

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,  
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**MÉMOIRE DE RECHERCHE**

**Parcours**

**Professeur.e des écoles**

**Titre du mémoire**

*L'enseignement explicite des inférences  
comme levier pour la maîtrise de  
l'implicite dans la compréhension des  
récits à l'école primaire*

Présenté par

**COMBES Doriane**

**Mémoire encadré par**

**Directeur de mémoire**

Nom, prénom : DUPONT Pascal

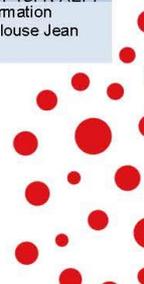
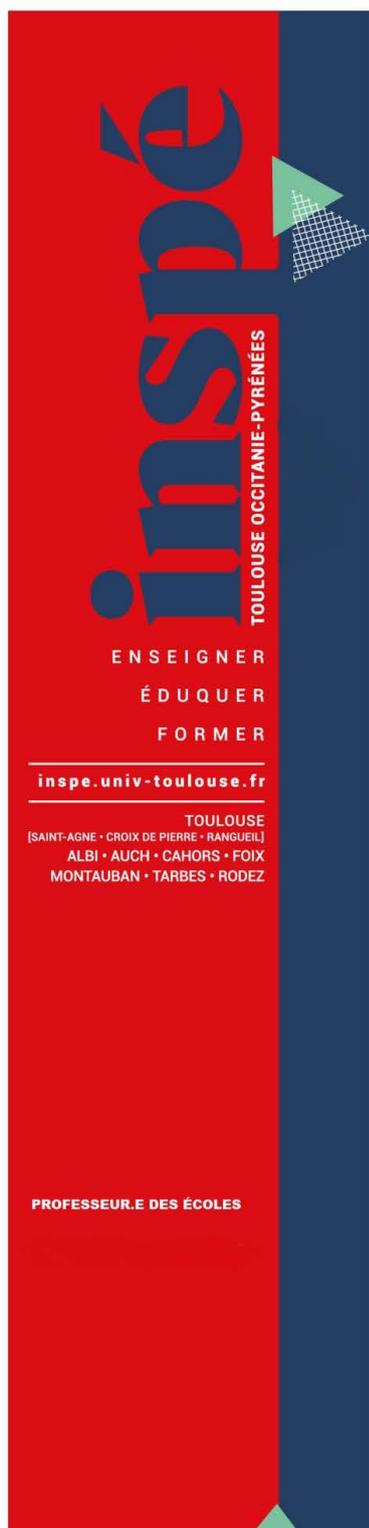
Statut : Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation  
Directeur adjoint de l'UMR Education Formation Travail et Savoirs  
(EFTS) Université Toulouse Jean Jaurès  
Directeur adjoint formation continue de l'INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées

**Membres du jury de soutenance**

Nom et prénom	Statut
DUVIGNEAU Karine	Directrice Adjointe Recherche INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées Directrice Structure Fédérative de Recherche "Apprentissage-Enseignement-Formation" (SFR-AEF)
DUPONT Pascal	Directeur adjoint de l'UMR Education Formation Travail et Savoirs (EFTS) Université Toulouse Jean Jaurès

**Soutenu le**

**19/06/2025**



## Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Doriane COMBES

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

*L'enseignement explicite des inférences comme levier pour la maîtrise de l'implicite dans la compréhension des récits à l'école primaire*

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle ).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à Auch le 09/06/2025,

Signature de l'étudiante



# Résumé

Ce mémoire de recherche s'intéresse en premier lieu au lien qui existe entre la métacognition et l'enseignement explicite, particulièrement en ce qui concerne les stratégies de l'apprentissage de la compréhension du récit au cycle 3.

L'approche de la métacognition a nécessité un cadre structuré pour être développée auprès des élèves. L'enseignement explicite s'est alors imposé comme une méthode propice, fondée sur des pratiques structurées, progressives et guidées.

Cette recherche s'oriente sur l'étude des inférences, essentielle pour accéder à l'implicite des textes. L'objectif étant ainsi de vérifier si l'enseignement explicite permet de favoriser ces inférences en clarifiant les non-dits du récit. L'observation de plusieurs élèves dans une classe de cycle 3 a permis de récolter des données concrètes bien que non exhaustives.

La première partie de ce mémoire expose les fondements de l'enseignement explicite. Né dans les années 1970 aux États-Unis, il s'est développé dans des contextes d'éducation prioritaire pour lutter contre les inégalités scolaires. Rosenshine et d'autres chercheurs ont mis en évidence les bénéfices d'un enseignement structuré sur la réussite scolaire.

Quatre théories de l'apprentissage sont mobilisées : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socio-constructivisme. Chacune apporte une brique à la mise en œuvre de l'enseignement explicite, de l'ouverture à la pratique autonome.

Enfin, le mémoire confronte les approches nord-américaine et française de l'enseignement explicite. Il révèle une distance entre le modèle rigoureux mais souple de Rosenshine et les usages français, souvent plus vagues.

# Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans cette expérimentation et dont la participation a mené à l'aboutissement de ce mémoire.

En premier lieu, j'exprime une pensée particulière à mes formateurs et encadrants et plus spécialement à mon directeur de mémoire, Monsieur Pascal Dupont, pour sa disponibilité, ses conseils et sa bienveillance à mon égard tout au long de ces deux années de Master MEEF.

Je tiens également à remercier Madame Géraldine Pareti et sa classe pour leur participation et leur engagement accrus lors des séances d'apprentissage mises en place au cours de ma recherche.

Enfin, je remercie ma famille, notamment mon grand-père Roger David et ma mère Clarisse Combes qui ont suscité un intérêt permanent pour ma recherche, attrait qui a été une source de motivation tout au long de la rédaction de ce mémoire.

## SOMMAIRE

<b>Introduction</b> .....	1
<b>I – CADRE THÉORIQUE</b> .....	3
<b>1. – L'enseignement explicite</b> .....	3
1.1 – Mise en œuvre difficile et progressive de l'enseignement explicite .....	4
1.1.1 – Les travaux fondateurs de l'enseignement explicite .....	5
1.1.2 – Lien entre instructionnisme et enseignement explicite .....	18
1.1.3 – Comparaison entre école nord-américaine et école française.....	18
1.1.4 – Recherche d'un choix de dispositif.....	26
1.2 – Les apports de l'enseignement explicite .....	29
1.2.1. Caractéristiques.....	29
1.2.2. Mise en œuvre.....	31
1.2.3. Applications de l'enseignement explicite à la compréhension du récit..	35
1.3 – L'implicite dans les programmes et les manuels.....	36
<b>2. – Compréhension du récit</b> .....	38
2.1. Qu'est-ce que comprendre un récit .....	38
2.1.1. Étude de la situation : solutions envisagées .....	38
2.1.2. Le modèle de compréhension en lecture .....	41
2.1.3. Le modèle de situation .....	48
2.1.4. Les inférences.....	49
2.1.5. Le cadre didactique .....	51
2.1.6. Compétences requises .....	52
2.2. Obstacles et difficultés rencontrés à la compréhension des récits .....	53

2.3. Triptyque des familles d'activités .....	55
2.3.1. Activités modulaires .....	55
2.3.2. Activités intégratives de transfert.....	56
2.3.3. Activités à visée culturelle .....	57
2.4. Mise en place d'une séance de compréhension.....	57
2.4.1. Travail préparatoire en quatre étapes .....	57
2.4.2. Prise en compte des élèves .....	59
2.5. La lecture pas-à-pas et le chemin du lecteur visible .....	59
2.5.1. La lecture pas-à-pas.....	59
2.5.2. Le chemin du lecteur ou visible .....	60
<b>3. – Réponse théorique à la problématique.....</b>	<b>61</b>
<b>II – PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>63</b>
<b>1. – Objectifs.....</b>	<b>63</b>
<b>2. – Hypothèses.....</b>	<b>63</b>
<b>3. – Problématique.....</b>	<b>63</b>
<b>4. – Méthode de recueil des données .....</b>	<b>63</b>
4.1. – Participants et supports de recueil de données.....	63
4.2. – Protocole : dispositifs adoptés et indicateurs de réussite .....	64
<b>III- ANALYSE DU RECUEIL DES DONNÉES .....</b>	<b>68</b>
<b>1. – Recueil de données expérimental .....</b>	<b>69</b>
<b>2. – Recueil de données principal.....</b>	<b>72</b>
2.1. Déroulement, objet et contenu des séances.....	72
2.1.1. Séance 1 – Exercice et présentation .....	73
2.1.2. Séance 2 – Évaluation diagnostique.....	73

2.1.3. Séance 3 – Exercices d’entraînement.....	74
2.1.4. Séances 4, 5, 6 et 7 – Exercices basés sur la lecture pas à pas et Visibiléo .....	74
2.1.5. Séances 8 et 9 – Évaluation sommative .....	74
2.2. Critères d’analyse .....	74
2.3. Résultats et discussion.....	76
2.3.1. Séance 3 – Exercices d’entraînement.....	77
2.3.2. Séance 4 – Lecture pas à pas – Consultation de Bernard Friot.....	78
2.3.3. Séance 5 – Lecture pas à pas – Les souris à l’envers de Roald Dahl .....	79
2.3.4. Séance 6 – Lecture pas à pas – Le renard et les puces de Jean Glauzy ..	81
2.3.5. Séance 7 – Lecture pas à pas – Lucien de Claude Bourgeys .....	82
2.4. Examen des diagrammes individuels .....	83
2.5. Bilan .....	84
2.5.1. Progrès réalisés.....	84
2.5.2. Influence de l’enseignement explicite.....	85
2.5.3. Validation des résultats.....	85
<b>Conclusion</b> .....	87
<b>Bibliographie</b> .....	89

## Annexes

Annexe 1 : Les fondateurs des théories de l'apprentissage .....	105
Annexe 2 : Différences sur le plan des principes et de la démarche d'enseignement entre l'acception nord-américaine et l'acception française de l'enseignement explicite .....	106
Annexe 3 : Différents types de réponses pouvant être sollicitées par l'enseignant.	107
Annexe 4 : Échelle d'enseignement-apprentissage affichées sur le tableau d'un enseignant .....	108
Annexe 5 : Triptyque des familles d'activités .....	109
Annexe 6 : Actions de l'enseignant et des élèves dans les cinq phases de l'enseignement explicite.....	110
Annexe 7 : Lecture pas-à-pas – Le cadre didactique en trois temps.....	111
Annexe 8 : Lecture pas-à-pas – Canevas d'enseignement en trois temps .....	112
Annexe 9 : Grammaire de la lecture pas-à-pas .....	113
Annexe 10 : Le chemin du lecteur ou « Visibiléo » – Le lion et le lièvre .....	113
Annexe 11 : Fiche du contenu des séances .....	114
Annexe 11.1 : Support séance 1 – Soupçon de Bernard Friot.....	125
Annexe 11.2 : Support séances 2 et 8 – Évaluation diagnostique et sommative – Le Martien de Bernard Friot.....	129
Annexe 11.3 : Support séance 3 – Exercices d'entraînement sur le Français Explicite.....	134
Annexe 11.4 : Support séance 4 – La consultation de Bernard Friot.....	135
Annexe 11.5 : Support séance 5 – Les souris à l'envers de Roald Dalh.....	141
Annexe 11.6 : Support séance 6 – Le renard et les puces de Jean Glauzy.....	147
Annexe 11.7 : Support séance 7 – Lucien de Claude Bourgeys .....	154
Annexe 12 : Verbatims des séances 3 à 7.....	158
Annexe 12.1 : Verbatim séance 3 .....	158
Annexe 12.2 : Verbatim séance 4 .....	170
Annexe 12.3 : Verbatim séance 5 .....	176
Annexe 12.4 : Verbatim séance 6 .....	185

Annexe 12.5 : Verbatim séance 7 .....	191
Annexe 13 : Diagrammes factuels des inférences réalisées par les élèves des séances 3 à 7.....	199
Annexe 13.1 : Albert .....	199
Annexe 13.2 : Louna .....	200
Annexe 13.3 : Enzo .....	201
Annexe 13.4 : Manon .....	202
Annexe 13.5 : Emma .....	203
Annexe 13.6 : Aïten.....	204

# Introduction

Une première approche du sujet recherché pour ce mémoire a concerné la métacognition, indissociable de la réussite scolaire et de la confiance en soi. Or, la métacognition, en faisant d'abord appel à l'honnêteté et à la rigueur intellectuelle, conduit à une auto-évaluation systématique de la compréhension d'un sujet ou de l'accomplissement d'une tâche. Elle implique, par ailleurs, l'acquisition d'une réaction immédiate en dehors de toute réflexion permettant de mettre en œuvre une méthode dont la finalité est d'aider à résoudre un problème. Ce réflexe ne peut être que le fruit d'une expérience longue et parfois difficile à mener. Expérience basée tout naturellement sur une surveillance intransigeante de la compréhension d'un sujet, ponctuée par des périodes d'intenses réflexions conduisant à la réussite du résultat recherché par la métacognition.

Après avoir adopté cette thématique, l'affinement des recherches qui s'en est suivi a, en définitive, débouché sur l'enseignement explicite dont la finalité paraissait être en mesure de mieux appréhender la métacognition. En effet, la méthode spécifique de l'enseignement explicite est structurée et favorise l'apprentissage des élèves à partir d'explications et de démonstrations simples et complètes reposant sur une pratique parfaitement maîtrisée, graduée et guidée.

Dans le vaste champ de l'enseignement explicite, un choix s'imposait. Il s'est fixé sur ses différents apports à l'apprentissage des élèves de cycle 3 concernant la compréhension du récit ainsi que son action dans la maîtrise de l'implicite à partir de la découverte des inférences. Aussi, en vue de procéder aux recherches en adéquation avec la nécessité absolue de la présence de l'implicite, il serait envisagé d'observer des élèves d'une classe de cycle 3 afin de faire émerger les idées correspondant aux recherches. Cette observation permettrait alors, sans être exhaustive, de rassembler des éléments intéressants et instructifs. Elle a pu être réalisée à l'occasion de stages hebdomadaires prévus lors de la seconde année et qui se sont déroulés idéalement dans la classe suivie au cours de la première année.

Cette prise en main concrète, « en modèle réduit », de l'activité des élèves a consisté à les guider, à les questionner avec des retours sur les acquis en vue de leur faire obtenir une compréhension définitive du contenu de l'apprentissage en correspondance avec la problématique.

De manière à procéder à un traitement approfondi de la problématique, il était important de situer le cadre du dispositif que nous allons adopter. En effet, l'enseignement explicite fait l'objet de nombreuses critiques en France par les tenants, entre autres, de « l'enseigner plus explicitement ».

Aussi, il s'est avéré nécessaire de tenter de clarifier la situation et de prendre position en vue d'aboutir à un protocole satisfaisant de manière, d'une part, à répondre théoriquement à la problématique et, d'autre part, d'obtenir un recueil de données fiable et cohérent. À cet effet, dans une

première partie nous avons étudié les travaux fondateurs de l'enseignement explicite et sa place dans les écoles de pensées instructionnistes. Puis, les résultats obtenus lors de la comparaison de l'école nord-américaine avec l'école française nous ont conduite à rechercher les éléments afin de commencer à mettre en place le dispositif adéquat.

Toutefois, avant d'aborder la seconde partie afférente à la compréhension du récit, il était utile de compléter cette première partie avec les apports de l'enseignement explicite. Cet enseignement, outre ses caractéristiques vues sous l'angle de notre problématique, nécessite une mise en œuvre qui va s'appliquer précisément à la compréhension des textes, objet de la seconde partie.

Dans celle-ci, nous reprenons la problématique selon laquelle l'enseignement explicite serait en mesure de favoriser les actions du lecteur dans la découverte des inférences afin de clarifier l'implicite dans la compréhension du récit. Dans ce but, nous avons rassemblé la documentation en rapport avec la thématique choisie. Dans cette quête, l'enseignement explicite tenait une place privilégiée. Or, l'ouvrage de Marie Bocquillon, paru en janvier 2024 « L'enseignement explicite : stratégies et pratiques » s'est avéré un des piliers de l'étude. Cependant, la littérature abondante par ailleurs, permettait une sélection complémentaire avec notre problématique en toile de fond. Le sujet à traiter étant très étendu, il importait de se limiter à l'essentiel en vue de constituer une base cohérente et suffisante dès lors que les apports, la mise en œuvre et les applications de l'enseignement explicite étaient traités.

En conséquence, il était possible d'entreprendre l'étude des stratégies de traitement des inférences en vue de maîtriser l'implicite. En ce sens, nous nous sommes d'abord intéressée à la situation et aux solutions envisagées. Nous nous sommes ensuite penchée sur les inférences et les compétences requises face, en particulier, aux obstacles et aux difficultés rencontrés lors de la compréhension des récits. Puis, il nous a fallu procéder à des choix dans un triptyque de familles d'activités afin d'assurer la mise en place d'une séance de compréhension du récit préliminaire au recueil de données.

# I.- CADRE THÉORIQUE

## 1. - L'enseignement explicite

Les origines de l'enseignement explicite remontent aux années 1970 alors que des chercheurs, en l'occurrence des pionniers, envisagèrent d'étudier des écoles performantes dans les quartiers défavorisés. C'est ainsi qu'en 1971 Ronald Edmonds (*senior assistant for instruction with New York City Public school*) a identifié et caractérisé des écoles urbaines réputées, « efficaces dans l'instruction », des élèves issus de milieux défavorisés. Ses travaux mettaient déjà en lumière cinq facteurs clés associés à ces écoles performantes.

- 1) un leadership fort de la direction avec des leaders engagés qui accordaient toute leur attention sur la qualité de l'enseignement :
- 2) des attentes élevées et ambitieuses pour tous les élèves quelle que soit leur origine socio-économique ;
- 3) un milieu sécuritaire et ordonné tout à fait propice à l'apprentissage avec l'émergence du concept de « climat scolaire » au sein des écoles ; concept qui sera introduit par Dana L. Brookover (1970) dans le cadre d'une étude sur le climat organisationnel au sein des écoles :
- 4) une priorité réservée à l'enseignement des matières de base : lecture, écriture, mathématiques ;
- 5) des évaluations et des contrôles fréquents destinés à vérifier les progrès des élèves.

Il fallut cependant attendre les années 1990 lorsque les chercheurs, ne se limitant plus à décrire les caractéristiques extérieures et « visibles » de la classe, procédèrent à l'observation de ce qui se passait dans la classe d'une école efficace. Ils démontrèrent alors l'existence d'une relation supposée entre bons enseignements et bonnes écoles. « Les enseignants œuvrant dans les écoles efficaces manifestent, de façon constante, plus de comportements associés aux pratiques d'enseignement explicite, comme celles répertoriés par Rosenshine, que les enseignants des écoles moins efficaces » (Teddie, Kirby et Stringfield, 1989, p. 133). Il en ressort que l'empreinte des enseignants croît en fonction des pratiques d'enseignement directement préconisées par les méthodes reconnues lors des recherches sur l'efficacité de l'enseignement. En ce sens, Gauthier et al. (2004) ont procédé à une recherche sur les interventions pédagogiques efficaces aboutissant à la réussite scolaire d'élèves défavorisés. Ils en ont conclu que, selon toute vraisemblance, les enseignants qui sortent du lot auraient nécessairement un impact marqué sur la réussite des élèves et, notamment de ceux qui, en difficulté, bénéficient d'interventions pédagogiques efficaces.

Toutefois, si l'enseignement efficace favorise l'apprentissage des contenus, il intervient de la même manière sur la seconde fonction, celle de la gestion de la classe. Ainsi, Rosenshine suggère que les programmes efficaces fassent appel à la gestion des classes : « Les concepteurs de ces programmes

comprennent que l'enseignement ne peut pas être efficace si les élèves ne sont pas bien gérés » (Rosenshine et Stevens 1986, p. 389).

Dans cette optique la recherche associe étroitement l'enseignement explicite à l'instauration de comportements bien définis afin d'assurer la réussite scolaire des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016). Cet enseignement précise les valeurs, les règles de classe, les routines et en assure le maintien. L'effet recherché est d'assurer la stabilité dans le groupe tout en assurant un climat et un ordre fonctionnel propices au déroulement des apprentissages. En réalité, il est parfaitement admis que la gestion des classes représente la première variable dont l'application est synonyme d'une meilleure réussite scolaire selon Wang, Haertel et Walberg (1996). En outre, les études menées à ce sujet convergent vers une reconnaissance de l'importance que représente la gestion de la classe par les enseignants novices (Jacobsen, Eggen et Kauchak, 1993).

Après avoir brossé ce bref historique nous allons être confrontée à une situation complexe inhérente à l'enseignement explicite, à ses partisans et à ses détracteurs. Nous nous efforcerons donc de la clarifier afin de justifier notre choix. Afin d'être en mesure de dégager au mieux les éléments de ce vaste chantier, ses polémiques et son évolution, nous aborderons sa mise en œuvre laborieuse, progressive et difficile en nous limitant aux bases de son fondement, aux étapes marquantes et aux temps forts qui ont jalonné et continuent de jalonner son parcours multiforme émaillé de nombreuses facettes connues, ainsi que celles qui sont ignorées ou rejetées.

### **1.1. - Mise en œuvre difficile et progressive de l'enseignement explicite**

Le recours aux « données probantes » (Gauthier et Bissonnette, 2024) basé sur les preuves apportées par les recherches quantitatives et qualitatives et, dans le même temps, la légitimation des méthodes d'enseignement efficace, continue à faire l'objet de nombreuses controverses. En effet, les débats sur ce double sujet sont loin d'être définitifs dans la francophonie. Ainsi, certains chercheurs en sciences de l'éducation accordent leur préférence à l'utilisation de données de recherche afin d'avaliser leur choix en matière de pédagogie (Gauthier et Mellouki, 2005 ; Baillargeon, 2013). En revanche d'autres, sceptiques et dubitatifs, critiquent le recours aux « données probantes » (Desautels, Larochelle, Vicent, Deblois et Gervais, 2005 ; Saussez et Lessard, 2016). En tout état de cause, ils craignent les dérapages accompagnant la promotion de modèles d'enseignement efficace qui ignorent la particularité des contextes liés à l'apprentissage ainsi que son environnement. En effet, les données probantes correspondent à des données de recherche fiables retenues après l'analyse de nombreuses recherches. Toutefois, elles ne présentent pas un caractère irréfutable du fait que les données de recherche ne sont pas en mesure de prendre en compte tous les paramètres existants, cachés ou inopinés.

En résumé, les débats concernant le choix possible entre deux modèles pédagogiques perdurent. Toutefois, ils permettent de fournir des compléments indispensables lors de la mise en place de

méthodes d'enseignement efficace et, par la même, d'enseignement explicite comme nous allons le constater dans le paragraphe suivant.

### **1.1.1. - Les travaux fondateurs de l'enseignement explicite**

#### **1.1.1.1 – Les origines**

Dès 1986, Rosenshine et Stevens récapitulent dix années de travaux sur les méthodes d'enseignement efficace. Ces pionniers rejoignent, en quelque sorte, les sciences cognitives tout en utilisant les théories d'apprentissage génératrices de nombreuses méthodes. Ces théories d'apprentissage, comme nous le verrons ci-après, sont le tissu qui recouvre des méthodes ou des modèles d'enseignement auxquels appartient l'enseignement explicite. Or, les bases de l'enseignement explicite ont d'abord été élaborées à partir des résultats de nombreuses études menées aux USA montrant l'efficacité d'un enseignement clair sur les savoirs enseignés, la pratique et la rétroaction. Il s'agit, entre autres, d'activer la connaissance des élèves, de présenter des contenus découpés en étapes d'apprentissage, études pratiques guidées et contrôlées. De plus, il faut noter la rétroaction dont celle menée par les pairs et la correction. Enfin, une pratique autonome jointe à un travail coopératif et une révision fréquente complètent ce type d'enseignement.

En réalité, les règles retenues par Rosenshine et Stevens s'apparentent au behaviorisme qui découpe les tâches en étapes simples (*step by step*), peu adapté aux compétences complexes. En outre, la méthode préconisée fait l'impasse sur le modelage et le questionnement sur le processus suivi. Cette parenthèse sur le behaviorisme étant provisoirement fermée, il convient de nous pencher sur les théories d'apprentissage.

#### **1.1.1.2 – Les théories d'apprentissage.**

La mise en lumière apportée par ces théories nous permettra de poursuivre notre exposé sur les travaux fondateurs de l'enseignement efficace en général et de l'enseignement explicite en particulier. En fait, plusieurs théories d'apprentissage ont vu le jour dont quatre principales que nous avons retenues : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socio-constructivisme.

Avant d'examiner les apports de ces théories à l'enseignement explicite, nous nous attacherons à retracer leurs origines et leur évolution.

A l'occasion de cette étude, nous constaterons que ces théories ont considérablement évolué au cours de ces cinquante dernières années. Confrontées, combattues, adoptées ou rejetées, elles ont fourni et continuent de fournir un cadre conceptuel aux chercheurs et aux enseignants et leur offrent donc des indications pour solutionner leurs problèmes.

Dans un premier temps, nous aborderons une étude comparative basée sur l'origine de ces théories et sur leur évolution. Cette étude sera conclue par un tableau schématique facilitant la comparaison recherchée.

### 1.1.1.2.1 – Présentation.

#### A) Origines

##### ① Behaviorisme

Son fondateur est un psychologue américain, Joan Broads Watson (1858-1958) (Annexe 1) qui dans son manifeste de 1913, écrit « la psychologie est une branche purement objective et expérimentale des sciences naturelles. Son but théorique est la prédiction et le contrôle du comportement. ».

Dans la première affirmation, Watson veut faire admettre que la psychologie est une discipline scientifique basée sur la mise en relation de faits directement observables et publics. Il s'oppose ainsi aux psychologues axés sur l'étude de la conscience par l'introspection.

Dans la seconde affirmation, Watson attribue à la psychologie un objet d'étude observable : le comportement issu des relations entre des stimuli et des réponses.

##### ② Cognitivism

Entre les années 1920 et 1950, le cognitivisme émerge, en réaction au béhaviorisme avec aussi l'apparition, en 1930, de la théorie du traitement de l'information. Dans cette optique, l'apprenant, au lieu d'assimiler des comportements observables, prend conscience qu'il fait appel à des « schèmes mentaux lors de l'acquisition d'un savoir » (Bibeau, 2007). « L'apprentissage [est alors] vu comme un traitement complexe et non plus comme un conditionnement » (Crozat, 2002).

##### ③ Constructivisme

Développé dès 1923 par Piaget, entre autres, face au behaviorisme qui selon Piaget, limite l'apprentissage à l'association stimulus – réponse. Son approche du constructivisme prend en compte l'activité du sujet qui se construit une représentation de la réalité environnementale. A l'origine de la plus célèbre des théories sur le constructivisme, Piaget prétend que l'intelligence n'est pas innée mais se construit.

##### ④ Socio-constructivisme

En parallèle avec Piaget, Lev Vygotski (1934) développe une théorie historico-culturelle du psychisme en mettant en exergue les insuffisances du constructivisme piagétien au niveau des apprentissages scolaires. Initié dès 1960 par ses travaux, le socio-constructivisme reprend les idées principales du constructivisme. Il viendra alors compléter la théorie du constructivisme en y ajoutant le rôle social des apprentissages. « Les connaissances sont acquises à l'aide d'un contexte où les interactions apprenant – formateur et apprenant – apprenant sont riches » (Doise et Mugny, 1981).

## **B) Enseigner, c'est pour le...**

- ① Behaviorisme : stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés ;
- ② Cognitivism : présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive ;
- ③ Constructivisme : offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde ;
- ④ Socio-constructivisme : organiser des structures d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer puis de résoudre des conflits sociaux-cognitifs.

## **C) Apprendre, c'est pour le...**

- ① Behaviorisme : transmettre des savoirs en renforçant des comportements ;
- ② Cognitivism : traiter l'information par des mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action ;
- ③ Constructivisme : construire et organiser ses connaissances par son action propre ;
- ④ Socio-constructivisme : co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.

## **D) Caractéristiques**

### ① Behaviorisme ou comportementalisme

Il propose une science appliquée de l'enseignement fondée sur des données mesurables et quantifiables réalisées scientifiquement. Les modèles enseignants issus ou inspirés du béhaviorisme accordent une importance majeure à l'impact mesurable d'un enseignement de qualité. Les tenants de cette approche militent pour une application massive de la science, de l'enseignement supérieur aux aléas d'un art de l'enseignement, qui met en avant, entre autres, l'enseignement direct. Le behaviorisme repose sur huit principes qui vont à l'encontre des approches mentalistes, visant à comprendre le fonctionnement de l'esprit humain et plus particulièrement de la conscience par l'introspection prévalant dans les dernières décennies. Entre autres, nous citerons celles qui semblent avoir un lien plus ou moins marqué avec l'enseignement explicite :

- association reliant une situation particulière à un résultat particulier ;
- conditionnement selon deux types : un réflexe (Pavlov et la salivation de son chien entendant de la musique) et le conditionnement opérant (Skinner) déclenchant un comportement volontaire par un stimulus ;
- loi de l'effet de l'action sur le résultat (Thorndike) selon le conditionnement opérant avec une réponse répétée si elle est satisfaisante pour l'organisme et abandonnée dans le cas contraire ;
- « tabula rasa », selon Watson ; l'esprit humain naît vierge et, comme un film, il est impressionné par l'expérience ;

- renforcement d'une réponse maintenue ou augmentée par un événement ;
- imitation qui consiste à copier le comportement de quelqu'un d'autre selon le déterminisme réciproque de Bandura (1961), ce terme faisant référence à un modèle qui démontre un environnement d'interaction individuel, l'imitation serait donc une source importante d'apprentissage.

Le béhaviorisme attend donc de l'enseignant son action sur le comportement de l'apprenant à partir d'un programme progressif. Ainsi l'élève doit avancer étape par étape. La relation maître- élève a été encouragée par Skinner qui préconise des programmes structurés afin d'accorder davantage de temps au dialogue.

Les activités des élèves revêtent une grande importance avec une planification de celles-ci programmée pour l'obtention de « compétences attendues ».

Les avantages du comportementalisme se traduisent par une augmentation de la motivation et de l'attention des élèves. Ses objectifs sont clairs, les projets sont mesurables, les résultats rapides et ce, quel que soit l'environnement.

Approche de la psychologie concentrée sur des comportements observables et mesurables, le behaviorisme instaure une meilleure rétention des élèves et un intérêt accru pour leur apprentissage. Toutefois, il est critiqué car, il est incapable de prendre en compte les différences individuelles ou de comprendre la manière dont les personnes apprennent les unes des autres.

## ② Cognitivism

Le cognitivisme se polarise sur le rôle de l'esprit qui reçoit, organise, stocke et récupère l'information. L'esprit, véritable processeur ou ordinateur appréhende l'apprentissage comme un processus mental interne. Pour les apprenants, la connaissance, la mémoire, la pensée et la résolution des problèmes représentent des domaines essentiels du développement. Ces domaines reposent sur une base essentielle constituée par les connaissances préalables utilisées en vue d'assimiler une nouvelle information. Afin de parvenir à maximaliser toute assimilation, la théorie cognitive de l'apprentissage s'appuie sur quatre principes clés :

- 1) l'apprentissage représente un processus d'organisation de l'information en modèles conceptualisés à partir d'instructions organisées, séquencées, simples et significatives ;
- 2) la rétention et le rappel sont indispensables de manière à construire des schémas dans le cerveau ;
- 3) le matériel d'apprentissage doit être pensé et organisé afin de structurer la mémoire ;
- 4) les outils fournis par l'enseignant doivent être en mesure d'aider l'apprenant à traiter l'information.

Parmi les outils et le matériel, les enseignants ont la possibilité d'utiliser des cartes conceptuelles,

des schémas de classification et autres notes analytiques afin d'aider les élèves à organiser les informations. En outre, la mise en service de guides anticipations permet d'activer les connaissances préalables des élèves dans le but de leur fournir un cadre pour stocker et organiser de nouvelles informations.

Comme contributeur principal à la théorie cognitiviste, Piaget a identifié tous les stades de la cognition traversés par les enfants. Il a déclaré notamment que « l'enseignement consiste à créer des situations où les structures peuvent être découvertes ». En d'autres termes, un apprentissage réussi et valable repose sur la capacité d'accéder, en tant que de besoin, à l'information de la mémoire à long terme. Ainsi en apprenant une nouvelle information l'esprit active les connaissances antérieures qui vont appréhender cette nouvelle information. Elle se connectera alors si elle est comparée positivement à un schéma ou à une structure familière. En revanche, si une contradiction se présente l'ancien concept doit être remplacé par le concept convenable.

### ③ Constructivisme

Ici le processus de construction des connaissances est généralement collaboratif avec en perspective le monde environnant garant d'un apprentissage efficace. L'apprenant est donc actif, il contrôle son éducation et la façonne selon ses besoins. Il applique en cela cette théorie qui, aux plans psychologique, sociologique et pédagogique considère les humains comme des êtres actifs et constructifs, en mesure de transformer et de façonner le monde environnant.

En fait, dans le constructivisme, les connaissances s'accumulent et croissent à travers l'activité sociale pendant que l'enseignant, transformateur plutôt que transmetteur, facilite l'acquisition des connaissances. En cas de besoin, une assistance peut être apportée à l'apprenant par la mise en place d'échafaudages, aides apportées jusqu'à la fin de la tâche, suivie par une nouvelle assistance éventuelle. Il faut y ajouter la découverte guidée qui se révèle être un moyen efficace pour enseigner. Les élèves travaillent avec leur professeur sur un sujet choisi avec la liberté de l'explorer. Ce procédé invite l'enseignant et les élèves à se montrer créatifs et à développer leur esprit critique.

Des critiques ont été formulées à l'encontre du constructivisme concernant son manque de preuves scientifiques, son insistance sur l'individualisme et l'oubli de la société dans son rôle pour façonner les expériences de chacun.

Cependant, le constructivisme affirme que les êtres humains sont non seulement des êtres rationnels et logiques, mais aussi et surtout des êtres sociaux et créatifs. La vision constructiviste du monde est un système interdépendant de sens socialement construits dont l'évolution est permanente. En définitive, l'homme crée sa propre réalité, réalité socialement construite et son libre arbitre lui permet de choisir son mode de vie.

Le point marquant réside dans l'importance de l'interaction sociale de l'apprentissage alors que la

connaissance résulte d'un engagement actif avec l'environnement. Il est alors évident que les méthodes d'éducation reposant sur le constructivisme soient largement adoptées. Jean Piaget, le père de l'éducation qui en découle, a été ensuite développée par Lev Vygotsky avec le socio-constructivisme.

#### ④ Socio-constructivisme

Selon cette théorie, l'apprentissage se déroule dans un contexte socio-culturel et non uniquement chez l'individu. Bien que cognitiviste, Vygotsky a exclu l'hypothèse de Piaget arguant de la possibilité de séparer l'apprentissage de son contexte social. Bien au contraire, il soutient que la totalité des fonctions cognitives naissent dans les interactions sociales. De ce fait, le processus d'intégration dans une communauté de connaissances est concomitant à l'assimilation et à l'accommodation de nouvelles connaissances. Dans le socio-constructivisme, l'interaction sociale est le sésame de la construction de la connaissance. Son orientation épistémologique correspond à une connaissance socialement négociée assortie d'une participation active de l'apprenant dans la construction de ses connaissances. Cette connaissance se construit dans un contexte socio-culturel, contexte dans lequel l'interaction et le langage sont essentiels dans le processus d'apprentissage. Cet apprentissage dépend totalement de la qualité d'un processus de collaboration au sein d'une communauté active dans laquelle l'apprenant y assimile de nouvelles connaissances et y est aussi intégré. Lors de ce processus, la vision du monde d'un apprenant est toujours subjective en ce sens que l'expérience vécue dans un cadre de compréhension préexistant diffère selon chacun.

En fait, le socio-constructivisme, théorie d'apprentissage qui trouve ses racines dans le constructivisme cognitif de Piaget et la théorie socioculturelle de Vygotsky, s'apparenterait plutôt à une épistémologie, au sens propre, étudiant la nature de l'apprentissage. Il est à noter, par ailleurs que l'un, des points principaux du socio-constructivisme est la valeur du contexte culturel. Ainsi, l'apprentissage d'un enfant dépend de la culture de sa famille lui enseignant comment il faut penser et comment penser. Les outils afférents sont la langue, l'histoire culturelle, le contexte social et les applications électroniques. Aussi, pour les enfants confrontés à des difficultés pour apprendre, l'obstacle est représenté par un enseignement en opposition avec ses valeurs culturelles. Cette constatation tendrait à rechercher l'investiture d'un professeur en tant que « facilitateur » plus qu'enseignant transmettant ses connaissances. De la sorte, le facilitateur, à partir de stratégies adaptées, accompagne et encourage l'apprenant selon sa propre appréciation et ses capacités.

