne générale plus élevée lorsqu'il possède le texte et les images ($M=4,55$) que lorsqu'il ne possède que le texte ($M=3,8$). Cependant, nous remarquons que cela

s'avère réel pour seulement deux élèves. En effet, les élèves 1 et 14 ont une meilleure moyenne lorsqu'ils ont les images à leur disposition, mais les élèves 12, 18 et 21 ont une meilleure moyenne lorsqu'ils ne possèdent que le texte.

Après avoir constaté l'impact de l'image dans la compréhension inférentielle des élèves lors de la séance 2 et 3 en fonction des différents groupes, nous pouvons nous demander ce qu'il en est concernant les stratégies de procédure employées par les élèves de ces différents groupes.

6.3. La détection d'indices dans la procédure de compréhension inférentielle

Lors de chaque séance de la séquence, c'est-à-dire lors des évaluations et des séances sur les albums, les élèves avaient pour consigne de mettre en évidence les indices qui leur permettaient de répondre aux questions. Cependant, les élèves n'ont pas tous mis en place cette stratégie de manière visible dans leur procédure.

6.3.1. La détection d'indices dans le groupe classe

Le tableau suivant (tableau 11) présente les moyennes des scores du groupe classe au questionnaire en fonction de la stratégie utilisée pour chaque séance.

Tableau 11 : Moyennes des scores au questionnaire en fonction de la stratégie utilisée

| | Moyenne des scores des élèves ayant mis en évidence des indices | Moyenne des scores des élèves n'ayant pas mis en évidence des indices |
|----------|---|---|
| Séance 1 | 3,5 (15 élèves) | 2,58 (6 élèves) |
| Séance 2 | 3 (8 élèves) | 2,89 (13 élèves) |
| Séance 3 | 4,21 (14 élèves) | 1,86 (7 élèves) |
| Séance 4 | 3,85 (19 élèves) | 2,75 (2 élèves) |
| Total | 3,64 | 2,52 |

Pour chacune des séances, la moyenne des scores des élèves ayant mis en évidence les indices est plus élevée que celle des élèves n'ayant pas mis en évidence des indices. De ce fait, de manière générale la moyenne des scores des élèves ayant mis en évidence des indices est plus élevée ($M=3,64$) que la moyenne des scores des élèves n'ayant pas mis en évidence des indices ($M=2,52$).

Nous pouvons constater que l'écart entre les deux moyennes est plus ou moins important en fonction des séances. En effet, pour la séance 3, l'écart entre la moyenne des scores des élèves ayant mis en évidence des indices et celle des élèves n'ayant pas mis en évidence des indices est de 2,35 points. Alors que pour la séance 2, l'écart entre ces deux moyennes est de seulement 0,11 point.

6.3.2. La détection d'indices en fonction du groupe de niveau

Le tableau 12 ci-dessous présente le nombre d'élèves ayant mis en évidence les indices en fonction du niveau de compréhension pour chaque séance.

Tableau 12 : Nombre d'élèves ayant mis en évidence les indices en fonction du niveau de compréhension pour chaque séance

| | Niveau de compréhension | | |
|----------|-------------------------|-------|-----|
| | Faible | Moyen | Bon |
| Séance 1 | 5/9 | 6/7 | 4/5 |
| Séance 2 | 2/9 | 2/7 | 4/5 |
| Séance 3 | 6/9 | 6/7 | 4/5 |
| Séance 4 | 7/9 | 7/7 | 5/5 |

On peut voir que les élèves qui ont un niveau de compréhension faible sont ceux qui utilisent le moins cette stratégie. De manière générale, le nombre d'élèves utilisant cette stratégie a augmenté au fur et à mesure des séances.

Concernant les élèves rencontrant des difficultés de compréhension, nous pouvons voir sur la figure 6 ci-dessous la moyenne des scores aux questionnaires des quatre séances obtenues par les élèves qui ont mis en évidence des indices et la moyenne des scores aux questionnaires des quatre séances obtenues par les élèves qui n'ont pas mis en évidence des indices.

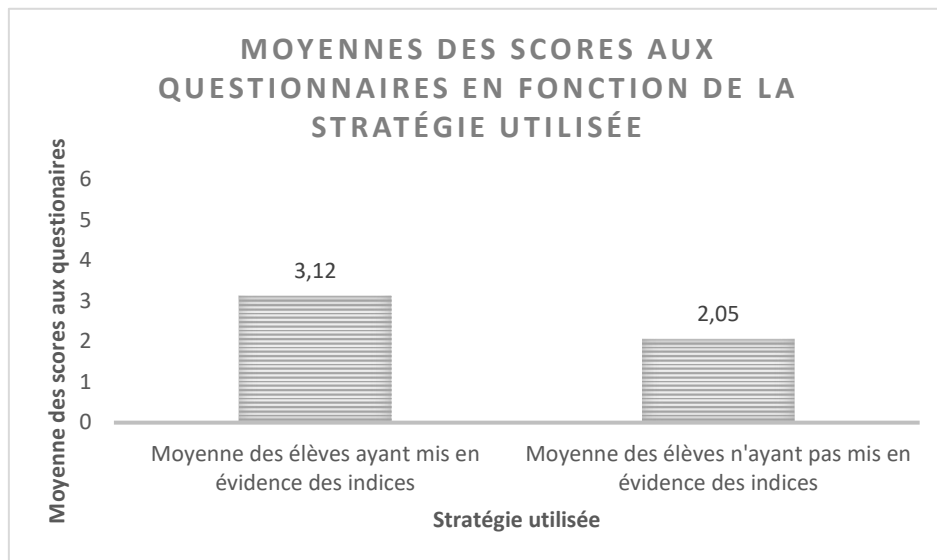


Figure 6 : Histogramme montrant les moyennes des scores aux questionnaires en fonction de la stratégie utilisée

On peut voir que, pour les élèves rencontrant des difficultés en compréhension, la moyenne des scores aux questionnaires est plus élevée pour les élèves qui ont mis en évidence des indices ($M=3,12$) que celle pour les élèves qui n'ont pas mis en évidence des indices ($M=2,05$) avec une différence de 1,07 point.

Pour les élèves ayant un niveau moyen de compréhension, la figure 7 ci-dessous nous montre la moyenne des scores aux questionnaires des quatre séances obtenues par les élèves qui ont mis en évidence des indices et la moyenne des scores aux questionnaires des quatre séances obtenues par les élèves qui n'ont pas mis en évidence des indices.

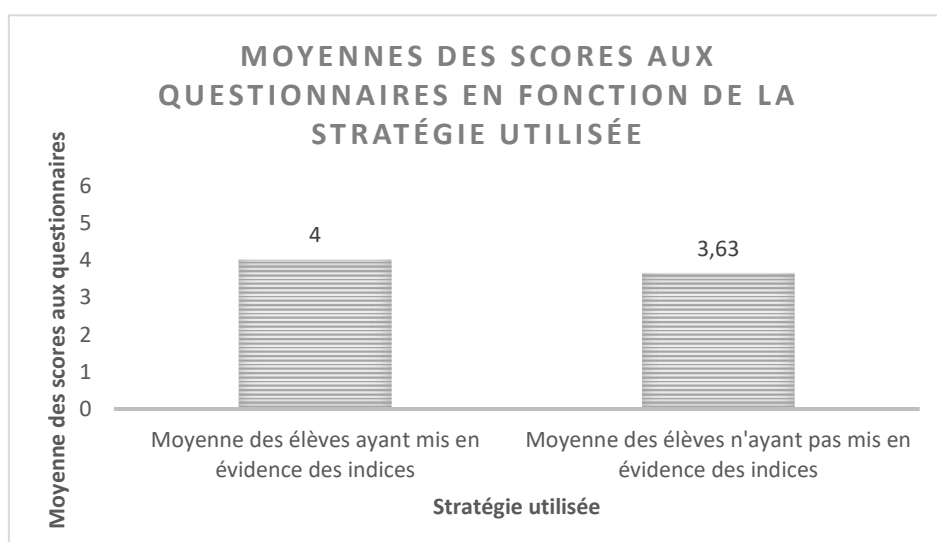


Figure 7 : Histogramme montrant les moyennes des scores aux questionnaires en fonction de la stratégie utilisée

Concernant les élèves ayant un niveau de compréhension moyen, la moyenne des scores aux questionnaires est légèrement plus élevée pour les élèves qui ont mis en évidence des indices ($M=4$) que celle pour les élèves qui n'ont pas mis en évidence des indices ($M=3,63$) avec une différence de 0,37 point.

Nous pouvons également faire la comparaison des résultats obtenus en fonction de la stratégie adoptée pour les élèves ayant un bon niveau de compréhension (cf. Figure 8).

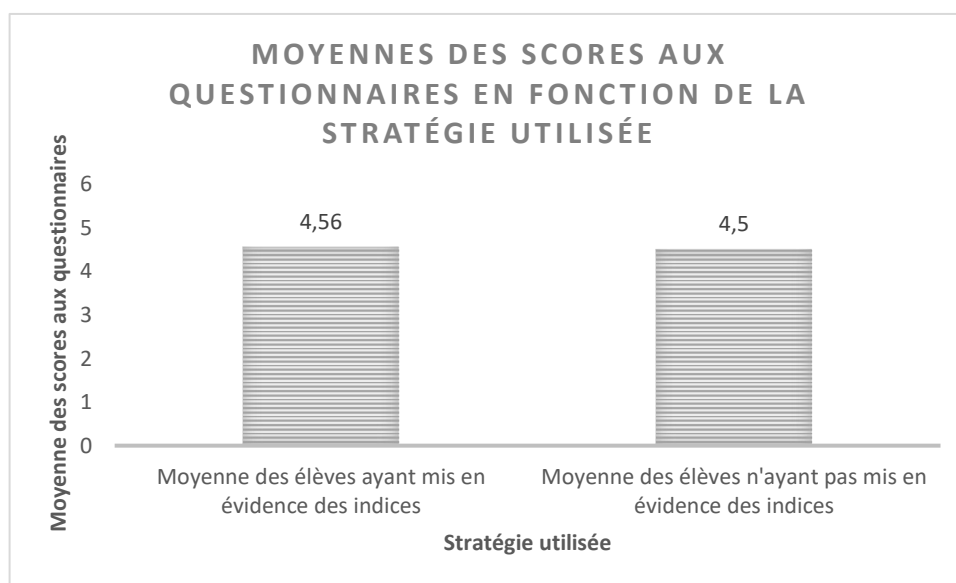


Figure 8 : Histogramme montrant la moyenne des scores aux questionnaires en fonction de la stratégie utilisée

Pour les élèves ayant un bon niveau de compréhension, les deux moyennes se valent puisque pour les élèves ayant mis en évidence des indices la moyenne des scores aux questionnaires est de 4,56, et pour les élèves n'ayant pas mis en évidence des indices la moyenne des scores aux questionnaires est de 4,5. Soit un très léger écart de 0,06.

7. Discussion

7.1. Rappel

Notre étude porte sur la compréhension inférentielle à l'aide d'album de jeunesse.

Suite à nos recherches, on a vu que de nombreux paramètres entrent en jeu dans la compréhension et peuvent constituer des sources de difficultés. Nous avons affirmé que l'album est un outil privilégié pour répondre aux difficultés que

rencontrent les élèves face à la compréhension de textes écrits de par la spécificité de son support. Parmi les différentes stratégies d'enseignement qui peuvent être menées pour travailler la compréhension inférentielle, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension inférentielle semble être une solution pouvant permettre de pallier les principales difficultés des élèves.

Nous avons pour problématique : en quoi un travail explicite sur les stratégies de compréhension inférentielle, à l'aide des lectures partagées d'album de jeunesse, peut-il avoir un impact sur l'habileté des élèves de cycle 3 à produire des inférences ?

Nos hypothèses étaient que, si nous explicitons l'implicite et les stratégies de compréhension inférentielle aux élèves, alors ces derniers vont développer une prise en compte de l'implicite dans leur lecture et ainsi avoir une meilleure compréhension. De plus, si les élèves mettent en évidence les indices qui leur permettent d'effectuer des inférences, alors ils développeront une meilleure compréhension inférentielle. Enfin, si les élèves utilisent les indices dans les images, et qu'ils font des liens avec les indices textuels, alors cela facilitera leur travail de compréhension inférentielle.

Nous avons donc mené une étude quasi-expérimentale au sein d'une classe de CM1-CM2 afin d'évaluer la pertinence d'un travail sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension inférentielle.