Le tableau ci-après représente schématiquement les quatre théories principales d'apprentissage qui permet une comparaison immédiate.

## Représentation schématique des quatre théories principales d'apprentissage

Behaviorisme	Cognitivisme	Constructivisme	Socio-Constructivisme
<b>Enseigner c'est...</b>			
Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde	Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociaux-cognitifs
<b>Apprendre c'est...</b>			
Transmettre des savoirs en renforçant des comportements	Traiter l'information par des mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre	Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui
<b>Origines</b>			
Travaux fondateurs avec apport Pavlov (1890) « Manifeste » de Watson (1913) et travaux de Skinner (1930) sur le comportement de l'opérant (renforcements positifs et négatifs)	Début des années 1940, le cerveau = ordinateur qui stocke et traite les informations. En réaction au behaviorisme sous impulsion de Hebb (1949) et Atkinson et Shiffrin (1968)	Issu des travaux de Piaget (1950) Mise en œuvre des processus cognitifs de l'apprenant	Initié par Vigotski (1960) reprenant idées principales du constructivisme et en y ajoutant la dimension sociale de l'apprentissage
<b>Caractéristiques</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage par le biais d'essais-erreurs (Carré et Mayen, 2019)</li> <li>- Comportement : manifestation observable de la maîtrise d'un savoir car l'enseignant n'a pas accès aux processus cognitifs de l'apprenant (boîte noire)</li> <li>- Héritages behavioristes :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- formuler l'objectif pédagogique observable, mesurable, quantifiable ;</li> <li>- PPO : pédagogie par objectifs qui découpe une activité en une succession d'exercices simples</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprenants très actifs dans le processus d'apprentissage (en adéquation avec le constructivisme et le socio-constructivisme</li> <li>- Basé sur processus internes et connexions.</li> <li>- Mémoire joue rôle principal, véritable système dynamique régulant apprentissage plus que lieu de stockage. (mémoire à court terme et à long terme)</li> <li>- Favorise pratiques métacognition (capacité à réfléchir sur sa propre activité et à en prendre conscience)</li> <li>- Apport neurosciences Dehaene (2016), 4 piliers: attention, engagement actif, retour d'information, consolidation</li> <li>- Apport de Gardner (1983, 1993) : liste 7 intelligences : musicale, kinesthésique, logico-mathématique, langagière, interpersonnelle, intrapersonnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construction de l'apprenant</li> <li>- En opposition au transmissif et au behaviorisme (réappropriation des connaissances au lieu de l'automatisation des savoirs)</li> <li>- Compréhension et organisation du monde au fur et à mesure de l'acquisition des connaissances</li> <li>- Capacité d'adaptation par :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- assimilation : interprétation nouveaux éléments ;</li> <li>- Vs accommodation : changement de la structure cognitive pour intégrer le nouvel objet</li> </ul> </li> <li>- Processus dynamique causé par le déséquilibre entre apprenants et environnement (Carré et Mayen, 2019), à l'origine des pédagogies actives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accent mis sur l'importance de l'environnement social et culturel</li> <li>- La construction du savoir reste personnelle dans un cadre social (enseignants, personnes extérieures)</li> <li>- Théories de Vigotski               <ul style="list-style-type: none"> <li>- zone proximale de développement définie par la capacité d'une résolution solitaire avec la possibilité d'y parvenir avec une aide extérieure (Martin et Savary, 2008) ;</li> <li>- conflit socio-cognitif : « confrontation avis divergents constructive dans interaction sociale » (Doise et Mugny, 1997)</li> </ul> </li> </ul>

Source : d'après Anastasis Kozanitis, Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique (2005) et Marine Briswalter & Mathilde Mehlinger, *Les théories de l'apprentissage*, Université de Lorraine (2022/01)

### 1.1.1.2.2 – Évolution des théories d'apprentissage

#### ① Behaviorisme

Il est apparu au début du XXe siècle en réaction aux approches « mentalistes ». Science du comportement selon Watson, son objectif est d'étudier les relations entre les stimuli [S] de l'environnement et les comportements réponses [R] résultant. Selon Watson et son « behaviorisme méthodologique » qui le différencie des courants qui suivent, un stimulus étant donné dans un système abouti, la réponse peut être prédite. Pour l'étude du comportement, il fait de l'apprentissage un objet central approché seulement dans l'ensemble des comportements mesurables. En fait, la branche expérimentale du behaviorisme naît en 1938 avec la parution de l'ouvrage de Skinner qui résume les travaux menés de 1930 à 1937. L'accent est mis sur deux types de comportement : répondant et opérant ou conditionnement et opérant sur la base d'observations au cours desquelles les sujets apprennent par essais-erreurs les actions qui les mèneront au résultat. Parallèlement, en opposition à Watson, Skinner s'appuie sur la loi de l'offre de Thorndike (1898) selon laquelle le comportement est fonction de ses conséquences afin de développer les notions de renforcement et d'apprentissage. Sa divergence avec le behaviorisme méthodologique est profondément marquée puisqu'il affirme que des variables internes à l'individu se produisent dans l'analyse du comportement. Lors de ces années d'évolution, il ressort que deux enseignements importants, attachés au behaviorisme sont apparus. Le premier a trait au conditionnement classique (Pavlov, 1927) qui joue un rôle essentiel « dans la compréhension des réponses émotionnelles, des phobies et des processus d'apprentissages involontaires ». Le second, initié par Skinner qui, avec ses notions de renforcement (positif et négatif), conduit l'apprenant à adapter son comportement pour recevoir des récompenses et éviter les renforcements négatifs.

Se considérant comme une science du comportement, le behaviorisme introduit, par extension, une science de l'enseignement avec ses méthodes. Certaines de ses techniques d'intervention rejoignent celles de l'enseignement explicite (§ 1.1.1.2.3).

#### ② Cognitivism

Les pionniers Jean Piaget et Ulric Neisser s'éloignent complètement du behaviorisme en étudiant les processus mentaux internes : perception, mémoire, et résolution des problèmes.

L'influence de Piaget est indéniable à partir de ses théories sur le développement cognitif (1947) et avec le concours de Inhelder (1966). En identifiant les stades du développement des compétences cognitives, Piaget ouvre la voie au traitement de l'information. La contribution de Neisser n'est pas, non plus, négligeable avec ses travaux sur la cognition pour laquelle il introduit une dimension écologique où les individus agissent avec leur environnement (1967 – 1976). Il a aussi contribué à la

compréhension de la perception et du traitement de l'information. La théorie du traitement de l'information dans le cadre du cognitivisme est complétée par la taxonomie (étude de la diversité du monde vivant) de Bloom structurant les objectifs éducatifs en fonction des complexités cognitives. Le rôle actif des individus dans le traitement des informations se place au niveau du cerveau humain fonctionnant comme un ordinateur qui traite les informations reçues, les stocke et les utilise en cas de besoin.

Cette théorie est étayée par les modèles cognitifs comme celui élaboré par Piaget dans sa théorie du développement cognitif de l'enfant lui permettant de construire progressivement sa compréhension du monde (1952).

En définitive, le cognitivisme suit, pour l'apprentissage un processus dynamique et interactif qui, pour assurer le développement intellectuel fait appel à la mémoire et à la résolution de problèmes.

### ③ Constructivisme

Le psychologue suisse Piaget, dont le rôle a été fondamental dans le développement des théories du cognitivisme et du constructivisme, élabore une théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu. L'apprenant n'ingère pas le savoir mais il se l'approprie après l'avoir confronté avec son vécu et sa représentation afin de construire son propre savoir. Cette construction est caractérisée par des schèmes mentaux distincts. Piaget (1947) soutient ainsi que cette activité de construction passe d'abord par l'assimilation avec l'intégration de nouvelles informations. Elle passe également par l'accommodation, complémentaire de l'assimilation, puis, par l'adaptation harmonisant représentations et environnement. Enfin, elle passe par l'équilibration résultant de l'équilibre entre assimilation et accommodation.

En possession de cette théorie, le formateur doit être en mesure de reconnaître les stades de développement cognitif de l'apprenant afin d'adapter les méthodes pédagogiques adéquates. Le soutien dans la résolution de conflits cognitifs est indispensable pour faciliter le développement de la pensée critique. Le jeu peut intervenir afin de permettre l'exploration et de contribuer activement à la compréhension du monde environnant (Piaget & Inhelder, 1963).

L'apprentissage selon le modèle constructiviste génère une grande autonomie au groupe d'apprenants qui parvient à maîtriser plus facilement les stratégies d'apprentissage. Placées dans des situations actives, les apprenants gèrent les informations reçues, les assimilent ou les accommodent (Piaget, 1948 ; Piaget & Inhelder, 1966).

### ④ Socio-constructivisme

Sous l'influence de Lev Vigotsky, le socio-constructivisme complète la théorie précédente. Pour Vigotsky, l'acquisition des connaissances s'effectue dans un contexte d'interaction inter-apprenants

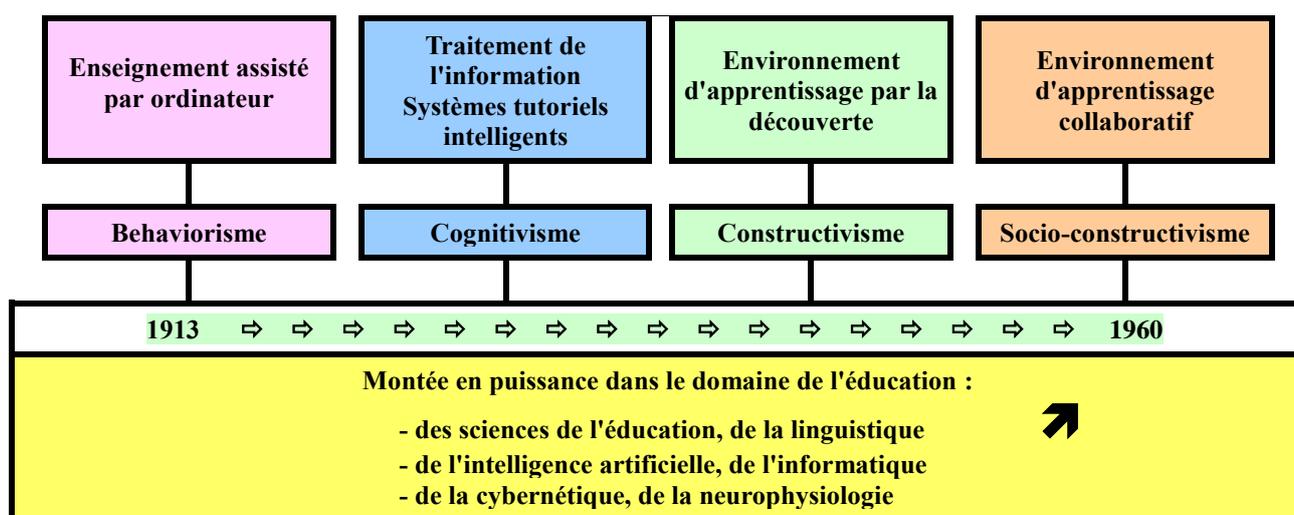
et groupe apprenant – groupe formateur. Une importance particulière est attachée aux aspects culturels et sociaux, notant « que l'apprentissage est intrinsèquement lié au contexte culturel et social de l'individu » (Vigotsky, 1934).

Le rôle clef de la communication dans la théorie socio-constructiviste est associé, pour Vigotsky, à la zone proximale de développement (ZPD). Cette zone figure le potentiel d'apprentissage atteint par un apprenant avec l'intervention d'un médiateur (pair, formateur). Ces apprentissages sont acquis dans la ZPD où les tâches sont calibrées dans un juste milieu. Ainsi, les échanges avec les apprenants et l'apprentissage en groupe sont favorisés. Le débat sera ouvert et les erreurs, sources d'apparition de nouvelles connaissances, seront exploitées.

La réussite de l'apprentissage qui repose sur des interactions va dépendre alors de la qualité du processus de collaboration à l'intérieur d'une communauté éducative. L'apprentissage peut être ainsi considéré comme un moyen par lequel l'apprenant est intégré dans une communauté de connaissances. « Le socio-constructivisme considère l'apprentissage comme une co-construction où la personne apprenante développe ses compétences à travers ses interactions avec les autres. [...] Le groupe formateur se voit comme un groupe facilitateur du développement, des compétences et une source potentielle d'informations. Il propose des activités de formation durant lesquelles le groupe apprenant réfléchit intensément, confronte ses idées, expérimente et résout des problèmes liés à son contexte professionnel » (Merriam & Bierema, 2013).

Le tableau ci-dessous intitulé « évolution des théories de l'apprentissage » ne donne qu'un aperçu schématique de cette évolution et peut être considéré comme une fresque historique.

### Évolution des théories de l'apprentissage



Source : d'après tecfacto.unige.ch « évolution des théories d'apprentissage »

### 1.1.1.2.3 – Apports des théories de l'apprentissage à l'enseignement explicite

Ce paragraphe a été élaboré en fonction des cinq phases généralement retenues dans l'enseignement explicite :

- ouverture : objectifs de l'apprentissage / notions essentielles à maîtriser
- modelage : démonstration de l'objet de l'apprentissage
- pratique guidée : compréhension de l'objet
- pratique autonome : supervisée par l'enseignant.e
- clôture : synthèse / présentation de la prochaine séance

Une énumération des dispositions de chacune des théories qui entrent dans la mise en place adoptée sous l'égide de l'enseignement explicite serait fastidieuse. Aussi nous a-t-il semblé plus judicieux d'utiliser une présentation à partir d'un tableau synthétique.

#### Apport des théories de l'apprentissage dans la pratique de l'enseignement explicite

Phases de l'enseignement explicite	Behaviorisme	Cognitivisme	Constructivisme	Socio-constructivisme
<b>Ouverture</b> <i>objectifs – notions essentielles à maîtriser</i>	Établir des objectifs d'apprentissage clairs	Activation des connaissances préalables		
<b>Modelage</b> <i>démonstration de l'objet de l'apprentissage</i>	Apprentissage par observation démonstration de compétences			
<b>Pratique guidée</b> <i>compréhension de l'objet</i>	- Structuration de l'environnement d'apprentissage - Renforcements positifs (éloges, récompenses) - Techniques de renforcement personnalisées en fonction besoins élèves	- Utilisation de supports visuels - Structuration de l'information afin aider élèves à comprendre et intégrer nouvelles connaissances - Stratégies apprentissage efficace, organisation info, prise de notes - Résolution de problèmes pour développer pensée critique et créativité. - Encouragement de la réflexion et de la méta-cognition - Individualisation de l'apprentissage avec adaptation de l'enseignement	- Apprentissage basé sur problèmes et projets authentiques - Utilisation de matériels et ressources authentiques pour se connecter à situations réelles - Activités d'apprentissage collaboratif : collaboration et interaction sociale - Conception d'activités d'apprentissage pour permettre aux élèves de développer pensée critique, créativité, collaboration - Encouragement de la réflexion et de la méta-cognition	
			Prise en compte des représentations des élèves sur obstacles et déséquilibres.	- Acquisition de connaissances par échange enseignant-élèves et élèves-élèves - Apprentissage compris dans Zone Proximale de Développement - Débat entre élèves (conflit socio-cognitif)

			Erreur au cœur du processus apprentissage, indicatrice processus intellectuel, permet en tirer parti pour améliorer apprentissage (Astolfi, 2014)
<b>Pratique autonome</b> <i>supervisée par l'enseignant</i>	Retours et renforcements immédiats (compréhension erreurs et ajustement comportement) Répétition et consolidation des apprentissages	Encouragement apprentissage autonome avec fourniture ressources et outils) Évaluation formative pour suivre compréhension et progrès des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soutien à l'autonomie et à l'autodirection pour engager la responsabilisation des élèves.</li> <li>- Différenciation individuelle.</li> <li>- Adaptation approches pédagogiques répondant besoins différents.</li> <li>- Intégration des technologies de l'information et de la communication permettant aux élèves accès informations, création produits multimédias, recherches ressources.</li> <li>- Évaluations authentiques : reflets performances réelles et accent sur démonstration connaissances et compétences</li> <li>- Encouragement de la pensée critique : remise en question, évaluation et analyse des idées, informations</li> </ul>
<b>Clôture</b> <i>synthèse présentation prochaine séance</i>		Collaboration et discussion : échange idées, réflexions collectives.	Promotion apprentissage continu (tout au long de la vie en encourageant les élèves à poursuivre leur apprentissage en autonomie : recherche nouvelles informations curiosité intellectuelle, réflexion critique permanente.

Source : d'après prepara.ma - Comparaison des théories d'apprentissage – Préparation aux concours de l'année 2024-2025

### 1.1.1 – 3. Suite des travaux fondateurs

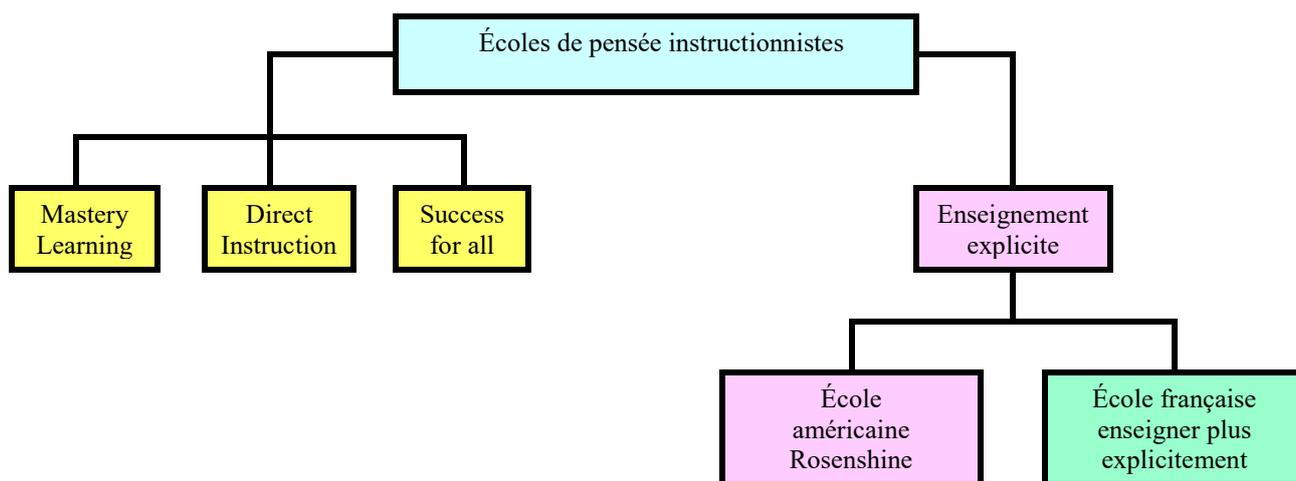
Comme nous l'avons vu, les principes théoriques sur lesquels se sont appuyés Rosenshine et Stevens reposent sur le paradigme behavioriste caractérisé par l'importance accordée à la réponse venant des stimulus et à la connaissance acquise positivement. Ce paradigme est, en fait, basé sur la méthode expérimentale et le stimulus réponse. Mais, surtout, il considère que le comportement est observable, mesurable et quantifiable et ce comportement change au cours de l'apprentissage.

En tout état de cause, la méthode proposée en 1986 ne fait que très peu appel au modelage et au questionnement sur le processus adopté. En 1992, cependant Rosenshine et Merster améliorent cette conception de l'enseignement explicite en se référant à Vygotsky qui mise sur l'interaction enseignant-élèves et entre élèves. En outre, ils sont en mesure de prouver que l'étayage, ensemble des mesures prises pour aider un enfant à résoudre seul un problème, partie intégrante de l'enseignement explicite, facilite l'apprentissage de tâches complexes. Ils abandonnent alors la pratique guidée pas à pas (step by step) pour l'étayage de processus complexes vis-à-vis desquels l'enseignant fait appel au modelage et au questionnement afin que les apprenants réfléchissent à leur maîtrise des stratégies enseignées.

Plus tard, en 2013, Gauthier, Bissonnette et Richard entrent dans le courant socio-constructiviste en affirmant que l'explicitation des savoirs est dirigée par la compréhension par l'élève de son activité cognitive. De même, ils évoquent la réponse à l'intervention (RAI) de Fuchs et Fuchs (2006) constituant un moyen de différenciation pédagogique destiné à régler le niveau d'étayage en fonction

des problèmes inhérents aux élèves. Tout naturellement, le travail collaboratif constitue une composante clé de l'enseignement explicite. En définitive, à partir de données de recherche, de résultats apportés par interaction avec l'enseignant et entre pairs, d'un apprentissage de processus complexes, ils fournissent un aperçu très clair. À ce sujet, Archer et Hugues (2011) ont démontré, en particulier, que les interactions entre élèves participent à l'efficacité de l'enseignement explicite. Enfin, si les activités d'apprentissage vont du simple au complexe, il n'en demeure pas moins que les pratiques d'enseignement peuvent suivre un parcours itératif, donc sans ordre préétabli, en fonction d'une rétroaction obtenue en questionnant les élèves sur leur maîtrise des connaissances en cause. Leur métacognition est alors sollicitée afin qu'ils puissent développer leur capacité d'auto-régulation.

Au total, les approches pédagogiques qui ont pu naître lors de l'enseignement explicite, ont été évaluées rigoureusement à partir de données probantes (Gauthier et Bissonnette, 2024). Elles donnent la possibilité de présenter brièvement, de leur émanation, un panel de quelques écoles de pensée instructionnistes intégrant l'enseignement explicite. (Voir schéma ci-dessous).



Source : Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite (Gauthier et al – 2024 – PU Québec)

À l'aune de l'enseignement explicite, en ce qui concerne les stratégies destinées à assurer la réussite des élèves, nous en avons relevé trois significatives : *Direct Instruction*, *Success for all* et *Mastery Learning*. Il importe de préciser que ce ne sont pas des écoles catégorisées dans l'enseignement explicite mais des écoles de pensée « instructionnistes ». En ce sens, elles proposent des stratégies pour l'enseignant qui y joue un rôle de premier plan, celui de leader. Leur caractéristique commune est d'être basées sur des données probantes et leurs stratégies sont assez semblables, comparables à des variations sur le thème de la réussite scolaire « interprétées » par les enseignants. Autonomes, non concurrentielles avec l'enseignement explicite qu'elles complètent en enrichissant notre compréhension de leurs liens avec la réussite scolaire.

### **1.1.2 – Lien entre instructionnisme et enseignement explicite**

L’instructionnisme et l’enseignement explicite présentent des similitudes par leur approche directe et structurée de l’enseignement.

Afin de les comparer, il convient de définir l’instructionnisme dans lequel le rôle central revient à l’enseignant qui transmet directement les connaissances. L’apprentissage qui en résulte repose sur un enseignement guidé et structuré. Parallèlement, dans l’enseignement explicite, l’enseignant définit clairement les objectifs de l’apprentissage, modélise les compétences ou les concepts, objets de la leçon, guide les élèves et les évalue. Cette approche relève toujours d’instructions claires et d’étapes méthodiques garantant de compréhension et de maîtrise de compétences. Il est à noter que lors de ces deux approches, l’enseignant est l’expert qui dirige le processus d’apprentissage en explicitant les questionnements et en fournissant des exemples et des explications dans un guidage permanent même en autonomie.

Dans les deux cas, la structuration et la planification des leçons sont assurées pour l’instructionnisme par des leçons structurées et pour l’enseignement explicite, par des séquences d’instruction parfaitement découpées.

Enfin, l’évaluation continue et la rétroaction permettent à l’enseignant, dans les deux approches, de fournir des instructions claires en vue de conduire les élèves vers la maîtrise des connaissances et des compétences.

Après cet aperçu, nous procéderons à l’étude des écoles de pensée de l’enseignement explicite. Cette étude nous conduit à aborder plus particulièrement les acceptions nord-américaine et française.

### **1.1.3 – Comparaison entre école nord-américaine et école française.**

La comparaison entre les écoles ou, plus exactement, les versions nord-américaine et française de l’enseignement explicite, revêt divers aspects qui aideront à conduire vers le choix du dispositif qui sera adopté pour traiter la suite de ce mémoire. (Annexe 2)

Depuis plusieurs années la gestion axée sur les résultats à l’origine des travaux de Maroy et al (2016) a conduit de nombreux dirigeants et organismes secondaires à prendre en compte une éducation fondée sur des preuves ou des données probantes ainsi que sur la gestion des résultats. Le but recherché était de renforcer l’efficacité de l’enseignement efficace ou explicite en francophonie. Dans cette optique, auparavant, le ministère français de l’Éducation nationale (2014) avait publié un référentiel intitulé « Refonder l’éducation prioritaire » indiquant : « Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicités avec eux. Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité. La pédagogie est axée sur la maîtrise d’un savoir enseigné explicitement (l’élève sait avant de commencer une leçon ce qu’il a vocation à apprendre et il vérifie lui-même après la leçon qu’il a retenu ce qu’il fallait). L’enseignement

est progressif et continu ; la vérification de la compréhension de tous les élèves est régulière » (Ministère de l'Éducation nationale, 2014 p.4).

Les préconisations de ce référentiel sont très cohérentes avec celles des travaux de Rosenshine et Stevens (1986) cités précédemment. Ce recours à l'enseignement explicite conseillé en ZEP a été suivi par trois textes en rapport avec ce type d'enseignement. Le premier est celui de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO, 2016), le second a été élaboré par le Centre Alain Savary (2016). Enfin, le troisième, dossier non institutionnel mais composé d'articles spécifiques à l'école française rédigés par des universitaires, a été publié par la revue des Cahiers Pédagogiques (2019). Ces trois documents vont donc être analysés afin d'en apprécier la faisabilité, leurs convergences ou leurs divergences avec les travaux des chercheurs nord-américains et belges. En fait, cette analyse va reposer sur une comparaison contradictoire avec l'enseignement explicite tel qu'il a été introduit par Burak Rosenshine puis complété par Clermont Gauthier et Marie Bocquillon. Nous rechercherons d'abord la présence ou l'absence de références aux travaux de Rosenshine, nous tenterons, dans le même temps, de relever les différences avec « enseigner plus explicitement » et « expliciter en classe » figurant dans ces documents avec l'enseignement explicite fruit des recherches sur l'enseignement efficace (Rosenshine et Stevens, 1986 ; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013 ; Bocquillon, Derobertmeasure et Demeure, 2019).

Avant de procéder à l'analyse de ces trois documents, il semble opportun de rappeler ce que Rosenshine entend par enseignement explicite. Pour lui : « Ainsi les enseignants efficaces entament leur leçon en revoyant brièvement les apprentissages précédents, présentent la nouvelle matière par petites étapes suivies de pratiques, guident les élèves au début de la [**pratique guidée**], raisonnent à haute voix pour démontrer chaque étape [**modelage**], exigent et obtiennent une participation active de tous les élèves, donnent des explications claires et détaillées, posent beaucoup de questions et vérifient la compréhension des élèves [fournissent de la rétroaction], donnent en exemple des problèmes résolus, demandent aux élèves d'expliquer leur compréhension, vérifient les réponses de tous les élèves, donnent de nombreux exemples, reprennent leur enseignement au besoin, et enfin, préparent les élèves à la **pratique autonome** et les suivent au début de cette pratique » (Rosenshine, 2013, p. V). Il est à noter que cette approche a été enrichie avec l'introduction de stratégies concernant la gestion des apprentissages et de la classe par Gauthier, Bissonnette et Richard (2013, p. 34) et par les quarante stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école (Gauthier et Bissonnette, 2024).

Précisons que si le contenu du référentiel pour l'éducation complémentaire nous paraît compatible avec la présentation précédente de l'enseignement explicite, il n'en est plus de même pour les trois textes analysés ci-dessous.

### **1.1.3.1. Analyse du document « Enseigner plus explicitement » de la DGESCO (2016)**

Aucune référence à Rosenshine dans ce document, mais seulement à Gauthier et al. (2013) quant à la prise de distance avec les étapes majeures de l'enseignement explicite, soulignées en caractères gras dans la citation ci-dessus.

Le contenu d'« Enseigner plus explicitement » s'attarde sur les points suivants :

- lecture et interprétation des erreurs pour amener les élèves à progresser et les amener également à comprendre la nature des savoirs scolaires (institutionnalisation) ;
- expliciter les enjeux d'apprentissage (secondarisation) ;
- lien entre savoirs scolaires et activités extérieures ;
- compréhension des enjeux scolaires et des apprentissages.

Deux autres points de vigilance sont à signaler :

- conserver les exigences en terme d'investissement intellectuel des apprenants ;
- implication intellectuelle des élèves demandée à l'encontre d'une écoute passive.

En fait, pour la DGESCO il s'agit d'explicitier le « sens réel des activités » en particulier aux élèves « peu familiers de l'univers scolaire » (DGESCO, 2016, p. 4).

Nous remarquons que les étapes clés de l'enseignement explicite de Rosenshine sont absentes et que le rôle de l'enseignant consiste uniquement à expliciter la consigne et à poser des questions aux élèves. Ce rôle ne correspond pas à ce qui est préconisé dans l'enseignement explicite pour lequel, à cette étape, l'enseignant doit effectuer un modelage en relation avec une approche comportementaliste préconisant un apprentissage par observation d'une démonstration de compétences. Selon la DGESCO les élèves travaillent seuls au démarrage puis sont arrêtés pour un questionnement lors d'un temps de partage collectif. En réalité, ce procédé s'apparente à une approche par découverte puisque l'élève procède par tâtonnements successifs contrairement ce qu'il se passe dans une séance d'enseignement explicite. En effet, dans ce cas, l'élève n'est laissé seul qu'après le modelage et la pratique guidée.

Les principales différences et caractéristiques de ce document ayant été analysées, nous pouvons prendre en compte le second document.

### **1.1.3.2. Analyse du document « Enseigner plus explicitement » du Centre Alain Savary (2016)**

Comme précédemment, ce document ne fait appel à aucune référence à Rosenshine et les trois étapes majeures (pratique guidée, modelage et pratique autonome) n'apparaissent pas. Il mentionne les travaux de Gauthier et al (2013) qui prônent l'« instruction directe » (« *direct instruction* »). Or cette mention est une métonymie, figure par laquelle on exprime un concept au moyen d'un terme désignant un autre concept qui lui est uni par une relation nécessaire (cause et effet, inclusion, ressemblance). En effet, elle considère l'enseignement explicite de Rosenshine auquel l'équipe de

Gauthier se réfère pour les multiples significations du terme « *direct instruction* ». Or, ce terme s'applique à n'importe quel type d'enseignement. Il est ainsi utilisé pour des approches validées par des recherches sur l'enseignement efficace comme l'enseignement explicite de Rosenshine ou le programme de *Success for All* de Slavin tout comme l'approche curriculaire de « *Direct Instruction* » (*DI*, en majuscules) de Engelman recourant, quant à lui aux étapes de l'enseignement explicite.

Dans ce document, enseigner plus explicitement est censé lever des malentendus socio-cognitifs et constituer un processus à plusieurs niveaux. Ces niveaux doivent aider les élèves à accéder, par le langage, aux moyens de résolution des tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en place progressive des savoirs (p. 6). Ces dispositions représentent une intention pédagogique valable, celle de « lever des malentendus » concernant certains élèves sans aucune convergence, cependant, avec Rosenshine en ce qui concerne tout particulièrement l'efficacité sur l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves. En outre, dans une temporalité qui reste vague, l'enseignant est réduit à expliciter à « quatre moments propices » selon Bernardin (2016). En fait, ici aussi, nous nous situons dans une approche par la découverte.

L'analyse du troisième et dernier document sera beaucoup plus longue car elle est effectuée sur plusieurs articles en lien avec l'enseignement efficace.

### **1.1.3.3. Analyse du dossier « Expliciter en classe » de la revue Cahiers Pédagogiques (2019)**

Ce dossier poursuit deux objectifs : « Mieux comprendre les enjeux de l'explicitation dans le processus d'enseignement-apprentissage et examiner, à partir de la manière dont ces enjeux vivent dans les classes, leurs effets sur les pratiques, ce qu'elles changent tant dans les conditions d'apprentissage des élèves que du côté du travail des enseignants » (Capitanescu Benetti et Grau, 2019, p.10). L'intention est d'éviter des malentendus qui touchent certains élèves, cependant les articles de cette revue qui vont être examinés ignorent Rosenshine, Bocquillon et ses collaborateurs. Par ailleurs, Gauthier et son équipe font l'objet de deux références défavorables, l'une par Lesgouarch et l'autre par Robbes. La première qui figure dans le texte de Lesgouarch (2019) contient plusieurs approximations concernant les approches pédagogiques. Ainsi opposer l'enseignement efficace, donc l'enseignement explicite et les méthodes actives est un point de vue erroné. En réalité, l'enseignement explicite de Rosenshine est bien une « méthode active » du fait que l'élève est en activité permanente. De plus, il affirme que l'efficacité des méthodes d'enseignement explicite est « supposée » ou « auto désignée » par « des méthodologies dont la validité peut être discutée » sans apporter aucune preuve ou source scientifique. Par ailleurs, il est faux d'associer Gauthier et ses collègues (2013) à un débat entre « positions perçues comme irréconciliables » alors que Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (2019) proposent aux enseignants de choisir entre l'enseignement explicite et les propositions socio-constructivistes face à chaque situation.

Enfin, comme cela a déjà été précisé (DGESCO), l'enseignement explicite ne peut pas être associé à un « enseignement traditionnel transmissif ». Sur un autre plan, il est hors de propos de croiser le champ « pédagogique » au champ « politique » en faisant l'amalgame « courant conservateur », « enseignement explicite ».

Lesgouarch termine en arguant qu'« une telle évolution de l'approche socio-constructiviste constitue une piste intéressante et beaucoup moins réductrice que la préconisation à un retour à des méthodes exclusivement transmissives, sous-tendue par les tenants d'une pédagogie explicite assimilé à tort, aux « seules méthodes expositives collectives » ostentatoires (Lesgouarch, 2019, p. 17). Cette critique en rejoint une précédente car l'auteur, encore une fois, assimile faussement l'enseignement explicite à l'enseignement transmissif (enseignement magistral).

La seconde référence aux travaux de l'équipe de Gauthier se trouve dans l'article « Entre nécessité et limites » de B. Robbes. En premier lieu, nous relevons que : « Un second courant se dit « instructionniste ». D'inspiration behavioriste, il est formalisé par trois chercheurs québécois qui mènent des travaux sur l'efficacité de l'enseignement selon une certaine orientation positiviste [...]. Par sa logique behavioriste et systématique, un discours d'opposition aux pédagogies de la découverte et l'exclusion de toute autre approche que la sienne, le second courant est très controversé et les résultats scientifiques, sur lesquels il s'appuie, contestés ». (Robbes, 2019, p. 28).

En effet, l'enseignement explicite est d'inspiration behavioriste mais également cognitiviste (voir tableau : Apports des théories de l'apprentissage dans la pratique de l'enseignement explicite à la page 15). En outre, Gauthier et ses collaborateurs proposent de ne pas opposer les approches pédagogiques et ne se prononcent pas pour « l'exclusion de toute autre approche que la sienne ». De plus, la critique, une fois encore, n'est pas justifiée par des sources scientifiques.

Par ailleurs, seul le texte de P. Rayou fait référence aux étapes majeures de l'enseignement explicite : « Les tenants de l'« instruction directe » préconisent ainsi des modelages qui conduisent, à terme, à la pratique autonome. Si de telles méthodes sont efficaces lorsqu'il s'agit de répondre à des questions fermées ou semi-ouvertes, elles atteignent cependant leurs limites face à des situations inédites qui requièrent simultanément connaissances et compétences et rendent discutable la priorisation de l'acquisition des méthodes sur la compréhension » (Rayou, 2019, p. 14).

Prétendre que l'enseignement explicite autorise seulement à répondre à des « questions fermées ou semi-ouvertes » est inexact. En réalité, l'enseignement explicite est indiqué pour développer des compétences complexes (Bocquillon, Bissonnette et Derobertmeasure, 2020) du fait que les apprentissages scolaires complexes : écriture, lecture, mathématiques sont des habiletés cognitives secondaires (Geary, 2001, 2002) acquis par un enseignement explicite qui évite à l'apprenant de se retrouver dans une situation de surcharge cognitive (Sweller, Kirschner et Clark, 2007).

Ensuite, Rayou, après ses remarques sur la démarche suivie par l'enseignement explicite, précise

« [qu'] il ne suffit plus aujourd'hui que l'enseignant explicite aux élèves ce qu'il faut faire pour faire, fort justement qu'il faut aussi que ceux-ci soient mis en capacité de s'expliquer à eux-mêmes ce qu'ils font quand ils le font. Car la prise de conscience des opérations mentales qu'on effectue est une possibilité de leur identification et de leur migration vers de nouveaux savoirs. Amener des élèves à dire quelle stratégie ils ont utilisé dans un jeu et pourquoi, les contraindre, par des moments de débats, d'écritures individuelles, de réfutations d'hypothèses, à trouver les raisons, à passer des savoirs du quotidien à des savoirs plus exigeants, fait vraisemblablement partie des stratégies qui y conduisent » (Rayou, 2019, p. 14)

En effet, ramener la démarche d'enseignement explicite à l'unique explicitation de l'enseignant serait une vision erronée. En se plaçant, dans Rosenshine, pendant l'étape de pratique guidée, il apparaît que les élèves s'expliquent les uns aux autres les façons de réaliser la tâche. De plus, durant la démarche afférente à l'enseignement explicite, l'enseignant sollicite constamment les élèves afin qu'ils verbalisent leur raisonnement. Enfin, l'objectivation permet à l'enseignant d'interroger les élèves quant aux éléments essentiels retenus.

Concernant cette revue, notre attention s'est ensuite portée sur la section « Comment expliciter ? », en l'occurrence l'enseignement des disciplines scolaires, puisque les recherches ayant trait à l'enseignement explicite sont majoritairement effectuées dans ces disciplines.

Le premier article de nature théorique de cette section est de Connac (2019, p.46) et s'interroge sur deux procédés pédagogiques : 1) mettre les élèves en recherche et 2) transmettre des savoirs et donne les réponses dans le tableau ci-dessous

### Analyse de deux procédés pédagogiques

	Faire chercher les élèves	Transmettre des savoirs
Séquence d'enseignement	Pour susciter du questionnement	Pour répondre aux questions des élèves
Démarche de projets	Pour la mise en œuvre des projets	Pour sensibiliser et éveiller les consciences aux problématiques des « éducations à »
Passation des consignes	/	Pour expliciter les attendus cognitifs et orienter vers les activités intellectuelles prioritaires
Problèmes ouverts	Pour développer des habitudes de recherches des liens avec l'incertitude, une acception des erreurs,...	/

Source : Connac (2019) p. 47

Pour « transmettre des savoirs » les réponses aux questions ont lieu lors des séquences d'enseignement, séquence qui diffère du modelage de Rosenshine, Connac convient donc d'explicitier les objectifs comme dans l'enseignement explicite mais sa démarche est incomplète par rapport à celle en vigueur dans l'enseignement explicite.

Le second texte de M.C. Huguet (2019) intitulé « Lied ou rondo » suit le même raisonnement :

« La nature abstraite de la musique peut rendre nécessaire d'explicitier les procédures cognitives à mettre en œuvre pour montrer aux élèves qu'ils possèdent tous des aptitudes et leur dire comment progresser. Un témoignage qui montre toute la difficulté de l'entreprise » (Huguet, 2019, p. 48).

Dans son exemple de leçon, l'auteure suit certaines étapes s'apparentant à celles de l'enseignement explicite (pratique guidée, pratique autonome) mais s'en éloigne à cause de l'absence de modelage. Cette absence interdit toute connaissance préalable indispensable et qui ne peut pas être comblée autrement. Donc toute concordance avec une démarche de l'enseignement explicite est à exclure.

Dans le troisième texte, Grau reste dans la même lignée, ainsi citant Cèbe, elle signale que « pour rendre l'élève autonome dans la réalisation d'une tâche, il faut que la tâche soit entièrement transparente, explicite, c'est à dire que les élèves connaissent le but, la règle du jeu, le résultat attendu » (Grau, 2019, p. 50). Afin d'y parvenir l'auteure propose une synthèse d'une réflexion collective d'enseignants « qui peut servir au moment de penser une préparation de séance » (Grau, id.)

### Penser une préparation de séance

Pourquoi ?	Comment ?	Qui ?.
<b>Le but attendu</b>	<b>La manière de s'y prendre</b>	<b>Le résultat</b>
Connaissance Attitude Savoir-faire	Permet de repérer : en amont les prérequis en aval ce qui est à travailler, reprendre, soutenir	Le produit et les critères de réussite
<i>Qu'est-ce que j'apprends ?</i>	<i>Qu'est-ce que je fais ? À quoi faut-il que je sois vigilant pendant que je fais ?</i>	<i>Est-ce que j'ai fait correspondre à ce qui était attendu ?</i>
↓	↓	↓
<b>Transférer</b>	<b>Entraîner</b>	<b>Auto-évaluer Co-évaluer</b>

Source : Grau (2019, p. 50)

La lecture de ce tableau donne une vision différente des questions et de la démarche de l'enseignement explicite de Rosenshine.

Enfin, Chantal et Hurtevent (2019) dans leur article « Dire ses trucs aux autres » soumettent l'explicitation entre pairs : « Nous proposons aux élèves des situations problèmes, des tâches à prise d'initiative qui demandent la disponibilité de certaines connaissances et suscitent un besoin de communication et d'apport de nouveaux savoirs. Des tâches qui demandent aux élèves confrontation, discussion, négociation, pour être menées à bien par tous. [...] L'explicitation entre pairs non-experts (contrairement à l'explicitation par l'enseignant dans sa matière) nous paraît particulièrement intéressante. Chaque élève explicite ses procédures personnelles, ses trucs, avec un pragmatisme qui peut être repris par d'autres ». (Chantal et Hurtevent, 2019, p. 53).

L'explicitation entre pairs tient une place importante dans l'enseignement explicite de Rosenshine mais, si elle est nécessaire, elle n'est pas suffisante dès lors que l'étape de modelage n'est pas mise en place. En effet, l'enseignement devrait pouvoir verbaliser les stratégies alors que les auteurs pensent apporter des connaissances après l'explicitation entre pairs ou « entre deux moments d'explicitation », et ce, « seulement une fois que le besoin de celles-ci a été créé » (Chantal et Hurtevent, id.).

En conclusion, les trois sous-dossiers de la Revue Pédagogique examinés se résument à « expliciter en début et en fin de leçon et à procéder par questionnement en cours de leçon pour faire expliciter les élèves ». Cette constatation montre que ces documents sont éloignés de l'esprit de l'enseignement explicite Rosenshine.

En définitive, l'analyse des documents de la DGESCO, du Centre Alain Savary et des Cahiers Pédagogiques tendent à montrer que les termes « enseigner plus explicitement » et « expliciter en classe » vont à l'encontre de l'esprit de l'enseignement explicite. Toutefois, comme nous le constaterons au paragraphe 114 (Recherche d'un choix de dispositif), les travaux de certains chercheurs français devraient permettre de relativiser et de préciser les rôles respectifs de l'enseignement explicite avec les différentes approches de « enseigner plus explicitement » de l'école française.

Plus récemment, Yves Reuter (2024), dans son ouvrage, fustige, lui aussi, l'enseignement explicite en le considérant comme « avatar » (§ 125 p. 72) de l'enseignement classique où « l'enseignant dirige tout et les modalités des échanges avec les élèves sont des variations du cours magistral ». Cette critique récurrente qui a le mérite d'être frontale est comme nous l'avons déjà évoquée (DGESCO) totalement erronée et contraire à l'esprit même de l'enseignement efficace.

Toujours très incisif Reuter poursuit (§ 126 p. 72) en affirmant que l'enseignement explicite ne tient que peu compte des variations disciplinaires, en ce sens qu'explicitation, compréhension, enseignement et apprentissage varient selon les disciplines comme l'ont établi les recherches en didactique. Mais cette assertion est fautive comme cela a déjà été indiqué puisque Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (2019) ont infirmé les remarques de Lesgouarch pour une critique similaire.

Dans le paragraphe suivant (§ 127, p. 73) il reprend la tournure assez surprenante d'« avatar de la pédagogie classique » lui reprochant de « partager l'illusion de la transparence ». Il faudrait, selon lui, éviter les implicites (qui constituent un élément clé de notre problématique). L'auteur simplifie la situation en utilisant l'image bien connue de l'émetteur qui envoie un message inchangé aux récepteurs. Cette critique quelque peu éculée et fautive revient comme un leitmotiv depuis plus de vingt ans.

Dans l'avant-dernier paragraphe (§ 128, p. 72) consacré à la mise à l'écart de l'enseignement explicite qui reposerait sur le refoulement de multiples causes possibles des difficultés des élèves puisque, seuls, les implicites seraient retenus. Il indique alors toujours avec cette arrière-pensée d'un enseignement transmissif que « l'enseignant explique bien, les élèves doivent bien apprendre ». Cette

redondance sur l'existence d'un enseignement lisse et magistral est sujette au même traitement que celui infligé aux critiques précédentes. Par ailleurs, la suite de ce paragraphe fait aussi un parallèle avec ce qui est exprimé au § 126 et est donc réfuté de la même manière.

Réfuté aussi, le dernier § 128 (p. 74) où Reuter faisant usage d'une argumentation identique prétend que l'enseignement explicite a « la certitude d'être dans le vrai, d'avoir raison et d'avoir trouvé la bonne solution ». Il est évident que les propositions concernant les choix possibles d'autres solutions proposés par Bocquillon, Bissonnette et Gauthier (2019) n'ont pas convaincu l'auteur ou qu'il les ignore.

De cette comparaison école nord-américaine école française, il ressort qu'en 2019 et même en 2024, des chercheurs et pédagogues français s'écartent toujours, en employant des critiques similaires, de la signification originelle de l'enseignement explicite et plus particulièrement du courant comportementalisme américain. Ils contribuent ainsi à lui accorder une autre acception ou à le critiquer.

#### 1.1.4 – Recherche d'un choix de dispositif

D'après ce qui précède, le choix du dispositif à opérer devra se faire entre l'enseignement explicite et le socio-constructivisme en vue de solutionner notre problématique et, en particulier, le traitement des inférences.

Le tableau synthétique que nous avons réalisé ci-dessous à partir des éléments déjà recueillis au cours de notre étude, donne un aperçu de la situation.

**TABLEAU SYNTHÉTIQUE**  
**du traitement des inférences par l'enseignement explicite et par le socio-constructivisme**

<b>Enseignement explicite</b>		<b>Socio-constructivisme</b>	
<b>Opération</b>	<b>Action</b>	<b>Opération</b>	<b>Action</b>
<b>Clarté des attentes</b>	- définition claire des objectifs - exploitation du processus cognitif avec exemples concrets	<b>Apprentissage collectif</b>	- travail en groupe - construction des connaissances
<b>Modélisation</b>	Exposé sur l'utilisation des indices et des connaissances antérieures pour extraire l'implicite	<b>Construction des connaissances</b>	Connaissances construites activement avec expériences et réflexions
<b>Pratique guidée</b>	- par exercices de pratique - recherche inférences avec soutien et retours immédiats	<b>Contextualisation apprentissage</b>	- intégration de situations vécues - liaison des concepts à des contextes réels pour mieux comprendre les inférences
<b>Correction des erreurs</b>	- identifier et corriger les malentendus ou les erreurs - renforcer le développement des compétences dans le traitement des inférences	<b>Réflexion critique</b>	- réflexion et remise en question - examen des preuves, arguments - formulation des inférences après analyse approfondie

<b>Développement compétences de pensée critique</b>	Cette action apprend aux élèves à analyser les informations, évaluer les preuves et à formuler des conclusions logiques	<b>Développement compétences métacognitives</b>	- prise de conscience de ses propres processus de pensée - ajustement des stratégies pour assurer compétences dans l'élaboration des inférences.
---	---	---	---

Source : d'après M. Bocquillon et al (2024). Enseignement explicite : pratiques et stratégies – Gestion de l'implicite par l'évaluation de la compréhension des inférences. Glossa n°132 (28-43) 2022.

Dans ce tableau, nous remarquons que les trois premières opérations concernant l'enseignement explicite assurent un processus beaucoup plus clair et surtout mieux maîtrisé. Il évite, en effet, toute dérive, tout oubli et toute perte de temps qui risqueraient de survenir avec les trois premières opérations du socio-constructivisme. En revanche, les deux dernières opérations se soldent par des actions équivalentes tant pour l'enseignement explicite que pour le socio-constructivisme.

Toutefois, d'après l'étude que nous venons d'effectuer, il est certain qu'il n'existe pas de solution miracle ne serait-ce par le fait même que la synthèse des différentes théories qui ont été évoquées n'a jamais été tentée et, à l'évidence, un système universel applicable à toutes les situations est impossible à réaliser. En fait, les théories, les écoles de pensée, les solutions, coexistent dans un univers où règnent les controverses, les polémiques et les confusions. Aussi, sans adopter stricto sensu la méthode de l'enseignement explicite support, par définition, de notre problématique, son « ossature » avec ses trois étapes majeures (modelage, pratique, clôture) est susceptible de faire l'objet d'aménagements afin de recourir, d'une manière cohérente, au moyen de dispositifs complémentaires fiables figurant dans les stratégies des théories d'apprentissage.

Au prime abord, il est nécessaire de préciser que depuis 2007, en dehors des critiques que nous avons signalées, le ministère de l'Éducation nationale poursuit une promotion remarquable de l'enseignement explicite. Il est suivi en cela par le Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) qui multiplie les conférences dont la dernière en date a eu lieu le 31 mars 2024. Chacun des intervenants a insisté sur l'efficacité de cet enseignement tant sur les apprentissages des élèves que sur la gestion des comportements. Raisonnablement, et dans la logique de l'argumentaire que nous avons développé, il apparaît que les positions avancées par le CSEN orientent le choix de notre dispositif.

En effet, dans cette optique, l'enseignant annonce les objectifs de la séance, fixe et justifie les étapes, explique et développe leur contenu, pour revenir ensuite sur ce qui a été examiné et compris. A notre avis, cette proposition institutionnelle, qui prend un peu le contre-pied des démarches présentées précédemment, entraîne notre adhésion.

Il s'agit d'un enseignement structuré pour lequel l'activité de l'enseignant, dont le rôle est prépondérant, a pour objectif d'optimiser, par des explications claires, des démonstrations et des pratiques guidées, l'engagement actif des élèves ainsi que leur compréhension et leur autonomie.

Dès 2010, Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard ont réalisé et publié une méga-analyse concernant les stratégies favorisant les apprentissages auprès des élèves en difficulté au niveau élémentaire. Les résultats obtenus montrent que l'enseignement explicite (qui met l'accent sur la structuration et la planification) et l'enseignement réciproque (qui encourage l'interaction et la collaboration entre élèves) ont un impact élevé sur le rendement des élèves qui sont aussi conscients, dans cette sorte de couplage de leurs démarches puisqu'ils mettent en œuvre leur métacognition.

De ces résultats émergent plusieurs constatations. Tout d'abord, l'enseignement explicite représente une approche tout à fait appropriée pour toutes les disciplines. Il est, en outre, profitable à tous les élèves qu'ils soient faibles ou doués, de milieu défavorisé ou non. Leurs résultats scolaires excellents les conduisent indéniablement vers la réussite. Il est à noter, également, que les habiletés cognitives de niveau supérieur qui permettent de percevoir, de se concentrer, d'acquérir des connaissances, de raisonner, de s'adapter et d'interagir avec les autres, se développent harmonieusement. Enfin, il apparaît donc que l'enseignement explicite s'adapte sans difficulté aux pratiques habituelles des enseignants.

En ce sens, l'enseignement explicite n'est pas un processus de ce que doit faire l'enseignant. En effet, les principes d'instruction de Rosenshine, vus précédemment, bases du modèle de l'enseignement explicite, sont parfaitement compatibles avec d'autres modèles comme nous le constaterons dans la suite de ce mémoire. De plus, ce modèle ouvert s'enrichit aussi en fonction des caractéristiques de l'environnement des enseignants, caractéristiques qui prennent d'abord en compte les études d'observation en classe des enseignants efficaces. Par ailleurs, elles prennent aussi en considération les données des sciences cognitives quant au fonctionnement du cerveau dans l'acquisition des connaissances (habiletés cognitives). Il faut y ajouter celles fournies par les stratégies des théories d'apprentissage en vue de contribuer à l'assimilation des connaissances.

Ces rapprochements multiformes s'intègrent à la plasticité fonctionnelle de l'enseignement explicite sans nuire à son image et sans attaquer la solidité de son fondement. Il apparaît donc qu'enseigner efficacement revient à se fixer un objectif liant théorie et pratique que chacun est en mesure d'atteindre. Nous nous baserons donc sur ce modèle pour la suite de notre mémoire et l'aménagerons en conséquence. Ainsi, compte-tenu de notre problématique, il importe de finaliser notre dispositif en adéquation avec les constituants de l'enseignement explicite que nous venons d'examiner.

Pour ce faire, après avoir examiné les apports de l'enseignement explicite, nous scinderons l'étude de notre problématique en trois phases :

- compréhension des récits pour les élèves du cycle 3 ;
- traitement de l'implicite dans la compréhension des récits ;
- effets de l'enseignement explicite sur le traitement de l'implicite.

De la sorte, en fonction des conclusions de la méthodologie et des stratégies adoptées pour la compréhension des récits, nous pourrions être en mesure de savoir comment l'enseignement explicite pourrait favoriser l'implicite dans cette compréhension. Toutefois, avant d'aborder cette question clé et de manière à pouvoir disposer de références et de points d'appui, nous étudierons les apports de l'enseignement explicite ainsi que l'organisation « type » d'une séance d'enseignement. Cette organisation type constituera un modèle et nous bénéficierons de sa souplesse autorisant certains aménagements très utiles pour la compréhension des récits des élèves du cycle 3.

## **1.2. –Les apports de l'enseignement explicite**

En tout état de cause, il reste bien entendu que l'objectif principal de l'enseignement explicite vise à enseigner aux élèves des contenus et des compétences. Son approche est largement reconnue car elle permet de mieux comprendre et de mieux retenir. Par suite, l'avantage de cet enseignement réside dans le fait que l'accessibilité des élèves aux connaissances est facilitée. Ils apprennent ainsi en suivant un processus simple, étape par étape en assurant une pratique fréquente en école et hors école.

Avant d'aborder plus précisément les caractéristiques de cet enseignement, il est intéressant de citer les principes généraux qui le caractérisent. Cette pédagogie, très caractéristique est structurée et progressive pour aller en direction, d'une part, de la compréhension et, d'autre part, de l'amélioration des capacités. Elle repose aussi sur la répétition afin d'assurer une mémorisation à long terme. Ainsi, le même ensemble répété maintes fois est intégré pour être employé de manière automatique. Enfin, elle met en valeur les efforts et les stratégies en vue de parvenir à une réussite. À cet effet, l'apprentissage par l'effort et par l'application pratique sont toujours privilégiés.

### **1.2.1. –Caractéristiques**

L'enseignement explicite est caractérisé par trois effets simultanés:

- a) l'élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats liés à un apprentissage donné;
- b) une réduction de la dispersion des résultats, donc une homogénéisation;
- c) une diminution des effets de l'appartenance et de l'origine des élèves. (Bressoux, 2022)

En fait, dans son application, « l'enseignement explicite se caractérise par une série de soutiens ou d'étayages, par lesquels les élèves sont guidés tout au long du processus d'apprentissage, au moyen d'énoncés clairs sur l'objectif et les raisons d'apprendre la nouvelle compétence, d'explications claires et de démonstrations de l'objet à acquérir, ainsi que d'une pratique guidée par des feed-back jusqu'à ce qu'une maîtrise autonome soit atteinte » (Archer et Hughes, 2011).

De plus, il est intéressant de noter que le vocable « explicite » qualifie la réalité d'un enseignement reposant sur « l'explicitation et l'objectivisation de la compréhension des élèves par des interactions avec l'enseignant » (Bocquillon et al, 2018). Il concerne aussi, comme nous l'avons

évoqué ci-dessus, les comportements visibles tant de l'enseignant que ceux des élèves. Enfin, en se référant « aux fondamentaux de l'enseignement explicite » (Bressoux, 2022), nous relevons, outre la conception active du rôle de l'enseignant, une réflexion sur le contenu à enseigner et aussi la manière de structurer les séances d'enseignement, objet du paragraphe suivant.

Recourir à l'enseignement explicite ne s'applique pas nécessairement à toutes les situations dont certaines peuvent être des approches socio-constructivistes qui mettent l'accent sur l'interaction sociale et la collaboration entre apprenants. Ces approches se concentrent sur les interactions sociales ainsi que sur le rôle du contexte culturel dans le développement des connaissances. Seul l'enseignant est en mesure de décider du choix nécessaire en fonction de l'objet à enseigner et de la classe dont il a la charge, classe dont il connaît les possibilités et les besoins.

La première raison pour laquelle il est indiqué de recourir à l'enseignement explicite réside dans l'importance du choix des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage. En ce sens, selon Hattie (2003), il est exclu de prendre en considération l'effet enseignant ou l'effet classe qui joue sur la variance des progrès des élèves (Bressoux, 1994, 2001) mais bien de s'attacher aux actions d'enseignement utilisées par les enseignants efficaces. Parallèlement, l'effet classe sous-entend que la performance scolaire est liée à la composition sociale de la classe.

Comme cela a été évoqué, l'enseignement explicite ne répond pas à la création d'une approche pédagogique car il a été élaboré suite à des observations suivies de tests. Cette création est dite efficace en vue d'enseigner des tâches fortement structurées. Par tâches fortement structurées il faut entendre celles qui peuvent être décomposées en sous-tâches en utilisant des algorithmes. Ces types d'algorithmes sont des séquences d'instructions ou d'étapes logiques permettant de résoudre un problème spécifique. Ils peuvent être exprimés sous forme de texte, de diagramme ou de code informatique. Entrent dans cette catégorie: les calculs mathématiques, le décodage en lecture, les concepts, les faits scientifiques.

En revanche, les activités complexes, faiblement structurées « nécessitent la mise en place d'autres éléments spécifiques à ces activités » (Bianco et Bressoux, 2009). Nous pouvons retenir, outre la résolution des problèmes mathématiques et scientifiques, la compréhension de l'écrit. Aussi, de manière à résoudre les tâches de cette seconde catégorie qui ne sont pas décomposables en algorithmes, les élèves reçoivent un enseignement basé sur des stratégies cognitives afin de les assister dans leur apprentissage et dans la maîtrise d'activités complexes. « Les stratégies servent alors d'heuristiques, c'est à dire de formes de raisonnement aisément mobilisables et efficaces dans la résolution de ce type de tâches ». (Bianco et Bressoux, 2009). Ceci est particulièrement valable dans le domaine qui nous intéresse pour lequel l'enseignement explicite de compréhension de texte revêt une importance maintes fois mise en évidence (Bianco et Bressoux, 2009; Hugues et al, 2017). En outre, l'enseignement explicite autorise différents types d'élèves à développer des habiletés simples

et complexes dans des disciplines différentes sachant qu'il existe aujourd'hui un consensus sur l'efficacité de l'enseignement direct de la maternelle au secondaire (Lima, 2017). Parallèlement, l'enseignement explicite des comportements appartient aux stratégies de gestion des comportements destinées à augmenter l'engagement des élèves et, dans le même temps, à réduire les écarts de conduite. Ainsi un climat idéal est susceptible de régner pour assurer les apprentissages dans les meilleures conditions.

En fait, les comportements souhaitables résultent, eux aussi, d'apprentissages scolaires au même titre que les mathématiques ou la lecture (Sweller et al, 2007; Pass et Van Merriënboer; 2020). Mais, comme dans tout enseignement explicite, il est impératif de tenir compte de la limite de la mémoire de travail et de la surcharge cognitive. Cette notion de charge cognitive (Sweller, 1988) concerne les apprenants de tous âges. La théorie correspondante décrit la manière dont le cerveau apprend et stocke les connaissances sachant qu'il existe une limite quantitative de traitement de l'information. En revanche, il n'existe aucune limite concernant le nombre d'informations déjà stockées qui peuvent être traitées simultanément.

En résumé, l'enseignement explicite, en procédant à la mise en place des habiletés cognitives, doit prendre en compte les limites de la mémoire de travail. Celle-ci représente la structure cognitive dans laquelle se produisent les processus conscients. Elle est définie par Willingham (2019) comme «la place dans l'esprit où la pensée a lieu, c'est là que vous détenez l'information et la manipulez pour effectuer des tâches cognitives ». Elle est très limitée à la fois en durée et en quantité. Ainsi, presque toutes les informations stockées en mémoire de travail qui ne sont pas répétées sont perdues après 30 secondes (Kirschner et al, 2006).

Ce tour d'horizon permet de considérer que les caractéristiques de l'enseignement explicite que nous venons d'examiner en profondeur, indiquent les raisons pour lesquelles son recours est intéressant tant pour les contenus que pour les comportements. En particulier il met en avant le rôle essentiel des enseignants pour l'apprentissage. Il est adaptable en vue d'assurer des apprentissages de différents contenus à différents types d'élèves et ce, à différents niveaux. Il encourage l'engagement des apprenants lors de son enseignement des comportements et réduit les écarts de conduite. Enfin, il tient compte de la charge cognitive supportable.

Il en résulte que l'enseignement explicite des contenus et des comportements trouve toute sa place lorsque le niveau de compétence est faible, que la tâche est complexe ou nouvelle, que le temps est limité et que les valeurs importantes et les idées maîtresses sont dispensées. Autant de consignes qui doivent être respectées dans la mise en œuvre qui suit.

### **1.2.2. – Mise en œuvre**

De ce qui précède il est évident que certaines pratiques d'enseignement sont plus efficaces que d'autres. Pour être opérationnels et faire face à la situation les enseignants se doivent de connaître et

d'appliquer à bon escient sept gestes professionnels fondamentaux (Bocquillon et al, 2024) en corrélation avec l'enseignement explicite. Ils se décomposent en cinq gestes fondamentaux de l'enseignement explicite des contenus: présentation d'éléments liés au contenu, consignes, objectivisation, rétroaction et étayage et en deux gestes fondamentaux de l'enseignement explicite des comportements: gestion de classe préventive et gestion de classe corrective. Leur efficacité qui a été démontrée est importante ainsi que leur ordre car chaque geste professionnel doit être placé afin qu'une leçon soit qualifiée d'enseignement explicite. Les gestes professionnels sont issus de la grille d'observation « Miroir des gestes professionnels » (Bocquillon et al, 2018).

Les principales caractéristiques des cinq gestes fondamentaux de gestion d'apprentissage sont les suivantes:

- Présentation d'éléments liés au contenu lors de laquelle l'enseignant « met un haut-parleur sur sa pensée » (Bocquillon et al, 2024), en présentant le contenu, les étapes de réalisation d'une tâche et les questions à se poser. Viennent ensuite des interventions destinées à objectiviser la compréhension des apprenants en utilisant une présentation de nombreux exemples et contre-exemples.
- Les consignes qui doivent être énoncées de manière claire, concise et non ambiguë (Archer et Hugues, 2017). Elles concernent les exercices collectifs, l'enseignement réciproque (travail en duo), l'évaluation des exercices individuels avant de travailler de façon autonome.
- L'objectivisation permet de « rendre observable la façon dont les élèves construisent l'objet d'apprentissage ou encore la compréhension/le vécu/ le cheminement de pensée des élèves, etc.... » (Bocquillon, Derobertmeasure et Dahon, 2017). Pour être plus efficace pendant la réalisation d'une tâche il est indispensable que l'élève développe sa métacognition, soit «la prise de conscience de son propre fonctionnement intellectuel » (Raynal et Rieunier, 2012).

Par ailleurs, un accord entre enseignant et élèves doit s'établir pour s'assurer que les deux parties travaillent ensemble pour le même objectif. Il s'agit du contrat didactique qui est donc l'ensemble des interactions entre l'enseignant et les élèves autour des objets du savoir.

- La rétroaction/le feed-back constitue un élément dont l'impact est nécessaire car elle permet à l'élève de s'améliorer en diminuant l'écart entre sa performance et la performance attendue (Hattie et Timperley, 2007).
- L'étayage, tel l'« échafaudage » (scaffolding) permet de fournir un cadre à l'élève, cadre que l'on enlève graduellement jusqu'à l'autonomie. Archer et Hughes (2011) définissent trois types d'états: physiques, verbaux et visuels. Ils sont planifiés avec soin en fonction des difficultés probables rencontrées par les élèves. Les déplacements du professeur dans la classe lui permettent de relever les besoins en états des élèves, états planifiés avant la séance.

Les deux types de gestes professionnels fondamentaux de gestion de classe sont les interventions préventives et correctives.

Les interventions préventives de gestion de classe au nombre de sept:

- Les interventions sociales visant à créer un climat positif pendant lequel l'enseignant crée un climat de confiance en appliquant la formule:  
« Réussite = Stratégies fournies par l'enseignant X Efforts fournis par les « élèves » (Bissonnette et Richard, 2001).
- Le renforcement positif qui reconnaît, valorise et encourage la manifestation des comportements enseignés (Bissonnette et al, 2020). Ils peuvent être sociaux (félicitations) ou tangibles (jetons en échange d'un privilège).
- La captation de l'attention importante à réaliser dès le début de la leçon car elle est « le premier pilier de l'apprentissage » (Dehaene, 2018) et à éviter les pertes de temps.
- La question de l'espace et du temps de manière à maximiser le temps scolaire sachant que seulement le temps d'apprentissage ne dépasse pas les 20 % du temps disponible. Tous les détails destinés à éviter les pertes de temps sont à prendre en compte : cours à l'heure, découpage horaire à respecter, etc.... De même, l'espace doit être géré de manière à ce que tous les élèves puissent voir la démonstration et que les déplacements soient limités.
- La gestion de la participation des élèves suivant différents types de réponses pouvant être sollicités par l'enseignant (Annexe 3);
- La gestion logistique comme la distribution de documents, feuilles, assignation des places, ...;
- La gestion préventive des comportements des élèves destinée à favoriser les comportements positifs qui doivent être enseignés. Pour ce faire, l'enseignant mobilise les différents gestes professionnels à savoir:
  - 1 –présentation d'éléments liés au contenu, consignes, objectivisation, rétroaction, étayage;
  - 2 –étapes d'une leçon d'enseignement explicite qui seront détaillées ci-après: ouverture de la leçon, modelage, pratique guidée et autonome, clôture de la leçon.

Pour faire suite aux interventions préventives face à certains écarts de conduite, il convient d'élaborer les stratégies correctives de gestion de classe. Elles sont applicables pour la gestion des écarts de conduite mineurs et moyens.

Les stratégies correctives pour la gestion des écarts de conduite mineurs ne nuisent pas au bon fonctionnement de la classe ne dérangeant seulement que quelques élèves. La stratégie directe est une action verbale qui interpelle l'élève et la stratégie indirecte le sollicite indirectement (s'approcher de l'élément perturbateur, le regarder, ...) ou renforcer le comportement positif de ses camarades.

L'intervention directe ne se produit que si l'intervention indirecte a échoué et pouvant aller jusqu'à

un entretien.

Les stratégies correctives pour la gestion des écarts de conduite majeurs doivent être définis par l'équipe éducative. Ces écarts compromettent l'enseignement et l'apprentissage et conduisent à retirer l'élève de la classe. Il faut alors examiner la situation et identifier les stratégies applicables après avoir observé et analysé les comportements du perturbateur pour chercher à savoir ce qui le motive, le gêne ou le handicap. Souvent ces écarts de conduite majeurs cachent une difficulté comportementale ou autre qu'il est possible d'atténuer. À cet effet, «la mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficace diminue le risque de problèmes de gestion de classe » (Slavin, 2014) car les élèves sont rendus constamment actifs.

Cette présentation des gestes professionnels essentiels pour les enseignants doit être complétée par les différentes étapes qui jalonnent une leçon d'enseignement explicite: l'ouverture de la leçon, le modelage (démonstration de l'objet de l'apprentissage), la pratique guidée, la pratique autonome et la clôture de la leçon. Le caractère itératif du déroulement d'une séance, signifiant le retour possible à une étape antérieure, est évident car il permet une différenciation en fonction des besoins d'un ou des élèves. (Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse, 2021)

Chaque étape est présentée par les gestes professionnels précisés ci-dessus et résumés par une vignette. (Bocquillon et al, 2024) (Annexe 4)

L'organisation d'une séance obéit à une structuration qui se décompose en cinq grandes phases :

L'**ouverture** de la séance pendant laquelle l'enseignant précise les objectifs ainsi que les notions essentielles à maîtriser pour mémoriser un but et attirer leur attention sur les points clés de l'apprentissage à réaliser. Les informations à conserver en mémoire de travail sont ainsi sélectionnées et le transfert en mémoire à long terme en sont facilités « La mémoire est en effet un ensemble de systèmes de projection de l'information dans l'avenir » (Dehaene, 2018). Ce qui signifie que le cerveau mémorise ce qu'il anticipe essentiel pour les tâches futures.

Les phases 2, 3 et 4 suivantes sont incluses dans la conduite de l'activité proprement dite.

Le **modelage** ou démonstration de l'objet de l'apprentissage, réalisé par l'enseignant, qui va détailler les étapes, « mettre un haut-parleur sur sa pensée » et solliciter les élèves, en tant que de besoin, sur le modus operandi. Il va, dès lors, exposer les notions importantes à apprendre en fournissant des exemples et contre-exemples permettant d'appréhender l'essentiel avec précision.

La troisième phase correspond à la **pratique guidée** durant laquelle les élèves accomplissent des progrès dans la compréhension de l'objet de l'étude en s'entraînant à le pratiquer en équipe. L'enseignant accompagne fortement les élève afin qu'ils parviennent à maîtriser progressivement la ou les notions. En fait, l'important est qu'il vérifie la compréhension et qu'il puisse s'en assurer pleinement.

Vient en quatrième position la phase de la **pratique autonome** des élèves, sans aide, individuellement ou en équipe. Cette phase ne doit être assurée que si le niveau de compréhension de chaque élève est bon. Sous la supervision de l'enseignant les élèves doivent être en mesure de vérifier leur niveau de compréhension et assurer suffisamment de pratique pour favoriser l'automatisation.

Enfin, la cinquième et dernière phase: **la clôture**, avec laquelle l'enseignant, aidé éventuellement par les élèves, établit la synthèse des éléments retenus. Il présente sommairement la prochaine séance et donne le travail à effectuer hors classe afin de consolider la mémorisation et l'automatisation. Le temps d'apprentissage est ainsi augmenté dans le but de réduire les échecs et d'effacer les inégalités. D'une manière générale, les séances sont parfaitement calibrées tant pour les notions enseignées que pour l'explicitation des prérequis ou pour la gestion des charges cognitives de chacun. Le rythme soutenu est recommandé du fait qu'un découpage adéquat entraîne une optimisation du temps d'apprentissage et permet de créer une attention soutenue.

L'ensemble de ces cinq phases, avec un retour périodique sur les contenus reconsolidés, favorise la compréhension, l'automatisation, la mémorisation à long terme et, en définitive, l'acquisition de connaissances dans une multitude de disciplines. Cette acquisition est le résultat de l'efficacité de l'enseignement explicite.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'efficacité de l'enseignement explicite repose également sur la différenciation et cette pédagogie différenciée peut être considérée comme « une approche pédagogique visant à gérer l'hétérogénéité de la classe » (Gauthier et al, 2013). L'approche pédagogique est par nature itérative, base même de la différenciation. Reprendre l'enseignement quand cela est nécessaire permet de revenir en arrière pour certains élèves, une sorte d'enseignement répétitif à la demande. Il est possible que la conduite de l'activité, lors des étapes des phases 2, 3 et 4, puisse être étirée sur plusieurs jours étape par étape. En fait, il s'agit d'apporter « à chaque élève le soutien dont il a besoin pour assurer son potentiel à l'école » (Desrochers, 2021).