7.2. Validation des hypothèses

Malgré quelques biais de compréhension résidant dans les difficultés liées aux vocabulaires et aux références culturelles que convoquaient les albums, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension inférentielle mis en place a apporté beaucoup aux élèves puisqu'une réelle progression a été remarquée à l'issue de l'expérimentation. Nous avons donc pu, de manière générale, vérifier notre première hypothèse. Nous pouvons également vérifier l'hypothèse selon laquelle la stratégie de mise en évidence des indices développe une meilleure compréhension inférentielle. En revanche, la troisième hypothèse qui concernait le lien entre les indices textuels et les indices des images pour développer une meilleure compréhension inférentielle, n'a pas pu être validée de manière générale, puisqu'elle s'avère exacte que lors de la troisième séance.

7.2.1. L'importance des profils d'élèves

Cependant, nous avons remarqué qu'il était important d'effectuer des profils d'élèves puisque si nous restons sur une vision générale, nous ne pouvons pas nous rendre compte de la progression individuelle des élèves. En effet, le profil de la classe ne fournit qu'un résumé, qu'une apparence en surface du niveau de la classe. Il est donc important de s'intéresser à chaque élève et à sa progression individuelle. C'est ce que l'enseignant se doit de faire au quotidien afin d'offrir un enseignement différencié à ses élèves. En effet, si un enfant a déjà toutes les références, il ne va pas travailler de la même façon qu'un enfant qui ne les pas. L'enseignant va donc se focaliser sur les élèves en difficultés même s'il va donner des tâches à leur mesure aux autres.

Nous avons donc pu mettre en évidence trois profils d'élèves au cours de cette étude, les élèves ayant un niveau de compréhension faible, les élèves ayant un niveau de compréhension moyen et ceux ayant un bon niveau de compréhension.

Les résultats ont mis en évidence l'évolution des différents profils d'élèves. Nous avons pu voir que le nombre d'élèves du groupe ayant un niveau de compréhension moyen a fortement augmenté, ce qui signifie que les élèves ayant un niveau de compréhension faible ont progressé et nous pouvons supposer qu'avec du temps et un enseignement différencié, le nombre d'élèves du groupe ayant un bon niveau de compréhension aurait également augmenté. Nos résultats nous ont aussi montrés que quelques élèves avaient régressé, c'est-à-dire qu'ils sont passés dans un groupe de niveau inférieur à celui dans lequel ils étaient. Nous supposons dans un premier temps que ce sont des élèves à cheval entre deux niveaux et dans un deuxième temps, nous pensons qu'en fonction du contexte, c'est-à-dire de différents facteurs environnants, dont nous n'avons pas la maîtrise, les élèves sont dans de plus ou moins bonnes conditions pour réussir et progresser.

7.2.2. Le rôle de l'image

Nos résultats nous montrent que le lien entre les indices des images et les indices textuels est essentiel lorsque l'élève débute son travail de compréhension inférentiel. En effet, les élèves ayant un faible niveau de compréhension ont besoin de cet outil dans leur compréhension puisqu'ils ont de meilleurs résultats avec. Nous pouvons considérer que l'image est un support plus aisément abordable pour les

élèves et que les indices visuels sont plus facilement repérables et interprétables que les indices textuels. Ces élèves ont besoin de passer par l'image pour décrypter l'implicite.

Pour les élèves ayant un niveau de compréhension moyen et bon, on peut distinguer deux groupes d'élèves, ceux qui ont encore besoin de cet outil, en minorité, et ceux qui n'en ont plus besoin car ils montrent de bons résultats sans, en majorité. On suppose donc qu'une fois passé un certain niveau, les élèves ont développé la capacité à inférer, de ce fait, cet outil ne leur est plus utile.

7.2.3. La stratégie de mise en évidence des indices

Concernant la stratégie de mise en évidence des indices, globalement, les élèves mettent en œuvre cette stratégie, ce qui leur permet d'avoir de meilleurs résultats.

Lorsque l'on s'intéresse aux profils d'élèves, on peut voir que les élèves ayant un faible niveau de compréhension ne sont pas ceux qui utilisent le plus cette stratégie alors que ce sont ceux qui en ont le plus besoins. On peut supposer qu'ils ne sont pas familiers avec cette démarche et qu'ils n'arrivent pas à la mettre en place. Un travail pourra être engagé en ce sens avec ces élèves.

Pour les élèves ayant un niveau moyen et un bon niveau de compréhension, la plupart utilisent la stratégie de mettre en évidence les indices et on peut voir qu'il n'y a pas de réelle différence de résultats avec ceux qui n'utilisent pas cette stratégie. On peut donc supposer que ces élèves sont en passe de s'en passer.

7.3. Points positifs

Cette expérience aura permis de faire évoluer l'ensemble des élèves concernant la compétence de compréhension inférentielle et notamment ceux qui en avaient le plus besoin, à savoir les élèves qui avaient un faible niveau de compréhension au début de la séquence.

En plus des apports pour les élèves, cette recherche a permis le développement de plusieurs compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles, en référence au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013). Cette séquence a en effet permis de

prendre du recul, de réfléchir sur sa pratique professionnelle pour trouver des solutions aux difficultés de terrain.

7.4. Limites

Concernant les limites de cette expérience, elles sont d'abord imputables au nombre de participant qui est relativement faible étant donné que certains élèves ont été absents à au moins une des séances ce qui oblige la non-prise en compte de leurs résultats. Nous pouvons également mentionner le manque de temps qui ne nous permet pas de poursuivre les progrès des élèves et de mettre en place le jeu que nous avons créé. La constitution des groupes est également une limite de notre étude puisqu'ils nous étaient imposés et que nous nous sommes rendu compte qu'ils n'étaient pas hétérogènes au regard de nos profils d'élèves. Enfin, la façon d'enseigner est une limite essentielle puisque nous sommes débutants et n'avons pas la même expérience et le même savoir-faire qu'un enseignant ayant plusieurs années d'expérience.

7.5. Perspectives

Pour compléter le travail effectué, plusieurs prolongements sont possibles pour développer les compétences inférentielles des élèves. D'une part, il serait intéressant de poursuivre cette séquence avec la mise en place d'un groupe de besoin afin de faire progresser tous les élèves vers un bon niveau de compréhension inférentielle. Pour cela, il pourrait être intéressant d'utiliser le jeu que nous avons créé afin de varier les modalités de travail.

D'autre part, notre étude a mis en lumière le manque d'enseignement de la compréhension inférentielle de la part des enseignants. Il serait nécessaire de sensibiliser les enseignants à cet apprentissage en leur montrant les résultats des études réalisées afin de leur prouver la nécessité de travailler cette compétence que les élèves doivent acquérir. Il est également nécessaire de les former aux différentes stratégies d'enseignement de cette compréhension afin qu'ils se sentent moins démunis.

Bibliographie

○ Sites internet :

Compréhension—Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | dico en ligne le robert. (s. d.). Consulté 20 septembre 2021, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/comprehension>

Français Programme d'études Niveau intermédiaire Écoles fransaskoises. (1999). Consulté 10 octobre 2021, à l'adresse https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/inter/prg_etudes/p285.html

Larousse, É. (s. d.). *Définitions : Compréhension - Dictionnaire de français Larousse.* Consulté 20 septembre 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compr%C3%A9hension/17772>

Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec français*, 145, 69-70. Consulté 13 novembre à l'adresse <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qq1178006/47314ac/>

○ Ouvrages :

Brougère, G. (2005). *Jouer / Apprendre.* Hachette Education.

Cèbe, S., et Goigoux, R. (2013). *Lectorino et Lectorinette CE1-CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs.* Paris, France : Retz

Cèbe, S., et Goigoux, R. (2018). *Narramus GS-CP : apprendre à comprendre et à raconter avec « La chèvre biscornue ».* Paris : Retz.

Dhers, M., Dorange, P., Garcia-debanc, C., Pierosn, C. et Séguy, A. (2003). *Préparation à l'épreuve de français du concours de professeur des écoles.* Paris : Hatier.

Estienne, F. (2017). *Entrer dans l'écrit : stratégies et outils.* Paris : Elsevier Masson.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves. *La gestion des apprentissages,* De Boeck.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* De Boeck Université.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture.* Montréal : De Boeck. (Pratiques pédagogiques).

Giasson, J. (2016). *La compréhension en lecture* (3e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Giasson, J. et Vandecasteele, G. (2012). *La lecture : Apprentissage et difficultés.* Bruxelles : De Boeck.

Golder, C., et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture.* Paris : Hachette. (Profession enseignant), 114-116.

Gorzegno, A., Legrand, C., Virely, P., et Gallet, C. (2010). *Stratégies pour lire au quotidien : apprendre à inférer, de la GS au CM2*. Scérén (CRDP Bourgogne).

Grice, P. (1975). *Logic and conversation*. New-York, Etats-Unis : Elsevier.

Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier jeunesse.

Pasa, L. (2006). *La littérature de jeunesse : Enjeux et usages pédagogiques*. Presses Univ. du Mirail.

Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette.

Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le puy-en-Velay : l'atelier du poisson soluble.

- **Chapitres d'ouvrage :**

Bianco, M., et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points. Dans M. Bianco, M., Coda, M., et Gourgue, D. (dir.), *La compréhension GS*. Grenoble, France : Éditions de la Cigale.

Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... Dans *Observatoire National de la Lecture, Regards sur la lecture et ses apprentissages* (87-102). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Frier, C. (2006). Au lit petit monstre manière de lire et aspects interactionnels des rituels familiaux des lectures partagées. Dans Frier, C., Chartier, A., Grossmann, F., et Pons, M. (dir.), *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école* (44-69). Paris : Retz.

Gombert, J-E., et Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension : fonction et apprentissage. Dans : Gaonac'h, D., et Golder, C. *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris : Hachette Education.

- **Articles de revue :**

Boiron, V. (2015). Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55(1), 31-42. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1019>

Cèbe, S., et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35(1), 185-208. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>

Cèbe, S., et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 55(1), 119-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>

de La Haye, F., & Bonneton-Botté, N. (2010). Apprendre à déduire le sens d'un mot à partir du contexte : Effets d'un entraînement en Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 61. <https://doi.org/10.3917/nras.052.0061>

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200. <https://doi.org/10.7202/1024537ar>

Kendeou, P., et van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7), 1567-1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>

Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec français*, 145(1), 69–70. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2007-n145-qf1178006/47314ac/>

Sauvé, L., Renaud, L., et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89-107. <https://doi.org/10.7202/016190ar>

Whitehurst, G. J., et Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

- **Articles de revue papier :**

Duchêne May-Carle, A. (2006). La compréhension de textes et le processus inférentiel. *Rééducation Orthophonique*. 227, 55-60.

Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 22, 8-15.

Van der Linden, S. (2003). L'album, entre texte, image et support. *La revue des livres pour enfants*. 214, 59-68.

Yuill, N., et Oakhill, J. (1991) *Children's problems in text comprehension*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- **Conférence de consensus :**

Cèbe, S. (2016, mars). *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?* [Communication] CNESCO, ENS, Lyon. <https://www.dailymotion.com/video/x411g9l>

- **Mémoires :**

Bonnet, P., et Coutin, E. (2003). *Etude des interventions dans les lectures partagées*. [Mémoire de maîtrise, Université de Grenoble]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00506740/document>

Karm, V. (2012). *Les compétences sous-jacentes à l'acquisition du raisonnement logique*. [Mémoire de maîtrise, Université de Poitiers]. <http://nuxeo.edel.univ-poitiers.fr/nuxeo/site/esupversions/d203c3a9-5184-4eba-a8cc-508182a68302>

- **Albums :**

Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris, France : Seuil Jeunesse.

Lenain, T., et Balez, O. (2008). *Moi Dieu Merci qui vis ici*. Paris : Albin Michel jeunesse.

Annexes

Annexe 1 : évaluation diagnostique (séance 1)

Prénom : Niveau :

Consigne : Réponds à chacune des questions et entoure les indices dans le texte qui t'ont permis d'y répondre.

- 1) À peine le bouton enfoncé, l'appareil se mit à rugir bruyamment. Tout, sur son passage, fut avalé : les miettes de gâteaux, de pain, les toiles d'araignées le long des poutres, les poils de Mistrigi. Les petits graviers cliquetaient dans les tuyaux lorsqu'ils étaient happés par le tourbillon. « Cette machine rugissante est la reine du ménage » se dit Philomène la sorcière.