### **1.2.3. – Applications de l'enseignement explicite à la compréhension du récit**

Le cas particulier qui nous intéresse, concernant la compréhension du récit, conduit à son examen en concordance avec notre problématique. Nous aborderons seulement ses caractéristiques avant de nous reporter au chapitre « compréhension du récit » afférent à son enseignement proprement dit. Ainsi, cette compréhension impose dans un temps très court de faire appel à quatre grandes catégories d'habiletés ainsi qu'à quatre types principaux de stratégies (Kintch, 1978 ; Pressley, 1995 ; Snow, 2002), sachant que les différents types de récit ne mobilisent pas les mêmes stratégies de compréhension. L'habileté globale se décompose donc en quatre catégories :

- 1) identification des mots supposant l'existence de mécanismes de reconnaissance ;

- 2) connaissances stockées dans la mémoire afin que la compréhension prenne effet avec les moyens reconnus qui déclencheront des significations correspondantes dans la mémoire lexicale. De même, les connaissances du monde aideront à trouver les significations indispensables dans les récits à thème ;
- 3) traitement des textes afin de réaliser une cohérence en établissant des relations entre les idées successivement exprimées ;
- 4) capacités cognitives pour lesquelles la mémoire de travail maintient les informations actives afin de les connecter aux suivantes.

Dans le même temps le lecteur évalue sa compréhension en initiant des régulations par des stratégies appartenant aux quatre suivantes, prémisses d'une méthodologie future :

- 1) stratégies de préparation à la lecture : identifier les objectifs de cette lecture, explorer les différentes parties du récit, questionner ;
- 2) stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du récit : mots difficiles, inférences, noter les idées, rechercher la structure du texte ;
- 3) stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse avec l'utilisation d'un guide de lecture, d'un résumé ;
- 4) stratégies de dépassement du texte en reliant les informations liées aux connaissances de culture générale et aux expériences. Elles permettent également de comprendre l'implicite en se posant les questions : Qui ? Quoi? Où ? Quand ? Comment ?

Parmi les autres stratégies de compréhension susceptibles d'être utilisées en fonction de la nature du récit, nous pouvons citer les stratégies : pendant la lecture, post-lecture et métacognitive.

Il est à noter que la construction des automatismes de la compréhension, comme dans l'apprentissage initial de la lecture, repose sur des apprentissages implicites et sur l'automatisation des procédures enseignées explicitement.

Dans les dernières stratégies la compréhension de l'implicite se traduit par la difficulté de son traitement souvent rencontrée par les élèves, aussi est-il indispensable de le situer dans les programmes et les manuels.

### **1.3. –L'implicite dans les programmes et les manuels**

D'après le dictionnaire de la littérature de jeunesse à l'usage des professeurs d'école, « la compréhension prend en compte l'implicite, c'est-à-dire ce qui est virtuellement contenu dans le texte. Pour accéder à cet implicite, il faut que le lecteur soit capable de déceler ces éléments et de leur donner du sens. » (Boutevin et Richard-Principalli 2008 : 72). La découverte de l'implicite est fondée sur la mise en lien d'informations et le traitement des inférences dans des textes authentiques, dont les textes littéraires (Giasson 1990 ; Falardeau 2003 ; Dispy 2011 ; Goigoux et Pollet 2011)

notamment à travers la lecture de textes résistants (Tauveron 1999).

Il importe donc d'étudier l'évolution de la place de la compréhension de l'implicite dans les programmes. Abordé en 2000 mais apparu seulement dans les programmes en 2015, on évoquait alors une « mise en relation [des] informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques » avec un « rappel des informations retenues (texte non visible); recherche et surlignage d'informations ». Enfin, les élèves devaient répondre à des « questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences) » et justifier des « réponses avec retour au texte ».

Concernant les programmes de 2020, l'élève devrait maintenant « être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens en construisant, par exemple, « la compréhension d'un texte [en repérant] des informations explicites, [en identifiant] des personnages, lieux, actions, repères temporels, etc.; [en repérant] l'implicite [et en repérant] des liens logiques ».

Enfin, concernant les programmes entrant en vigueur à la rentrée de septembre 2025, dans la rubrique « Lire et comprendre des textes, des documents et des images », l'élève devra alors être capable de « restituer l'essentiel d'un texte qui contient des informations explicites et des informations implicites ». Des exemples de réussite sont ainsi cités : « l'élève s'appuie sur des indices tels que les connecteurs logiques, les substituts (ex : reprises pronominales), les marques morphosyntaxiques » ; « il déduit et élabore des inférences pour comprendre un texte ».

Nous constatons, dès lors, que la question de la compréhension de l'implicite prend une place de plus en plus importante depuis une dizaine d'années dans les programmes, avec des critères d'informations qui se précisent de plus en plus. De ce fait, certains manuels se sont emparés de cette préoccupation grandissante en adaptant les apprentissages sur le moule de l'enseignement explicite. Le manuel scolaire Français explicite (2018) propose ainsi, pour les CM1 et CM2, une leçon intitulée « Faire des déductions » avec une structure similaire pour les deux niveaux :

« Apprenons ensemble » : composé d'un texte à lire avec une question portant sur l'implicite de ce texte. L'élève peut ainsi y retrouver des indications sur les observables tels que des informations sur le personnage et le fait d'y ajouter ses connaissances personnelles pour comprendre pleinement l'histoire.

- « Entraînons-nous » : quatre exercices portant sur les personnages, les lieux, l'aspect temporel, les événements donnés implicitement dans les bouts de texte proposés.

- « J'ai compris » : une partie leçon avec des exemples pour mieux comprendre.

- « Je travaille seul(e) » : deux exercices, un portant sur des associations de situations et de réflexion sur le personnage, le lieu et l'événement de chaque texte proposé.

- « Je vais plus loin » : un travail sur l'implicite d'un texte relatant des faits historiques, plus exigeant que les textes précédents, avec le même type de questions.

Récemment, dans son guide sur la compréhension au Cours moyen (MEN 2022), le ministère a proposé un enseignement direct de l'implicite par la mise en place d'activités modulaires que nous développerons dans la suite de ce mémoire, à partir de courts textes préfabriqués. Ces « pratiques de modelage et de guidage » (Bishop 2022 : 7), établis d'après des travaux anglo-saxons sont à rapprocher d'une méta-analyse récente (Karen Eppley et Curt Dudley-Marling 2019) citée par Bishop (2022). Cette méta-analyse met en relief les limites de cet enseignement structuré dispensé seulement pour des habiletés isolées. En conséquence la complexité d'une lecture globale d'un texte ne peut pas être solutionnée au détriment des élèves. Nous prenons donc en compte le fait que le traitement de l'implicite et la gestion des inférences génèrent des tensions qui animent la réflexion actuelle sur l'enseignement de la compréhension.

Ce tour d'horizon concernant l'enseignement explicite et l'approche de l'implicite était indispensable avant d'aborder la compréhension d'un récit, objet de notre mémoire, pour laquelle interviendra tout naturellement l'apprentissage implicite. En conséquence, nous prendrons en considération le cœur du thème central de notre mémoire « qu'est-ce que comprendre un récit ? ». Suivront ensuite les obstacles rencontrés par les élèves puis, comment l'enseignement explicite est en mesure de favoriser le rôle de l'implicite.

## **2. – Compréhension du récit**

« Un récit relate, narre les faits, des événements réels ou imaginaires » (Ollivon, 2009). Il est évident que pour faire connaissance du récit avant de le comprendre, il importe de savoir lire. Or, la lecture obéit à des mécanismes et à un apprentissage et « l'apprentissage de la lecture passe à la fois par un apprentissage implicite et par un apprentissage explicite » (Conférence PIREF, 2003). L'objectif de l'apprentissage continu de la lecture est de comprendre et la compréhension doit s'inscrire, comme nous tenterons de le montrer, tant dans les méthodes que dans les pratiques des apprentissages.

### **2.1. – Qu'est-ce que comprendre un récit ?**

Entre des élèves déchiffreurs et des lecteurs experts qui lisent et comprennent, pour être en mesure d'apprendre ce qu'ils lisent, la marge est grande et pour certains infranchissable. Bianco (2016) explique que selon les enquêtes de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (PISA, 2018), environ 21% des élèves de 15 à 18 ans ne maîtrisent pas la lecture, les pénalisant de la sorte dans la vie scolaire puis sociale. Bien que la proportion d'élèves en difficulté a été réduite entre 2009 et 2015 (enquête Cedre, 2015), les élèves en éducation prioritaire restent désavantagés.

#### **2.1.1. – Étude de la situation: solutions envisagées**

Le cœur de notre problème se situe dans la compréhension du récit et « La compréhension est sans

nul doute l'une des composantes de l'enseignement de la langue maternelle les plus complexes à mettre en œuvre » (Bishop et al, 2018). Le contenu de cette première phrase de l'article de Bishop a été parfaitement maîtrisé dans la suite des travaux menés par une équipe d'enseignants de l'université de Cergy-Pontoise en 2018.

À partir des constats alarmants concernant les écoliers français, cette équipe, après un examen de la situation est parvenue à réaliser une approche intéressante de la compréhension des récits. Puis, elle a réussi à définir un cadre didactique élaboré d'après des recherches ayant pour but de prendre en compte la réalité du travail des enseignants et des besoins des élèves. Elle a cherché à faciliter la mise en condition des jeunes lecteurs tout en accompagnant le travail inférentiel comme une activité ludique, le pilotage, sorte de guidage et l'élaboration d'une représentation mentale, processus que nous utilisons pour naviguer dans notre imagination, résoudre certains problèmes et créer des mondes intérieurs insoupçonnables.

De même, les cinq gestes fondamentaux de gestion de l'apprentissage examinés précédemment sont indispensables en vue de pratiquer l'ouverture d'un espace cognitif sans lequel toute activité de compréhension est impossible.

#### **2.1.1- 1. –Situation contemporaine à l'enquête**

Les propositions avancées par l'équipe de Cergy-Pontoise ont fait suite à une enquête qui s'est déroulée durant l'année scolaire 2013-2014, dirigée par Roland Goigoux sous l'égide de l'IFE et de la DGESCO. Elle a porté sur 131 classes et 2507 élèves du début à la fin du CP. Ces mêmes élèves ont été évalués à la fin du CE1.

Les résultats globaux concernant la compréhension des textes ont montré que le temps moyen qui y était consacré se situait à 15% environ du temps imparti à l'activité lire-écrire. Ensuite, 40% étaient réservés à des textes lus sur la compréhension (questionnaire, textes à trous) montrant ce qu'on a compris mais rarement corrigé durant les 5% du temps imparti à la correction. En revanche, seulement 4% étaient réservés à l'élaboration orale du sens, rendant explicite une information implicite. En définitive, les tâches les plus chronophages sont des tâches écrites, sans effet sur les progrès à l'inverse des tâches orales peu présentes mais génératrices d'une progression significative en compréhension de texte lus. Enfin, 40% des élèves se placent en dessous de la moyenne à la fin du CP.

Ce dernier résultat a interpellé sur le fait que les compétences de décodage et de compréhension qui se développent en même temps doivent faire l'objet d'une différenciation abordée précédemment. Il en ressort, en outre que ces difficultés de compréhension, qui font l'objet d'un développement ultérieur relève de processus spécifiques à rapprocher des travaux de Van der Broek et al (2005): « les habiletés de compréhension doivent être développées de manière continue dès les premières années de la scolarité sans attendre que les élèves soient capables de lire seuls ». En vue de faciliter

le travail des enseignants afin que leurs élèves puissent progresser en compréhension de texte, les travaux de Duke et al. (2011) apportent des éléments de réponse. Tout d'abord, pour ce faire, l'enseignement explicite est recommandé afin que les élèves apprennent à mobiliser les stratégies et à réguler leurs activités. La lecture des textes amène les élèves à centrer leur attention sur la compréhension. Elle est suivie par des discussions qui résolvent des implicites. Au plan métacognitif, la mobilisation et l'élargissement des connaissances, éclairent sur le monde environnant, la langue et le lexique. Des explications continues de termes et d'expressions sont dispensés et mémorisés afin que les élèves puissent se construire une représentation mentale, concept clé en psychologie et indispensable au développement de la personne. Elle nécessite l'élaboration d'inférences et la mise en lien explicite d'illustrations, d'informations à partir d'un texte (Blanc et Tapiero, 2002).

L'élaboration d'une représentation mentale est, en fait, celle d'un puissant concept à l'aide duquel les enfants sont en mesure d'imaginer et de se créer des mondes intérieurs riches et originaux. À partir de ces bases, se posent tout naturellement les questions relevant de la compréhension du récit.

#### **2.1.1.2. –Compréhension du récit**

L'appréhension et le fonctionnement, en classe, des procédures et de la compréhension attachées à la lecture, doivent permettre d'opérationnaliser un enseignement explicite de la compréhension conforme aux programmes (Dupont et Grandaty, 2023). Cependant, avant de présenter un modèle pour lequel existe « un apparent consensus universitaire sur un modèle désormais dominant de l'activité de la compréhension des textes », nous brosserons un historique de ce qui l'a précédé. De plus, à partir d'une littérature abondante, eu égard à notre problématique ainsi qu'au recueil de données, nous avons tenté de sélectionner les modèles dans lesquels l'inférentiel, l'apport de l'enseignement explicite et l'activité du lecteur se démarquent de manière significative.

À l'origine, comme cadre général, le modèle retenu est celui de Van Dijk et Kintsch (1983) étudié selon l'hypothèse qu'un processus cyclique et multiniveaux assure la compréhension et la mémorisation des textes.

Le premier niveau est la microstructure, représentation littérale de la surface linguistique. Elle est concernée par les éléments concrets et visibles du texte (mots, phrases, ponctuation, syntaxe), qui constituent en quelque sorte, la structure superficielle du langage.

Le second niveau, la macrostructure, qui englobe l'ensemble organisé des propositions sémantiques correspond à la signification globale du texte.

Ce second niveau, qui met en jeu les connaissances du lecteur et sa compréhension contextuelle, est le modèle de situation, structure mentale complexe analysée par Blanc et Brouillet (2003). « Cette forme de représentation [le modèle de situation] émerge de l'interaction entre les informations rencontrées dans le texte et les connaissances spécifiques et générales que l'individu met en œuvre au cours de la lecture. Plus généralement défini comme modèle interne de l'état des choses que décrit

le texte et dont la structure est analogique à cet état de choses, le modèle de situation permet de rendre compte de nombreuses activités intrinsèquement liées à l'aptitude de compréhension, telles qu'acquérir de nouvelles connaissances, raisonner ou résoudre un problème ».

Toutefois, l'éclairage du modèle de situation que nous examinerons au § 2.1.3 sera mieux assuré après l'adoption d'un modèle de compréhension en lecture répondant à notre problématique et, par conséquent, à notre recueil de données.

### **2.1.2 – Le modèle de compréhension en lecture**

Ce modèle est destiné à saisir le sens de la lecture, c'est à dire à interpréter et à contextualiser ce qui est lu. Son fonctionnement s'appuie tout d'abord sur des modèles de lecture auprès desquels il prend, en quelque sorte, sa source. Le rôle de ces modèles de lecture est de reconnaître et de déchiffrer les mots et il est possible d'en retenir quatre catégories.

#### **2.1.2.1 – Modèles de lecture**

Ainsi, à partir de très nombreux modèles de lecture qui ont été réalisés par des auteurs de différentes convictions, Williams (1973) a, en fait, retenu quatre grandes catégories :

- 1) les modèles taxonomiques caractérisés par la classification d'éléments qui en font des outils de classification. William Gray (1960) montre que ce modèle divise la lecture en habiletés comme la perception des mots, la compréhension, la recherche d'inférences, la réaction à l'idée de l'auteur,...
- 2) les modèles psychométriques dont le principe de base est la mesure. D'après ce modèle de Holmes (1954) repris par Singer (1970), une variété de tests est utilisée pour mesurer les habiletés jugées importantes en lecture. Il s'ensuit une recherche des habiletés qui contribuent le plus à la lecture. Comme pour le modèle taxonomique, l'analyse n'est que descriptive.
- 3) les modèles psychologiques qui s'appuient sur les principes s'appliquant à l'apprentissage. L'analyse correspondante renvoie simultanément à l'approche behavioriste et cognitive ainsi que sur la théorie du traitement de l'information.

a) Approche behavioriste. Selon Skinner (1957), Staats (1968) et Gagné (1970), la lecture est une réponse verbale sous le contrôle de stimuli écrits. D'après Gagné (1970), la prononciation orale des syllabes représente une activité préalable à la prononciation des mots entiers. Pour Staats (1968), la lecture est une habileté autrement complexe qui s'appuie sur l'acquisition d'autres habiletés dont le langage. Ainsi l'acquisition de la lecture reposerait sur cinq répertoires : discrimination des lettres, unités de lecture, décodage, mots entiers et locution. Ces répertoires suivent une hiérarchie qui fait qu'un répertoire est fondé sur le précédent et conditionne le suivant.

b) Approche cognitive. La lecture est ici considérée comme une activité de compréhension pour laquelle les processus mentaux interviennent dans l'apprentissage

Certains modèles cognitifs reposent sur les principes de la psychologie développementale. Ainsi Elkind (1967), adepte de Piaget met en lumière les aspects perceptibles existant dans la lecture. Tout comme Piaget, il relève des stades de développement parfaitement différenciés et le processus d'apprentissage d'un enfant est fonction de son niveau de développement.

c) Traitement de l'information. Cette théorie tente de démontrer comment l'intelligence humaine ou artificielle perçoit l'information et la manière dont elle est traitée. Ainsi, Venezsky et Calfee (1970) ou Smith (1971) en appliquant ce modèle en concluent que le lecteur sélectionne l'information, la traite en émettant des hypothèses qu'il rejette ou non.

4) Les modèles linguistiques appréhendent la lecture comme un processus de langage. Sous cet aspect deux sortes de linguistes se distinguent : ceux qui s'intéressent à la structure de la langue, d'une part, et ceux qui le sont par les processus psychologiques actifs dans le langage, d'autre part.

Au même titre que les théories d'apprentissage entrent dans l'architecture des différents types d'enseignement, les modèles de lecture sont autant de théories qui vont venir structurer les modèles de compréhension en lecture.

### **2.1.2. 2 – Trois types de modèles de compréhension en lecture**

La classification retenue pour ces trois types de modèles de compréhension en lecture est moins complexe que celle multiforme des nombreux types d'enseignement traités précédemment. En effet, dans la littérature, nous avons relevé seulement trois types de ces modèles : ascendants, descendants et interactifs.

#### **1) Modèles ascendants (bottom-up)**

Le plus ancien modèle (Gough, 1972 ; Deschênes, 1988) indique la manière dont le lecteur comprend le texte. L'information est traitée de bas en haut et donc la lecture se fait lettre par lettre puis, mot par mot, sans possibilité d'interaction entre les différentes étapes du processus. Le modèle sériel de Gough détermine uniquement les processus de bas niveau (décodage des mots).

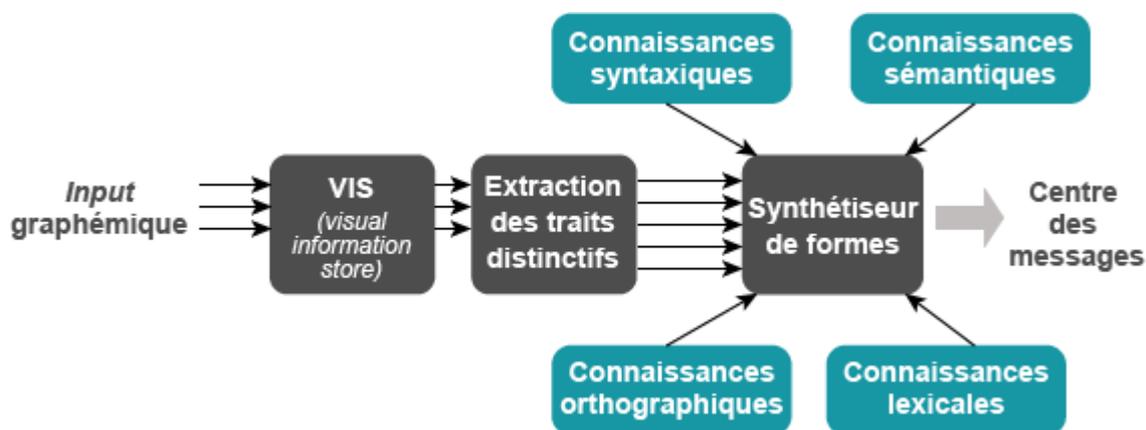
#### **2) Modèles descendants (top-down)**

Dirigé par les concepts dans le modèle descendant, le traitement de l'information est piloté par les connaissances du lecteur (Deschênes, 1988). En utilisant donc des processus de haut niveau, le lecteur lit et interprète à partir d'indices perçus, voire anticipés, « l'information [qui] est extraite avec les prédictions du lecteur » (Fayol et al. 1992, p.19). La recherche de la signification du texte s'effectue en infirmant ou en confirmant des hypothèses (Stanovich et West, 2000) en tenant également compte du contexte de la lecture. Toutefois, selon Fayol (1992), aucun modèle de lecture n'est strictement descendant. Il revient alors à privilégier les

modèles de compréhension en lecture interactifs.

### 3) Modèle interactif

En concordance avec les deux modèles précédents, le modèle interactif de compréhension de Rumelhart (1977) en réalise une synthèse. Ce modèle dont le schéma figure ci-dessous montre que le processus de lecture se déroule en trois étapes



Source : Modèle de lecture de Rumelhart (1977)

1<sup>ère</sup> étape : extraction des « traits distinctifs des lettres à partir de l'information stockée en mémoire visuelle » (Fayol et al.,1992), comme dans le modèle ascendant de Gough (1972). La boîte VIS fait référence à la mémoire visuelle.

2<sup>ème</sup> étape : le « synthétiseur de formes » génère les hypothèses à partir des connaissances du lecteur et de l'information écrite rappelant ainsi le modèle descendant.

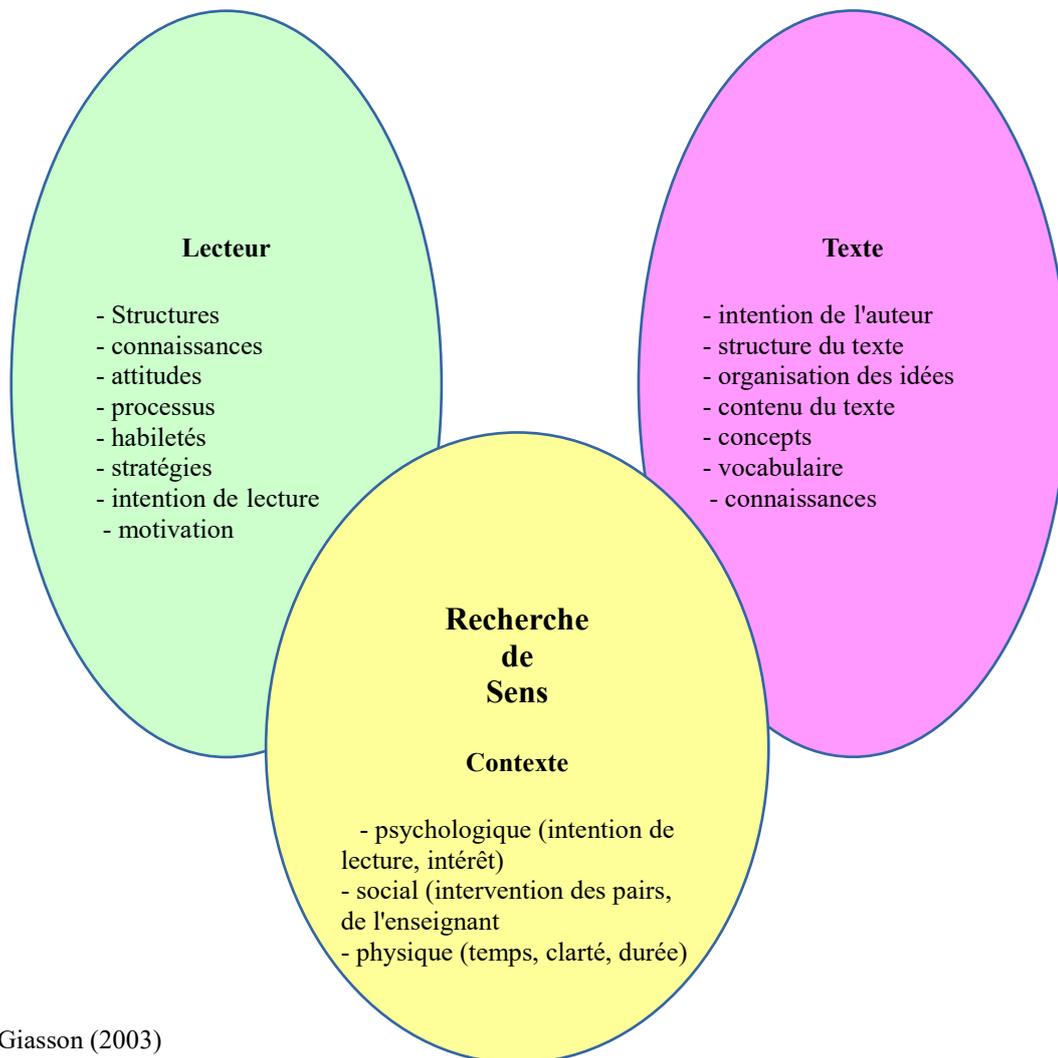
3<sup>ème</sup> étape : le « Centre des messages » assure la gestion des hypothèses et donc une interconnexion entre les processus de bas et de haut niveau en même temps qu'une confrontation des hypothèses. Le modèle interactif tel qu'il vient d'être décrit fournit toutefois un modèle très simplifié et très incomplet de la compréhension en lecture.

En effet, cette « épine dorsale » très schématique de la compréhension ne prend en considération que le texte en occultant le lecteur et le contexte de lecture. Aussi convient-il de rechercher un modèle qui assure la compréhension en lecture d'une manière exhaustive à partir de trois composantes examinées au paragraphe suivant.

#### 2.1.2.3 – Modèle de compréhension en lecture à trois composantes

Ce modèle est basé sur l'interaction de trois variables qui contribue à la recherche du sens du texte lu par le lecteur, acteur principal de cette trilogie. Dans le schéma ci-dessous figurent les caractéristiques des trois composantes sachant que nous nous attarderons sur le conditionnement du lecteur, en l'occurrence l'élève, élément actif qui doit s'intégrer dans ce modèle de compréhension. Par ailleurs, si toutes les caractéristiques du texte entrent en ligne de compte, la recherche et la découverte des inférences dans l'étude du contenu du texte et dans le cadre l'enseignement explicite,

revêtent une importance essentielle dans la compréhension en lecture. Enfin, si le contexte s'impose aux plans psychologique et physique, en revanche l'enseignant reste tout à fait le maître du jeu en recourant à l'enseignement explicite.



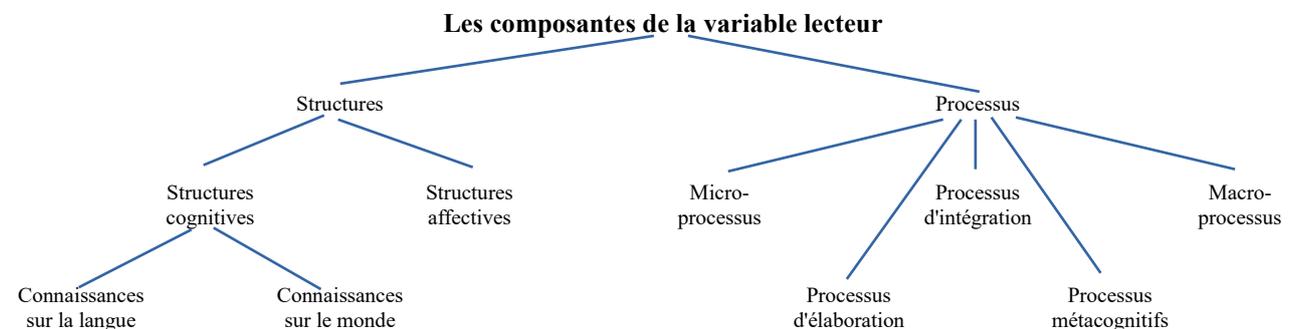
Source : Giasson (2003)

Il est important de considérer l'ensemble des caractéristiques des trois variables du modèle de compréhension en lecture sans perdre de vue le traitement de notre problématique avec toute la précision et le pragmatisme qui s'imposent. En effet, notre priorité est d'amener les apprenants à résoudre les inférences et à anticiper leur compréhension. Dans cet esprit, il faut qu'ils puissent appréhender littéralement le texte. Pour ce faire, le texte doit être rendu le plus clair possible, facile à mémoriser et rester l'objet d'un questionnement spontané. À cet effet, il est indispensable que les élèves deviennent des lecteurs actifs en capacité de tracer leur propre chemin de lecteur.

Dans cet esprit, l'enseignement sera en mesure de les accompagner dans l'établissement de leur représentation mentale. Dans le même temps le travail de compréhension sera rendu explicite et l'ouverture d'un espace de réflexion, d'interprétation et de prédiction sera effectué.

Avant de rechercher le cadre didactique bénéficiant des meilleurs outils répondant à nos

préoccupations, il importe de rechercher le modèle de compréhension qui le définit. Nous débuterons cette recherche avec le modèle « princeps » de Giasson (1990) en partant du schéma ci-dessus. Ce schéma montre que Giasson en s'appuyant sur les travaux en psycholinguistique de Denhère et Brown cités par Dupont et Grandaty (2023) est passé d'une description statique de la compréhension (liste d'habiletés) à un système dynamique d'interaction entre les trois variables précitées. Dans cet enseignement explicite, selon Giasson, l'élève lecteur est toujours dans une posture signifiante, sollicitant en permanence ses connaissances, ses habiletés et les stratégies développées par l'enseignant face aux différentes situations de lecture. De plus, Giasson, en faisant appel à Irwin (1986) met à jour des processus d'élaboration du sens. Elle présente son modèle à partir de trois schémas : le premier ci-dessus avec les trois composantes, le second et le troisième, ci-dessous, concernant respectivement la variable lecteur et les processus de lecture.



Source : Giasson (1990)

Irwin (1986) propose une classification en cinq grandes catégories de processus

<b>Microprocessus</b>	<b>Processus d'intégration</b>	<b>Macroprocessus</b>	<b>Processus d'élaboration</b>	<b>Processus métacognitif</b>
- Reconnaissance des mots - Lecture par groupes de mots - Microsélection	-Utilisation des référents - Utilisation des connecteurs - Inférences fondées sur les schémas	- Identification des idées principales - Résumé - Utilisation de la structure du texte	- Prédications - Imagerie mentale - Réponse affective - Lien avec les connaissances - Raisonnement	- Identification de la perte de compréhension - Réparation de la perte de compréhension
Servent à comprendre l'information contenue dans une phrase	Servent à effectuer des liens entre les propositions ou les phrases	Orientés vers la compréhension globale du texte, les liens qui permettent de faire un tout cohérent	Permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur	Gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation

Il est à noter qu'aucun schéma général synthétique ne peut être élaboré du fait que la distinction entre les processus de lecture et de compréhension n'est pas évidente. Cependant, le modèle Giasson a permis de fournir des éléments à certains auteurs comme Ecalle et Magnan (2010) dont la liste des habiletés a été précisée et enrichie par la distinction des inférences causales et émotionnelles très importantes dans la compréhension des textes narratifs. Cette modélisation de type socio-cognitif a été présentée à la conférence de consensus du CNESEO en 2016 « Lire, comprendre, apprendre,

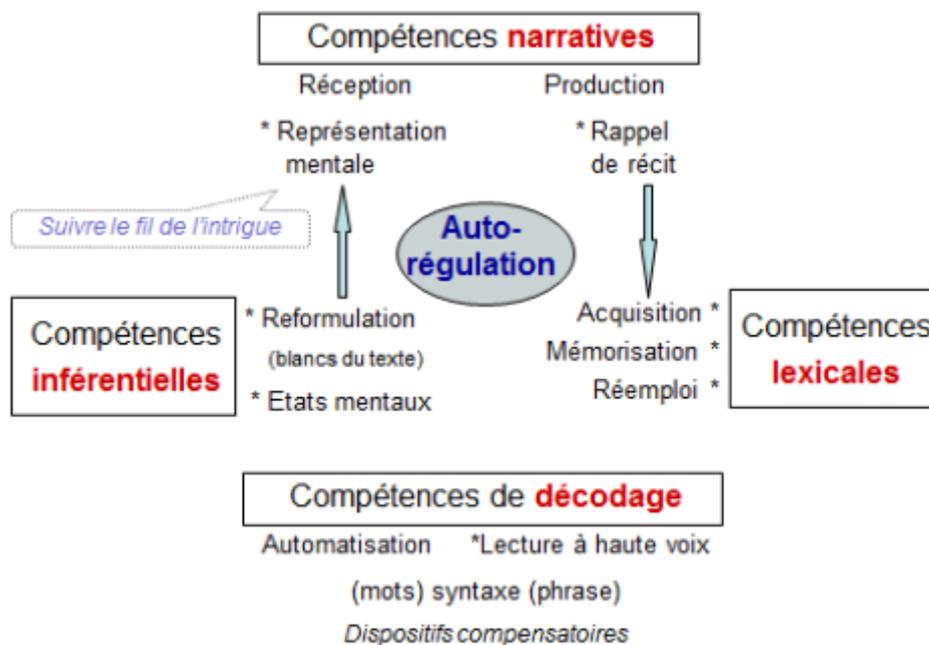
comment soutenir le développement des compétences en lecture » résumant le consensus actuel, évoqué ci-dessus, sur les structures et les mécanismes cognitifs engagés dans la compréhension d'un texte.

Ce modèle a été encore affiné par Bianco (2015) par la catégorisation de l'ensemble de ces composantes en trois grands domaines : « Connaissances » - « Traitement du discours continu » - « Efficience cognitive ». La mise en œuvre dynamique et souple des traitements de texte afférents reste invisible dans la formalisation du modèle correspondant.

Afin de ne pas alourdir cet historique nous citerons simplement les propositions de conceptualisation de la lecture portant sur les textes narratifs de Goignoux et Cèbes (2013) avant de nous arrêter sur celles de Bishop (2018). Les propositions de Goignoux et Cèbes sont représentées dans le schéma ci-dessous sur lequel figurent quatre cibles destinées à mener le travail d'enseignement de la lecture avec un outil scolaire *Lectorino & lectorinette* dédié aux textes narratifs. Ces quatre cibles sont travaillées ensemble en interaction.

#### 2.1.2.4 – Domaines de compréhension

##### Les quatre cibles principales de la compréhension de Lectorino et lectorinette

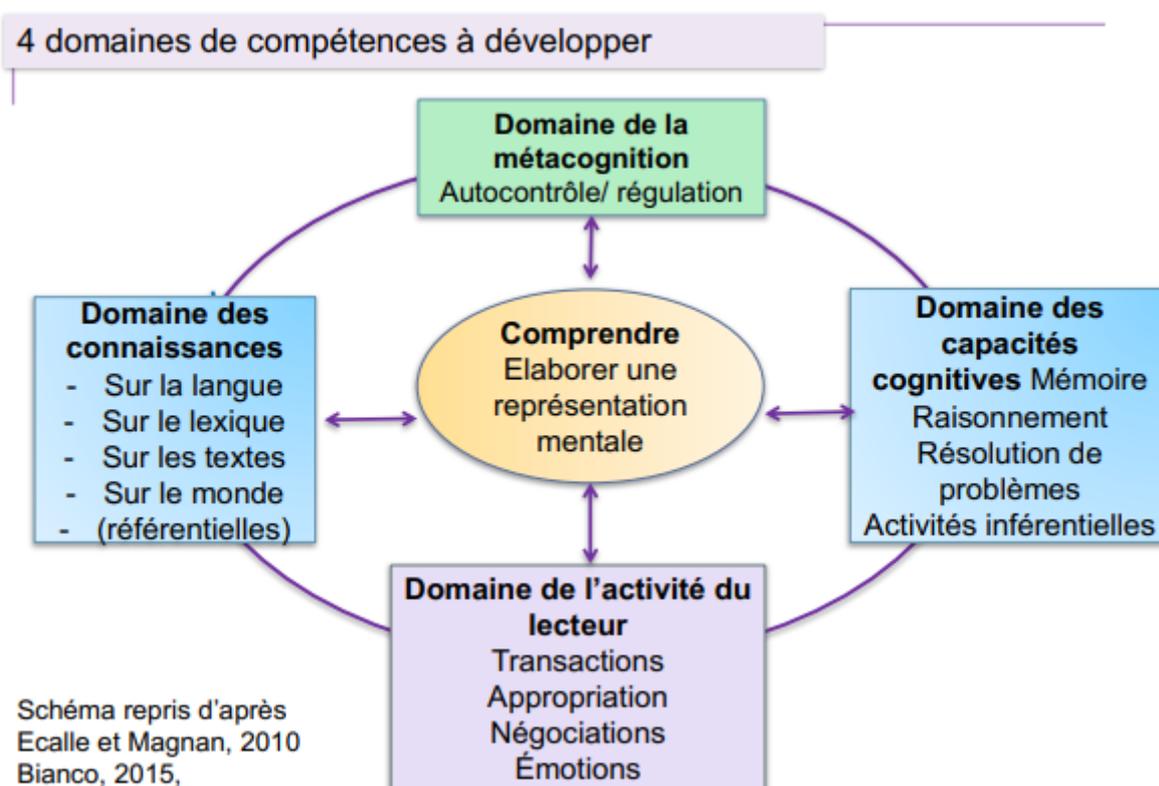


Source : Dupont et Grandaty (2023)

Ici, l'auto-régulation prend la place de la compréhension sachant que les compétences nécessaires pour contrôler et réguler la compréhension sont essentielles. Elles le sont notamment en ce qui concerne les compétences inférentielles narratives et langagières. Une représentation mentale verbale cohérente sera validée par la mise en œuvre des pratiques de rapport de récit, d'idées et par des dessins, des schémas visualisant des situations relevées dans le texte.