Que fait Philomène ?

.....
.....
.....

- 2) Depuis que papa fait son régime, il ne quitte plus la salle de bain. Tous les soirs en rentrant du travail, il monte dessus, et selon le verdict de l'aiguille le dîner est léger ou plus copieux...

Moi, j'ai envie de la casser ou de le mettre à la poubelle parce que je n'aime ni le céleri ni les haricots verts !

De quel objet parle-t-on ?

.....
.....
.....

- 3) Hugues est à l'heure au rendez-vous sur le quai de la gare. Ses parents l'aident à porter ses bagages encombrants. Les haut-parleurs annoncent l'arrivée du train. Des paysages inconnus défilent maintenant devant la fenêtre du wagon. Hugues a mal aux yeux ; ses paupières sont gonflées d'avoir pleuré en cachette. Si ses amis le voient, ils se moqueront de lui pendant les trois semaines à venir.

Pourquoi pleure-t-il ?

.....
.....
.....

- 4) Après une longue marche dans les bois, Laurent arriva près de la mare. Malgré l'obscurité, il examina le sous-bois, puis releva les empreintes toutes fraîches laissées autour de l'eau. Il se posta non loin de là, bien caché, et attendit... Tout à coup, un mouvement attira son attention. Il prit l'appareil photo, et deux heures plus tard, il rentra, la pellicule pleine du plaisir de tous ces museaux venus se désaltérer et se réjouir de cette eau fraîche.

Que photographiait Laurent dans les bois ?

.....
.....
.....

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

Pourquoi ai-je besoin de bougies ?

.....
.....
.....

- 6) Michel regarde avec envie la nouvelle voiture télécommandée de son copain Marc. La voiture de Marc est beaucoup plus jolie que la sienne ; elle possède une sirène, de vrais pneus, et roule beaucoup plus vite. Michel pense que Marc a toujours des jouets plus beaux que les siens.

Quel sentiment Michel éprouve-t-il à l'égard de son copain ?

.....
.....
.....

Annexe 2 : fiches de préparation de la séquence

| | | |
|---|---|---------------------------|
| Niveau : CM1-CM2 (Cycle 3) | SEQUENCE : | Nombre de séance : |
| Discipline : Français | Travail explicite sur les stratégies de compréhension inférentielle à partir d'albums | 4 |
| Compétences : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de comprendre des textes littéraires : discuter les significations possibles, comprendre les informations explicites et en extraire les informations implicites. - Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens. - Être capable de mettre en relation différentes informations dans le texte et/ou les images. - Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles. - Être capable de justifier son interprétation/ ses réponses en s'appuyant sur un texte et sur les autres connaissances. | | |
| Objectifs : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome. - Avoir une attitude réflexive, développer une compréhension fine en verbalisant une stratégie. - Savoir prendre des indices (image et/ou texte) et émettre des hypothèses. - Développer une réflexion collective débouchant sur les propositions interprétatives est possible et nécessaire. | | |
| Séance | Objectif général | |
| Séance 1 | Découverte – Evaluation diagnostique – Création d'une affiche | |
| Séance 2 | Travail avec l'album : « Moi Dieu Merci qui vis ici » | |
| Séance 3 | Travail avec l'album : « Yakouba » | |
| Séance 4 | Evaluation sommative | |

| | | | |
|---|--|-----------------------------------|--|
| Séance n°1 : Découverte – Evaluation diagnostique – Création d'une affiche | | Durée : Environ 55 minutes | |
| Temps | Déroulement de la séance | Dispositif social | Matériel |
| 5 min | <u>Etape 1</u> : Présentation de l'objectif Travail sur la compréhension en lecture/compréhension de texte. Essayer de comprendre ce que le texte ne dit pas/ ce qui n'est pas écrit : les auteurs font exprès de ne pas tout dire parce qu'ils savent que les lecteurs savent déjà beaucoup de chose. Introduction du mot inférence/inférer. | Collectif | <ul style="list-style-type: none"> - Fiche évaluation - Vidéo projecteur - Weleda - Affiche blanche - Feutres/marqueurs |
| 5 min | <u>Etape 2</u> : Faire un ou plusieurs exemples | Collectif | |
| 15 min | <u>Etape 3</u> : Evaluation diagnostique Dire aux élèves que je leur ai préparé plusieurs exemples, que l'on (les élèves) va les lire un à un et qu'ils vont devoir y répondre de manière individuelle. Préciser que ce n'est pas noté, que c'est juste pour voir ce qu'ils sont capables de faire. Réponse au stylo bleu ! | Individuel | |
| 15 min | <u>Etape 4</u> : Correction Demander aux élèves de ranger leurs crayons et de ne plus écrire sur la feuille. Correction orale de quelques-unes des questions avec confrontation des réponses et mise au clair grâce aux indices du texte. | Collectif | |
| 10 min | <u>Etape 5</u> : Création d'une affiche Etablissement d'une procédure/ démarche inférentielle qui permet de répondre aux questions : <ul style="list-style-type: none"> - Recherche des indices qui aident à répondre à la question - Emettre des hypothèses à partir des indices - Tester les hypothèses - Choisir parmi ces hypothèses celles qu'on peut justifier par l'ensemble des indices | Collectif | |
| 5 min | <u>Etape 6</u> : Explication du jeu mis en place en parallèle de la séquence.) | | |

| Séance n°2 : Travail avec l'album : « Moi Dieu Merci qui vis ici » | | Durée : Environ 50 minutes | |
|---|--|-----------------------------------|---|
| Temps | Déroulement de la séance | Dispositif social | Matériel |
| 5 min | <u>Etape 1</u> : Rappel Demander aux élèves notre objectif/ ce qu'ils ont appris lors de la première séance : - Parvenir à deviner ce que l'auteur n'a pas écrit/ dit - Pour cela, il faut se servir de ce que l'on sait déjà : ce qui est écrit dans le texte et ce que l'on a appris dans la vie. Rappel de l'affiche. | Collectif | <ul style="list-style-type: none"> - Affiche réalisée - Album - Questionnaire - Support photocopié du texte - Support photocopié du texte et des images - Fiche vocabulaire - Vidéo projecteur - Weleda |
| 5 min | <u>Etape 2</u> : Expliquer l'objectif du jour | Collectif | |
| 5 min | <u>Etape 3</u> : Présentation de l'album | Collectif | |
| 10 min | <u>Etape 4</u> : Lecture de l'album | Collectif | |
| 15 min | <u>Etape 5</u> : Réponse aux questions Lecture individuelle du texte de l'album. Distribution de la fiche vocabulaire. Demander aux élèves si d'autres mots leur posent <u>problème</u> et expliquer leur signification. Pour pouvoir répondre aux questions : un groupe possède le texte et un groupe possède le texte et les images. Il possède également une fiche vocabulaire avec les mots qui peuvent poser <u>problème</u> à la compréhension et leur définition. | Individuel | |
| 15 min | <u>Etape 6</u> : Correction Demander aux élèves de ranger leurs crayons et de ne plus écrire sur la feuille. Correction question par question à l'oral avec confrontation des réponses. | Collectif | |

| Séance n°3 : Travail avec l'album : « Yakouba » | | Durée : Environ 50 minutes | |
|--|---|-----------------------------------|---|
| Temps | Déroulement de la séance | Dispositif social | Matériel |
| 5 min | <u>Etape 1</u> : Rappel Demander aux élèves notre objectif/ ce qu'ils ont appris lors des premières séances : - Parvenir à deviner ce que l'auteur n'a pas écrit/ dit - Pour cela, il faut se servir de ce que l'on sait déjà : ce qui est écrit dans le texte et ce que l'on a appris dans la vie. Rappel de l'affiche. | Collectif | <ul style="list-style-type: none"> - Affiche réalisée - Album - Questionnaire - Support photocopié du texte - Support photocopié du texte et des images - Fiche vocabulaire - Vidéo projecteur - Weleda |
| 5 min | <u>Etape 2</u> : Expliquer l'objectif du jour | Collectif | |
| 5 min | <u>Etape 3</u> : Présentation de l'album | Collectif | |
| 10 min | <u>Etape 4</u> : Lecture de l'album | Collectif | |
| 15 min | <u>Etape 5</u> : Réponse aux questions Pour pouvoir répondre aux questions : un groupe possède le texte et un groupe possède le texte et les images → inversion des groupes de la séance n°2. Il possède également un fiche vocabulaire avec les mots qui peuvent poser <u>problème</u> à la compréhension et leur définition. Les élèves peuvent commencer par relire l'histoire de manière individuel avant de répondre aux questions. | Individuel | |
| 15 min | <u>Etape 6</u> : Correction Corriger au stylo vert ! Correction question par question avec confrontation des réponses. | Collectif | |

| Séance n°4 : Evaluation sommative | | Durée : Environ 35 minutes | |
|--|--|-----------------------------------|--|
| Temps | Déroulement de la séance | Dispositif social | Matériel |
| 5 min | <p><u>Etape 1</u> : Rappel de l'objectif de nos séances</p> <p><u>Etape 2</u> : Expliquer l'objectif du jour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour finir la séquence, vous allez de nouveau répondre à des petites questions, comme lors de la première séance afin de voir si le travail que nous avons effectué ensemble vous a permis de vous améliorer. | Collectif | <ul style="list-style-type: none"> - Fiche évaluation - Vidéo projecteur - Weleda |
| 15 min | <p><u>Etape 3</u> : Evaluation sommative</p> <p>Préciser que ce n'est pas noté, que c'est juste pour voir ce qu'ils sont capables de faire. Dire que je vais les lire un à un et qu'ils vont devoir y répondre de manière individuelle.</p> <p>Réponse au stylo bleu !</p> | Individuel | |
| 15 min | <p><u>Etape 6</u> : Correction</p> <p>Corriger au stylo vert !</p> <p>Correction question par question avec confrontation des réponses.</p> <p><u>Etape 5</u> : Remerciements pour leur participation.</p> | Collectif | |

Annexe 3: Affiche A3 réalisée avec les élèves sur la
procédure pour inférer

L'inférence

Pour inférer
je dois =

- relire le texte
- chercher les indices
- faire des hypothèses
- on vérifie nos hypothèses

Annexe 4a : questionnaire donné aux élèves sur l'album *Moi Dieu Merci qui vis ici*

Prénom : Niveau :

« Moi Dieu merci qui vis ici »

Consigne : Réponds à chaque question et entoure les indices dans le texte et/ou dans les images qui t'ont permis d'y répondre.

1) Où est ici ?

.....
.....
.....
.....
.....

2) Sur quel continent est né Dieu merci ?

.....
.....
.....
.....
.....

3) Dans ce conflit, qui se bat contre qui ?

.....
.....
.....
.....
.....

4) Qu'est-ce que les soldats veulent des villageois ?

.....
.....
.....
.....
.....

5) Pourquoi Dieu Merci a-t-il été conduit à l'hôpital ?

.....
.....
.....
.....
.....

6) Pourquoi Dieu Merci a-t-il dû fuir son pays ?

.....
.....
.....
.....
.....

7) Qu'est devenu Dieu Merci en arrivant en France ?

.....
.....
.....
.....
.....

8) À la fin de l'histoire, comment se sent Dieu Merci ?

.....
.....
.....
.....
.....

**Annexe 4b : questionnaire donné aux élèves sur l'album
Yakouba**

Prénom : Niveau :

« YAKOUBA »

Consigne : Réponds à chaque question et entoure les indices dans le texte et/ou dans les images qui t'ont permis d'y répondre.

1) Qu'a décidé Yakouba après sa nuit de réflexion ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

2) Pourquoi Yakouba est-il accueilli par un grand silence lors de son retour ?

.....
.....
.....
.....

3) Comment se sent Yakouba à son retour ?

.....
.....
.....
.....

4) Pourquoi le bétail n'est plus jamais attaqué par les lions ?

.....
.....
.....
.....

5) Que devient Yakouba ?

.....
.....
.....
.....

6) Qu'est-ce qui aurait pu se passer s'il avait tué le lion ?

.....
.....
.....
.....

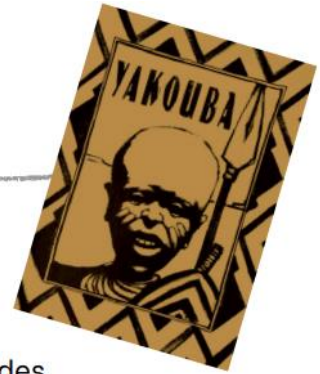
**Annexe 5a : fiche vocabulaire fournie aux élèves pour l'album
*Moi Dieu Merci qui vis ici***

Vocabulaire



| | |
|---------------------------------|---|
| Mes aînés : | personnes plus âgées que moi. |
| Meurtrie : | blessée. |
| Ôter : | enlever. |
| La tête pansée : | la tête soignée d'une plaie avec un pansement. |
| J'errais dans les rues : | je marche sans direction, au hasard. |
| Suffoquer : | respirer avec difficulté, perdre le souffle. |
| La foule : | multitude de personnes rassemblées en un même lieu. |
| Dorénavant : | à partir de maintenant. |
| l'écume : | mousse blanchâtre à la surface d'un liquide agité ou chauffé. |
| Négro : | personne noire (péjoratif). |

Vocabulaire



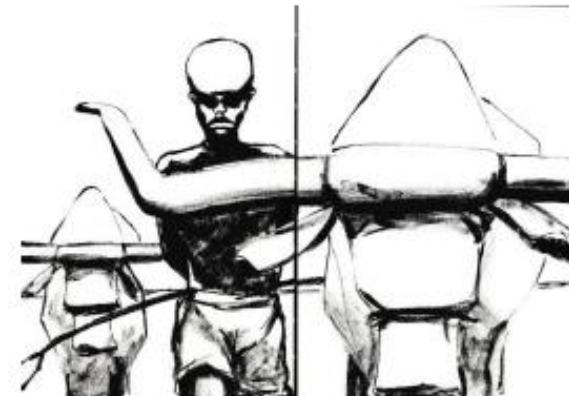
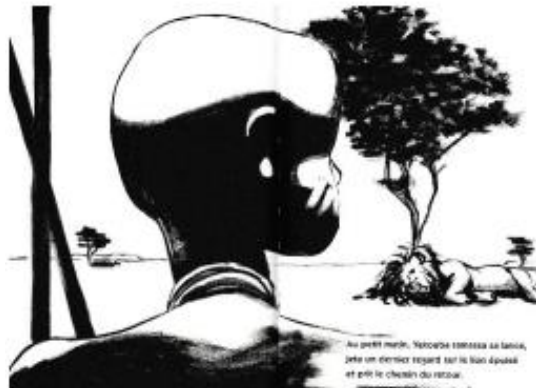
- Festin :** repas de fête.
- Se parer :** se préparer avec soin.
- Les ravins :** vallées étroites et profondes creusées par un cours d'eau.
- Epier :** observer attentivement et secrètement.
- Scruter :** examiner attentivement pour voir ce qui est caché.
- Qui transfigure les ombres :** qui transforme les ombres en un autre aspect.
- Plantes griffues :** plantes qui griffes.
- Vent rugissant :** vent violent/fort.
- Le bétail :** ensemble des animaux élevés pour la production agricole.

Annexe 6b : texte et images de l'album *Yakouba*

YAKOUBA

Thierry DEDIEU





Annexe 7a : *texte de l'album Moi Dieu Merci qui vis ici*

Moi Dieu merci qui vis ici

Thierry LENAIN

Je m'appelle Dieu Merci et je n'ai pas toujours été ici.

Je suis né là-bas, en Angola, dans le pays de la princesse Nzingha.

Puis un jour j'ai fui, et aujourd'hui, je suis en vie, Dieu Merci.

Depuis des années, sur la terre de mes aînés, des Angolais tuaient des Angolais mouraient.

Les autres pays regardaient et semblaient dire : tant pis.

Pourtant c'étaient eux qui, il y a longtemps, avaient allumé l'incendie.

Et moi, Dieu Merci, j'ai grandi sur cette terre, par eux meurtrie.

Un matin : quartier quadrillé, rues barrées, les soldats ont débarqué par camions entiers. Ils voulaient qu'on tue nos sœurs, nos frères, aucune prière n'y pouvait rien faire.

Mais moi, Dieu Merci, je ne suis pas né sur cette terre pour ôter la vie.

J'ai couru pour m'échapper.

Les armes crépitaient, les corps tombaient.

La première balle est entrée là, dans ma chair.

La deuxième balle est entrée là, dans mon crâne.

Elle s'y est logée pour y rester à jamais.

Je me suis évanoui, moi, Dieu Merci, qui suis aujourd'hui ici.

Plus tard : mes yeux se sont ouverts.

J'étais enfermé derrière des barreaux, la tête pansée, mes pensées embrouillées, ma mémoire trouée.

Sur mon bras ils avaient tatoué le nom de mon père.

Mais ils ont oublié de graver : Dieu Merci.

Il n'y avait que les soldats et moi pour savoir que j'étais là.

Dehors, tout le monde croyait que j'étais mort, que c'en était fini sur cette terre pour Dieu Merci.

Mais je n'allais pas disparaître ainsi.

Quand j'étais petit, mon grand-père en partant m'a serré si fort la main qu'en moi il a versé toute sa vie.

Au fond de ma prison les soldats me croyaient un. Nous étions deux.

Moi, Dieu Merci, et lui, Papa Kiluanji.

Trois années ont passé ainsi.

Et puis une nuit, dans l'hôpital où pour quelques jours ils m'avaient conduit :

« Voilà, m'a dit le médecin, dans une heure les soldats vont revenir, te renfermer là-bas, te brûler de nouveau les bras. Vois, la porte est ouverte. C'est ta vie, c'est toi qui choisis, Dieu Merci. »

Cours, m'a dit Papa Kiluanji.

J'ai couru, couru sans me retourner.
Mais dehors j'étais encore dedans.

Dans mon pays prison, pas besoin de barreaux.
Et le gardien ce pouvait être lui, ou lui, ou elle peut-être, ou encore lui.

Je ne pourrais plus fermer l'œil d'aucune nuit.
Par la mer et par les airs j'ai quitté le pays de mon père, de ma mère.
Angola de la fière Nzingha, devenu enfer malgré toi, je t'ai laissé derrière moi.
Je suis parti, moi, Dieu Merci, qui voulais rester en vie.

Sans papiers je suis arrivé ici.
Je ne savais pas comment dans ce pays on faisait pour parler, se croiser, manger, demander,
regarder, partager, se redresser lorsqu'on est tombé.
C'est sur un banc que j'ai d'abord dormi, et dans les poubelles que je me suis d'abord servi.

J'errais dans les rues.
J'avais faim.
Et puis un matin je l'ai vue là-haut à travers la vitre : vieille femme seule qui suffoquait, visage
tendu, vers la foule des têtes baissées, trop habituées à se presser.

Encore une fois, Papa Kiluanji, tu m'as dit cours, mon petit.

Quatre à quatre j'ai grimpé l'escalier, brisé le carreau de la fenêtre bloquée.
L'air est entré, la vieille dame a respiré.
Alors, sans plus me contenir j'ai hurlé du plus fort que je pouvais.
La foule a levé la tête vers moi, moi, Dieu Merci, que personne n'avait encore vu ici.

La vieille dame m'a dit :
« Dieu Merci, tu étais ici et pas là-bas.
Dieu Merci, tu étais ici et pas le regard trop bas.
Installe-toi dans mon autre chez moi, au bord de l'océan.
Tu y seras dorénavant chez toi.
Repose-toi, restes-y, et chaque matin remercie pour moi Papa Kiluanji. »

Voilà pourquoi aujourd'hui je parle aux vagues, aux mouettes, à l'écume, à père, à mère.
Père, mère morts de l'autre côté de la mer sans que j'aie pu les serrer dans mes bras.
Père, mère morts là-bas dans l'Angola de la princesse Nzingha où je suis interdit à vie, moi,
Dieu Merci, qui ai fui ici.

Maintenant je parcours les routes à vélo, je cherche du boulot.
Une heure là-bas des assiettes à laver, deux heures ici des haies à tailler.
Quand je passe près de vous, je vous effraie ou vous attendris, vous me rejetez ou me
maternellez, m'ignorez ou me parlez.
Je suis tantôt négro, tantôt héros, tantôt le méchant, tantôt l'enfant, tantôt l'ennemi, tantôt
l'ami.

Mais moi je suis Dieu Merci. vivant. ici.

Annexe 7b : *texte de l'album Yakouba*

YAKOUBA

Thierry DEDIEU

De partout à la ronde, on entend le tam-tam.

Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakouba, c'est un grand jour.

Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion. Sous un soleil de plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.

Le jour comme la nuit, épier, scruter ; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend les plantes griffues et le vent rugissant. Attendre des heures et puis soudain... S'armer de courage et s'élancer pour combattre.

Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux. "Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pères. Tu as la nuit pour réfléchir."

Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur le lion épuisé et prit le chemin du retour. Au village les hommes, son père, tous l'attendaient.

Un grand silence accueillit Yakouba.

Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village.

C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions.

Annexe 8 : évaluation sommative (séance 4)

Prénom : Niveau :

Consigne : Réponds à chacune des questions et entoure les indices dans le texte qui t'ont permis d'y répondre.

- 1) Le bruit empêchait Christopher de suivre son émission préférée. Sa mère passait et repassait autour de lui. C'était agaçant. Le long tube en aluminium qu'elle tenait attirait son regard. Le reste de la machine suivait le mouvement et cognait de temps en temps la table basse ou le canapé. Impossible de fixer son attention sur la télévision tant que maman n'aurait pas emmené sa machine dans une chambre, pour continuer son travail.

Quelle est cette « machine » ?

.....
.....
.....

- 2) Au retour de la classe de neige, tous les enfants avaient une mine splendide. Ils rayonnaient de santé. Le grand air leur avait fait le plus grand bien. Ils étaient superbement bronzés malgré le froid qu'ils avaient connu pendant cette semaine. Seul Patrick faisait triste mine, le teint pâle, boitant de la jambe gauche.

Pourquoi n'est-il pas aussi bronzé que les autres ?

.....
.....
.....

- 3) L'exposition de tableaux d'enfants est superbe : les toiles sont vertes, rouges ou multicolores. Encadrés de bois ou simplement accrochés au mur, les dessins émerveillent les visiteurs. Les parents observent attentivement chaque production signée de la main de l'auteur.

Quel sentiment éprouvent les parents devant le travail de leurs enfants ?

.....
.....
.....

- 4) Je suis dans ma salle de bains et c'est la première fois que je l'utilise. Je dois faire attention de pas me couper le menton, ce qui arrive parfois à mon père.

De quoi parle-t-on ?

.....
.....
.....

- 5) Clément s'essuya les mains à son bleu de travail. Bien sûr, il comprenait que le client fût pressé. Mais, du menton, il indiqua le fond de l'atelier encombré de véhicules...

Quel est le métier de Clément ?

.....
.....
.....

- 6) Alertés par téléphone, les pompiers sont intervenus tout de suite. Ils ont procédé à l'évacuation de tous les habitants du quartier. La réparation a été effectuée immédiatement par les services spécialisés, l'odeur s'est atténuée rapidement et les habitants ont pu regagner leur logement deux heures plus tard.

Quel problème a nécessité l'intervention des pompiers ?

.....
.....
.....

Annexe 9 : jeu sur les inférences

Annexe 9a : règles du jeu

Règles du jeu : Le jeu de l'inférence



❖ Nombre maximum de joueur : 4

❖ Matériel :

- 4 pions
- 1 plateau
- 62 cartes énigmes
- Fiche réponse
- Règles du jeu



❖ Préparation du jeu :

Chaque joueur inscrit son prénom sur la feuille rose.

Chaque joueur prend un pion et le pose sur la case départ du plateau.

Les cartes énigmes sont disposées en un seul tas face cachée.

❖ But du jeu :

Chaque joueur tente de rejoindre l'arrivée le plus vite possible en répondant correctement aux énigmes.

❖ Déroulement du jeu :

À tour de rôle, chaque joueur tire une carte énigme et tente de répondre à la question. S'il répond correctement, il peut avancer sur le plateau, en revanche, s'il ne trouve pas la réponse ou que sa réponse est incorrecte, il doit reculer. Pour savoir si la réponse est correcte ou non, il faut regarder sur la fiche réponse.

Pour savoir de combien de case je dois avancer ou reculer, je regarde la couleur de la case sur laquelle je suis :

- Si je suis sur une case rouge, j'avance ou je recule de 1 case.
- Si je suis sur une case bleue, j'avance ou je recule de 2 cases.
- Si je suis sur une case jaune, j'avance ou je recule de 3 cases.