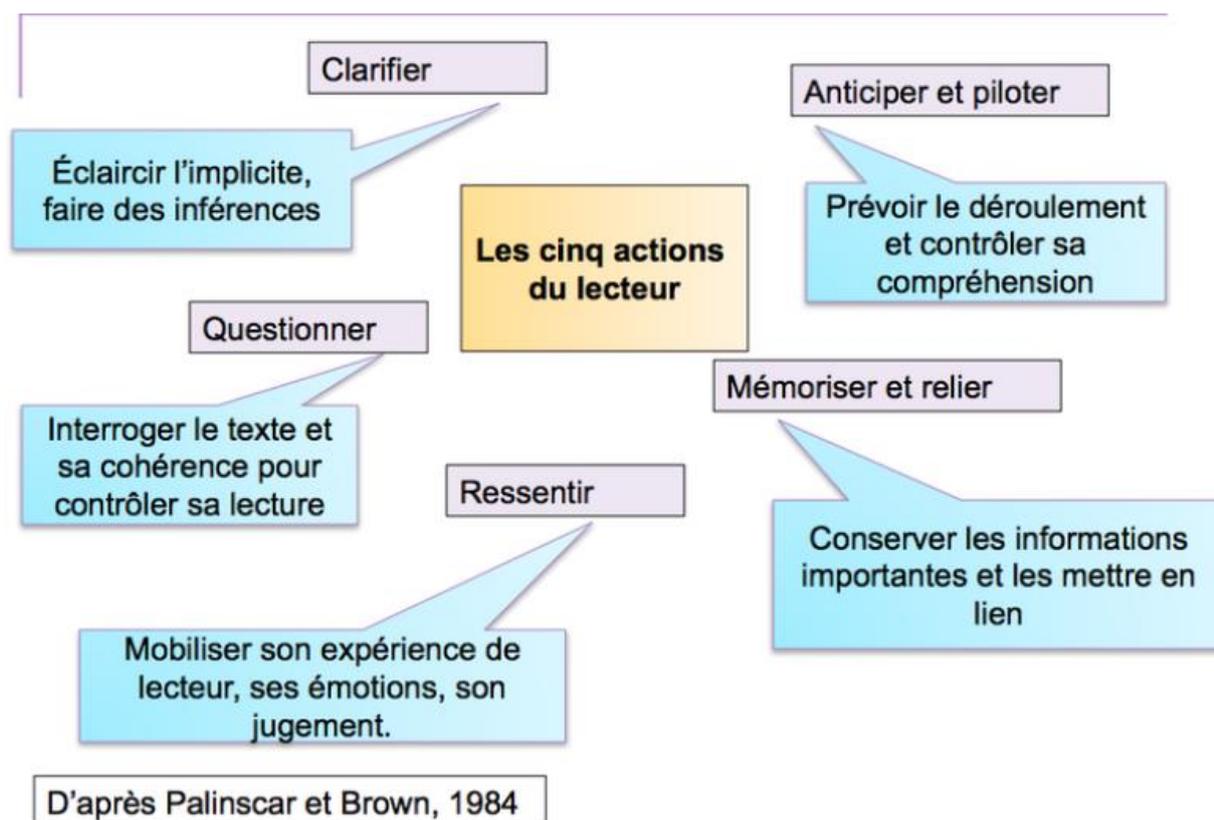
Cette visualisation a été reprise par Bishop (2018) qui a utilisé les modèles d'Ecalte et Magnan ainsi que de Bianco. Elle y a ajouté un quatrième domaine comme nous le voyons dans le schéma ci-dessous, celui de l'activité du lecteur (transactions, appropriations, négociations, émotions, vécu). Son modèle correspond à un véritable modèle de compréhension en mettant l'accent sur l'action de comprendre : élaboration mentale. De ce fait, elle laisse la didactique prendre en compte la compréhension des textes en tant que processus cognitif.

Afin de construire cette élaboration mentale synonyme de l'action de comprendre, les quatre domaines de compétences ainsi réalisés sont à mutualiser. Ces quatre domaines concernent les connaissances, les capacités cognitives, les métacognitions et donc l'activité du lecteur qui permet à ce dernier « d'entrer en transaction » avec le texte afin d'en « négocier » le sens.



Cependant ces domaines de compétences, essentiels pour assurer une compréhension valable de la lecture, doivent être maîtrisés et utilisés par un lecteur actif et motivé. Pour ce faire, dans le cadre didactique correspondant, il lui revient de mener cinq actions qui se recoupent et se chevauchent en permanence selon le schéma ci-après. Ces actions complémentaires assurent, dans le cadre didactique de la lecture pas-à-pas et du visible, une approche exhaustive de la lecture afin d'en assurer une compréhension adaptée à la mise en œuvre de notre recueil de données et en concordance avec notre problématique. Ainsi, à partir d'un modèle de compréhension en lecture satisfaisant, nous tenterons d'assurer une réalisation didactique valable.

### 2.1.2.5 – Les cinq actions du lecteur



Les actions menées par le lecteur débouchent sur un modèle de situation que nous allons examiner.

### 2.1.3. – Le modèle de situation

Le modèle de situation, qui conclut les actions menées par le lecteur, occupe une position centrale. D'une part, il joue un rôle important dans les opérations logiques, la mémorisation et la mise en œuvre des éléments visibles du texte. D'autre part, il est indispensable pour l'élaboration et le contrôle de la compréhension en permettant la vérification de la cohérence de ce qui vient d'être lu et normalement compris. Selon Denhière et Baudet (1992), « le modèle de situation est central pour favoriser les opérations logiques, la mémorisation et la mise en relation des éléments du texte. Il permet également de vérifier la cohérence de ce qui vient d'être lu et compris, c'est-à-dire que c'est l'élément indispensable pour l'élaboration et le contrôle de la compréhension. Il est possible d'ajouter que le modèle de situation se construit en mettant en relation les connaissances et l'expérience que le lecteur a du monde avec les informations extraites du texte ».

Au regard des théories littéraires, « le modèle de situation peut être considéré comme le résultat de l'activité interprétative du lecteur » (Jouve, 1992), qui va au-delà de la simple compréhension du texte. En effet, cette activité aborde l'explication de perspectives diverses et enrichit notre compréhension. En fait, elle repose sur un processus cognitif lors de nos lectures car elle développe la curiosité et organise notre pensée par l'interaction avec le contenu du texte. Cette interaction peut jouer dans la prononciation et l'expression : susciter un débat collectif interprétatif. Elle est en mesure

d'occasionner également une réception subjective des textes car la lecture fait corps avec notre expérience, nos contenus, notre affect et naturellement notre subjectivité.

En définitive, comme Bayard (1998) le déclare dans son essai, «il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente. ».

De ce qui précède, il apparaît clairement que la compréhension des textes est une épreuve complexe impliquant plusieurs processus cognitifs. Parmi eux, le processus concernant la capacité du lecteur à réaliser des inférences.

#### **2.1.4. –Les inférences**

Une inférence permet de tirer des conclusions qui ne figurent pas explicitement dans le texte. Le lecteur doit alors, en dehors des mots lus, déduire des informations non fournies par le texte. Afin de parvenir à effectuer des inférences, le lecteur doit dépasser la microstructure décrite précédemment, et, par conséquent, rassembler ses connaissances notamment sur le contenu du texte mais aussi sur les connaissances linguistiques (lexique, grammaire, texte).

Lors de cette phase, la mémoire de travail et la mémoire à long terme ont un rôle primordial pour réaliser des inférences. En effet, la défaillance ou l'absence d'une mémoire de travail opérationnelle signerait la fin de toute compréhension.

Dans cette compréhension de l'implicite il existe, selon la classification de Bianco et Coda (2002) trois grandes catégories d'inférences qui, en fonction du contexte, sont nécessaires, optionnelles et nécessaires ou optionnelles en fonction du contexte.

Avant de les examiner, il faut d'abord rappeler que si les jeunes élèves comprennent assez aisément les informations explicitement énoncées, ils éprouvent des difficultés avec les non-dits pourtant nécessaires à la compréhension. Or, à la fin du cycle 3 qui nous intéresse, la part de l'implicite qu'il faut inférer est de plus en plus présente dans les textes proposés. Reprenant les inférences, nous partirons d'un tableau de catégorisation et de classification, puis nous donnerons leurs références dans l'ordre où elles ont été classées sur le tableau ci-dessous.

##### **Inférences nécessaires**

- inférence anaphorique: « lien entre un mot de substitution et son référent » (Bianco et Coda, 2002 ; Fayol, 1996 ; Singer et Trabasso, 1994 ; Van der Brook, 1994 ; Van der Brook et al, 2005)
- inférence lexicale : « pour comprendre un mot peu familier » (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006). Variante : anaphore lexicale en italiques sur le tableau.

- inférence causale : « Lien de causalité entre plusieurs éléments (Bianco et Coda, 2002 ; Fayol, 1996 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Van der Brook, 1994 ; Van der Brook et al, 2005).

### Inférences optionnelles

- inférence pragmatique: « élaboration qui donne lieu à un résultat plausible » (Bianco et Coda, 2002 ; Van der Brook, 1994). Variante : inférence thématique en italiques sur le tableau.
- Inférence prédictive : « application plausible de la suite du texte (Bianco et Coda, 2002 ; Van der Brook, 1994)

### Inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte

- inférence logique: « déduction qui donne lieu à un résultat certain » (Bianco et Coda, 2002 ;
- inférence de divers contenus : déduction portant sur différents éléments du texte ; lieu, temps, objet, sentiment, état.

CATÉGORIE	CARACTÉRISTIQUES	CLASSIFICATION	CARACTÉRISTIQUES	
Inférences nécessaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>- générée obligatoirement pendant la lecture pour bien comprendre le texte</li> <li>- établissement des liens entre les différentes propositions du texte</li> </ul>	Inférence anaphorique	Mise en relation d'un pronom avec un mot ou un groupe de mots faisant référence à un même concept	
		Inférence lexicale <i>anaphore lexicale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- déduction de la signification d'un mot inconnu à partir d'éléments inclus dans le texte et des connaissances ;</li> <li>- mise en relation de 2 groupes nominaux en référence avec le même concept</li> </ul>	
		Inférence causale	Lien de causalité entre plusieurs événements	
Inférences optionnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enrichissent un texte mais ne sont pas indispensables à sa compréhension</li> <li>- pour approfondir la compréhension d'un texte avec l'apport de connaissances antérieures</li> </ul>	Inférence pragmatique <i>thématique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- énoncé d'un résultat plausible</li> <li>- élaborée à partir des connaissances sur le contenu du texte</li> <li><i>précise le thème du texte ou ses idées principales</i></li> </ul>	
		Inférence prédictive	Émission d'une hypothèse sur la suite du texte	
Inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte	des références sont nécessaires dans certains contextes et optionnelles dans d'autres	Inférence logique	Déduction donnant lieu à résultat certain nécessaire = évidente optionnelle = facultative	
		Inférence de divers contenus	lieu	permet de déduire des informations sur l'histoire concernant l'environnement, l'époque, le personnage principal,....
			temps	
			agent	
			objet	
Sentiment ou état				

Source : D'après I.Touchette, A.Carrier & M.C. St-Pierre – Les inférences, CRIRES, 2020

Par conséquent, les inférences constituent des liens que le lecteur réalise entre les informations explicites et implicites d'un texte. Comprendre implique donc au lecteur d'interpréter les informations du texte en procédant à des opérations inférentielles et en utilisant ses connaissances. Ce lecteur parvient alors à élaborer progressivement une représentation cohérente de la situation donc du modèle de situation évoqué. Lors de cette démarche, le lecteur peut parvenir à identifier les relations appropriées entre les parties du texte, c'est-à-dire inférer. Ces inférences (Cain, Oakhill, Lemmon, 2004) mettent en relation les éléments du texte (inférences de liaison) en mobilisant leurs connaissances pour compléter le texte.

L'activité inférentielle est en grande partie facilitée par l'appréhension des buts, des personnages et de leurs états mentaux, c'est-à-dire par identification de tout ce qui motive leurs actions (Graesser, Singer, Trabasso, 1994). Cette approche inférentielle donne au lecteur la possibilité de construire un réseau sémantique du texte, sorte de toile complexe de relations entre concepts. Ce réseau est fondé sur les connexions causales et référentielles réalisées au cours de la lecture afin de comprendre de quelle manière les événements, les acteurs, les situations sont connectés les uns aux autres.

Cette activité de mise en connexion est primordiale. Selon Van den Broek et al. (2005), un lecteur expert adulte déduit 200 à 300 connexions sémantiques et causales dans la lecture d'une page de moyenne difficulté. Par conséquent, la capacité d'identification des relations correspondantes entre les différentes parties du texte est un gage de la réussite de sa compréhension. « Pour y revenir les lecteurs effectuant des opérations inférentielles multiples qui conduisent à une représentation mentale cohérente du texte » (Van den Broek et al, 2005).

En conclusion, « La capacité à effectuer des inférences représente l'un des meilleurs prédicteurs de la compréhension chez les enfants comme chez les adultes, indépendamment du niveau intellectuel, des capacités de lecture (identification des mots) et du vocabulaire. Elle distingue de manière constante les meilleurs compreneurs des plus faibles qui sont moins susceptibles d'effectuer spontanément les inférences requises ». (La compréhension au cours moyen- MEN 2002, p. 21)

### **2.1.5. –Le cadre didactique**

La suite logique de ce chapitre sur la compréhension des textes consiste à mettre en place un cadre didactique pour l'enseignement de la compréhension (Bishop, 2018). Il fait appel à trois éléments:

- l'élaboration de la représentation mentale;
- les calculs inférentiels;
- la mise en lien des éléments du texte et l'accompagnement comme modalité pédagogique.

Le processus de compréhension aboutit à l'élaboration d'une représentation mentale cohérente, but et point de départ de l'enseignement de la compréhension. Il est alors nécessaire d'aider les élèves à réaliser cette représentation mentale cohérente à partir de calculs logiques et de mémorisation du texte. Outre ces compétences lexicales, syntaxiques, inférentielles ou métacognitives, la mise en place de lectures complexes s'avère nécessaire auprès d'élèves fortement accompagnés. L'élaboration mentale préférée avant la lecture, se précise, se modifie tout au long de cette lecture. En ce sens, la démarche didactique de l'enseignement de la lecture de Giasson (1990) donne une marche à suivre. Elle a retenu trois moments afférents à cet exercice:

- avant la lecture: invitation faite aux élèves de préciser leurs intentions de lecture; de se poser des questions sur le contenu du texte et de mobiliser leurs connaissances lexicales et référentielles;
- pendant la lecture: l'enseignant aide à la découverte des inférences, aide à la liaison des connaissances au texte, vérifie les prédictions, en réalise de manuelles;
- après la lecture: vérification de la compréhension, des savoirs et savoirs-faire obtenus.

Le but de cet exercice en trois temps est d'orienter l'activité enseignant-élève vers une élaboration progressive de la représentation mentale.

Une représentation de ces trois temps a été mise au point par le groupe de travail de Cergy afin d'encadrer les activités de lecture compréhension en précisant la diversité des rôles didactiques à attribuer à l'enseignant. L'ouvrage de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) fait référence à ce domaine:

- 1<sup>er</sup> temps: Les finalités des tâches proposées, les savoirs-faire acquis sont rappelés.
- 2<sup>e</sup> temps: Lors de la lecture, l'enseignant accompagne les élèves selon les six mots d'étayage retenus par Bruner (1983). Ce sont l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminants, le contrôle de la frustration et la démonstration. À cet effet, l'enseignant pose des questions, relance et résume, soutient l'attention et la curiosité. Il rend aussi visible ce qui est appris en le concrétisant par un mémoire de l'activité, comportant affiches, gravures, synoptiques, auquel les élèves pourront se reporter.
- 3<sup>e</sup> temps: L'enseignant récapitule, revient sur les acquis à partir du mémoire par un questionnement approprié.

### **2.1.6. – Compétences requises**

Pour réussir l'élaboration mentale, outre les conseils donnés dans le cadre didactique, il est utile de rappeler que la capacité inférentielle et la mise en lien des informations sont essentielles. Or, celles-ci induisent une des causes significatives de difficulté pour les lecteurs faibles. Aussi, Cain et Oakhill (1999) ont constaté que les lecteurs faibles produisent moins d'inférences que les bons. La source principale de difficulté se situe dans l'identification de l'instant où il est indispensable de mobiliser des connaissances. L'autre source de difficulté réside dans le pilotage de l'activité ou niveau de la différenciation.

Compte-tenu de ces difficultés, il en résulte que les élèves doivent apprendre à inférer, à mobiliser leurs connaissances et à piloter leur activité. Pour ce faire, il faut leur donner la possibilité de reconstruire les relations causales entre les éléments du texte. Le premier consiste à reconnaître les buts des personnages afin de déterminer le déroulement du récit sachant que les émotions sont souvent responsables de l'action qui s'y déroule. Il en ressort que les personnages, leurs buts, leurs motivations deviennent perceptibles.

Avec l'aide de ces découvertes, le second élément peut être appréhendé, il s'agit de la reconstitution des relations causales ou de la situation du récit comme le remarquent Markdissi et Boisclair (2006) « bien que le discours écrit prenne une forme linéaire, la compréhension en lecture, loin d'emprunter un chemin linéaire, exige la construction de relations causales hiérarchisées entre les événements et les composantes du récit ».

En reconstituant son « chemin de relations causales » (Denhière et Baudet, 1992), que nous retrouverons dans « le chemin du lecteur ou Visibiléo », le lecteur relie l'état initial à l'état final tout en réorganisant l'environnement émanant du texte en fonction de ses connaissances, expériences ou croyances. En définitive, il construit son propre modèle mental de ce qu'il vient de lire et comprendre.

L'enseignement de la compréhension a donc un double but : trouver un sens dans le texte et accompagner

le lecteur dans une création cohérente d'une représentation morale parfaitement élaborée.

Pour atteindre ce double but, il faut faire appel à quatre grandes familles de compétences :

- 1 –Mobiliser et enrichir ses connaissances linguistiques, connaissances essentielles pour maîtriser le contenu du texte et opérer des inférences ;
- 2 –Les capacités cognitives permettant d'inférer, « anticiper, déduire, remplir les blancs du texte » (Eco, 1979), mais aussi de mémoriser l'essentiel de sa lecture ;
- 3 –Les capacités métacognitives qui sont le pilote et l'accompagnateur de toute activité ;
- 4 –Une approche « affective » de la lecture (Dufays, 2014), reposant sur le vécu du lecteur, c'est à dire un « flux incessant de sentiments, d'émotions, d'idées et de souvenirs, que le lecteur vit sous l'influence de ses propres expériences, connaissances et représentations du monde et de lui-même. Ce processus vivant, dynamique, repose sur une série de transactions entre le lecteur et le texte » (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2003).

Pour répondre au dispositif que nous nous proposons d'utiliser, ce cadre didactique doit être complété par la prise en compte des recommandations fournies par le guide déjà cité de « La compréhension au cours moyen » (MEN, 2022) concernant les élèves du cycle 3 que nous testerons en vue de rédiger notre recueil de données. Le programme afférent invite à mettre en œuvre différentes modalités d'apprentissage spécifiques en fonction de l'objectif. À cet effet, par rapport au « niveau des élèves et de la programmation, trois types d'activités peuvent être mis en place, de façon complémentaire ». Toutefois, avant d'élaborer l'étude de ces trois familles d'activités, il importe de prendre en considération les difficultés rencontrées à la compréhension des récits. En effet, un éclairage sur ce point devrait permettre de lever ou de contourner l'obstacle ou mieux d'y remédier.

## **2.2. – Obstacles et difficultés rencontrés à la compréhension des récits**

Les obstacles et les difficultés rencontrés à la compréhension des récits lus et entendus concernent les élèves mais aussi les textes. En effet, avant toute intervention, le professeur assure les différents niveaux d'interprétation du texte, langagiers et de structuration. Il est nécessaire que la difficulté du texte ne doit pas être insurmontable. Au contraire, il doit pouvoir faciliter le travail des élèves, les motiver et aboutir à l'apparition des compétences.

Il est souhaitable que les textes se réfèrent à un environnement où l'élève va retrouver ses centres d'intérêt. Du fait que l'implicite soit toujours présent dans un récit, il est impératif de viser à la réalisation d'un environnement de références communes.

Cependant, selon Tauveron (2002), plusieurs catégories d'obstacles peuvent se présenter, notamment par les textes :

- des problèmes de compréhension non programmés dépendant du lecteur mis en difficulté pour des raisons cognitives et culturelles. Des exemples de difficultés cognitives seraient de ne pas reconnaître l'existence d'un personnage non expressément nommé, à référer toute reprise anaphorique à un autre personnage, être incapable de réaliser la synthèse d'informations des

contenus en vue de reconstituer une cohérence. Au plan culturel, les difficultés se rapportent à des stéréotypes que l'élève aurait dû reconnaître mais n'y parvient pas ;

- des problèmes de compréhension programmés, dépendant du texte qui dispense divers obstacles (« texte résistant », de type « réticent »). Le résumé de l'intrigue ne peut pas être « proliférant » car il ne dit pas tout ;

- des problèmes d'interprétation programmés délibérément par le texte où la « proliférance » des textes qui en disent trop sont la porte ouverte à plusieurs interprétations. Il est à noter qu'un texte peut être à la fois résistant et proliférant ;

- des problèmes d'interprétation délibérément posés par le lecteur lorsque celui-ci ayant compris le texte cherche à le problématiser davantage de manière à le comprendre encore mieux.

Tauveron (2004) pense que si la compréhension s'arrête dès lors que le lecteur est confronté à un obstacle, elle considère cependant que l'interprétation subséquente n'est pas seulement un processus second mais plutôt un processus intégré dialectiquement à la compréhension. De ce fait, un rapport d'inclusion, et non de succession, s'instaure entre compréhension et interprétation.

Donc apprendre à comprendre c'est aussi apprendre à interpréter comme le remarquent Dabène et Quet (1999), « toute compréhension est inférentielle, toute compréhension de texte est donc une interprétation de celui-ci ».

Une autre approche afférente aux obstacles à la compréhension prend en compte le type de lecteurs. Aussi, Bianco (2016) parvient à distinguer quatre grandes catégories de lecteurs.

Les deux premières catégories englobent la majorité des élèves : lecteurs convergents.

- les normo-lecteurs comprennent à leur niveau;
- les lecteurs en difficulté générale de lecture : pour le déchiffrage, l'identification, la compréhension.

Les deux autres catégories s'appliquent aux lecteurs divergents.

- les lecteurs faibles qui déchiffrent difficilement mais comprennent ce qu'ils lisent. Profil caractéristique des dyslexiques (5%).
- les faibles compreneurs qui déchiffrent normalement mais sans comprendre correctement (3 à 10%) tant à l'écrit qu'à l'oral.

Les élèves qui ont des problèmes de compréhension sont sujets à trois difficultés particulières qu'il convient de repérer et d'analyser :

- leurs connaissances langagières sont moins étendues (nombre de mots connus) et moins approfondies (richesse des informations formelles et sémantiques attachées aux mots) que la moyenne. Le manque de maîtrise des structures syntaxiques, la capacité limitée à comprendre ou à restituer oralement des histoires, ne pas savoir effectuer des inférences pénalisent dans l'immédiat et à long terme sur la compréhension de texte;
- leur lecture manque de fluidité malgré une identification correcte des mots;

- ils éprouvent des difficultés à contrôler et à réguler leur lecture.

Plus prosaïquement dans leur travail quotidien, les professeurs affrontent quelques obstacles à l'enseignement de la compréhension. Ces obstacles (Cèbe et Goigoux, 2009) sont plus exactement des situations particulières pendant lesquelles les enseignants prennent des initiatives qui ne sont pas très productives. Entre autres exemples, le désir louable d'aplanir les difficultés des élèves en segmentant excessivement un texte trop simple. Celui de poser des questionnements sur des informations ciblées entraînant des réponses simples qui ne correspondent pas à une activité de construction de sens. En fait, les initiatives de ce genre font que les élèves ne sont pas ou peu interrogés en contradiction avec l'esprit même de l'enseignement explicite.

Aussi, est-il utile, dans un premier temps d'aborder les trois types d'activités précitées afin de les sérier en fonction des objectifs étudiés ; texte long, texte court, romans, supports variés, Dans un deuxième temps nous suivrons les propositions du guide « La compréhension au cours moyen » concernant la réalisation complète d'un cours de compréhension. Dans un troisième temps, à partir du cadre d'une tâche complète avec accompagnement (activité intégrative) nous traiterons deux cas concrets de cours appliqués à cette tâche : la lecture pas-à-pas et le visibiléo.

### **2.3. –Triptyque des familles d'activités.**

Ce triptyque est composé d'activités modulaires, intégratives et à visée culturelle (Annexe 5). Elles sont spécifiquement réservées pour les modulaires aux phrases et aux supports variés courts. Les intégratives transfert concernent les textes courts et les nouvelles. Enfin, les textes longs, les albums, les romans et les documentaires sont étudiés lors des activités à visée culturelle.

#### **2.3.1. - Activités modulaires.**

Compte tenu de la longueur des phrases et des supports courts qu'elles traitent, ces activités ont pour but d'entraîner à des stratégies spécifiques qui permettent de développer des habiletés déterminées. Bien que la tâche soit simplifiée, le guidage est fort et les séances correspondantes suivent les principes de l'enseignement direct des stratégies de manière à traiter une difficulté lorsqu'elle a été parfaitement identifiée et circonscrite. Il s'agit alors d'interpréter le rôle des substituts, de solutionner une inférence, de découvrir le sens d'un mot, d'extraire les idées principales, de synthétiser, etc. Au cours de lectures par épisodes, de mises en réseau ou de débats, « Le professeur montre aux élèves comment mettre en œuvre les stratégies qui permettent de surmonter une difficulté, puis les engage à se saisir de ces stratégies en les exerçant dans une activité similaire ».

Ainsi, « le professeur, à l'oral ou à l'écrit, entraîne au repérage de :

- l'implicite sur des supports très brefs, composés de deux ou trois phrases ;
- différents types d'inférences :
  - sur la base des anaphores : repérage de relations entre personnages (par exemple : « *Pierre est arrivé avec Marie. Il... ; Pierre est arrivé avec Marie qui...* ») ou entre lieux (« *Paris, la*

*capitale de la France* ») ;

– sur la base de différents types de relations, le plus souvent introduites par des mots outils : relations de succession (et, ensuite, etc.) ; relations causales (car, parce que, puisque, en conséquence, etc.) ; relations d'opposition (mais, pourtant, cependant, etc.) ;

– sur la base de connaissances dites du monde (*pour aller rapidement de Paris à Marseille, il vaut mieux prendre le TGV*) ;

– sur la base de connaissances de la langue : outre les relations anaphoriques et celles marquées par différents mots outils, emploi des temps des verbes pour mieux comprendre la chronologie.

### **2.3.2. - Activités intégratives de transfert**

Les activités modulaires ci-dessus sont complémentaires des activités de lecture intégrées, littéraires ou fonctionnelles, notamment avec les élèves en difficulté, afin qu'ils puissent acquérir « un répertoire de stratégies pour comprendre ».

Lors des séances de lecture intégrées utilisant les lectures pas à pas, les visibiléos, les rapports de récit ou les mises en scène, le professeur fait un retour sur ce qui a été appris au cours des activités modulaires afin d'assurer le lien avec l'objet de la séance. La mise en contexte des habiletés nouvellement travaillées est ainsi assurée en vérifiant leur mobilisation dans l'activité de lecture proposée. S'agissant de situations de lecture complexes, les élèves doivent être impliqués dans la mobilisation des compétences nécessaires à la compréhension. Ces activités qui reposent sur des textes courts sont examinées au § 2.5 « La lecture pas-à-pas et le chemin du lecteur ou Visibiléo » que nous testerons lors du recueil de données.

Pour revenir aux activités intégratives, le professeur, lors des séances :

- prend en charge une partie de l'activité, en assurant par exemple la lecture du passage fournissant le contexte indispensable à la compréhension de l'extrait retenu afin que les élèves se concentrent sur les tâches qui répondent à l'objectif de séance ;
- explicite et fait expliciter les stratégies sollicitées, en soulignant, par exemple, le mécanisme selon lequel la mobilisation des différentes habiletés s'effectue simultanément pour comprendre, en parallèle avec la progression des échanges ;
- les élèves sont engagés « à réutiliser les stratégies apprises lors des activités modulaires de sorte à articuler les différents temps dédiés à la compréhension (enseignement, entraînements) et à rendre explicite la complémentarité du travail engagé dans l'une ou l'autre forme de travail, intégrative ou modulaire » ;
- en impliquant et en guidant les élèves dans le rappel de récit, les résumés, les synthèses, par exemple, le professeur favorise la mémorisation de ce qui a été lu. De même, il peut avoir recours à la mise en scène des textes en les jouant ou en les interprétant.

« La démarche de compréhension relevant de l'activité intégrative est fondée sur le principe de

la découverte assistée et de l'engagement actif des élèves. Essentielles au cours moyen, ces séances permettent de travailler l'ensemble des stratégies requises pour asseoir une lecture qui associe plaisir de lire et de découvrir des textes, des auteurs, des idées ».

### **2.3.3. - Activités à visée culturelle**

Elles se rapportent à la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse (romans, albums, etc.), de supports informatifs ou documentaires, qui se placent à un degré supérieur aux deux activités précédentes et elles se déroulent donc sur un temps plus long (lectures par épisodes). La tâche est donc complexe car elles cherchent à engendrer des connaissances multiples éveillant et nourrissant la curiosité ainsi que l'imaginaire.

Elles reposent sur une interconnexion ou mise en réseau des différents textes lus de manière à ce que les élèves mobilisent les habiletés utilisées à l'occasion lors d'activités modulaires. Elles les amènent à montrer une attitude active et critique sur leurs lectures en instaurant des débats délibératifs (visant la compréhension) et interprétatifs supervisés par le professeur. Pour les élèves faibles lecteurs, ces activités présentent de nombreuses difficultés. Il est donc indispensable de les aider et de les guider afin de maîtriser les tâches à accomplir et viser progressivement la réussite d'une compréhension autonome.

L'examen de ce triptyque recouvre l'ensemble des activités afférentes à la compréhension de la lecture pour les élèves du cycle 3. La suite logique se traduit par la mise en œuvre d'une séance de compréhension avec les choix qui s'imposent.

## **2.4. – Mise en place d'une séance de compréhension**

### **2.4.1. - Travail préparatoire en quatre étapes**

Il est évident que la mise en place d'une telle séance doit être préparée avec soin en suivant quatre étapes reprenant, en fait, ce qui a été étudié précédemment

#### **2.4.1.1.- Choix de l'objectif**

Un objectif clairement défini est le gage, non seulement d'une cohérence indispensable tout au long de la séance, mais aussi de la pertinence des habiletés à mettre en application.

#### **2.4.1.2.- Choix du support**

Dans le tableau d'activités (Annexe 6) apparaissent les supports des cours (cartouche Magenta). Le support choisi implique de se référer à l'activité correspondante sachant que pour chaque séance le texte sélectionné doit susciter l'intérêt de l'élève et non le rebuter s'il est trop complexe ou s'il contient des mots inconnus ou trop savants. En nous plaçant dans le cadre du recueil de données ultérieur, il est donc recommandé pour des élèves du cycle 3, de porter sa préférence sur :

- des textes littéraires courts, permettant d'anticiper les stratégies de compréhension afin de les

employer pour les textes littéraires longs ;

- des textes documentaires et informatifs (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) afin de développer les procédures de compréhension qui s'y rattachent.

L'activité de lecture des élèves est entreprise de telle sorte que soient mis en lumière les éléments qui doivent être compris ainsi que les difficultés éventuelles.

#### **2.4.1.3.- Choix des aides et des outils**

Pour l'appropriation des connaissances, prendre en compte l'apport des connaissances nécessaires à la compréhension des textes sous forme d'images, de cartes, de graphiques, de schémas...

Pour l'appropriation du lexique procéder avant la lecture à la clarification des mots susceptibles d'être incompris ou mal compris. Ils seront ensuite réutilisés au cours de la lecture proprement dite.

Pour la mobilisation des procédures déjà travaillées, elles seront conservées sur des affiches ou figureront dans les cahiers individuels.

#### **2.4.1.4.- Anticipation du questionnement**

Elle se situe dans une démarche de type intégratif afin de favoriser les échanges et les réflexions à l'intérieur du groupe de sorte que chaque élève construise son modèle de situation. La démarche intégrative subséquente conduit les élèves à résoudre isolément une partie de l'activité de compréhension. Le questionnement contribue alors à la construction de compétences de compréhension en renforçant les capacités cognitives fondamentales (planification, flexibilité).

La distinction entre les questions portant sur la compréhension du texte de celles favorisant le développement des habiletés pour le comprendre est indispensable.

- Questions portant sur la compréhension du texte
  - sens général : réponse à Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?
  - personnages : description, intentions, actions, ...
  - connaissances antérieures ; autres sources
  - structure du texte : parties, connecteurs logiques, chronologiques
  - déroulement du texte : origine, progression, épilogue
  - causes et conséquences, conclusion, moralité, ...
  - anticipation sur la suite en cours de lecture
  - avis du lecteur sur un personnage
- Questions destinées à la prise de conscience des processus de compréhension mobilisés
  - définition du projet de lecture : objectif, informations recherchées
  - identification du passage clé pour la compréhension du texte
  - formulation des éléments aidant à la compréhension
  - cheminement suivi à évoquer ou à préciser

## **2.4.2. - Prise en compte des élèves**

Dans le cadre de la différenciation, les tâches proposées sont naturellement adaptées aux niveaux de maîtrise des habiletés de chacun en vue d'atteindre l'objectif fixé.

Des aménagements peuvent être apportés afin d'accompagner les élèves le plus en difficulté. Dans cette optique il est indiqué, par exemple, d'agrandir le texte ou d'aérer sa mise en page, de simplifier le lexique.

Après cette mise en œuvre d'une séance de compréhension, il nous a paru nécessaire de faire appel à deux cas concrets qui matérialisent deux supports de cours : la lecture pas-à-pas et le visibiléo.

## **2.5. – La lecture pas-à-pas et le chemin du lecteur ou Visibiléo**

### **2.5.1. –La lecture pas-à-pas**

#### **2.5.1.1.-Présentation**

Dès 1982, A. Beguin présentait une activité de lecture: « Il s'agit de présenter à la classe le récit par fragments. À chaque portion nouvelle de texte qui leur est proposée les élèves sont invités à faire des hypothèses sur la suite. »

Tauveron en 2002 adapte le principe en créant la «lecture par dévoilement progressif» à l'usage des élèves du primaire: «Le texte découpé stratégiquement par le maître en des fragments de longueur pouvant être très variable, et ne correspondant pas nécessairement à une pause notée comme telle est présenté aux élèves en livraisons successives [...] À partir de chaque fragment distillé, les élèves exposent oralement ou par écrit leurs attentes et au-delà le système interprétatif qu'ils ont commencé à mettre en œuvre, système corrigé, réorienté ou non par la venue du fragment suivant. »

Cette lecture par étapes a fait ses preuves depuis plusieurs années et va dans le sens de la compréhension telle qu'elle vient d'être exposée. Le recours à cette méthodologie était la compréhension des élèves accompagnés par le professeur. Les élèves exposent ce qu'ils comprennent à chaque arrêt renforçant ainsi progressivement leur représentation mentale. De même, chaque arrêt est l'occasion pour les élèves de relever des inférences et de mettre en relation les informations relevées dans le texte. Actifs, ils proposent des hypothèses et justifient le sens de ce qu'ils ont compris. Invités à éclaircir, expliciter et débattre, ils sont littéralement accompagnés « pas à pas ».