Si je tombe sur une case loupe, j'ai le droit de demander à mes adversaires de m'aider si je ne connais pas la réponse à la question.



Lorsque je tombe sur une case où il y a une échelle, je monte ou je descends dans la case qui correspond.













❖ Fin du jeu :

Le jeu s'achève lorsqu'un joueur a atteint la ligne d'arrivée.

















Annexe 9b : plateau du jeu
















Annexe 9c : cartes du jeu

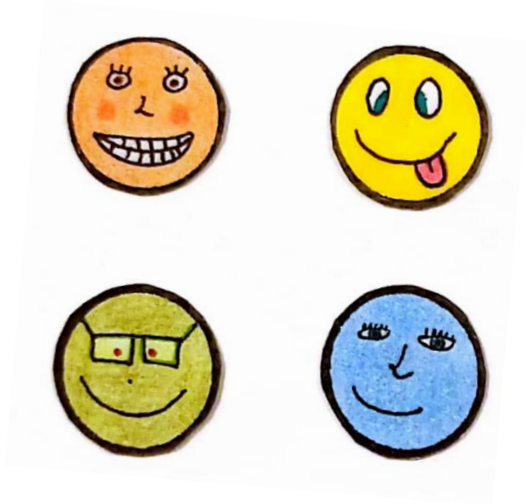
| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Carte énigme 3</p> <p>Mme Trudeau a été hospitalisée pendant quelques jours. Elle en est ressortie avec deux jolies petites filles.</p> <p>Pourquoi est-elle allée à l'hôpital ?</p>  | <p>Carte énigme 1</p> <p>Alicia était devant sa porte. Je la vis sortir tout le contenu de son sac d'école. Ensuite, elle fouilla dans ses poches l'une après l'autre. Elle recommença à nouveau.</p> <p>Qu'a perdu Alicia ?</p>  | <p>Carte énigme 2</p> <p>Rachid fit monter dans sa voiture une dame et son fils afin de les emmener à la gare.</p> <p>Quel est le métier de Rachid ?</p>  | <p>Carte énigme 6</p> <p>On distribuait des dragées aux invités. Chacun se régala de la pièce montée. Tout le monde faisait l'enfant entouré de sa marraine et de son parrain.</p> <p>Que fête-t-on ?</p>  |
| <p>Carte énigme 7</p> <p>Immédiatement, son père courut vers la voiture et revint avec la trousse à pharmacie. Il enleva le dard puis désinfecta la "blessure"...</p> <p>Que s'est-il passé ?</p>  | <p>Carte énigme 8</p> <p>Grand-père est perdu dans l'ordre alphabétique. Vite, il tourne les pages, il a peu de temps pour rechercher l'information et contacter en urgence l'infirmière.</p> <p>Qu'utilise-t-il pour cette recherche ?</p>  | <p>Carte énigme 9</p> <p>Debout au bord du bassin, elle observait attentivement les baigneurs. Ils étaient très nombreux, elle devait renforcer sa surveillance.</p> <p>Qui est-elle ?</p>  | <p>Carte énigme 10</p> <p>Quand il ouvrit son coffre, Jeannot se mit à pester en s'apercevant que le cric et la manivelle n'étaient pas à leur place habituelle...</p> <p>Que s'est-il passé ?</p>  |
| <p>Carte énigme 11</p> <p>En passant devant ce salon de thé, on peut humer la bonne odeur du café.</p> <p>Que signifie « humer » ?</p>  | <p>Carte énigme 12</p> <p>« Je commençais à m'inquiéter ! » « Désolé de rentrer si tard, mais on n'y voyait pas à dix mètres ! On ne pouvait même pas lire les panneaux, j'ai mis plus de deux heures pour faire 30 kilomètres ! »</p> <p>Pourquoi rentre-t-il tard chez lui ?</p>  | <p>Carte énigme 13</p> <p>« J'espère que tu es arrivée à l'heure ce matin, tu es partie en retard » dit maman.</p> <p>A qui parle maman : Estelle ou Romain ?</p>  | <p>Carte énigme 14</p> <p>Le serveur se releva tant bien que mal. Puis, il courut vers la cliente dégoulinant de soupe, heureusement tiède ! Comment s'excuser ?</p> <p>Que s'est-il passé ?</p>  |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Carte énigme 15</p> <p>Le policier arrêta André et lui demanda de souffler dans un petit appareil. - Monsieur, je crois que vous avez un problème, dit le policier.</p> <p>Quel est le problème d'André ? </p> | <p>Carte énigme 16</p> <p>"Les passagers du vol 747 à destination de Londres sont priés de se présenter en salle d'embarquement". Héloïse ajuste son uniforme et se prépare à accueillir les voyageurs.</p> <p>Quel est le métier de Héloïse ? </p> | <p>Carte énigme 17</p> <p>Quand je suis rempli de jouets, tous les enfants me feuilletent ; mais quand je suis plein de vêtements, il n'y a que maman qui prépare sa commande.</p> <p>Qui suis-je ? </p> | <p>Carte énigme 18</p> <p>Autour de la voiture accidentée, de nombreux badauds se sont regroupés pour regarder l'intervention</p> <p>Que signifie « badauds » ? </p> |
| <p>Carte énigme 19</p> <p>Pendant plusieurs jours, Pauline, comme tous les enfants de son âge, se lève tard, va se promener...</p> <p>Quand peut-elle faire toutes ces activités ? </p> | <p>Carte énigme 20</p> <p>Equipé de son casque, de son masque et de ses bâtons, François était prêt pour dévaler la grande verte qui devait le ramener à la station.</p> <p>Où se passe cette scène ? </p> | <p>Carte énigme 21</p> <p>Flo admirait les bus rouges à deux étages et les petits taxis noirs qui sillonnaient la ville. Avec difficulté car elle ne connaissait pas bien la langue elle demanda où se trouvait le palais de la reine.</p> <p>Où se passe cette scène ? </p> | <p>Carte énigme 22</p> <p>On t'explique souvent qu'il est nécessaire dans une phrase ; on le rencontre à différents modes, on le classe en plusieurs groupes. Si tu oublies de l'accorder avec son sujet, c'est une faute d'orthographe.</p> <p>De quel type de mot s'agit-il ? </p> |
| <p>Carte énigme 23</p> <p>Pour en descendre, on peut emprunter la télécabine, ou si l'on est courageux, on marche. La végétation varie beaucoup selon l'altitude.</p> <p>De quel type de relief parle-t-on ? </p> | <p>Carte énigme 24</p> <p>« Bonjour, je voudrais un billet avec réservation pour Clermont-Ferrand le 26 mai s'il vous plaît. Je suis invité là-bas pour déjeuner. » Départ Paris - Gare de Lyon 10 h22, arrivée Clermont-Ferrand 15 h19.</p> <p>Pourquoi ne pourrais-je pas prendre ce train ? </p> | <p>Carte énigme 25</p> <p>« Je l'ai vue en ville début septembre : toute bronzée, et en pleine forme ! Elle était en train de garer sa voiture. »</p> <p>De qui parle-t-on ? </p> | <p>Carte énigme 26</p> <p>« Je suis absente pour le moment, merci de laisser un message après le bip. Je vous rappellerai dès mon retour. »</p> <p>Qui parle, un homme ou une femme ? </p> |
| <p>Carte énigme 27</p> <p>« Cet élève est trop bavard. » dit la maîtresse.</p> <p>De qui parle la maîtresse : Jérémy ou Jessica ? </p> | <p>Carte énigme 28</p> <p>Harry Potter possède une balafre en forme d'éclair sur le front.</p> <p>Que signifie « balafre » ? </p> | <p>Carte énigme 29</p> <p>La barque est remplie d'eau. Il faut écoper avant qu'elle ne coule.</p> <p>Que signifie « écoper » ? </p> | <p>Carte énigme 30</p> <p>Les Gaulois portaient des vêtements bariolés. Ils appréciaient les rayures et les couleurs vives.</p> <p>Que signifie « bariolés » ? </p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Carte énigme 31</p> <p>Mon père, avec l'aide de quelques amis, chargea la grosse armoire de ma chambre dans la camionnette. La pièce était maintenant nue et vide. Une page de ma vie se tournait ...</p> <p>Que font-ils ? </p> | <p>Carte énigme 32</p> <p>Vincent se réveilla en sursaut. Son lit était sens dessus dessous : ses draps étaient tout enroulés. Quant à lui, il transpirait et son cœur battait encore la chamade...</p> <p>Que s'est-il passé ? </p> | <p>Carte énigme 33</p> <p>Clément se mit à quatre pattes, cherchant de tous côtés. Il se releva, revint sur ses pas en scrutant le sol. Rien ! Elles restaient introuvables ! Il ne pouvait quand même pas rentrer à pied en laissant sa voiture.</p> <p>Que cherche Clément ? </p> | <p>Carte énigme 34</p> <p>L'empoignant fermement, Paul la souleva puis la fit s'abattre sur la bûche qui se fendit en deux...</p> <p>Quel objet empoigne Paul ? </p> |
| <p>Carte énigme 35</p> <p>Alison glissait dans la poudreuse, slalomant entre les sapins qui se dressaient vers le ciel.</p> <p>Que fait Alison ? </p> | <p>Carte énigme 36</p> <p>Nous étions tous attablés quand un serveur trébucha sur mon pied. Il s'étala de tout son long, lâchant son plateau sur les genoux de mon oncle.</p> <p>Où sommes-nous ? </p> | <p>Carte énigme 37</p> <p>Océane, qui s'est assis au bord de la piste, attend avec impatience... Trois coups de grosse caisse et le spectacle commence... Les numéros se succèdent... Mais ce que Océane guette, c'est l'arrivée des fauves.</p> <p>Où est Océane ? </p> | <p>Carte énigme 38</p> <p>Une fois dans le bâtiment, Antoine fut assailli par les odeurs bien particulières de ce lieu. Il croisa des hommes et des femmes en blouse blanche.</p> <p>Où est Antoine ? </p> |
| <p>Carte énigme 39</p> <p>L'homme se crut perdu... Mais enfin, il finit par distinguer l'étoile polaire et put ainsi suivre son chemin, sans risque de s'éloigner...</p> <p>A quel moment de la journée cela se passe-t-il ? </p> | <p>Carte énigme 40</p> <p>Dans les bois, nous partons tous les deux à la recherche de brins de muguet pour les offrir à notre mère.</p> <p>Quand cela se passe-t-il ? </p> | <p>Carte énigme 41</p> <p>Trois coups sonores retentirent. Alors, le silence se fit et le lourd rideau rouge s'ouvrit. Devant nous, un homme buvait une tasse de thé, assis sur un divan.</p> <p>Où sommes-nous ? </p> | <p>Carte énigme 42</p> <p>L'homme s'essuya les mains à son bleu de travail. Bien sûr, il comprenait que le client fût pressé. Mais, du menton, il indiqua le fond de l'atelier encombré de véhicules...</p> <p>Quel est le métier de l'homme ? </p> |
| <p>Carte énigme 43</p> <p>L'homme au chapeau mou s'approcha du guichet et posa discrètement sur le comptoir une énorme liasse de billets à déposer sur son compte...</p> <p>Où est-il ? </p> | <p>Carte énigme 44</p> <p>Sur les quais, des hommes déchargent des cageots de poissons, de crustacés ou autres proies arrachées à la mer...</p> <p>Où sont-ils ? </p> | <p>Carte énigme 45</p> <p>Des dizaines de personnes participent à ce concours, assis en rang d'oignons sur les rives de la Moselle. Certains préparent leurs appâts, d'autres montent leurs lignes.</p> <p>Quelle activité pratiquent-ils ? </p> | <p>Carte énigme 46</p> <p>Brusquement, toute la ville fut plongée dans le noir.</p> <p>Que s'est-il passé ? </p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Carte énigme 47</p> <p>Sur l'avenue principale, on voit des drapeaux bleu, blanc, rouge, des militaires qui défilent au son de la « Marseillaise ».</p> <p>De quelle fête s'agit-il ? </p> | <p>Carte énigme 48</p> <p>Je suis rouge, rose, jaune ou blanche. Mon parfum embaume ta maison. Mais gare à mes épines quand tu me cueilles.</p> <p>Qui suis-je ? </p> | <p>Carte énigme 49</p> <p>Ludovic pianotait depuis plusieurs minutes sur son clavier, les yeux rivés sur son écran.</p> <p>Quel appareil Ludovic utilise-t-il ? </p> | <p>Carte énigme 50</p> <p>Il ne cessait d'appuyer sur les boutons, et l'écran valsait d'une image à l'autre, d'un fragment de film à une publicité quelconque.</p> <p>De quel objet s'agit-il ? </p> |
| <p>Carte énigme 51</p> <p>Ses doigts gambadaient sur les touches blanches et noires, tissant ainsi une mélodie</p> <p>Que fait-il ? </p> | <p>Carte énigme 52</p> <p>Arrivé sur les lieux, il déroula précipitamment la lance d'incendie et la dirigea en direction des flammes.</p> <p>Qui suis-je ? </p> | <p>Carte énigme 53</p> <p>Lucie consulte l'affiche. Que choisir ? Il est 16 h 20. Écran 1 : Rebelle, séance à 14 h. Écran 2 : Toy Story à 16 h 30. Écran 3 : Raiponce, 18 h.</p> <p>Où est Lucie ? </p> | <p>Carte énigme 54</p> <p>Blottis sous les draps, ils attendaient leur père pour le rituel de l'histoire quotidienne.</p> <p>Quand se déroule la scène ? </p> |
| <p>Carte énigme 55</p> <p>Perdu Youki, berger allemand de 3 ans, compagne de jeu de mes enfants, tatouée à l'oreille : CE1COUB. Téléphoner Madame Drous 044501 81 12.</p> <p>Où a perdu Mme Drous ? </p> | <p>Carte énigme 56</p> <p>Après avoir pris la clé, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans la chambre.</p> <p>Où sommes-nous ? </p> | <p>Carte énigme 57</p> <p>Assise dans un fauteuil d'orchestre, j'attends avec impatience en lisant le programme. Enfin, les trois coups retentissent. Les lumières s'éteignent. Le premier acte commence.</p> <p>Où suis-je ? </p> | <p>Carte énigme 58</p> <p>« Bonjour ma jolie, que désires-tu ? Maman voudrait un litre de moules, des crevettes et deux soles, s'il vous plaît. »</p> <p>Qui pose la question ? </p> |
| <p>Carte énigme 59</p> <p>Dans un coin, une vieille femme toussait. Un homme, à peine plus jeune feuilletait une revue. Cléa, fatiguée par sa forte fièvre, s'endormit sur les genoux de sa mère...</p> <p>Où est Cléa ? </p> | <p>Carte énigme 60</p> <p>Arrivée sur le boulevard, Enzo aperçut dans la clarté matinale cette tour d'acier, cette dame de fer dressée il y a plus d'un siècle, dominant le champ de Mars...</p> <p>Où est Enzo ? </p> | <p>Carte énigme 61</p> <p>Sur le seuil, Yoan y frotta énergiquement ses chaussures, les poils durs retenant la terre qui s'accrochait encore à ses semelles.</p> <p>De quel objet s'agit-il ? </p> | <p>Carte énigme 62</p> <p>Chloé passa la cinquième et appuya à fond sur l'accélérateur.</p> <p>Que fait Chloé ? </p> |

Annexe 9d : pions du jeu



Annexe 9e : fiche réponse

Fiche réponse

| Numéro de la carte | Réponse | Numéro de la carte | Réponse |
|--------------------|--|--------------------|---|
| 1 | Alicia a perdu ses clefs. | 32 | Il a fait un cauchemar. |
| 2 | Rachid est chauffeur de taxi. | 33 | Clément cherche ses clefs. |
| 3 | Elle est allée à l'hôpital pour accoucher. | 34 | Paul empoigne une hache. |
| 4 | Un lion. | 35 | Alison fait du ski. |
| 5 | On fête leur mariage. | 36 | Nous sommes au restaurant. |
| 6 | On fête un baptême. | 37 | Océane est au cirque. |
| 7 | L'enfant s'est fait piquer. | 38 | Antoine est dans un hôpital. |
| 8 | Pour cette recherche, il utilise un annuaire. | 39 | Cela se passe le soir/ la nuit. |
| 9 | Une maître-nageuse. | 40 | Cela se passe le 1 ^{er} mai, |
| 10 | Un pneu a crevé ou est dégonflé, il faut le changer. | 41 | Nous sommes au théâtre. |
| 11 | « Humer » signifie aspirer par le nez pour sentir. | 42 | Il est garagiste. |
| 12 | Il rentre tard car le temps est brumeux, il y a beaucoup de brouillard. | 43 | Il est à la banque. |
| 13 | Maman parle à Estelle. | 44 | Ils sont dans un port. |
| 14 | Le serveur a renversé de la soupe sur la cliente. | 45 | Ils pratiquent la pêche. |
| 15 | André a bu trop d'alcool pour conduire. | 46 | Il y a eu une coupure de courant. |
| 16 | Héloïse est hôtesses de l'air. | 47 | Il s'agit de la fête Nationale du 14 juillet. |
| 17 | Un catalogue. | 48 | Une rose. |
| 18 | « Badauds » signifie des personnes qui s'attardent à regarder le spectacle dans la rue. | 49 | Il utilise un ordinateur. |
| 19 | Elle peut faire toutes ces activités lors des vacances scolaires. | 50 | Il s'agit d'une télécommande. |
| 20 | Cette scène se passe au ski, à la montagne. | 51 | Il joue du piano. |
| 21 | Cette scène se passe en Angleterre. | 52 | Un pompier. |
| 22 | Il s'agit du verbe. | 53 | Lucie est au cinéma. |
| 23 | On parle de la montagne. | 54 | Cette scène se déroule le soir. |
| 24 | Il ne peut pas prendre ce train car il ne sera pas à Clermont Ferrand pour l'heure du déjeuner (12 H). | 55 | Mme Drous a perdu son chien. |
| 25 | On parle d'une fille. | 56 | Nous sommes à l'hôtel. |
| 26 | Une femme. | 57 | Au théâtre. |
| 27 | La maîtresse parle de Jérémy. | 58 | C'est la poissonnière qui pose la question. |
| 28 | « balafre » signifie cicatrice. | 59 | Cléa est chez le médecin. |
| 29 | « écopier » signifie vider (un bateau) avec l'écope. | 60 | Enzo est à Paris. |
| 30 | « bariolés » signifie coloré de tons vifs et variés. | 61 | Il s'agit d'un paillason. |
| 31 | Ils déménagent. | 62 | Chloé conduit. |

Annexe 10 : tableaux de réponse des élèves pour chaque séance

Séance 1 : évaluation diagnostique

| | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 |
|----------|---|-----------------------------|--|---|---|--|
| Elève 1 | elle aspire avec un aspirateur | une balance | par-ce-qu'il est parti sans ses parents | un loup | par-ce-qu'il y a eu une coupure de courant | qu'il a plus d'argent que lui (jalousie) |
| Elève 2 | elle aspire son bouton | | Hugues a mal aux yeux ses paupières sont gonflées | l'eau fraîche | ils a u une coupures délectrique | la nouvelle voiture télécommandée de son copain marc. la voiture de marc est beaucoup plus jolie que la sienne elle possède une sirène. de vrais pneus, et roule beaucoup plus vite. |
| Elève 3 | il passe l'aspirateur. | | Parce que il a regarder par la fenêtre trop longtemps | Les animaux | Parce que le courant est couper | que son copain à de la chance |
| Elève 4 | Philomène passe l'aspirateur dans sa maison. | Nous parlons de poelle. | Hugues pleure car il a peur de partir et de quitter ses parent. | Laurent à pris en photo un animal en trains de se désaltère dans l'eau fraîche. | J'ai besoin de bougie pour mon rencard avec mon amoureuse qui dine ce soir à la maison. | Michel éprouve de la jalousie pour la petite voiture télécommandé de son copain Marc car Michel pense qu'il a tout les jouet qu'il souhaite. |
| Elève 5 | elle fabrique un tourbillon. | | Parce que il ne vois plus c'est parents | des poissons | lorage a fait qu'il n'y à plus de courant | Michel n'aime pas sa voiture télé-commander |
| Elève 6 | Elle passe l'aspirateur | | | Laurent photographiait des animaux. | pour ne pas être dans le noire. | de la jalouzi. |
| Elève 7 | Elle prend une photo. | On parle d'une balance. | il pleure par ce que le tain est tellement rapide que sa donne très mal au yeux et ça fai pleuré Hugues. | Il fautographie des enprintes de l'animal mystère. | Elle a besoin de bougies par ce qu'elle a étein l'autre bougie. | Michel éprouve de la jalousie et le tristesse. |
| Elève 8 | elle se dit « cette machine rugissante est la reine du ménage | il par d'une balance. | car la fenêtre du wagon défilent | des canard | la bougies est partie top louin pour la rattraper. | |
| Elève 9 | elle fait une machine pour faire le ménage | le verdict de l'aiguille | Il a pleure parce qu'il quite ses leurs parents. | Il photographiait des animaux | Parce qu'il faisait noir | qu'il a des jouets toujours plus beau |
| Elève 10 | elle prend tout sur son passage et les avale avec une machine. | nous parlons d'une balance. | Sinon ces amis se moqueront de lui | Une pellicule. | l'autre alla rouler loin de moi. | que les jouets de marc sont plus beau que les siens. |
| Elève 11 | Elle regarde l'appareil et elle pense que c'est la reine du ménage. | on parle à l'aiguille. | il pleure parce que il doit partir. | Il photographiait les animaux venus se désaltérer. | Pour y voir clair. | Il éprouve un sentiment de jalouzi. |

| | | | | | | |
|----------|--|--|---|---|---|---|
| Elève 12 | Elle a enfoncé une machine pour qu'il puisse faire le ménage à sa place. | On parle d'une balance : pour ce peser et pour voir si on prend ou on perd du poids. | Il pleure parce que ses parents lui manquaient et il ne voulait le dire à personne car il pense qu'il se moqueront de lui pendant les trois semaines à venir de son voyage. | Laurent a photographié sûrement des animaux qu'il a vu et on le sait car au début de l'histoire il parlait d'empreintes dans le sous-bois à côté de la rivière et que les empreintes étaient toute fraîche. | J'ai besoin de bougie car quand c'est l'orage il peut y avoir des coupures d'électricité et qu'après tu te retrouves dans le noir, voilà pourquoi il avait besoin de bougies. | Michel a pour sentiment de la jalousie à l'égard de son copain Marc. |
| Elève 13 | Elle aspire les saletés sur son passage. | | | Il photographiait l'eau du lac. | Parce que il fait tout noir. | Il voudrait avoir les mêmes jouets que lui. |
| Elève 14 | Philomène passe l'aspirateur. | on parle d'une balance. | il pleure parce que il part en voilage sans ses parents. | La photographie qu'il a prise est d'un animal. | Parce que il y a eu une coupure de courant dans sa maison. | Il éprouve de la jalousie. |
| Elève 15 | il en lève les miettes de et du pain des toiles d'araignées et les poils de mistigri | | il a mal au yeux et ses paupières sont gonflées | des animaux | parce qu'il fait noir | pas bien |
| Elève 16 | Cette machine rugissante est la reine du ménage. | La salle de bain. | Il a mal aux yeux, ses paupières sont gonflées d'avoir pleuré en cachette. | | Ma bougie alla rouler loin de moi. | pense que Marc a toujours des jouets plus beaux que les siens. |
| Elève 17 | Philomène se dit que sa machine est la reine du ménage | | | un renard un lapin un ours | Pour voir si je me suis fait mal | De la jalousie |
| Elève 18 | Philomène passe l'aspirateur chez elle. | on parle de la balance | Il pleure car ses parents l'aide à porter ses bagages. | Il photographiait les animaux. | Car l'orage avait coupé l'électricité. | Il éprouve de la jalousie et de la tristesse. |
| Elève 19 | | une paieuse | Parce que ses parents sont morts | des biches | parce que il fait noir | de la jalousie |
| Elève 20 | elle a appuyé sur le bouton de l'aspirateur | du régime de papa | Car c'est paupière sont gonflés et si ses amis le voient ils se moqueront | des animaux | car il y a eu une coupure de courant | il est jaloux |
| Elève 21 | l'aspirateur | balance | il est parti sans ses parents | un animal | Parce que il y a l'orage et il n'y a plus de courant. | Il éprouve que tous les jouets de son copain étaient mieux que les siens. |

| | Repérage d'indices dans le texte |
|-----------------|---|
| Elève 1 | OUI |
| Elève 2 | NON |
| Elève 3 | OUI |
| Elève 4 | OUI |
| Elève 5 | NON |
| Elève 6 | OUI |
| Elève 7 | OUI |
| Elève 8 | OUI |
| Elève 9 | NON |
| Elève 10 | OUI |
| Elève 11 | NON |
| Elève 12 | NON |
| Elève 13 | OUI |
| Elève 14 | OUI |
| Elève 15 | NON |
| Elève 16 | NON |
| Elève 17 | OUI |
| Elève 18 | OUI |
| Elève 19 | OUI |
| Elève 20 | OUI |
| Elève 21 | OUI |
| Total | 14 sur 21 |