#### **2.5.1.2. -Mise en œuvre (Annexes 5 à 7)**

Un texte court (nouvelle, album) de préférence à suspens ou à chute, est découpé par l'enseignant aux nœuds dans la narration. Ce découpage doit permettre de placer le lecteur dans l'attente afin qu'il puisse s'interroger sur ce qui suit ou sur ce qui a précédé. Une seule question est posée à chaque arrêt de manière à ne pas disperser l'attention afin que la production d'inférences puisse être provoquée. L'importance de ce questionnement réside dans le fait qu'il va conduire à la construction d'une

représentation mentale cohérente. Il conduit aussi à la création de liens dans une recherche prospective ou rétrospective. Ces exercices se traduisent par la formulation d'hypothèses orales ou écrites, plus spécialement pour le cycle 3, qui ne peuvent pas toutes être accueillies, car selon Beguin (1982) : « Il est donc important que les hypothèses soient mises à l'épreuve du contexte et qu'une appréciation soit portée par les élèves sur leur pertinence dans ce contexte. Plusieurs hypothèses peuvent être retenues, certaines plus fiables que d'autres. Celles qui sont illogiques par rapport au contexte DOIVENT être rejetées. »

Ce recueil d'hypothèses représente une phase essentielle car les élèves prennent ainsi conscience de la mise en œuvre du processus de compréhension. L'enseignant fait le tri des propositions qu'il matérialise (affichettes, étiquettes, tableau, ...) sans les valider car c'est la suite de la lecture qui fera foi. Le contenu des hypothèses permet au professeur de contrôler l'état de la représentation mentale des élèves, leur capacité à formuler des inférences et à relier les éléments du texte en connexion avec leurs propres connaissances.

L'enseignant est un accompagnateur de tous les instants qui questionne, relance, félicite, ..., apportant toutes les précisions utiles pour faciliter la compréhension, enrichir le vocabulaire, rappeler les inférences. À la fin de la lecture, il doit s'assurer de ce qui a été compris et faire rechercher des prolongements sorte de continuité du sens adopté pour le récit.

En classe, une séance d'enseignement de la lecture pas-à-pas se déroule en trois temps: clarification, lecture pas-à-pas et mémoire didactique, encadrés par la préparation et la clôture.

### **2.5.1.3. –But à atteindre**

En définitive, le but à atteindre avec la lecture pas-à-pas est de parvenir à la fluidité en lecture synonyme d'une représentation mentale cohérente, à la capacité à imaginer des prédictions, à assurer la liaison des informations et à être en mesure de faire des inférences. La réalisation d'inférences permettra alors la déduction des informations implicites du texte.

## **2.5.2. –Le chemin du lecteur ou « Visibiléo »**

### **2.5.2.1. –Présentation**

Outil pédagogique créé par M. F. Bishop (2008), Visibiléo est, en fait, une trace collective réalisée avec les élèves. Il autorise une visibilité de l'intégration des informations dont les implicites. Il apporte son soutien à la mémorisation indispensable à la compréhension. Il assure également l'articulation des événements, les motivations et les intentions des personnages.

Outil de prédilection des cycles 3 qui nous intéressent, ce n'est pas un accompagnement comme dans la lecture pas-à-pas car il réalise, en fait, sous forme de schéma, le compte rendu formel de ce qui a été exposé pendant la lecture.

### **2.5.2.2. –Rôle du Visibléo**

Son rôle consiste à mettre en forme la représentation mentale du récit et donc de classer clairement les informations explicites et implicites. Ce schéma des liens logique représente le récit sous forme d'une carte heuristique, carte mentale renforcée, qui représente donc visuellement « le chemin du lecteur » emprunté.

Dans un premier temps, il s'agit du « chemin narratif causal » (Denhière et Baudet, 1992) et, dans un deuxième temps, de matérialiser ce qui est reconstruit collectivement. Cette reconstruction aide à retranscrire l'essentiel du récit, à relier les éléments constitutifs, à visionner les inférences ainsi que le processus d'intégration combinant les informations du texte avec les connaissances et les expériences du lecteur.

### **2.5.2.3. –Mise en œuvre (Annexe 8)**

Le Visibléo est utilisé après la lecture complète d'un récit accompagnée d'activités de compréhension.

L'enseignant précise ce qui est important et les élèves demandent ce qui doit être conservé. La sélection qui est ensuite opérée se traduit par des vignettes figuratives des personnages et des lieux dans l'ordre du récit. La phase significative est celle pendant laquelle les élèves cherchent à restituer les buts et les mobiles de l'action car ce sont souvent des éléments implicites. Ils figurent sous forme de « bulles de pensée ». Le dialogue qui s'instaure pendant cette phase entre enseignant et élève est essentiel en vue de l'accès au meilleur niveau possible de compréhension tel qu'il ne le serait pas autrement. « Ce dialogue permet une interaction langagière qui, en réalité, est trilogique : une attention conjointe sur le récit où l'enfant réfléchit verbalement sur le discours de l'auteur du livre, et ce, avec la médiation de l'adulte qui, d'une part prend en charge la lecture intégrale du texte et, d'autre part, s'intéresse à ce que l'enfant rende son interprétation de l'histoire, son discours de façon explicite. » (Makdissi et Boisclairs, 2006).

À l'aide de ces deux outils que nous venons de décrire et qui, la littérature abondante et les éloges le prouvent, sont particulièrement performants, l'élaboration de la seconde partie de ce mémoire sera facilitée. Cependant, il sera nécessaire de procéder à un travail préparatoire minutieux de manière à utiliser au maximum les facettes de ces deux canevas dont l'application stricte, par sa fiabilité, est le gage et le garant d'un travail soigné et complet.

## **3 –Réponse théorique à la problématique**

De l'étude qui précède, il ressort que l'enseignement explicite intervient dans le cadre didactique de la compréhension des textes narratifs reposant sur trois familles d'activités pour des élèves de cycle 3. Cet enseignement faisant référence à une des trois familles d'activité selon la nature du texte étudié, est dirigé par l'enseignant. Il est axé sur une démonstration suivie d'une pratique guidée et

d'une pratique autonome. L'enseignement efficace devrait alors donner sa pleine mesure afin que, sous l'égide du professeur, le lecteur « entre en transaction avec le texte afin d'en négocier le sens » (Bishop, 2018). Lors de cette transaction, le lecteur, outre questionner, ressentir, mémoriser, relier et anticiper, doit clarifier, c'est-à-dire éclaircir l'implicite et faire des inférences. Ces actions, dont celle de clarifier, sont guidées et pilotées par la mise en œuvre de l'enseignement explicite pour aboutir, lors de l'utilisation de l'une des trois familles d'activité, à la compréhension du texte étudié. Attachés à cette compréhension, les stratégies, afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences, sont primordiales pour comprendre un récit, texte complexe qui implique de nombreux processus cognitifs. Ces stratégies s'appliquent durant toutes les étapes de la séance, sous la forme, entre autres, d'explications, de démonstrations, de questions ciblées, d'exercices appropriés, de discussions en groupe. En définitive, il s'agit de réaliser un enseignement explicite des stratégies afin de pouvoir identifier les indices contextuels, poser des hypothèses et vérifier des inférences.

En fait, l'un des rôles de l'enseignement explicite dispensé en vue de la compréhension d'un texte est bien de favoriser la recherche et la découverte des inférences afin que les élèves s'approprient les éléments implicites de ce texte. Enfin, il enseigne aussi les stratégies de déduction qui se traduisent soit :

- par une démarche inductive qui, partant de données réelles, aboutit à leur explication ;
- par une démarche déductive, laquelle, à partir d'une ou plusieurs hypothèses permet d'aller vers leur explication depuis le général jusqu'au particulier ou au spécifique.

Le constat est que lors de ces démarches, le raisonnement induit ou déduit à partir ou non du texte est une inférence nécessaire ou optionnelle (2.1.3).

En premier ressort, il apparaît donc clairement, dans le domaine particulier de la compréhension d'un récit, que l'enseignement explicite, par ses explicitations orientées, permet au lecteur de rechercher et de découvrir des inférences en vue de d'éclaircir l'implicite pour lui donner toute sa place. Il est évident que cette première appréciation doit être vérifiée et confirmée lors de l'analyse des résultats du recueil des données.

Toutefois, en ce qui concerne ce recueil, compte tenu du nombre d'heures qui lui sont réservées, ainsi que du faible nombre d'apprenants, son exploitation ne sera qu'indicative. En effet, pour mener à bien, dans des conditions optimales notre démarche, nous n'avons pu choisir qu'une seule famille d'activité sur les trois possibles. Il s'agit de l'activité intégrative de transfert appliquée aux nouvelles. Sur un plan déontologique, nous nous bornerons donc à constater que notre problématique est vérifiée, infirmée ou confirmée pour cette seule activité. Ce recueil de données fait l'objet de la partie II (présentation de l'étude), suite logique du « Cadre théorique » et dont le dépouillement aboutira à des analyses qui devraient permettre de donner la réponse attendue.

## **II – PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE**

### **1. – Objectifs**

Bien qu'il ne soit possible d'examiner qu'une seule des trois activités qui recouvrent la compréhension d'un récit, les objectifs de notre étude restent multiples, car il va s'agir d'amener les enfants à réfléchir et à se questionner sur les différentes inférences d'un texte. Ainsi, nous avons choisi les objectifs suivants, sachant qu'ils peuvent être complétés lors du recueil de données :

1. Comprendre ce qu'est une inférence et un implicite en littérature ;
2. Identifier les indices permettant de faire des inférences et de déduire les implicites ;
3. Repérer les inférences pour la compréhension d'un texte ;
4. Émettre des hypothèses, prédire la suite des événements.

### **2. – Hypothèses**

Nous avons relevé deux hypothèses susceptibles de répondre à notre problématique :

1. Inviter l'élève à verbaliser ses acquis en minorant l'écrit pourrait contribuer à favoriser ses apprentissages concernant le repérage des inférences dans un texte littéraire et, dans le même temps, stimuler sa mémoire à long terme.
2. Certains élèves pourraient éprouver des difficultés de compréhension liées à des malentendus cognitifs (lecture mot à mot, confusion entre compréhension et recherche d'informations) ou des difficultés de traitement de texte (cohésion du texte, représentation du/des personnage(s)) susceptibles d'être réglés par le biais de l'enseignement explicite.

### **3. – Problématique**

Au vu de notre cadre théorique et en fonction de la formulation de nos objectifs et de nos hypothèses, nous sommes donc en mesure de nous demander,

*En quoi l'enseignement explicite est en mesure de favoriser les actions du lecteur pour rechercher et découvrir les inférences afin d'éclaircir l'implicite dans la compréhension des textes narratifs pour les élèves du cycle 3 ?*

### **4. – Méthode de recueil des données**

#### **4.1 – Participants et supports de recueil de données**

Les participants prenant part aux dispositifs mis en place dans notre recueil de données seront essentiellement des élèves de cycle 3 en CM1/CM2 répartis sur deux écoles de la circonscription

d'Auch. La première classe correspond à une classe de CM2 située dans une grande école composée de 21 élèves dont 5 élèves inscrits dans le modèle ULIS. L'échantillon a alors porté sur 9 élèves. La seconde correspond à une monoclasse CE2-CM1-CM2 de 25 élèves, dont seuls les élèves de CM1/CM2 prendront part à notre étude sur un échantillon cette fois-ci de 6 élèves.

Concernant les supports de recueil de données, ils sont essentiellement oraux, de ce fait ils sont présentés dans notre mémoire sous la forme de verbatims. Des supports écrits évaluatifs (production d'élèves) sont également à relever.

#### **4.2 – Protocole : dispositifs adoptés et indicateurs de réussite**

La séquence finale (Annexe 11) a été proposée dans la seconde classe et a été orchestrée en 9 séances, décrites succinctement ci-dessous :

**Séance 1** : travail préparatoire sur la nouvelle Soupçon de Bernard Friot avec institutionnalisation sur les caractéristiques de la nouvelle à chute.

→ stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences

→ éclaircir l'implicite

→ inférences nécessaires : anaphoriques, causales

→ inférences optionnelles : prédictives

→ inférences logiques, inférence d'agent, inférence de sentiment ou d'état

**Séance 2** : Évaluation diagnostique – Le Martien de Bernard Friot.

→ stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences

→ éclaircir l'implicite

→ inférences nécessaires : anaphoriques, lexicales, causales

→ inférences optionnelles : pragmatiques, prédictives

→ inférences de lieu, d'agent, de sentiment ou d'état

**Séance 3** : Exercices d'entraînement sur l'identification des inférences et implicites.

→ stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences

→ éclaircir l'implicite

→ inférences nécessaires : anaphoriques, lexicales

→ inférences logiques et de divers contenus : de lieu, de temps, d'agent, d'objet, de sentiment ou d'état

**Séance 4** : Lecture pas à pas – Consultation de Bernard Friot.

→ stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences

→ éclaircir l'implicite

→ stratégies de déduction

→ inférences nécessaires : anaphoriques, causales

→ inférences optionnelles : pragmatiques, prédictives

→ inférences logiques

**Séance 5** : Lecture pas à pas – Les souris à l'envers de Roald Dalh + introduction au visible.

→ stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences

→ éclaircir l'implicite

→ stratégies de déduction

→ inférences nécessaires : anaphoriques, causales

→ inférences optionnelles : pragmatiques, prédictives

**Séance 6** : Lecture pas à pas – Le renard et les puces de Jean Glauzy + appropriation du visible.

→ stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences

→ éclaircir l'implicite

→ stratégies de déduction

→ inférences nécessaires : anaphoriques, causales

→ inférences optionnelles : pragmatiques, prédictives

**Séance 7** : Lecture pas à pas – Lucien de Claude Bourgeys + appropriation du visible.

→ stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences

→ éclaircir l'implicite

→ stratégies de déduction

→ inférences nécessaires : anaphoriques, causales

→ inférences optionnelles : pragmatiques, prédictives

**Séance 8** : Évaluation sommative – Le Martien de Bernard Friot.

→ stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences

- éclaircir l'implicite
- stratégies de déduction
- inférences nécessaires : anaphoriques, lexicales, causales
- inférences optionnelles : pragmatiques, prédictives
- inférences de lieu, d'agent, de sentiment ou d'état

**Séance 9** : Correction de l'évaluation.

- stratégies afférentes à la recherche et à la découverte d'inférences
- éclaircir l'implicite
- stratégies de déduction
- inférences nécessaires : anaphoriques, lexicales, causales
- inférences optionnelles : pragmatiques, prédictives
- inférences de lieu, d'agent, de sentiment ou d'état

Le recueil de données a donc débuté par l'étude d'une classe d'élèves de CM2. Puis, le même protocole (Annexe 11), amélioré et retravaillé, a été mis en place dans une classe de CM1-CM2. Lors de la première séance, avec les 9 élèves de CM2 (première classe), une observation d'une séance orale menée en dispositif classe portant sur la nouvelle « Soupçon » de Bernard Friot a été mise en place. La capacité des élèves à reformuler le sens global du texte, leur capacité à identifier les implicites du texte, à identifier les processus d'humour du texte et à expliciter où ils trouvent les éléments pour répondre aux questions (dans le texte, hors du texte) ont alors été étudiées. L'objectif principal était donc d'identifier les difficultés de compréhension d'un texte lu collectivement ainsi que les points forts des élèves. De plus, cette séance leur a permis de comprendre la structure et les attentes des futurs exercices demandés.

L'exercice est caractérisé par des blancs laissés volontairement dans le texte par la suppression des parties existantes afin que les élèves effectuent des inférences intra et extra-textuelles de manière à pouvoir les combler. De ce fait, il leur a été demandé de justifier leur réponse en appui sur des citations du texte afin de valider leur cohérence. De plus, il leur a été également proposé de renseigner le titre, le titre initial n'apportant ni aide ni piège concernant la compréhension. Les propositions des élèves ont été ensuite comparées entre elles. Par ailleurs, suite à la correction, les implicites du texte restaient encore à soulever tels que les états mentaux du personnage ou encore l'explication du comique dans la chute inattendue. De plus, il est à noter que le texte a été volontairement laissé en

entier pour éviter de trop faciliter l'identification des inférences par les élèves. (Annexe 11.1)

Lors de la poursuite de cette étude avec les 6 élèves de CM1-CM2 (deuxième classe), ce recueil de données a été articulé en trois temps : pré test, enseignements, post-test.

Il a été convenu, tout d'abord, de connaître les compétences de départ des élèves étudiés en leur proposant de réaliser une évaluation formative (pré-test) en classe entière portant à nouveau sur une nouvelle de Bernard Friot : « Un Martien » afin de faire le point sur les faiblesses et les forces de chaque apprenant. (Annexe 11.2)

Par la suite, nous nous sommes appuyés dans un premier temps sur des exercices tirés du manuel « Français Explicite » pour étudier l'identification des personnages, des lieux, du moment où se déroule l'action et les événements. Cette troisième séance a été menée en dispositif groupe de 6 élèves. Dans un second temps, nous avons exploité le découpage des textes (avec questions) proposés par la méthode de lecture pas à pas pour le cycle 3 CM1-CM2. Les séances qui vont suivre, à difficulté évolutive et croissante ont été entièrement réalisées à l'oral toujours en dispositif groupe avec pour seul support le texte écrit découpé en plusieurs extraits (Annexes 11.4, 11.5, 11.6 et 11.7).

Par ailleurs, l'outil « visibiléo » (§ 2.3) a été également exploité afin d'exprimer les représentations mentales chronologiques des élèves concernant la nouvelle étudiée, ils pouvaient ainsi, petit à petit s'en emparer et avoir la possibilité de les réutiliser, voire, d'en produire des nouveaux par eux-mêmes, en groupe ou individuellement.

De ce fait, nous avons fait émerger trois compétences et indicateurs de réussite :

- la fluidité de la lecture (plus un élève est capable de lire avec fluidité, plus il sera en mesure de répondre aux deux compétences citées ci-après). Les CM1 doivent être capables de lire 110 mots par minute et les CM2 120 mots par minute.

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6E
Mots lus correctement par minute (en moyenne)	<b>50</b>	<b>70</b>	<b>90</b>	<b>110</b>	<b>120</b>	<b>150</b>

Source : bienenseigner.com

- la capacité à produire des traitements inférentiels inter et extra-textuels (faire des liens avec plusieurs éléments du texte ou avec des connaissances associées au quotidien de l'élève)

- la capacité à savoir répondre aux questions de rétrospection et de clarification (comprendre l'histoire et ses implicites à l'aide d'indications données par le professeur)

Enfin, lors de la séance 8 il sera proposé aux élèves, en classe entière, une évaluation identique à celle de la séance 2 (Annexe 11.2), cette fois dans un but sommatif (post-test) afin de comparer les résultats obtenus lors de la première évaluation et les nouveaux résultats produits. Ainsi il a été permis de constater le degré des progrès des élèves sur la compréhension de l'implicite dans un texte rendue possible grâce à l'enseignement explicite. Une correction commune sera proposée en séance 9.

Pour rendre le recueil de données moins chronophage, il conviendra de s'appuyer sur un tableau évaluatif (§2.2 p.75) préalablement créé pour situer chacun des élèves sur les différents indicateurs suivants :

- le nombre de bonnes réponses données
- la pertinence des réponses instituées
- la participation orale
- le score de fluence des élèves début septembre et fin décembre

### **III – ANALYSE DU RECUEIL DE DONNÉES**

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le recueil de données a été orchestré en deux phases. La première, expérimentale, se rapporte au recueil de données qui s'est déroulé pendant une période de huit jours du 27 mai au 7 juin 2024 (les lundis, mardis, jeudis et vendredis) dans une classe de CM2 du département du Gers.

Le protocole a été le suivant. Dans un premier temps, un exercice préparatoire a porté sur la nouvelle de Bernard Friot intitulée « Soupçon ». Dans un deuxième temps une évaluation diagnostique s'est à nouveau basée sur une nouvelle de Bernard Friot, « Le Martien ». Des exercices sur le manuel « *le Français explicite* » ont ensuite été travaillés avec la classe entière puis avec un groupe d'élèves les plus en difficulté. Par la suite, un texte a été proposé aux élèves sur le modèle d'une lecture pas à pas en collectif. L'outil Visibleo a également été présenté. Enfin, une évaluation sommative portant à nouveau sur « Le Martien » a conclu ce recueil de données.

La seconde phase du recueil de données s'est déroulée pendant une période de trois mois, de septembre à décembre 2024 chaque lundi dans une classe de cycle 2 / cycle 3, lors de séances de trente minutes à une heure, dans le département du Gers, pour 6 élèves. Le protocole initial appliqué lors de la première phase a subi quelques changements afin de l'améliorer et de le compléter. Les changements notables ont consisté en un ajout de deux nouvelles lectures pas à pas et un travail plus approfondi avec les élèves sur le Visibleo. Les exercices ont été pratiqués oralement en prenant garde d'insister sur la reformulation et sur le résumé par les élèves après chaque temps de questionnement, ainsi que sur une relecture entière et sur un résumé final après chaque séance. Par ailleurs, l'utilisation d'une police d'écriture adaptée a également été adoptée dans cette classe pour pallier les difficultés de lecture de certains élèves. Les autres changements significatifs ont concerné la prise de parole devant la classe, notamment sur la clarification du contrat didactique avec les élèves ainsi que des rappels systématiques des travaux effectués en classe lors de la séance précédente. Enfin, une observation des performances en fluence des élèves a été observée en amont et en aval des séances proposées.

Les deux études ont porté sur un échantillon d'élèves, 9 élèves pour la première classe : 3 ayant des difficultés, 3 ayant le niveau attendu et 3 ayant des facilités et 6 élèves pour la seconde classe : 2 ayant des difficultés, 2 ayant le niveau attendu et 2 ayant des facilités.

## 1 – Recueil de données expérimental

En vue de finaliser le second recueil de données qui fera seul, l'objet d'une discussion, il nous a paru utile de commencer à s'appuyer sur le protocole qui a été mis en place et qui figure ci-dessous.

Séances	Objectif principal	Supports
Séance 1 : Trouver les mots manquants 27/05/2024	En appui sur les indices (implicites, inférences) du texte, les enfants doivent être en mesure de retrouver les 7 mots manquants	Soupçon de Bernard Friot
Séance 2 : Évaluation diagnostique 27/05/2024	Évaluation diagnostique	Le Martien de Bernard Friot
Séance 3 : Faire des déductions 28/05/2024	Exercices à l'oral sur des exercices portant sur l'identification des personnages, des lieux, des moments où se déroule l'histoire, des événements ou des causes à partir de déductions	Le Français explicite (2018) p.154
Séance 4 : Lecture pas à pas 30/05/2024	Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection	Le renard et les puces – Jean Glauzy
Séance 5 : Lecture pas à pas 04/06/2024	Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection + introduction au visibleo	Les souris à l'envers – Roald Dalh
Séance 6 : Évaluation sommative 06/06/2024	Évaluation sommative et correction	Le Martien – Bernard Friot

Ce premier recueil de données s'est donc déroulé dans une classe de CM2 composée de 21 élèves dont 5 élèves inscrits dans le modèle ULIS (Unités localisées pour l'Inclusion Scolaire).

Les enseignements suivants ont pu être tirés.

La classe a auparavant effectué quelques séances de français afin de travailler l'identification des implicites par les inférences dans un texte littéraire. De ce fait, les élèves avaient acquis quelques bases et ont réussi à comprendre le premier exercice proposé (texte à trous).

Lors de la séance 2 suivante (évaluation diagnostique), 16 élèves étaient présents car les élèves ULIS n'étaient pas en classe au moment de l'évaluation.

Pour les élèves dyslexiques, des changements ont été apportés concernant les supports utilisés : une police d'écriture plus grande et adaptée.

Concernant l'évaluation diagnostique, on peut classer les réussites en trois catégories : très bien réussi, plutôt bien réussi et peu réussi.

- 4 élèves ont très bien réussi l'exercice : ils ont su répondre à toutes les questions et identifier la chute finale de la lettre : Félicien se trouve dans son grenier et non sur Mars.

- 7 élèves ont plutôt bien réussi l'exercice : ils ont su répondre à la plupart des questions correctement (notamment la 3) mais n'ont pas su identifier que Félicien était finalement dans son grenier et non sur Mars.

- 6 élèves ont peu réussi l'exercice : ils n'ont pas répondu à toutes les questions ou ont mal répondu.

◦ Exemples d'erreurs

- Question 1 : « Le narrateur et Bernard Friot, et s'est pour c'est parents »
- Question 3 :
  - « Il parle de lui qu'il a un 9 en géographie »
  - « Il parl des martien »
  - « Il fait illusion à lui-même »
  - « Il sadresse au personne »
- Question 4 : « Il pourrer avoir 20 »
- Question 6 : « dans le veseau »

Lors des exercices effectués sur le manuel (séance 3), la classe a en bonne partie compris les exercices et a su répondre rapidement. Les modalités ont été les suivantes : un élève lisait la phrase, la question visée était annoncée plusieurs fois à l'oral et les élèves répondaient sur leur ardoise, si la réponse était fautive, les élèves étaient légèrement orientés afin de trouver la bonne réponse.

5 élèves ayant eu le plus de difficultés ont été repris par petits groupes afin d'effectuer des exercices supplémentaires afin de remédier à leurs lacunes. Ainsi, une des recommandations de l'enseignement explicite se vérifiait, la réussite en petits groupes était assurée. Toutefois, une observation s'est imposée : il s'avère que certains élèves ont des difficultés avec les exercices écrits individuels.

Afin de ne pas surcharger la suite cet exposé, le tableau synoptique ci-après donne une vue générale des données recueillies.

La légende afférente est la suivante :

**TB** : Très bien

**B+** : Bien +

**B** : Bien

**AB** : Assez bien

**Vert** : bonne réponse

**Orange** : réponse partiellement correcte

**Rouge** : mauvaise réponse

**Fluence** : concernant les résultats en fluence, les couleurs varient du rouge (le plus faible) au vert foncé (le plus performant), le vert correspond ainsi au niveau attendu en fonction du niveau de classe, nous nous sommes donc appuyée sur le tableau ci-dessous :

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6E
Mots lus correctement par minute (en moyenne)	<b>50</b>	<b>70</b>	<b>90</b>	<b>110</b>	<b>120</b>	<b>150</b>

Source : bienenseigner.com

*NB. La séance 5 n'a pas eu lieu compte-tenu des contraintes temporelles.*

Élèves	Séance 1 : Exercice de présentation (participation et propositions)	Séance 2 : Évaluation diagnostique (nombre de réponses trouvées sur 7 questions)	Séance 3 : Exercices d'entraînement (aisance dans la compréhension et réponses trouvées)	Séance 4 : Le renard et les puces (nombre de réponses trouvées sur 8 questions)	Séance 6 : Évaluation finale (nombre de réponses trouvées sur 7 questions)	Fluence	
						Texte adapté à la dyslexie	Texte non adapté
Ness	TB	5 / 2 / 0	TB	7 / 1 / 0	7 / 0 / 0	/	152
Daphné	TB	4 / 1 / 2	TB	7 / 1 / 0	7 / 1 / 2	/	181
Elena	TB	4 / 2 / 1	TB	8 / 0 / 0	6 / 1 / 0	84	89
Maïllys	B+	6 / 1 / 0	TB	6 / 1 / 1	5 / 1 / 1	/	134
Jouane	B+	5 / 1 / 2	TB	5 / 2 / 1	4 / 2 / 1	/	112
Marius	B+	4 / 1 / 3	TB	5 / 3 / 0	3 / 2 / 2	/	141
Ryan	B	1 / 2 / 4	AB puis TB	3 / 1 / 4	5 / 1 / 1	90	109
Erwan	B	2 / 1 / 4	AB puis TB	3 / 1 / 2	5 / 2 / 1	122	117
Luydgina	B	2 / 1 / 4	AB puis TB	8 / 0 / 0	3 / 2 / 2	/	176

Bien que ce recueil de données ne donnera pas lieu à une discussion, il a été possible d'observer que :

- les faibles résultats en fluence ne sont pas un frein pour la compréhension des inférences comme les bons résultats en fluence ne sont pas forcément un levier ;
- les élèves détenant le plus de difficultés ont été les plus à même de progresser.

## 2 – Recueil de données principal

### 2.1 – Déroulement, objet et contenu des séances

En s'appuyant sur le premier recueil de données, nous avons été en mesure de produire un protocole amélioré. Pour conserver une structure cohérente, il nous a paru utile de reprendre sous forme de tableau synoptique ce nouveau protocole.

Séances	Objectif principal	Supports
Séance 1 : Trouver les mots manquants 16/09/2024	En appui sur les indices (implicites, inférences) du texte, les enfants doivent être en mesure de retrouver les 7 mots manquants	Soupçon de Bernard Friot
Séance 2 : Évaluation diagnostique 30/09/2024	Évaluation diagnostique	Le Martien de Bernard Friot
Séance 3 : Faire des déductions 07/10/2024	Exercices à l'oral sur des exercices portant sur l'identification des personnages, des lieux, des moments où se déroule l'histoire, des événements ou des causes à partir de déductions	Le Français explicite (2018) p.154
Séance 4 : Lecture pas à pas 14/10/2024	Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection	La consultation – Bernard Friot
Séance 5 : Lecture pas à pas 04/11/2024	Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection + introduction au visibleo	Les souris à l'envers – Roald Dalh
Séance 6 : Lecture pas 18/11/2024	Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection	Le renard et les puces – Jean Glauzy
Séance 6.bis : Visibleo associé 25/11/2024	Savoir réaliser un visibleo	Le renard et les puces – Jean Glauzy
Séance 7 : Lecture pas à pas 02/12/2024	Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection	Lucien – Claude Bourgeys
Séance 7.bis : Visibleo 09/12/2024	Savoir réaliser un visibleo	Lucien – Claude Bourgeys
Séance 8 : Évaluation sommative 16/12/2024	Évaluation sommative	Le Martien – Bernard Friot
Séance 9 : Correction de l'évaluation sommative 06/01/2025	Correction de l'évaluation sommative	Le Martien – Bernard Friot

### **2.1.1 – Séance 1 – Exercices de présentation**

La première séance s'est déroulée le lundi 16 septembre 2024 en fin d'après-midi. Elle a inclus les 7 CE2 de la classe inter-cycle bien que notre étude ne porte que sur les 6 élèves de CM1-CM2, dont les noms modifiés figurent sur le tableau synoptique figurant ci-après. 7 élèves ont bénéficié de supports adaptés avec une écriture plus facile à lire et des consignes plus accessibles compte-tenu de leurs difficultés initiales de déchiffrement. La compréhension des inférences a posé plus de difficultés que ce qui était attendu. Cela peut s'expliquer par des différences de niveau et aussi par une diversité des profils dans la classe même si le fait que l'exercice ait eu lieu en fin de journée a pu influencer leur concentration et leur implication face à l'exercice.

La séance s'est terminée par l'écriture de la leçon sur les nouvelles à chute. La leçon a été volontairement raccourcie par rapport à celle initialement présente sur la fiche de préparation afin de pallier les difficultés de compréhension et de concentration en fin de journée. Pour certains élèves, elle a été dactylographiée à l'ordinateur puis collée.

#### *La nouvelle à chute*

*Une nouvelle est une courte histoire avec peu de personnages, centrée sur un seul événement.*

*La nouvelle à chute se termine de façon inattendue et vise à surprendre, décevoir ou faire rire le lecteur.*

La phase de bilan n'a pas pu être mise en place car les élèves avaient été trop sollicités cognitivement au cours de la journée et n'étaient plus capables de se concentrer. Celle-ci a eu lieu avant l'évaluation diagnostique lors de la séance 2

### **2.1.2 – Séance 2 – Évaluation diagnostique**

Cette seconde séance a permis de clarifier et de réinvestir les savoirs concernant la nouvelle à chute.

L'objectif a été explicité en classe avec les élèves : le travail à effectuer est un test similaire aux évaluations nationales de manière à ce que nous sachions quoi travailler avec les apprenants et ce qui les met le plus en difficulté.

Cette évaluation diagnostique nous a permis de sélectionner les élèves sur lesquels notre étude va se concentrer. Six élèves seront observés attentivement : deux élèves ayant des difficultés, deux élèves ayant le niveau attendu et 2 élèves ayant des facilités. Les élèves choisis en CM1 sont : Louna, Enzo et Aïten et les élèves choisis en CM2 sont Albert, Manon et Emma.

### 2.1.3 – Séance 3 – Exercices d’entraînement

Cette troisième séance avait pour but de retravailler l’identification des implicites en appui sur le manuel « Le Français Explicite ».

La consigne était lue à l’oral et les élèves devaient répondre sur leur ardoise.

### 2.1.4 – Séances 4, 5, 6 et 7 – Lecture pas à pas et visibiléo

Les séances suivantes ont toutes été calquées selon le même schéma. Le texte a été découpé en plusieurs parties, agrafées les unes aux autres. Un élève lisait une partie et des questions étaient alors posées au groupe et ainsi de suite. Le but visé étant que les élèves répondent aux questions de clarification et de rétrospection en effectuant diverses inférences dans le texte. A partir de la séance 5, une séance bis était consacrée à la réalisation du visibiléo afférent au texte. Les élèves développaient ainsi une meilleure compréhension de l’histoire en se saisissant de l’outil proposé.

### 2.1.5 – Séance 8 et 9 – Évaluation sommative

L’évaluation sommative a permis de réinvestir les savoirs acquis lors des séances précédentes. L’objectif a été explicité aux élèves qui disposaient de trente minutes pour répondre aux sept questions posées sur le texte, questions similaires à celles posées lors des exercices d’entraînement. Le texte a été lu par l’enseignant en classe entière avant le début de l’évaluation. Les élèves avaient la possibilité d’utiliser leur ardoise pour réaliser le visibiléo de façon succincte (étapes listées sans bulle de paroles/pensées) s’ils le désiraient.

La correction a été effectuée dans un second temps.

## 2.2 – Critères d’analyse

Pour faciliter l’analyse puis la discussion qui va suivre, un tableau synoptique a été réalisé en amont afin d’évaluer l’échantillon des 6 élèves choisis pour l’étude qui se déroule tout au long de la séquence. Ce tableau s’est appuyé en partie sur des enregistrements retranscrits en verbatims (annexe 12). Chacune des séances a été évaluée selon des critères spécifiques indiqués dans le tableau, bien qu’assez subjectifs pour la plupart, ceux-ci découlant de l’évaluation par l’observation.

En outre, la légende explicitée ci-dessous a été utilisée dans le tableau évaluatif :

**TB** : Très bien

**B+** : Bien +

**B** : Bien

**AB** : Assez bien

**Vert** : bonne réponse

**Orange** : réponse partiellement correcte

**Rouge** : mauvaise réponse

**Fluence** : concernant les résultats en fluence, les couleurs varient du rouge (le plus faible) au vert foncé (le plus performant), le vert correspond ainsi au niveau attendu en fonction du niveau de classe, nous nous sommes donc appuyés sur le tableau ci-dessous :

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6E
Mots lus correctement par minute (en moyenne)	<b>50</b>	<b>70</b>	<b>90</b>	<b>110</b>	<b>120</b>	<b>150</b>

Source : bienenseigner.com

Élèves	Séance 1 : Exercice de présentation (participation et propositions)	Séance 2 : Évaluation diagnostique (nombre de réponses trouvées sur 7 questions + a compris la chute ?)	Séance 3 : Exercices d'entraînement (aisance dans la compréhension et pertinence des réponses trouvées)	Séance 4 : Consultation (aisance dans la compréhension et pertinence des réponses trouvées)	Séance 5 : Les souris à l'envers (aisance dans la compréhension et pertinence des réponses trouvées)	Séance 6 : Le renard et les puces (aisance dans la compréhension et pertinence des réponses trouvées)	Séance 7 : Lucien (aisance dans la compréhension et pertinence des réponses trouvées)	Séance 8 : Évaluation finale (nombre de réponses trouvées sur 7 questions + a compris la chute ?)	Fluence	
									Début septembre	Fin décembre
Louna CM1	B+	0 / 2 / 5 NON	AB	B	B	AB	B	5 / 0 / 2 OUI	55	67
Albert CM2	B+	1 / 1 / 5 NON	B	B	AB	B+	TB	6 / 0 / 1 NON	143	145
Enzo CM1	AB	4 / 0 / 3 NON	B	B	B	AB	B	2 / 2 / 3 NON	112	152
Manon CM2	AB	4 / 1 / 2 NON	B	AB	AB	AB	B	4 / 1 / 2 OUI	60	97
Aïten CM1	B+	4 / 1 / 2 OUI	TB	TB	AB	/	AB	5 / 1 / 1 OUI	146	184
Emma CM2	TB	5 / 1 / 1 OUI	TB	TB	TB	TB	TB	7 / 0 / 0 OUI	152	184
TOTAL TOTAL GÉNÉRAL		18 / 6 / 18 42						29 / 4 / 9 42	Moyenne Sept. 111 Dec. 138	

Les résultats de ce tableau seront exploités dans le § 2.5.1 « Progrès réalisés ».