Séance 2 : album « Moi Dieu Merci qui vis ici »

| | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 | Question 7 | Question 8 |
|----------|--------------------|-------------------------------|--|--|--|--|--|---|
| Elève 1 | en Angola | Afrique du sud | des Angolais contre des Angolais | qu'il tue nos sœurs, nos frères | pour attendre le retour des soldats | pour qu'il ne leur brûle pas les bras | il est tantôt négro, tantôt héros, tantôt le méchant, tantôt l'enfant, tantôt l'ennemi, tantôt l'ami | Il se sent vivant |
| Elève 2 | | Il est né en Angola. | Des Angolais tuaient des Angolais mouraient. | | Il a reçu une balle dans la tête. | | Il a fini dans la rue. | Il est vivant et il est content. |
| Elève 3 | Angola | | | | Parce que la balle l'a touché. | Parce que tout le monde avait été tué. | Il est devenu paisible. | Il se sent bien. |
| Elève 4 | En France. | Il est né en Angola. | Les Angolais entre Angolais | Il veut que ce soit leurs esclaves. | Car il était blessé. | Pour rester en vie. | Il va dormir sur un banc et manger dans les poubelles puis il va chercher et trouver un logement. | Il se sent bien, protégé en tout ça plus content. |
| Elève 5 | En Angola | En Angola | d'autres pays contre l'Angola | les sœurs et les frères | parce qu'il a reçu un bal dans le crâne et dans le ventre. | parce qu'il y avait la guerre | il est devenu heureux | heureux |
| Elève 6 | chez lui | Il est né en Angola | | Ils veulent les tuer. | pour soigner ses blessures | à cause de la guerre | Il est devenu pauvre | Il était rasé et content |
| Elève 7 | mon peuple | en Angola. | Angolais. | Ils veulent les brûler. | parce qu'il avait un trou de la tête et dans le crâne. | parce que il font que de se battre. | il arrive au pays papier | il se sent heureux |
| Elève 8 | la France | | Angola | les tuer | pour se faire brûler les bras | car il y avait la guerre | il a sauvé une femme | Il se sent bien |
| Elève 9 | En France | En Afrique | les Angolais contre les Angolais | les tués | Il s'était fait tirer dessus | il y avait la guerre | Il est devenu français | vivant ici |
| Elève 10 | dans sa ville | ANGOLA | les Angolais et les Angolais | Il voulait tuer les sœurs et ses frères | pour soigner ses bras et sa tête | Parce que Les Angolais se tuaient | pauvre | à moitié content. |
| Elève 11 | | Il est né en Angola | Les villageois contre les soldats. | Ils voulaient que les villageois tuent leurs familles. | Parce que les soldats lui brûlent les bras. | Son village était en feu. | Une vieille dame lui a donné sa maison. | Il se sent vivant. |
| Elève 12 | Ici est en France. | Dieu Merci est né en Afrique. | Les Angolais se battaient | Ils veulent tuer leurs | Car il s'est fait tirer dessus. | Car il y avait la | Dieu Merci était pauvre | A la fin de l'histoire, Dieu Merci |

| | | | | | | | | |
|----------|------------------------------------|-------------------------------------|---|---|---|--|---|---|
| | | | contre les Angolais. | frères et leurs sœurs. | | guerre entre eux | | se sent heureux. |
| Elève 13 | Dieu merci, il est à Angola. | Dieu merci est né en Afrique. | Dieu merci ce bats contre les soldas. | | Parce que il s'est évanoui | | | Vivant ici |
| Elève 14 | Il est en Angola. | Le continent est l'Europe. | les Angolais contre d'autre Angolais | Ils voulaient qu'on tue nos sœurs, nos frères. | Par-ce-que il a reçu une balle dans la tête | Par ce qu'il était attquer. | Il a sauver une personne. | Il ce sans heureux d'être en vie. |
| Elève 15 | | il est né sur Angola. | des Anglais tuaient des Angolais mouraient. | | il a reçu une balle dans la tête. | il vous lait visiter d'autre pays. | | pas bien |
| Elève 16 | | En Angola. | | | Une balle est entrée dans la chair et dans le crâne. | Il a eu des millitère on détrui son pays. | Il a cité son pay pour ceux les millitère ne le retrouve pas | Alèse |
| Elève 17 | Dans un autre pays | Il est né en Angola | Il se faisait la guerre Angolais contre les autres pays | Ils veulent tuer les villageois. | Il a resu des coupe de fusil. | Parce-que il voulais le tuez. | Il nettoyer la versel et des hais à tailler. | Un héro un méchant négrons enfant ennemi l'ami |
| Elève 18 | son peuple | Il est né en Afrique | Angolais | Les soldats voulait que les Angolais tue leurs frère et sœur | Car il s'est pris une bal dans la cher et dans le crâne | Car les Angolais tuais les Angolais | Un inconnu | Il se sent vivant |
| Elève 19 | Je s'uis en France. | Dieu merci est né Angola. | l'armé se bat contre les Angolais. | les soldats veulent tué les frères et sœurs des villageois. | Dieu merci ces pris une bal de fusil dans la tête | O si non il allez mourire. | Dieu merci et devenu un étrangé. | il se sens bien |
| Elève 20 | | En Angola | les solat contre les villageois | les tuer | car il était blessé | car les soldat voulais le tuer | il a eu une maison car il a sauvé une dame et il a trouvé quelque petit boulot | rejeter |
| Elève 21 | Il est en Engola. | Il est né en Afrique. | Les soldat contre les villageois | Il voulait qu'ont tue n'au frère et sœur. | Parce qu'il lui ont tiré des balles de fusils. | Parce qu'il y a la guerre. | Il cherche un travail. | Il se sent bien. |

| | Repérage d'indices dans le texte |
|-----------------|---|
| Elève 1 | OUI |
| Elève 2 | NON |
| Elève 3 | NON |
| Elève 4 | NON |
| Elève 5 | OUI |
| Elève 6 | NON |
| Elève 7 | NON |
| Elève 8 | NON |
| Elève 9 | NON |
| Elève 10 | NON |
| Elève 11 | OUI |
| Elève 12 | OUI |
| Elève 13 | NON |
| Elève 14 | OUI |
| Elève 15 | NON |
| Elève 16 | NON |
| Elève 17 | OUI |
| Elève 18 | NON |
| Elève 19 | NON |
| Elève 20 | OUI |
| Elève 21 | OUI |
| Total | 8 sur 21 |

Séance 3 : album « Yakouba »

| | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 |
|----------|--|---|---|--|---|--|
| Elève 1 | de laisser le lion en vie | par-ce que il a dit que il n'a pas tuer le lion | il sort grand | par ce que il a laissé le lion en vie. | une personne qui garde les troupeau bétail | devenir un samourai respecté de tous |
| Elève 2 | | | il se sens bien | | Il se fait attaqué | le lion l'orai griffer yakouba. |
| Elève 3 | | | Il est fatigué | Parce que le lion a peur de Yakouba | | |
| Elève 4 | Il décide de laissé le lion en vie. | Car il n'a pas tué le lion comme il devait le fair pour devenir soldat. | Il se sens rocher. | Car il n'a pas tué le lion. | Il est devenu garde du troupeau. | Il serai devenu un gerier. |
| Elève 5 | Il avait voulu le tuer mais a fait demis-tour. | Les compagnons sont devenus des guerriers | | Parce que Yakouba a pris la bonne décision | Il garde des animaux (troupeau) | Par ce que c'est compagnons sont devenu des guerriers |
| Elève 6 | Il a décidé de prendre sa lense et de rentrer chez lui. | Quard les homme du village pensaient qu'il allait reveni avec une peau d'animaux | il se sent quonten | Quard il na pas tuer le lion | Il devien berger | les lion auraient tuer sont bétail |
| Elève 7 | il a dormie avec un lion vivant | parce qu'il n'a pas tué le lion. | Heureux de ne pas avoir tue le lion | les lion son gentille. | il devien un Guerrier | Il aurai pu être embeté |
| Elève 8 | que setai un grand jour | | Fatigué | car il la bleser | un homme | les frère du lion aurai dis que tu ai incapable de le tuer |
| Elève 9 | Il a décidé de partir pour ne pas tué le lion | Parce qu'il n'avait pas réussi la mission | epuisé | Parce qu'il n'a pas tué le lion | berger | Un homme aux yeux de ses frères |
| Elève 10 | Il a décidé de laissé par ce que le lion n'avais plus de force. | par ce que ça faisait longtent qu'elle est pas venue au village | il se sens épuisé | car il se met à l'écard | il est devenu guerrier | Sinon il passera un homme au yeux de ses frères |
| Elève 11 | Il décide de laisser le lion tranquil parce qu'il sort grandi. | C'est compagnons deviennent des chasseurs alors que lui ne devins pas un guerrier. | il se sentit à l'écart. | Il fatigue les lions et peut les tuers. | il garde le troupeau. | il aurait tuer sans gloire et serait passer pour un homme. |
| Elève 12 | Yakouba a décidé après sa nuit de réflexion de laiser la vie au lion car il est à bout de forces et il a combattu toute la nuit. | Yakouba est accueilli par un grand silance car tous le monde est apacien qui le ramène le lion mort en preuve de courage. | Yakouba se sent un peut triste puis'ce que il n'a pas tuer le lion mais fier de lui avoir laisser la vie. | Le bétail n'est plus jamais attaqué par les lion car Yakouba a protéger le lion et que le lion l'a remercier | Yakouba devient le garde du troupeaux de bétail | Yakouba serait devenu un chasseur (guerrier). |
| Elève 13 | Yakouba est rentré au village. | Quart grace a lui il sont en paix. | Il se sent content. | Quart il sont gardé par les soldas | il devien content. | |
| Elève 14 | Il choisi de rentrer. Par ce que le lions est blécer. | Parce-qu'il à lécer le lion en vie | Il se sent à l'écart | Parce-qu'il a lécer un lion en vie. | Il devient un garde du troupeau | Il serait devenu un guerrier. |

| | | | | | | |
|----------|---|---|--|---|------------------------------------|---|
| Elève 15 | | parceque il s'est batue | pas bien | le lion est plus fort | | il sera content |
| Elève 16 | Il parle au lion il regarde dans les yeux | le père de Yakouba fai grand silence | conten | à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lion | | |
| Elève 17 | Il a décidé de laisser en vi le lion pour qua ses yeux il soit grandi. | Parce-qu'il n'a pas tuez le lion. | Il se sent heuru. | Parce-que Yakouba na pas tuer le lion blésser | Il devient gardien de bétail. | Il serrait devenu guerrier. |
| Elève 18 | Parce que il ne voulait pas être bannis par ses pères. | Car il n'a pas tué le lion. | Il se sent coupable de ne pas avoir tué le lion. | Par ce que c'est Yakouba qui garde le bétail et c'est grâce à lui que le lion n'est pas mort. | Il devient le garde du troupeau. | Il serait devenu un homme. |
| Elève 19 | Yakouba pri le chemin du retour | Parce que les compagnons de yakouba son devenu des guerriers est yakouba est devenu le garde du troupo. | Yakouba se sent banni parce qu'il a pas tué le lion. | parce que Yakouba est devenu garde du troupo. | Yakouba devien le garde du trou | Yakouba serai réspéctai par les autres. |
| Elève 20 | Il a décidé de ne pas tuer le lion. | Parce que il n'a pas tuer le lion et il fallait tuer le lion pour devenir guerrier. | à l'écart du village | car Yakouba n'a pas tuer le lion. | on lui confia la garde du troupeau | il aurais continué de tuer les lion Yakouba serais un gerrier |
| Elève 21 | Il ramassa sa lance et regarda le lion pour voir si le lion était en vie. | Les compagnons devinrent des guerriers. | Il ce sent bien. | Parce qu'il se sont fait attaqué et il sont bléssé. | Il garde le troupeau. | Il aurait put devenir guerrier. |

| | Repérage d'indice dans le texte |
|-----------------|--|
| Elève 1 | OUI |
| Elève 2 | NON |
| Elève 3 | NON |
| Elève 4 | OUI |
| Elève 5 | OUI |
| Elève 6 | OUI |
| Elève 7 | NON |
| Elève 8 | NON |
| Elève 9 | OUI |
| Elève 10 | OUI |
| Elève 11 | OUI |
| Elève 12 | OUI |
| Elève 13 | OUI |
| Elève 14 | OUI |
| Elève 15 | NON |
| Elève 16 | NON |
| Elève 17 | OUI |
| Elève 18 | NON |
| Elève 19 | OUI |
| Elève 20 | OUI |
| Elève 21 | OUI |
| Total | 14 sur 21 |

Séance 4 : évaluation sommative

| | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 |
|----------|----------------------------------|--|---|--|---|--|
| Elève 1 | un aspirateur | Par-ce-qui est restée a l'ombre | merveillent | rasoir | mécanicien | un incendie |
| Elève 2 | Un aspirateur | | Ses parents observent attentivement. | D'une tondesse | Il est cuisinier | Le feu |
| Elève 3 | C'est l'aspirateur. | | Ils sont fiers de leurs enfants. | D'un rasoir | Il est garagiste. | Il y a du feu et du gaz toxique. |
| Elève 4 | Une imprimante. | Il s'est fait mal à la jambe gauche. | Ils sont émerveillés. | Un rasoir. | Clément est technicien. | Un himenble a pris feu. |
| Elève 5 | c'est un aspirateur | | Ils sont très heureux | un coupe-ongle | Il est garagiste | Il y a le feu |
| Elève 6 | aspirateur | Quar il sait fait mal a la jambe | Ils sont émerveillent devant les dessint | d'un rasoir | mécanicien | un feu, un insendi |
| Elève 7 | c'est un aspirateur à balet | Il ne pouvait pas ski car il boitai. | Il le trouve splendide | On parle d'un rasoir. | Technicien | il y a eu un feu |
| Elève 8 | un aspirateur | Il y avait du solil mes il faisait froid | Ils sont content | un rasoir | garagiste | un batiman bruler |
| Elève 9 | un aspirateur | Parce qu'est pas y aller | émerveiller | un rasoir | garagiste | un gaz toxique |
| Elève 10 | aspirateur | il avait le teint pâle | émerveillé | d'un rasoir | netoyeur de voiture | un incendit |
| Elève 11 | machine à laver | il est malade | Ils sont émerveillent | un rasoire | il est méchanicien | Il y a eu une inondation. |
| Elève 12 | Cette machine est un aspirateur. | | Ils sont étonné. | On parle d'un rasoire. | Le métier de Clément est « garagiste ». | Un incendie a nécessité l'intervention des pompiers. |
| Elève 13 | Cette machine est un aspirateur. | Parce que il n'est pas sorti dehors. | Il alaire fiere. | D'un rasoir. | Il f'est mécaniciens. | |
| Elève 14 | une machine à repasser. | Parce qu'il était en classe de neige. | Ils eprouvent de la joie. | Il parle d'un rasoir | Il est garagiste | L'éruption d'un volcan |
| Elève 15 | | il fait froid | | quelle se coupe pas comme son père | garagiste | |
| Elève 16 | l'aspirateur | | | elle parle de fair attention a pas se couper le menton | il répare les véhicule | |
| Elève 17 | Cette machine est un aspirateur. | | Ils éprouvent de la joy devant leur enfant. | d'un rassouar | Il est peintre | Pour une inondation |
| Elève 18 | Cette machine est un aspirateur. | Car il est tombé dans la neige. | de l'affection et de la beauté. | On parle de la beinoire | il est garagiste | les pompiers sont intervenu par ce que des maison ont brûlé et tout le quartier a brulé. |
| Elève 19 | C'est machine et un aspirateure | | | d'un rasoire | | le feux |
| Elève 20 | un aspirateur | car il étai malade | Ils son fier de leur enfant et émerveille | d'un rassoir | il est garagiste | il y a eu un feux |
| Elève 21 | C'est un aspirateur. | Parce qu'il s'est fait mal. | Les parents sont fiere. | On parle d'un rasoir. | Il est garagiste. | Il y a eu du feu. |

| | Repérage d'indices dans le texte |
|-----------------|---|
| Elève 1 | OUI |
| Elève 2 | OUI |
| Elève 3 | OUI |
| Elève 4 | OUI |
| Elève 5 | NON |
| Elève 6 | OUI |
| Elève 7 | OUI |
| Elève 8 | OUI |
| Elève 9 | OUI |
| Elève 10 | OUI |
| Elève 11 | OUI |
| Elève 12 | OUI |
| Elève 13 | OUI |
| Elève 14 | OUI |
| Elève 15 | OUI |
| Elève 16 | NON |
| Elève 17 | NON |
| Elève 18 | OUI |
| Elève 19 | NON |
| Elève 20 | OUI |
| Elève 21 | OUI |
| Total | 17 sur 21 |

Annexe 11 : tableaux de données quantitatives

Séance 1 : évaluation diagnostique

| | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 | Total /6 |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Elève 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 5,5 |
| Elève 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 2,5 |
| Elève 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Elève 4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| Elève 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Elève 6 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 3,5 |
| Elève 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Elève 8 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Elève 9 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 3 |
| Elève 10 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1,5 |
| Elève 11 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 3,5 |
| Elève 12 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Elève 13 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 | 2 |
| Elève 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Elève 15 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 2,5 |
| Elève 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0,5 |
| Elève 17 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 1 | 1,5 |
| Elève 18 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Elève 19 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 0,5 | 1 | 4 |
| Elève 20 | 0,5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3,5 |
| Elève 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 5,5 |
| Moyenne | 0,45 | 0,43 | 0,43 | 0,60 | 0,57 | 0,76 | 3,24 |

Séance 2 : album *Moi Dieu Merci qui vis ici*

| | Q° 1 | Q°2 | Q°3 | Q°4 | Q°5 | Q°6 | Q°7 | Q°8 | Total /8 | Total /6 |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Elève 1 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 3 | 2,25 |
| Elève 2 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 4 | 3 |
| Elève 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1,5 |
| Elève 4 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 5,5 | 4,13 |
| Elève 5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3,5 | 2,63 |
| Elève 6 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4,5 | 3,38 |
| Elève 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 3,5 | 2,63 |
| Elève 8 | 1 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3,5 | 2,63 |
| Elève 9 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 5,5 | 4,13 |
| Elève 10 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5,5 | 4,13 |
| Elève 11 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 0,75 |
| Elève 12 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7,5 | 5,63 |
| Elève 13 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,75 |
| Elève 14 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4,5 | 3,38 |
| Elève 15 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2,5 | 1,88 |
| Elève 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,5 | 0 | 0,5 | 2 | 1,5 |
| Elève 17 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 0 | 3 | 2,25 |
| Elève 18 | 0 | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 5 | 3,75 |
| Elève 19 | 1 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5,5 | 4,13 |
| Elève 20 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4,5 | 3,38 |
| Elève 21 | 0 | 1 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 5 | 3,75 |
| Moyenne | 0,24 | 0,29 | 0,33 | 0,33 | 0,81 | 0,71 | 0,43 | 0,76 | 3,90 | 2,93 |

| | Texte + images | | Texte |
|-----------------|-----------------------|-----------------|--------------|
| Elève 2 | 3 | Elève 1 | 2,25 |
| Elève 3 | 1,5 | Elève 5 | 2,63 |
| Elève 4 | 4,13 | Elève 12 | 5,63 |
| Elève 6 | 3,38 | Elève 13 | 0,75 |
| Elève 7 | 2,63 | Elève 14 | 3,38 |
| Elève 8 | 2,63 | Elève 17 | 2,25 |
| Elève 9 | 4,13 | Elève 19 | 4,13 |
| Elève 10 | 4,13 | Elève 20 | 3,38 |
| Elève 11 | 0,75 | Elève 21 | 3,75 |
| Elève 15 | 1,88 | | |
| Elève 16 | 1,5 | | |
| Elève 18 | 3,75 | | |
| Moyenne | 2,7 | | 3,13 |

| Moyenne élèves ayant mis en évidence les indices | Moyenne élèves n'ayant pas mis en évidence les indices |
|---|---|
| 3 | 2,89 |

Séance 3 : album *Yakouba*

| | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 | Total /6 |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Elève 1 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 4,5 |
| Elève 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Elève 3 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 |
| Elève 4 | 0,5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4,5 |
| Elève 5 | 0,5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2,5 |
| Elève 6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Elève 7 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Elève 8 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 |
| Elève 9 | 0,5 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Elève 10 | 1 | 0 | 0,5 | 0 | 0 | 1 | 2,5 |
| Elève 11 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| Elève 12 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5,5 |
| Elève 13 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Elève 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Elève 15 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Elève 16 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Elève 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Elève 18 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Elève 19 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Elève 20 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5,5 |
| Elève 21 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Moyenne | 0,36 | 0,45 | 0,79 | 0,52 | 0,62 | 0,60 | 3,33 |

| | Texte + images | | Texte |
|----------------|----------------|----------|-------------|
| Elève 1 | 4,5 | Elève 2 | 1 |
| Elève 5 | 2,5 | Elève 3 | 0,5 |
| Elève 12 | 5,5 | Elève 4 | 4,5 |
| Elève 13 | 1 | Elève 6 | 5 |
| Elève 14 | 6 | Elève 7 | 2 |
| Elève 17 | 6 | Elève 8 | 0,5 |
| Elève 19 | 4 | Elève 9 | 5 |
| Elève 20 | 5,5 | Elève 10 | 2,5 |
| Elève 21 | 3 | Elève 11 | 4 |
| | | Elève 15 | 1 |
| | | Elève 16 | 1 |
| | | Elève 18 | 4 |
| Moyenne | 4,22 | | 2,45 |

| Moyenne élèves ayant mis en évidence les indices | Moyenne élèves n'ayant pas mis en évidence les indices |
|--|--|
| 4,21 | 1,86 |

Séance 4 : évaluation sommative

| | Question 1 | Question 2 | Question 3 | Question 4 | Question 5 | Question 6 | Total /6 |
|-----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| Elève 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| Elève 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Elève 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Elève 4 | 0 | 0,5 | 1 | 1 | 0,5 | 0 | 3 |
| Elève 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Elève 6 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4,5 |
| Elève 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 0 | 4,5 |
| Elève 8 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Elève 9 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5,5 |
| Elève 10 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Elève 11 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| Elève 12 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Elève 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| Elève 14 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 |
| Elève 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Elève 16 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Elève 17 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Elève 18 | 1 | 0,5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3,5 |
| Elève 19 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| Elève 20 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Elève 21 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4,5 |
| Moyenne | 0,81 | 0,26 | 0,81 | 0,81 | 0,86 | 0,10 | 3,64 |

4^{ème} de couverture

Résumé :

La compréhension repose sur un ensemble de processus complexes, ce qui fait émerger des difficultés chez les élèves, notamment lorsqu'il s'agit de relever des informations implicites d'un texte. L'expérimentation présentée dans ce mémoire vise à montrer la pertinence d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension inférentielle à l'aide d'albums de jeunesse pour les élèves. Nous avons réalisé une séquence d'enseignement de quatre séances auprès d'élèves de CM1-CM2. Nos résultats nous ont permis de mettre en évidence différents profils d'élèves et de montrer que l'utilisation de l'album et de la stratégie de mise en évidence des indices pour inférer était essentielle pour les élèves ayant un faible niveau de compréhension.

Mots clés : Compréhension ; Inférences ; Albums ; Enseignement explicite ; Profils d'élèves

Abstract :

Understanding relies on a set of complex processes, which leads to difficulties for pupils, especially when it comes to identify implicit information in a text. The experiment presented in this thesis aims to show the relevance of explicit teaching of inferential understanding strategies using children's albums for pupils. We made out a teaching sequence of four sessions with CM1-CM2 pupils. Our results allowed us to highlight different pupils profiles and to show that the use of the album and of the strategy of highlighting clues to infer was essential for pupils with a low level of understanding.

Keywords : Understanding ; Inferences ; Albums ; Explicit teaching ; Pupils profiles