Par ailleurs, afin de répondre à nos objectifs à partir de la séance 3 jusqu'à la séance 7 et pour pallier les limites de l'évaluation par l'observation telles que la subjectivité de l'observateur ou la perte d'informations, un tableau récapitulatif et un diagramme circulaire de groupe ainsi que des diagrammes individuels (annexe 13) ont été établis. Ces outils ainsi constitués nous permettent « d'entreprendre des analyses de traitement qui conduiront à de nouvelles hypothèses ou qui permettront de décider en faveur d'une alternative (hypothèse déduite) ». (Van der Maren, 1996).

En tout état de cause, nous tenterons de préciser la démarche et la réussite des élèves dans leur approche et la compréhension d'une inférence et d'un implicite littéraire. Nous chercherons également quels mécanismes entrent en jeu afin qu'il

s'identifient les indices qui permettent de trouver des inférences et de déduire des implicites. Il s'agit aussi d'identifier leur capacité à repérer les inférences afin de faciliter la compréhension d'un texte. Cette revue sera complétée par l'aptitude des élèves à émettre des hypothèses ou encore à prédire la suite des événements.

Auparavant, il convient de rassembler les résultats et les discussions de l'étude.

### **2.3 – Résultats et discussions**

À cet effet, dans un premier temps, nous nous placerons au niveau du groupe afin de déterminer par séance :

1. le type et le nombre d'inférences relevées après dépouillement des verbatims avec un commentaire approprié ;
2. un diagramme circulaire reportant les proportions d'inférences relevées avec un commentaire éventuel.

Dans un deuxième temps, nous procéderons à un examen individuel car il est évident que les progressions sont personnalisées même si les progrès de groupe sont avérés. Ces examens individuels sont susceptibles de déboucher sur des traits communs, amorces fragiles d'une mini classification compte-tenu du faible effectif testé.

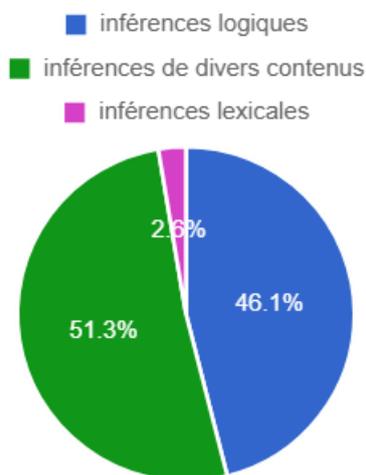
Les diagrammes circulaires accompagnant les tableaux nous ont permis de prendre connaissance des résultats et de les discuter.

### 2.3.1 – Séance 3 : Exercices d’entraînement

#### A) Résultats

Type d’inférence / Nombre d’inférences	Tous - 76	Albert - 13	Louna - 8	Enzo - 13	Manon - 10	Emma - 13	Aïten - 12
Inférences lexicales	2	2					
Inférences logiques	35	5	4	5	4	5	5
Inférences de divers contenus	39	6	4	8	6	8	7
Inférences prédictives							
Inférences pragmatiques							
Inférences causales							

Inférences réalisées par les élèves - Séance 3



#### B) Discussion

Lors des exercices d’entraînement on constate :

- 2 inférences lexicales relevées par un seul élève ;
- 35 inférences logiques avec un nombre de 4 à 5 relevées par les 6 élèves ;
- 39 inférences de divers contenus avec un nombre de 4 à 8 relevées par les 6 élèves.

La première inférence lexicale concernant le mot « mairesse » a été trouvée par un élève après bien des hésitations (verbatim en annexe 12.1). L’écharpe tricolore aurait dû interpeller leurs connaissances en éducation morale et civique, ceci montrant une lacune relative dans ce domaine. Cette anecdote confirme également l’importance de la culture pour la recherche des inférences. C’est ainsi que la seconde inférence lexicale quant à elle, concernant le mot « sécheresse », a été trouvée

par le même élève ayant fait appel à ses connaissances antérieures car il avait entendu le mot dans un film.

Les inférences logiques sont aisément découvertes, en revanche les inférences de divers contenus ont été moins bien appréhendées par une élève.

Cette première séance d'entraînement montre que le groupe semble être assez homogène et est en mesure de participer activement et efficacement à la suite de l'expérience.

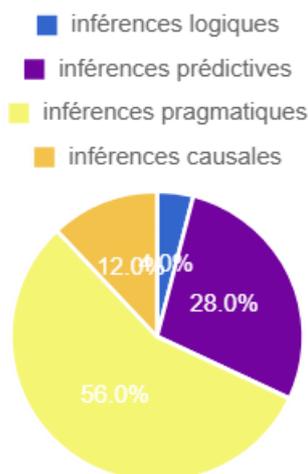
Quant au diagramme circulaire, il montre une très faible proportion d'inférences lexicales. Ce constat se confirmera par la suite.

### 2.3.2 – Séance 4 : Lecture pas à pas – Consultation de Bernard Friot

#### A) Résultats

Type d'inférence / Nombre d'inférences	Tous - 24	Albert - 5	Louna - 6	Enzo - 4	Manon - 1	Emma - 5	Aïten - 6
Inférences lexicales							
Inférences logiques	1						1
Inférences de divers contenus							
Inférences prédictives	7	2	1	2		2	
Inférences pragmatiques	14	3	3	2	1	3	2
Inférences causales	3		2				1

Inférences réalisées par les élèves - Séance 4



#### B) Discussion

Lors de cette deuxième séance dédiée aux inférences, sont relevées :

- 1 inférence logique trouvée par une seule élève ;

- 7 inférences prédictives dont 1 à 2 en moyenne, trouvées par 4 élèves ;
- 14 inférences pragmatiques trouvées assez correctement, soit 1 à 3 par élèves ;
- 3 inférences causales (2 et 1) trouvées respectivement par 2 élèves.

Un élève a trouvé la seule inférence logique du texte au cours de la discussion après l'énoncé d'un certain nombre de propositions. Comme pour l'inférence lexicale de la séance 3, c'est bien de la discussion de groupe que jaillit la lumière. Cette constatation permet également de valoriser les procédures en vigueur dans l'enseignement explicite.

Les inférences prédictives demandent de la réflexion et de l'imagination, autant de qualités qui se développent avec de l'entraînement ainsi que les séances suivantes devraient le certifier.

Les inférences pragmatiques issues d'énoncés d'un résultat plausible et élaborées à partir des connaissances sur le contenu du texte ne posent pas de difficultés. En revanche, les inférences causales qui assurent le lien entre plusieurs événements demandent une gymnastique d'esprit que 2 élèves seulement ont réussi à pratiquer correctement. Toutefois, l'entraînement, ici aussi, devrait conduire à une amélioration.

Cette seconde séance nous confirme les bienfaits du travail en groupe qui encourage la réflexion et une émulation synonyme de progression.

Le diagramme montre, cette fois une faible proportion d'inférences logiques et d'inférences causales. Il n'y a pas d'inférences de divers contenus.

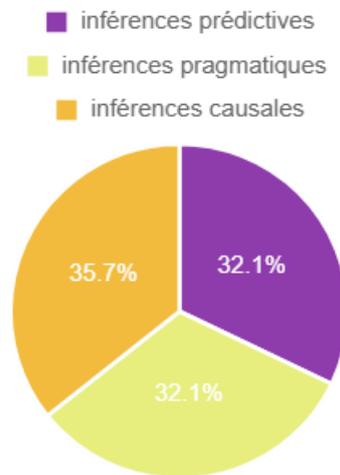
La comparaison visuelle entre les diagrammes 3 et 4 indique, en fait, que l'apparition des inférences, quant à leur catégorie et leur classification est extrêmement variable. Dès lors, il convenait de les exploiter toutes sur un même pied d'égalité pour mener à bien notre étude.

### 2.3.3 – Séance 5 : Lecture pas à pas – Les souris à l'envers de Roald Dahl

#### A) Résultats

Type d'inférence / Nombre d'inférences	Tous - 28	Albert - 8	Louna - 7	Enzo - 7	Manon - 2	Emma - 12	Aïten - 4
Inférences lexicales							
Inférences logiques							
Inférences de divers contenus							
Inférences prédictives	9	1	4	1		3	2
Inférences pragmatiques	9	2	1	2		4	
Inférences causales	10	5	2	4	2	6	2

### Inférences réalisées par les élèves - Séance 5



#### B) Discussion

Au cours de cette séance, apparaissent :

- 9 inférences prédictives trouvées inégalement par 5 élèves ;
- 9 inférences pragmatiques trouvées inégalement par 4 élèves (1 à 4) ;
- 10 inférences causales trouvées assez correctement par les 6 élèves (2 à 6).

Une légère progression est à noter en ce qui concerne les inférences prédictives puisqu'elles concernent 5 élèves sur 6. En revanche, c'est le contraire qui se produit pour les inférences pragmatiques :

- séance 4 : 6 élèves sur 6 (1 à 3) ;
- séance 5 : 4 élèves sur 6 (1 à 4).

Cette différence pourrait s'expliquer par l'existence de degrés de difficulté ou de nature afférente aux inférences. En leur présence, la capacité des sujets à les découvrir est une variable très complexe à définir. Il serait intéressant de savoir si ses effets s'atténuent ou disparaissent lors d'une longue période.

Par ailleurs, les inférences causales ont été beaucoup moins maîtrisées que lors de la séance précédente.

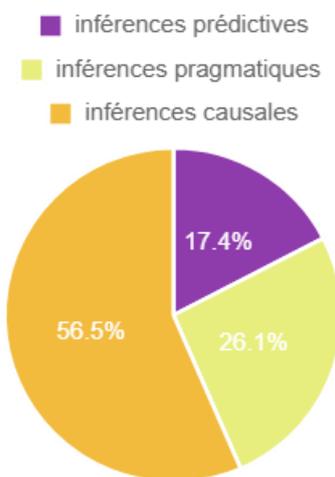
Concernant le diagramme, nous avons ici une répartition harmonieuse pour 3 types d'inférences, dont les inférences prédictives, avec une absence des inférences lexicales et logiques dans les textes étudiés.

### 2.3.4 – Séance 6 : Lecture pas à pas – Le renard et les puces de Jean Glauzy

#### A) Résultats

Type d'inférence / Nombre d'inférences	Tous - 23	Albert - 5	Louna - 4	Enzo - 3	Manon - 1	Emma - 10	Aïten - absent
Inférences lexicales							
Inférences logiques							
Inférences de divers contenus							
Inférences prédictives	4		1	1		2	
Inférences pragmatiques	6	2	2			2	
Inférences causales	13	3	1	2	1	6	

Inférences réalisées par les élèves - Séance 6



#### B) Discussion

Séance assez peu productive avec un élève absent et un état de fatigue des élèves (éducation physique et sportive – piscine). On a noté :

- 4 inférences prédictives dont 1 à 2 trouvées chacune par 3 élèves ;
- 6 inférences pragmatiques dont 2 trouvées chacune par 3 élèves ;
- 13 inférences causales dont 1 à 6 trouvées par les 5 élèves présents.

Cette séance n'apporte pas d'enseignement particulier dans ce groupe assez soudé mais dans un état de fatigue inhabituel. Cependant, on constate qu'une élève (présentant des facilités) a pu tirer son épingle du jeu en relevant 10 inférences sur les 23 proposées.

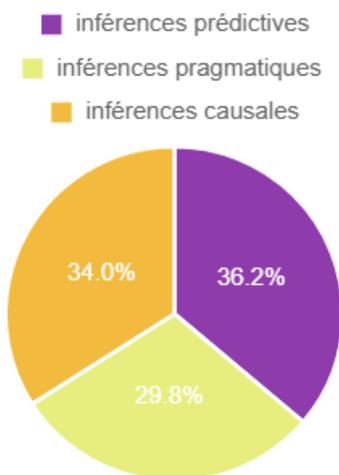
Dans le diagramme, on relève aussi trois types d'inférences identiques à ceux de la séance 5 avec la même absence de types d'inférences. Le choix de textes recouvrant des proportions équivalentes de type d'inférences serait à prendre en considération.

### 2.3.5 – Séance 7 : Lecture pas à pas – Lucien de Claude Bourgeys

#### A) Résultats

Type d'inférence / Nombre d'inférences	Tous - 47	Albert - 7	Louna - 9	Enzo - 10	Manon - 8	Emma - 10	Aïten - 3
Inférences lexicales							
Inférences logiques							
Inférences de divers contenus							
Inférences prédictives	17	4	3	4	2	3	1
Inférences pragmatiques	14	1	3	2	3	4	1
Inférences causales	16	2	3	4	3	3	1

Inférences réalisées par les élèves - Séance 7



#### B) Discussion

La dernière séance a porté sur :

- 17 inférences prédictives trouvées inégalement pour les 6 élèves (1 à 4) ;
- 14 inférences pragmatiques trouvées inégalement pour les 6 élèves (1 à 4) ;
- 16 inférences causales trouvées inégalement pour les 6 élèves (1 à 4).

Les phrases répétitives ci-dessus, si elles ne montrent pas une progression significative, sont intéressantes. En effet, elles traduisent une certaine homogénéisation du groupe que nous pouvons rapprocher de la faculté de l'enseignement explicite à promouvoir les plus faibles au rang des

meilleurs. Cette indication va dans le sens de notre problématique lorsqu'elle est placée dans un contexte de groupe puisque le rôle de l'implicite dans la compréhension d'un texte paraît favorisé. Le commentaire concernant le diagramme est semblable à celui explicité pour la séance 6.

Pour faire suite à ces résultats, nous allons procéder à un examen individuel des diagrammes personnalisés de chacun des six élèves, diagrammes qui figurent individuellement dans les annexes 13.1 à 13.6.

## **2.4 – Examen des diagrammes individuels**

### **Albert (annexe 13.1).**

Lors des 5 séances il a été en mesure de relever les 6 types d'inférences dans de très bonnes proportions, notamment les inférences causales et pragmatiques. Il ferait donc preuve d'un certain esprit de synthèse et serait en voie d'acquérir une bonne culture.

### **Louna (annexe 13.2).**

Son profil montre qu'elle n'a pas relevé d'inférences logiques ou lexicales. En revanche, à partir de diagrammes assez équilibrés, nous pouvons relever une très bonne capacité à appréhender les inférences prédictives. Cette caractéristique tendrait à lui attribuer de l'imagination et de la créativité.

### **Enzo (annexe 13.3).**

L'examen des diagrammes le concernant révèle une très bonne proportion d'inférences causales et prédictives. Cette indication permet de lui attribuer, outre un esprit de synthèse, une dose de créativité et d'imagination.

### **Manon (annexe 13.4).**

Les diagrammes qui la caractérisent sont significatifs avec une très forte proportion d'inférences causales et une forte proportion d'inférences pragmatiques. Ce résultat conduit à lui attribuer un bon esprit de synthèse, du bon sens et une amorce de culture.

### **Emma (annexe 13.5).**

Cette élève qui a des facilités présente des diagrammes harmonieux et équilibrés. Ils reflètent, dans une certaine mesure, une bonne maturité et une facilité d'adaptation aux situations qui se présentent.

Ces résultats s'expliquent également par son appétence pour la lecture qui lui octroie une bonne maîtrise du vocabulaire ainsi qu'une culture avisée pour son âge.

### **Aïten (annexe 13.6).**

Malgré son absence à la séance 6, il est possible de constater un certain équilibre dans les inférences qu'il a réalisées. Toutes les proportions sont réparties harmonieusement. Cet équilibre se retrouve du reste dans son comportement.

L'examen des diagrammes individuels permettent de relever des traits communs et de procéder à une classification d'autant plus précise que le nombre de tests et de textes sont augmentés. En effet, après cette séance de tests, nous pouvons commencer, en dehors de toute subjectivité à attribuer des qualités ou des défauts aux élèves. Les appréciations peuvent être confortées par leur connaissance, confirmées ou infirmées lors d'une période d'essais ultérieure. Les résultats permettraient alors de concrétiser les progrès octroyés par l'enseignement explicite.

## **2.5 – Bilan**

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire, il importait :

- d'une part, de rechercher les progrès réalisés grâce à l'enseignement explicite utilisé et dispensé lors des diverses séances ;
- d'autre part, de relever en quoi et comment l'enseignement explicite pouvait favoriser les actions d'un élève du cycle 3 dans la recherche et la découverte d'inférences en vue d'éclaircir l'implicite dans la compréhension des textes narratifs

### **2.5.1 – Progrès réalisés**

En ce qui concerne les progrès réalisés par les élèves, nous prendrons en compte la séance 2 (évaluation diagnostique) et la séance 8 (évaluation sommative). Il apparaît dès lors que le nombre total de réponses exactes sur les inférences passe de 18 à 29/36. Sur le plan individuel, 5 élèves sur 6 sont en progrès sauf un élève, initialement noté « AB », sujet au stress de l'évaluation, stress qui n'existe pas lors des interventions orales.

Lors de ces séances, les nouvelles à chute qui autorisent une bonne introduction au repérage des inférences, ont montré que pendant l'évaluation diagnostique, 2 élèves sur 6 ont identifié la chute de l'histoire proposée alors qu'ils sont 4 sur 6 lors de l'évaluation sommative. Ce résultat, même partiel, est toutefois encourageant. Cependant, il faut noter des résultats paradoxaux car 2 élèves dont

la fluence est faible donne une bonne réponse contrairement à 2 autres ayant une bonne voire une très bonne fluence.

Parallèlement, nous pouvons considérer, avec l'assentiment de la professeure titulaire que des progrès significatifs ont été constatés en fluence. Ces progrès sont intéressants car, comme nous l'avons vu précédemment, ils vont dans le sens d'une amélioration du repérage des inférences en vue de la compréhension d'un texte.

### **2.5.2 – Influence de l'enseignement explicite**

Nous avons tenté de toucher le cœur de notre problématique lors des séances que nous avons menées. C'est ainsi qu'au §3.1 ci-dessus, nous avons pu constater des progrès en fluence induits par la capacité des élèves à rechercher et à découvrir des inférences et les acquisitions réalisées se sont accumulées au fil des séances. Il semblerait ainsi que les élèves se soient constitué progressivement une base de données essentielle pour mener à bien la compréhension d'un texte. En ce sens, l'enseignement explicite serait en mesure de favoriser l'action « éclaircir » des élèves dans la recherche et la découverte d'inférences.

### **2.5.3 – Validation des résultats**

Il est impossible de valider de manière formelle les résultats obtenus lors de cette mini-analyse de même que la validation de leur interprétation pour des raisons évidentes :

- effectif restreint de 6 élèves ;
- nombre de séances limité d'où l'impossibilité de chiffrer ou au moins d'apprécier valablement les progrès accomplis grâce à l'enseignement explicite ainsi que l'importance de ses effets induits.

Toutefois les outils utilisés semblent assez performants et suffisent pour atteindre nos objectifs, confirmer, modifier nos hypothèses, voire en induire de nouvelles en rapport direct ou implicite avec notre problématique.

Tout d'abord, conformément aux dispositions prévues au paragraphe 2.1, les objectifs fixés ont été atteints. En effet, la mise en application de l'enseignement explicite a permis, d'une part, de faire appel avec succès aux stratégies de traitement de l'implicite lors des différentes étapes d'une séance et, d'autre part, de procéder à la recherche et à la découverte des différentes catégories d'inférences à partir de l'identification et de l'exploitation des indices. De plus, la recherche des inférences prédictives, source d'hypothèses a été correctement maîtrisée. Par ailleurs, les deux hypothèses que

nous avons soulevées susceptibles de répondre à notre problématique ont été :

1. pour la première, confirmée du fait que les élèves sont parvenus à verbaliser correctement. Ils sont ainsi parvenus à repérer les inférences et à mémoriser leur classification ;
2. pour la seconde, le niveau intellectuel des élèves du groupe a évité de traiter des difficultés de compréhension liées à des problèmes cognitifs. Il est à noter, toutefois que ces problèmes se posaient dans la séance expérimentale de recueil.

Nous terminerons ce bilan en nous intéressant aux élèves qui, en définitive, représentent le centre de nos préoccupations. La constatation la plus intéressante, revendiquée par l'enseignement explicite, concerne les progrès des plus faibles qui les hissent au niveau des meilleurs. En quelques séances ces progrès ne sont cependant pas spectaculaires et ils ne pourraient être confirmés qu'après une augmentation sensible des séances.

Cependant nous sommes en mesure de retenir que nous avons obtenu une réponse positive à notre problématique : l'enseignement explicite favorise bien les actions des élèves dans la recherche et la découverte des inférences en vue d'éclaircir l'implicite dans la compréhension du récit.

## Conclusion

La compréhension des textes narratifs par des élèves du cycle 3 se situe au cœur de notre problématique et a nous guidé dès nos premières recherches, problématique rappelée ci-dessous ;

« En quoi l'enseignement explicite est en mesure de favoriser les actions du lecteur, élève du cycle 3, dans la recherche et la découverte d'inférences en vue d'éclaircir l'implicite dans la compréhension des textes narratifs. »

Après une étude théorique qui nous a conduite vers un protocole d'étude, nous sommes parvenue à exprimer une réponse globalement positive à notre problématique après analyse et discussion des résultats obtenus lors de 9 séances de recueil de données.

Au plan théorique, nous avons choisi de nous appuyer sur l'enseignement explicite qui nous a paru le mieux adapté pour mener à bien notre étude. Il restait alors à adopter la méthodologie appropriée pour répondre d'une manière satisfaisante à notre problématique. Nous avons alors suivi le processus suivant.

En premier lieu, nous nous sommes fondée sur l'évolution de la fluence entre la séance 2 (évaluation diagnostique) et la séance 8 (évaluation sommative) révélatrice d'une bonne approche des inférences. Il en est résulté que dans l'ensemble la progression était assez remarquable puisque tous les élèves sauf un ont vu leur fluence augmenter, en particulier ceux qui avaient un faible niveau. Il aurait donc été intéressant de poursuivre l'expérience afin de savoir si les faibles niveaux se rapprochaient des très bons (de l'ordre de 184) très largement au-dessus du niveau de 6<sup>ème</sup>. Nous aurions pu alors confirmer que l'enseignement explicite favorisait le rôle de l'implicite dans le déchiffrage des mots et par suite de la compréhension des textes.

En second lieu, nous nous sommes attachée à classer les interprétations fragmentaires issues des discussions sur le type des inférences relevées par les élèves. En effet, dans le cadre de cette recherche, outre les résultats obtenus, il importait de signaler les effets ainsi que les enseignements induits susceptibles d'optimiser la recherche qui était menée. Parmi ces effets, en ce qui concerne tout d'abord les élèves testés, il était important de considérer que la diversité dans leur choix, par rapport à leur niveau, ne devait pas nuire à l'efficacité de l'expérience. Parallèlement la discussion en groupe assurait dynamisme et synergie. De plus, il est utile de tenir compte de l'état de fatigue des élèves (après une séance de sport par exemple).

Sur un autre plan, l'amélioration des outils utilisés lors de nos séances serait à reconsidérer. Ainsi la graduation des difficultés des inférences conduirait à augmenter ces difficultés au fur et à mesure. Dans le même sens, il semblerait judicieux de soumettre des textes tels que toutes les catégories d'inférences soient représentées de manière équivalente. Il est évident que cet aménagement ne serait

possible qu'avec une augmentation sensible du nombre de séances réparti, si possible tout au long de l'année scolaire.

Par ailleurs, il est apparu que la recherche des inférences causales favorisait une gymnastique de l'esprit, qualité essentielle dans tous les domaines de la culture et de l'enseignement.

Dans la même veine, les réussites des élèves dans la découverte des inférences, selon leur catégorie, éclairent sur leurs qualités aux plans de la créativité, de l'imagination, de l'esprit de synthèse, du bon sens, des connaissances antérieures, de la maturité et de l'adaptabilité.

Toutefois cette assertion ne peut pas revêtir une certitude absolue compte tenu du faible nombre d'élèves testés, d'une part, et du nombre insuffisant de séances de tests, d'autre part. De plus, les outils qui semblent bien adaptés sont à améliorer. Il faut aussi maintenir la minoration de l'écrit qui entraîne la verbalisation dont l'usage évite le stress et libère la parole en même temps que la spontanéité des réponses.

En outre, nous n'avons pu tester qu'un seul type d'activités sur les trois possibles. Il en résulte que notre étude est fragmentaire et seulement indicative. Il serait donc intéressant de procéder à des études échelonnées pour un groupe ou concomitantes pour trois groupes d'élèves de cycle 3. L'effectif du groupe resterait à déterminer, de même que le nombre de séances. Nous serions alors en mesure de tirer des enseignements plus crédibles et plus fiables.

D'un autre point de vue, si cette expérience souhaitable s'avérait concluante, il serait possible, à partir des éléments de ce mémoire et des résultats obtenus d'imaginer une sorte de guide pratique sur la compréhension du récit pour les élèves du cycle 3.

En tout état de cause, cette expérience très enrichissante et très instructive représente un jalon important pour une future professeure des écoles car elle a montré les difficultés de la recherche ainsi que l'investissement qu'elle demande. De plus, la proximité privilégiée avec les élèves, très preneurs de ces séances et conscients de leurs progrès, est un autre motif de satisfaction. Il est évident que la poursuite d'une telle recherche « en vraie grandeur » se révèle un objectif idéal. En tout état de cause cette étude m'a convaincue quant à l'efficacité, la souplesse et l'adaptabilité de l'enseignement explicite.

# Bibliographie

## 1. Ouvrages

- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques : l'auto-défense intellectuelle en éducation*.  
Montréal. Poètes de brousse
- Bayard, P. (1998). *Lire avec Freud: Pour Jean Bellemin-Noël*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.bayar.1998.01>
- Béguin, A. (1982). *Lire-Écrire: Pratique nouvelle de la lecture au collège*. L'École.
- Berger, P., L. et Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points. Dans M. Bianco, M. Coda et D.
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de  
Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.bianc.2016.01>
- Bianco, M., Bressoux, P., (2009). Effet classe et effet maître dans l'enseignement primaire: vers un  
enseignement efficace de la compréhension? Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir). *L'efficacité  
dans l'enseignement: promesses et zones d'ombre* (pp 35-54), Bruxelles: De Boeck.
- Bissonnette, S., Gauthier, C et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements.  
Pour une gestion efficace des comportements en classe et dans l'école*. Montréal, Chenelière  
Éducation.
- Bissonnette, S., Bocquillon M., St-Georges, N. (2020). Bienveillance à l'école et prévention des  
difficultés comportementales: le Soutien au Comportement Positif (SCP). *La nouvelle revue  
– Education et société inclusives*, 8, 231–240.
- Bissonnette, S., Bocquillon M., St-Georges, N. (2020). Bienveillance à l'école et prévention des  
difficultés comportementales: le Soutien au Comportement Positif (SCP). *La nouvelle revue  
– Education et société inclusives*, 8, 231–240.
- Bissonnette, S., Falardeau, É. et Richard, M. (2021). *L'enseignement explicite dans la francophonie.  
Fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes*. Presses de l'Université  
du Québec

- Blanc, N., Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Paris : In Press.
- Bloom, B. S. (March 1968). « *Learning for mastery* » (PDF). UCLA - CSEIP - Evaluation Comment. Vol. 1.
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite: pratiques et stratégies*. De Boeck Supérieur.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Demeuse, M. (2021). Comment les futurs enseignants vérifient-ils la compréhension de leurs élèves? Focalisation sur l'épine dorsale de l'enseignement explicite. Dans S. Bissonnette, E. Falardeau et M. Richard (dir). *L'enseignement explicite dans la francophonie: fondements théoriques, recherches actuelles et données probantes* (pp. 65-87). Québec: Presses de l'Université du Québec.30
- Boutevin, C. & Richard-Principalli, P. (2008). *Le Dictionnaire de la littérature de jeunesse à l'usage des professeurs d'école*. Paris : Magnard-Vuibert.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. et Wisenbaker, J. (1979). *Schools, Social Systems and Student Achievement : Schools Can Make a Difference*. New-York, Praeger
- Castioni, L., Aboukrat, Y., Delage, C. et Raimbert, S. *Français explicite: Manuel de l'élève CM1 Cycle3*(p. 146-147). Édition Hachette éducation
- Castioni, L., Aniento, M., Berdou d'Aas, C., Delage, C., Monteret, G. *Français explicite: Manuel de l'élève CM2 Cycle 3*(p. 154-155) . Édition Hachette éducation
- Cèbe, S., Goigoux, R.(2009), *Lector & letrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs* (CM1, CM2, 6e SEGPA), Retz
- Chkad, S., Wagner, S. (2023), *Les données probantes de l'éducation*. De Boeck Supérieur
- Dabène, M., Quet, F. (dir.) (1999) : *La compréhension des textes au collège*, Grenoble, CRDP
- Dehaene, S. (2018), *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris: Odile Jacob
- Denhière, G., Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et sciences cognitives*. Paris :

PUF.

Desautels, J., Larochelle, M., Vicent, S., Deblois, L. et Gervais, F. (2005). Nouveaux programmes scolaires - Réformer la réforme ? *Le Devoir*, 16 mars, <<http://www.ledevoir.com/opinions.idees/77069/nouveaux-programmes-scolaires-reformer-la-reforme>>.

Desrochers, A. (2021). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture*(pp.45-94). Québec / Presses de l'Université du Québec.

Dispy, M. (2011). *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Tactiques ».

Draelants, H., Raaz, N. (2022) *L'évidence des faits. La politique des preuves en éducation*. Paris PUF, col «Éducation et société»

Eco U., 1979, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. de l'italien par M.Bouzaher, Paris, B.Grasset, 1985.

Falardeau, É. (2003). « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.

Fox, R. (2001) *Oxford Review of Education*/. Vol. 27, No. 1 (Mar., 2001), pp. 23-35 (13 pages).  
Published By: Taylor & Francis, Ltd.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. avec la collaboration de Castonguay, M. (2013).  
*Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Bruxelles. De Boek.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. avec la collaboration de Castonguay, M. (2013).  
*Enseignement explicite et réussite des élèves: la gestion des apprentissages*. Montréal, ERPI Éducation.

- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Bocquillon, M. (2022). Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. (2024). *Enseignement explicite et données probantes*. Cheneliere Education. Montréal
- Geary, D. C., (2001). Principles of evolutionary educational psychology. *Learning and Individual Differences*, 12,, p. 317-345.
- Geary, D. C., (2002). *A Darwinian Perspective on Mathematics and Instructions*. Dans T. Loveless (dir.), *The Great Curriculum Debate. How Should we Teach Reading and Math ?* Washington, Brooking Institution Press, p. 85-107
- Giasson, J. (1990). *La Compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. & Pollet, M.-C. (2011). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gourgue (dir.), *La compréhension GS*. Grenoble, France : Éditions de la Cigale.
- Jacobsen, D. Eggen, P. et Kauchak, D. (1993). *Methods for teaching* (4<sup>e</sup> éd.)New York. Merrill.
- Johnson, D. D. and Johnson, B. V. (1986). Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction. *Journal of reading*, 29(7), 622-625.
- Jouve, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Pavlov, I., P..Polnae Sobranie trudor (Œuvres complètes), Moscou-Leningrad (1940-1949)
- Pavlov, I., P. « La sécrétion psychique des glandes salivaires », in Arch. Intern. Physiol., vol. I (1904)
- Piaget, J. *Le Langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1923.
- Piaget, J. *La représentation du monde chez l'enfant*, Quadrige, PUF, 2003, ( 1<sup>re</sup> édition : PUF, 1926 )
- Piaget, J. *Le jugement moral chez l'enfant*, Bibliothèque philosophie contemporaine, Paris, PUF, (1<sup>re</sup> édition : PUF, 1932).
- Piaget, J. *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé, 1936
- Piaget, J. *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937
- Phillips, D., C. *The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism-*

## Volume 24, Issue 7

- Raynal, F., Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*(9<sup>e</sup>édition). Paris: ESF.31
- Reuter, Y. (2024). *Comprendre l'échec scolaire*. Berger Levrault, p. 72-73
- Rosenshine, B., V. et Stevens, R. (1986). Teaching Functions. Dans M.C. Wittrock (dir), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>e</sup> éd.). New York, Mac Millan, p. 376-391
- Saussez, F. et Lessard, C. (2016). Les « données probantes » : un nouveau dogme ? *Le Devoir*, 22 décembre, <<http://www.ledevoir.com/opinions/idees/487597/les-donnees-probantes-un-nouveau-dogme#:~:text=Il%20s'agit%20d'une,et%20non%20souhaitables%20de%20nouvelles>>.
- Skinner, B., F The behavior of organisms an experimental analysis (1938), Internet Archive HTML5 Uploader 1.6.3
- Tauveron, C. (2002), Lire la littérature à l'école. Paris: Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck
- Thorndike, E., Introduction to the theory of mental measurement. New York : Science Press (Cattell's), 1904.
- Touchette, I, Carrier, E, & St-Pierre, M-C (2020). Boîte à outils CLIP : le jeu de cartes pratiques- les inférences. Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : [http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette\\_Carrier\\_St\\_Pierre\\_2020.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/Touchette_Carrier_St_Pierre_2020.pdf)
- Van der Maren, J. M. (1996) : Méthode de recherche pour l'éducation 2<sup>e</sup> édition. Belgique, DeBoeck Université.
- Vygotsky, L. S. (1978) : Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes, édité par M. Cole et al., Londres, HUP.
- Vygotsky, L. S. (1986) : Thought and Language, Massachusetts, MIT.

## **2. Articles de revue**

- Archer, A. L., Hughes, C. A. (2011). Explicit instruction: Effective and efficient teaching. New York : The Guilford Press Explicit Instructions | Effective and Efficient Teaching

- Bianco, M. (2016). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture? 04-Bianco.pdf (cnesco.fr)
- Bishop, M. F., (2018). Aider à comprendre: deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 3 <https://www.forumlecture.ch/lffl/2018/3/649>
- Bishop, M.-F. (2022). « Deux conceptions de l'enseignement de la compréhension ». *La Lettre de l'AIRDF*, 70, 5-6.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe ? Research Gate
- Bissonnette, S., Richard, M.; Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (1).
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C., Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale: le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152. <https://doi.org/10.7202/1070386ar>
- Blanc N., Tapiero I. Construire une représentation mentale à partir d'un texte : le rôle des illustrations et de la connotation des informations. In: *Bulletin de psychologie*, tome 55 n°461, 2002. Violence, loi, crime. pp. 525-534. <https://doi.org/10.3406/bupsy.2002.15168>
- Bocquillon, M., Bissonnette, S., Gauthier, C. (2019). Faut-il utiliser l'enseignement explicite en tout temps? Non... mais oui! *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 25-28. <https://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/index.php/2019/06/13/nouvelle-publication-lenseignement-explicite-une-approche-pedagogique-efficace-pour-favoriser-la-reussite-du-plus-grand-nombre-coordonne-par-bocquillon-gauthier-bissonnette/32>

- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2017). *Les recherches sur l'enseignement efficace en bref* (2<sup>e</sup> éd.). Documents de travail de l'INAS, p. 1-24,  
 <[http://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universites/facultes//fpse/servicesetr//methodo/publications Documents/working-papers/WP\\_08\\_Guide-1-enseignement efficace \\_efficace.pdf](http://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universites/facultes//fpse/servicesetr//methodo/publications Documents/working-papers/WP_08_Guide-1-enseignement efficace _efficace.pdf)>.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Demeuse, M. (2018). Guide pour « interpréter adéquatement les situations vécues en classe et autour de la classe en mobilisant des connaissances en sciences humaines » et « gérer et évaluer des situations d'apprentissage » (3<sup>e</sup> édition), Working Papers de l'INAS, WP04/2018, 1-88.  
[https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP04\\_2018\\_Bocquillon.pdf](https://sharepoint1.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/publications/Documents/working-papers/WP04_2018_Bocquillon.pdf)
- Bocquillon, Derobertmeasure, Demeuse 2019 WP06\_2019\_Guide-2-enseignement-efficace-2019-2020-2.pdf (enseignementexplicite.be)
- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. et Derobertmeasure, A. (2020). *Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité. Formation et profession*, 28(2), p. 3-18.
- Bouchard, C. A., (2023) *Éducation: voici pourquoi les données probantes ne disent pas tout*. The conversation. Article publié le 6 juin 2023
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres: note desynthèse. *Revue française de pédagogie*, 108,91-137, <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Bressoux, P. (2001). Les recherches sur l'effet maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 2552, <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bressoux, P. (2022) *L'enseignement explicite: de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions* (p. 7), CSEN, juin 2022.

- Cain, K., Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing, 11* (5/6), 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J., Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context : the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 671-681.
- Capitanescu Benetti, A. et Grau, S. (dir.) (2019), Dossier Expliciter en classe. Cahiers pédagogiques, 551, p.10-56. <<https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-551/explicite-en-classe-coordonne-par-andreea-capitanescu-benetti-et-sylvie-grau>>
- CESE (Centre for Education Statistics and evaluation). (2017). Cognitive load theory: Research that teachers really need to understand. Online:  
[https://www.cese.nsw.gov.au//images/stories/PDF/cognitive\\_load\\_theory\\_report\\_AA1.pdf33](https://www.cese.nsw.gov.au//images/stories/PDF/cognitive_load_theory_report_AA1.pdf33)
- Dufays, J.-L. (2014). De la tension narrative au dévoilement progressif : un dispositif didactique pour (ré)concilier les lectures du premier et du second degrés.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership, 37*(10), p. 15-24
- Expliciter en classe- Cahiers Pédagogiques N°551 (février 2019)
- Eppley, K. et Dudley-Marling C. (2019). Does direct instruction work?: A critical assessment of direct instruction research and its theoretical perspective. *Journal of Curriculum and Pedagogy 16*(1):1-20
- Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension. Dans I. Mazel, M. C. Bajard, J. Mesnager et N. Robert (dir.), *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris, France : ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). L'école : virage ou dérapage ? Le système scolaire québécois ne sait plus comment favoriser la réussite de tous les élèves. *Le Devoir*, 22 février. <<http://www.ledevoir.com/opinions/idees/75449/agora-l-ecole-virage-ou-derapage>>.
- Goigoux, R. (dir) (2013-2015). Rapport et synthèse de la recherche « Lire et écrire au CP» <https://ife.ens-lyon.fr/portail-de-ressources/rapport-et-synthese-de-la-recherche-lire-et-ecrire-au-cp>
- Graesser, A. C., Singer, M. and Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371-395.
- Guilmois, C., Clément, C., Troadec, B. et Popa-Roch, M. (2020). Je découvre et je fais. On me montre et je fais. Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 42(3), 678-692
- Hattie, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence ? Paper presented at the Building Teacher Quality : What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from [https://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](https://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)
- Hattie, J. A.C, Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hugues, C., A., Morris, J., R., Terrier, W., J., Benson, S., K. (2017). *Explicit Instruction, Historical and contemporary contexts. Learning Distribution, Research and Practice*, 32(3), 140 –148. <https://dot.org/10.1111/ldrp.12142>
- Kirschner, P. A. Sweller, J., Clark, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work : An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86 [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_134](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_134)

- Lesgouarch, L. (2019). Les enjeux d'un débat. *Cahiers pédagogiques*, 551, p. 16-17.
- Lima, L. (2017) Pratiques d'enseignement efficaces : quelle synthèse peut-on faire après 50 ans de recherche, Laurent Lima 45. Françoise Thibault; Catherine Garbay. *La recherche sur l'éducation -Contributions des chercheurs -Volume 2 Rapport remis à M. Thierry MANDON, Secrétaire d'État chargé de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, ATHENA: alliance nationale des sciences humaines et sociales; ALLISTENE: l'alliance des sciences et technologies du numérique*, pp.64-65,2017. □hal-01515679□
- Makdissi, Hélène, Boisclair, Andrée et Sanchez, Claudia « Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire ». Québec français n o 140 (2006) : 64–66
- Makdissi, H., Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9 (2), 147-168.
- Ollivon K. (2009) Compréhension d'un récit, écrit, lu et entendu. PEMF Circonscription de la Haute Vallée de l'Oise.
- Paas, F., Van Merriënboer, J. J. G. (2020). Cognitive-Load Theory: Methods to Manage Working Memory Load in the Learning of Complex Tasks. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 394-398. <https://doi.org/10.1177/0963721420922183>
- Rosenshine, B., V. et Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49, p. 26-33.
- Singer, M. et Trabasso, T. (1994) Constructing Inferences Du ring Narrative Text Comprehension Article in Psychological Review · August 1994 DOI: 10.1037/0033-295X.101.3.371 · Source: PubMed CITATIONS 1,533 READS 4,443 3 ...
- Slavin, R. E. (1985) Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education . P. 149-157

- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4)
- Sweller, J., Kirschner, P.A., Clark, R.E. (2007). Why Minimally Guided Teaching Techniques Do Not Work: A Reply to Commentaries. *Educational Psychologist*, 42(2), 115-121. <https://doi.org/10.1080/00461520701263426>
- Tauveron, C. (1999) Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle. Année 1999. 19 pp. 9-38
- Tauveron, C. (2002) : la compréhension au cœur d'un système dans le document Comprendre et accompagner les élèves en difficulté de lecture au début du secondaire (Page 51-54)
- Tauveron, C. (2004), « La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture », Dans Tauveron, C. (dir.), La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Actes de l'Université d'Automne. Scéren-CRDV de Versailles/Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 56-70.35
- Teddie, C., Kirby, P.C. et Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools. Osevable difference in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), p. 221-23
- Van den Broek, P. W. (1994). Comprehension and memory of narrative texts : inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (eds), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, California : Academic Press.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.S., Butler, J., White, M.J., Lorch, E.P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl et S. Paris (eds), *Chil-*

*dren's reading comprehension and assessment* (pp. 107-130). Mahwah : Erlbaum.

Van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego : Academic Press.

Wang, M.C., Haertel, G.D. Et Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), P.249-295

Wang, M.C., Haertel, G.D. Et Walberg, H.J. (1998). Models of Reform : A comparative Guide. *Educational Leadership*, 55(7), 66-71.

Watson, J., B Psychology as the behaviorist views it (1913), *Psychological Review*, 20, p. 158–177.

Watson, J., B. Behaviorism (Revised edition), Chicago, University of Chicago Press, 1930, p. 82.

Willingham, D. T. (2019). How to Teach Critical Thinking. Education: Future Frontiers Occasional Paper Series. A paper commissioned by the NSW Department of Education. Online: <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/teaching-and-learning/education-for-a-changing-world/media/documents/How-to-teach-critical-thinking-Willingham.pdf>

### **3. Textes officiels, supports ministériels ou manuels scolaires**

Dossier de la DGESCO : "Enseigner plus explicitement" | INSHEA (5 décembre 2016) <<https://www.inshea.fr/fr/content/dossier-de-la-dgesco-enseigner-plus-explicitement>>

Enseigner plus explicitement – Centre Alain Savary (13 janvier 2016) <<https://centre-alain-savary-ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-explicitement-pour-quoi-qui-quand-comment>>

France. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2014). Référentiel pour l'éducation prioritaire.

<https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm>

- France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse (2015 -2016). *Programme pour le cycle 3. programmes\_cycle\_3.\_bo\_spe\_11\_26-11-2015\_504351.pdf* (ouvaton.org)
- France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse (2023). *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2023*.download (education.fr)
- France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse (2025). *Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2025. csp---projets-de-programme-de-fran-ais-du-cycle-3---d-cembre-2024-199169.pdf*
- France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse (2020). « Enseignement primaire et secondaire ». *Bulletin officiel*, n° 31 du 30 juillet 2020.
- France. Ministère Jeunesse Éducation Recherche. PIREF (4 et 5 décembre 2003). *Conférence de consensus: L'enseignement de la lecture à l'école primaire -Des premiers apprentissages au lecteur compétent. CONFERENCE DE CONSENSUS* (snuipp.fr)
- Millereux, M.L., Rimbaud-Le Borgne, D., Bishop, M.F., *Les clés de la compréhension au CP*(p. 8-18). Éditions MDI36
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2014). Référentiel pour l'éducation prioritaire. <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm>

#### 4. Sites internet

- Bernardin, J. (2016). Intervention filmée en formation de formateurs, Lyon, IFÉ-ENS de Lyon. <http://centre-alain-savary-.ens—lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources//theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/nseigner-explicite-pour-quoi-qui-quand-comment>

- Bocquillon, Derobertmeasure et Dahon. *Les recherches sur l'enseignement*. WP06\_2019\_Guide-2-enseignement-efficace-2019-2020-2.pdf (enseignementexplicite.be)
- Duke, N. D., Pearson, P. D., Strachan, S. L., Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. Farstrup (Eds.).  
<http://festschrift.pdavidpearson.org/wp-content/uploa...>
- Duke, N. D., Pearson, P. D., Strachan, S. L., Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. Farstrup (Eds.). ...
- education.gouv.fr - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP] (2009)
- education.gouv.fr - CEDRE 2015. Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie.
- Professionnels"... journée d'étude Pacte*[Youtube]. Atelier par Marie Bocquillon: La grille "Miroir des Gestes Professionnels"... journée d'étude Pacte (youtube.com)
- Emilie. (2023, décembre). *Ép. 129 : Explicitation et enseignement explicite –Mes trucs de prof.*  
<https://mestrucesdeprof.fr/ep-129-explicitation-et-enseignement-explicite/>(Consulté le 9 février 2024)
- Engeström (2001) *Expansive Learning*  
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13639080020028747> : *l'apprentissage dans une communauté de travail*
- Fuchs, D., et Fuehs, L. S. (2006). Introduction to reponse to intervention. What, why and how valid is it ? *Reading Research Quarterly*, 41, p. 93-99, <<https://doi.org/10.1598/RRQ41.1.4>>
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de la littérature*. Québec, Ponds de recherche du Québec. Société et culture (FRQSC), <[http://www.fondapol.org/pdf/documents/Etude\\_Quelles\\_sont\\_les\\_pedagogies\\_efficaces.pdf](http://www.fondapol.org/pdf/documents/Etude_Quelles_sont_les_pedagogies_efficaces.pdf)>.

SI & Management (<http://sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/piaget3.jpg>)

Science Pédagogie. Le behaviorisme : définition, avantages et principes (septembre 2020)

<https://www.bienenseigner.com/le-behaviorisme-definition-avantages-principes/>

Science Pédagogie. Le cognitivisme : définition et principes.

<https://www.bienenseigner.com/cognitivisme-definition/>

Science Pédagogie. Le constructivisme : définition, exemples et principes.

<https://www.bienenseigner.com/constructivisme/>

Science Pédagogie. Le socioconstructivisme : définition, principes et méthodes.

<https://www.bienenseigner.com/socioconstructivisme-definition-principes-methodes/>

<https://www.bienenseigner.com/le-behaviorisme-definition-avantages-principes/>

<https://www.bienenseigner.com/cognitivisme-definition>

<https://www.bienenseigner.com/constructivisme>

<https://www.bienenseigner.com/socioconstructivisme;definition>

tableau-vitesse-fluence-fluidite-lecture.jpg (619×84) (bienenseigner.com)

## **5. Divers**

Bandura, A., Bandura's Bobo Doll Experiment on Social Learning (1961)

(L'expérience de la poupée Bobo de Bandura sur l'apprentissage social)

Conférence de consensus du PIREF- Rapport du jury – 2003 – Programme Incitatif à la Recherche en Education et en Formation

Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S et Voisin, A. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec : médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*. Montréal, Université de Montréal, Chaire de recherches du Canada en politiques éducatives

# Annexes

## Annexe 1 : Les fondateurs des théories de l'apprentissage

Behaviorisme	Cognitivism	Constructivisme	Socio-constructivisme	Connectivisme
Début du XX <sup>e</sup> siècle	1956	1975	1985	2005
				
J. WATSON	G. MILLER & J. BRUNER	J. PIAGET	L. VYGOTSKY	G. SIEMENS & S. DOWNES
L'acquisition de connaissances se fait par paliers successifs via un <b>renforcement positif</b> des réponses justes et comportements à valoriser	L'apprenant enregistre des informations provenant de l'extérieur, les trie et les réutilise quand ils en ont besoin	L'apprenant apprend quand il <b>essaie de comprendre son expérience</b> et s'approprie la connaissance	L'acquisition de connaissances se fait grâce aux <b>interactions sociales</b>	La progression des nouvelles technologies dans nos vies modifie nos façons d'apprendre : on apprend désormais par le biais de toutes les interactions permises <b>par les réseaux</b>
Le pédagogue est le détenteur du savoir	L'enseignant est un gestionnaire des apprentissages	L'enseignant doit recréer des situations d'apprentissage complexes similaires à celles que retrouve l'apprenant dans sa vie	L'enseignant doit favoriser les interactions entre élèves et les débats	L'enseignant doit s'approprier les possibilités des nouvelles technologies pour favoriser la collaboration et la recherche de ressources
L'apprenant est <b>passif</b> : c'est un « vase vide »	L'apprenant est passif : son cerveau fonctionne <b>comme un ordinateur</b>	L'apprenant est actif : <b>il construit son savoir</b> en se basant sur ses expériences	L'apprenant est actif : il est autonome dans ses apprentissages par rapport à l'enseignant mais fait partie d'une <b>communauté d'apprentissage</b>	L'apprenant est actif : il apprend <b>en pratiquant et réfléchissant</b>

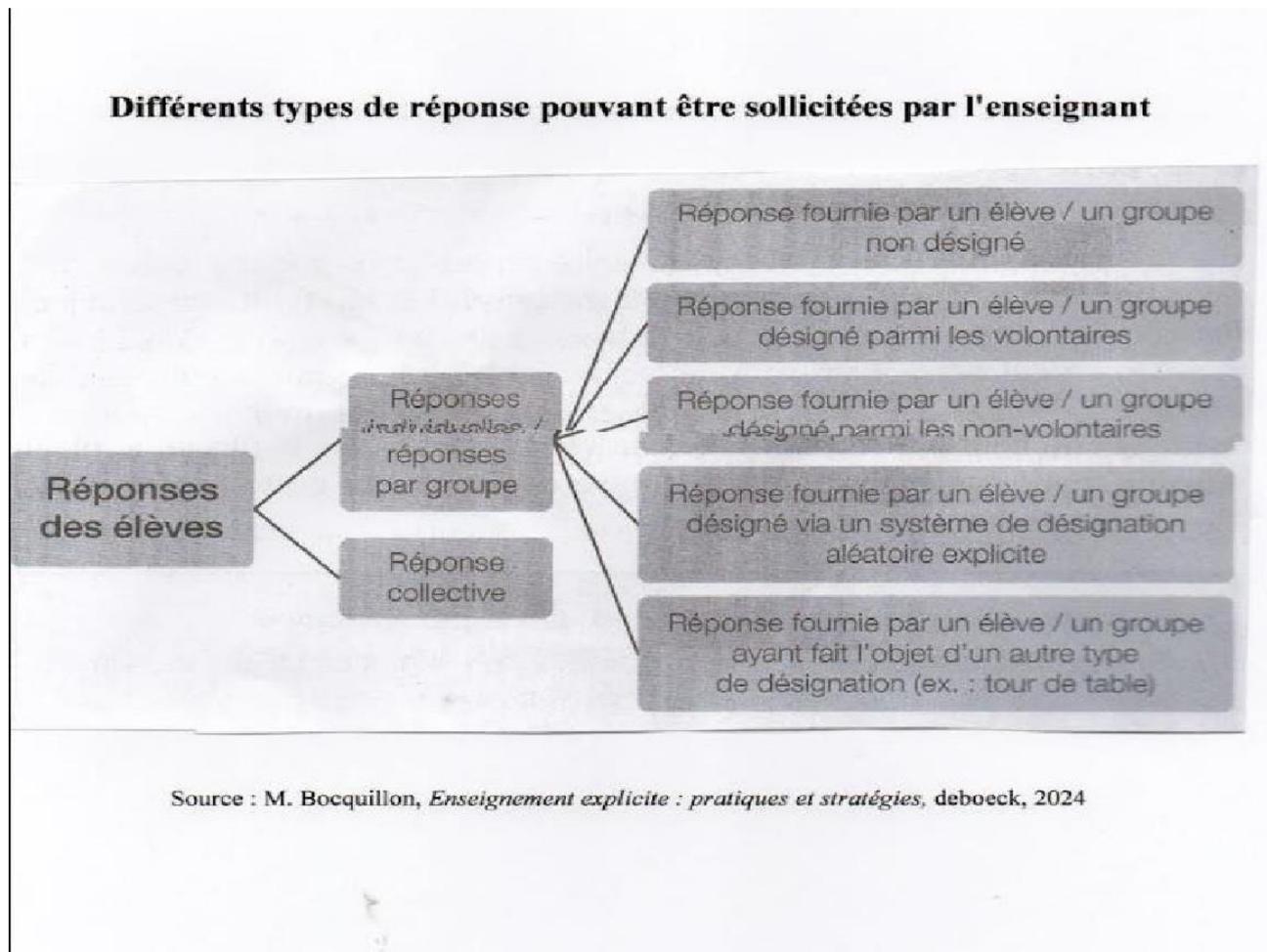
Source : Cnap Tools. Théories de l'apprentissage

## Annexe 2 : Différences sur le plan des principes et de la démarche d'enseignement entre l'acception nord-américaine et l'acception française de l'enseignement explicite

Enseignement explicite (acception nord-américaine)	Enseigner plus explicitement (acception française)
<b>Principes</b>	
- Inclure tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage : enseigner du simple au complexe et enseigner à nouveau les notions si nécessaire	- Inclure tous les élèves dans la dynamique collective d'apprentissage : donner un coup d'avance aux plus fragiles, les centrer sur l'essentiel
- Expliciter les processus intellectuels de métacognition par l'enseignant puis par les élèves	- Expliciter les processus intellectuels de métacognition par par les élèves puis par l'enseignant
- Mettre en place de nombreuses occasions de pratique active pour tous les élèves. Les préparer suffisamment pour le travail en autonomie et les accompagner au début de la phase de pratique autonome.	- Développer la réflexion des élèves sur le sens de leur activité scolaire.
- Utiliser des tâches complexes une fois que les compétences de base sont acquises.	- Utiliser des tâches complexes dès le début de l'apprentissage.
- Penser la prise de parole et sa distribution pour s'assurer de la compréhension des élèves. - Évaluer uniquement ce qui a été appris. - Limiter la quantité de notions reçues en une fois par les élèves.	- Penser la prise de parole et sa distribution afin de provoquer des interactions entre élèves. - Adopter des modalités d'évaluation explicite qui marquent la progression des savoirs
	- Outiller les élèves des procédures de base dès la maternelle (chronologie, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite).
<b>Déroulement d'une séance</b>	
- Commencer une leçon par un bref rappel des apprentissages antérieurs. - Préciser les objectifs d'apprentissage : ce qui est attendu des élèves au terme de la leçon (comportement, contenu, conditions)	- Avant de donner de nouvelles tâches : rappeler ce qui a été appris antérieurement, faire émerger les représentations préalables. - Annoncer l'objectif et pourquoi on va apprendre une nouvelle leçon.
- Présenter les nouvelles notions par petites étapes avec une pratique des élèves à chaque étape : - Modelage : - « Penser tout haut » (monter et dire en montrant) et proposer des modèles pour chaque étape d'un apprentissage ; - faire participer les élèves ; - les outiller et rendre visibles les procédures et les cheminements intellectuels permettant de réussir les tâches demandées. - Pratique dirigée : - enseigner les concepts, les règles, les procédures en démontrant étape par étape ; - travailler des problèmes déjà résolus en modelage, donner de la rétroaction, corriger et féliciter ; - utiliser l'enseignement réciproque ; formaliser le savoir dans un outil structurant. - Pratique autonome : s'entraîner, automatiser	- Entrer dans la séance par une mise en situation collective et projection dans la tâche. - Favoriser l'explication collective des conditions de réussite des tâches. - Réaliser individuellement la tâche initiale. - Faire l'objet d'une discussion collective pour arriver à une synthèse commune partagée. - Reprendre la tâche en approfondissement
- Clore la leçon : s'assurer de l'essentiel à retenir, annoncer la prochaine leçon.	- Vérifier ce qui a été retenu - Se projeter sur les séances qui vont suivre

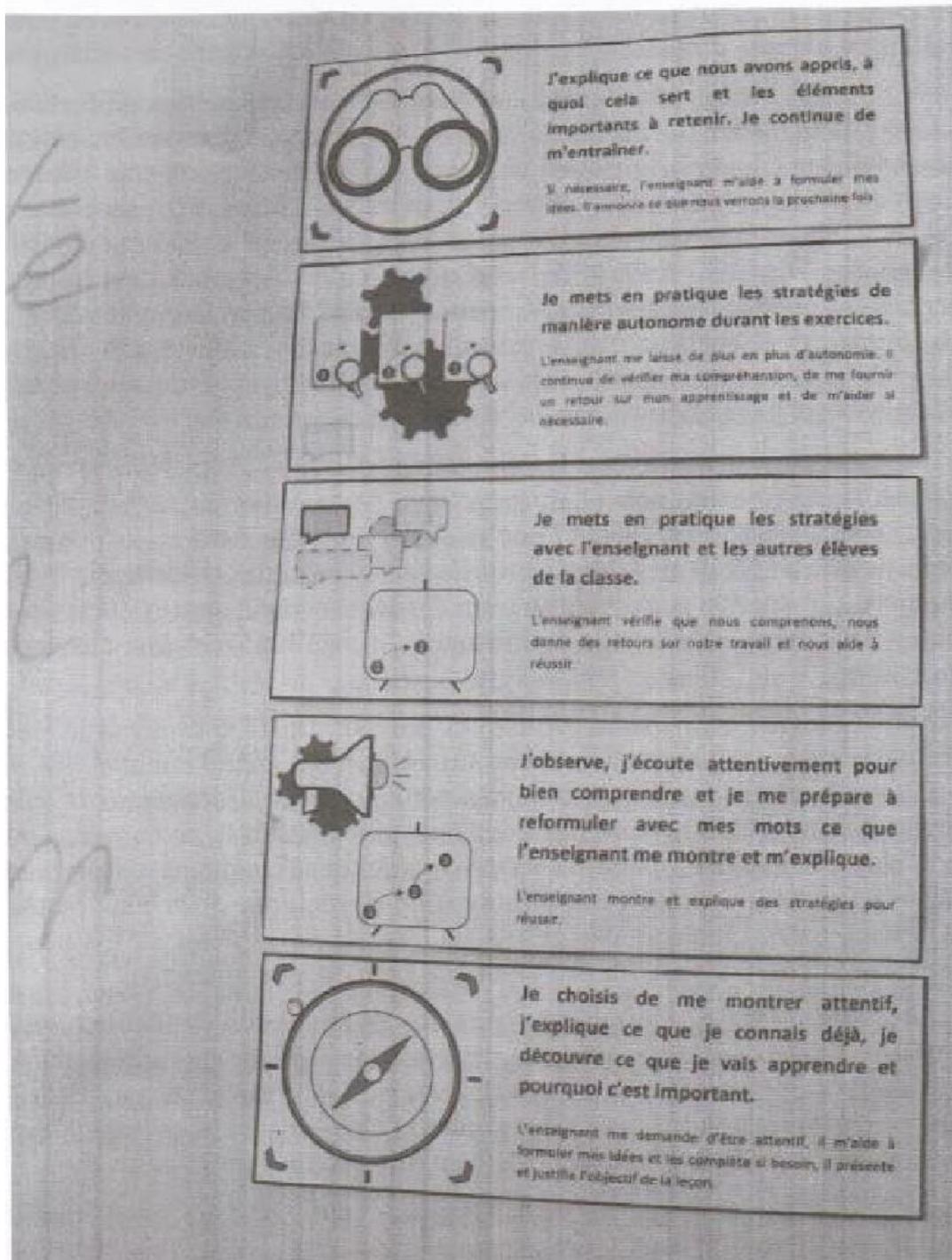
Source : Adapté de Guilmois et al., 2020, p. 685-686

### Annexe 3 : Différents types de réponses pouvant être sollicitées par l'enseignant



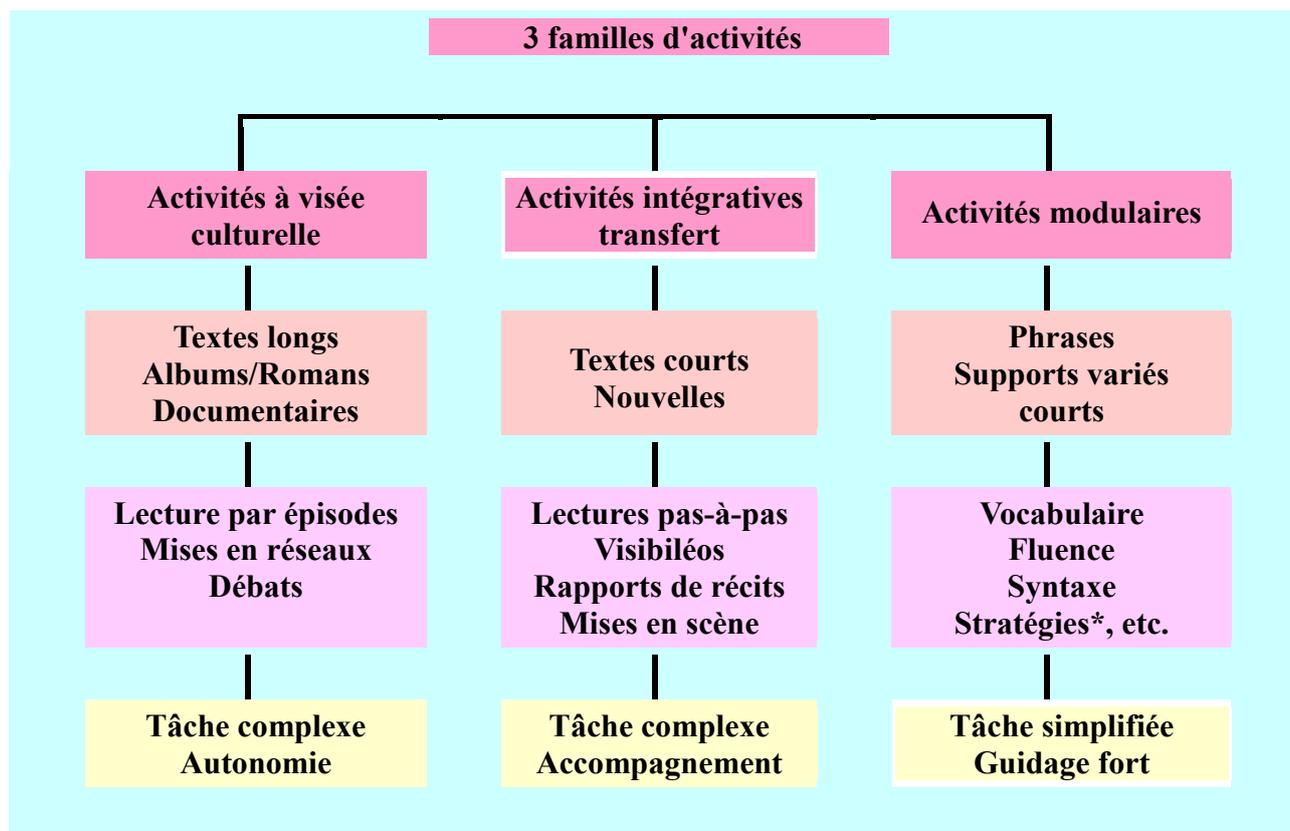
## Annexe 4 : Échelle d'enseignement-apprentissage affichées sur le tableau d'un enseignant

### Échelle d'enseignement-apprentissage affichée sur le tableau d'un enseignant



Source : M. Boequillon, *Enseignement explicite : pratiques et stratégies*, Deboeck, 2024

## Annexe 5 : Triptyque des familles d'activités



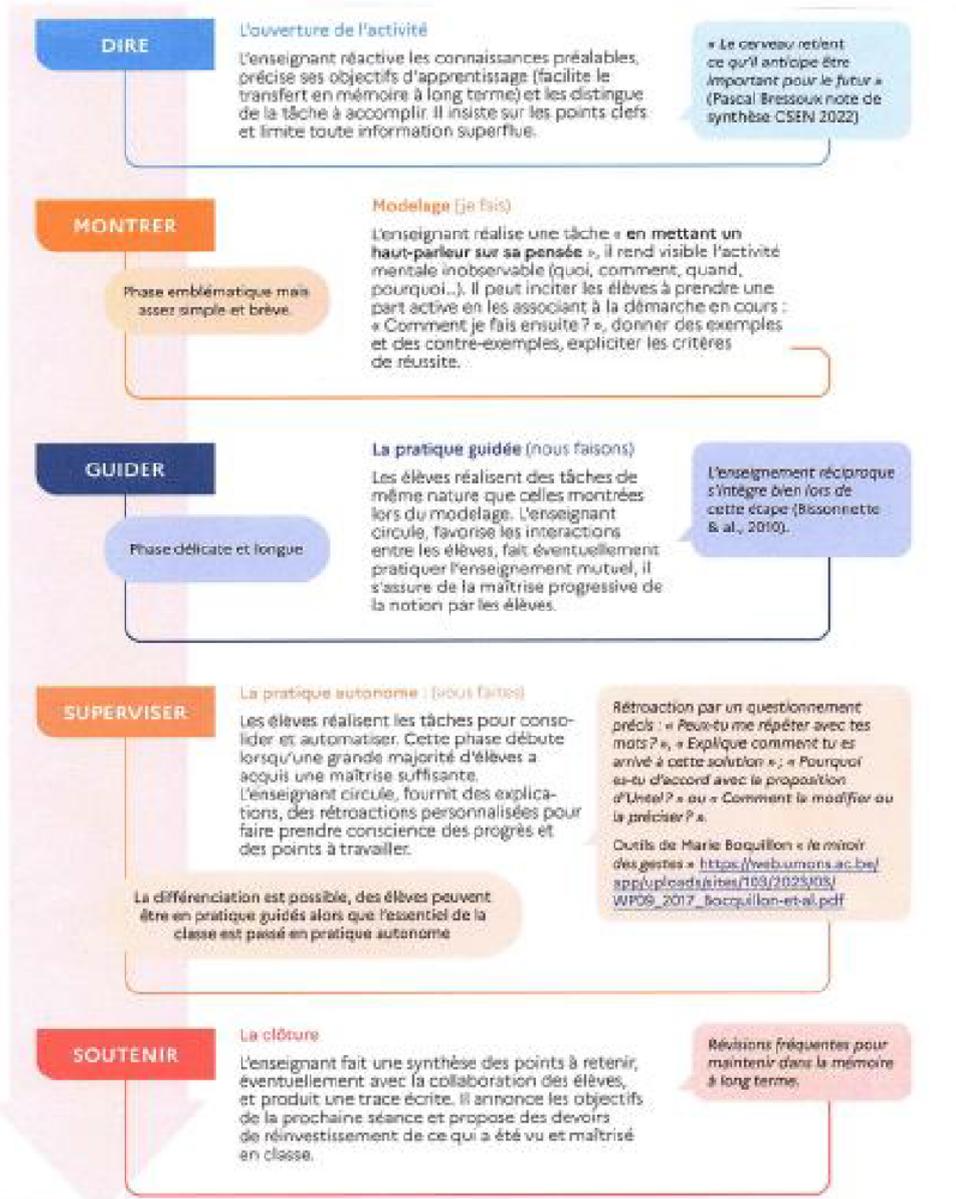
Source : D'après Marie-France Bishop, « Quelle didactique de la littérature dans les manuels de l'enseignement primaire en France, de 1880 à nos jours ? », in Nathalie Denizot, Jean-Louis Dufays, Brigitte Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature*, Presses universitaires de Namur, p. 33-48, 2019.

### \* **Stratégies**

- comprendre le sens d'un mot (dictionnaire, contexte)
- repérer et comprendre les anaphores
- repérer les inférences pour la compréhension d'un texte
- construire une représentation mentale de l'histoire (visualisation film de l'histoire)
- appréhender les sentiments et les motivations des personnages
- identifier, reformuler les idées principales (résumé, synthèse)
- émettre des hypothèses, prédire la suite des événements

## Annexe 6 : Actions de l'enseignant et des élèves dans les cinq phases de l'enseignement explicite

### Actions de l'enseignant et des élèves dans les cinq phases de l'enseignement explicite

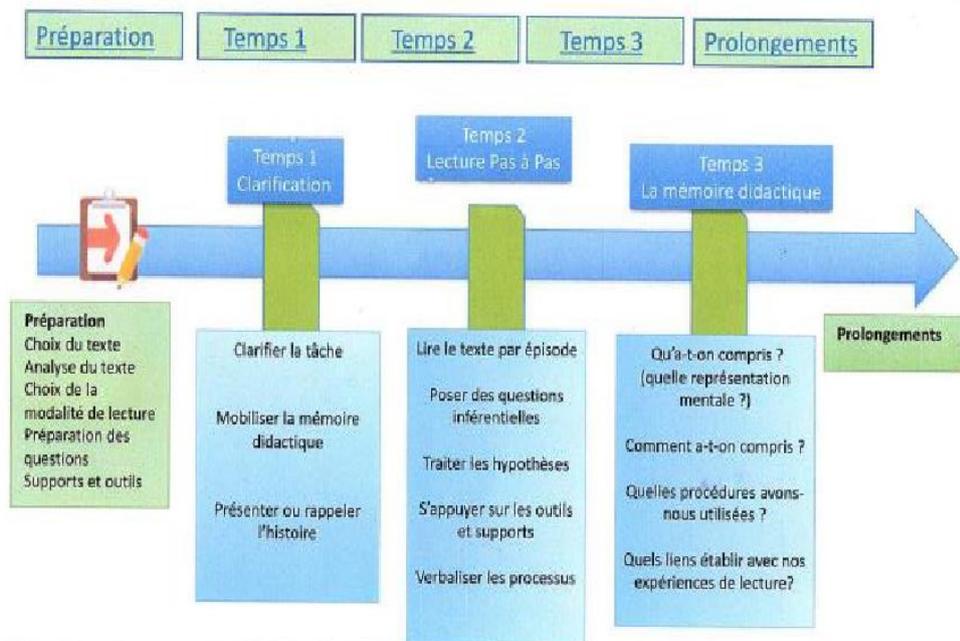


Source : Académie de Paris : Livret enseignement explicite (janvier 2024)

## Annexe 7 : Lecture pas-à-pas – Le cadre didactique en trois temps

### Lecture pas-à-pas

#### Le cadre didactique en trois temps



Source : Canevas simplifié de la lecture pas-à-pas – Groupe de travail de Cergy-Pontoise – M. F. Bishop

## Annexe 8 : Lecture pas-à-pas – Canevas d’enseignement en trois temps



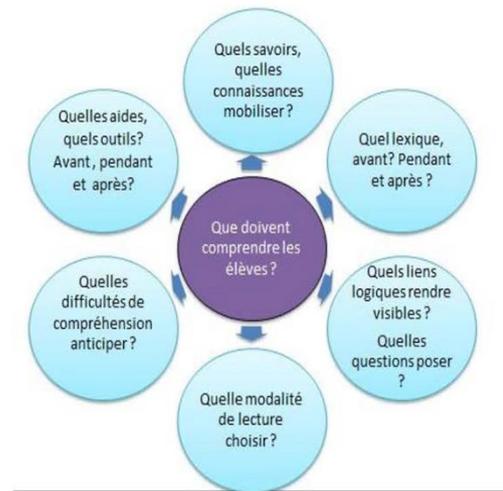
### Choix du texte

Choisir un texte court, ou un texte qui sera lu par développement progressif  
Ce peut être un passage au cours d’une lecture longue

### Analyse du texte :

Se demander ce qu’il y a à comprendre dans cette histoire ?  
Quels sont les nœuds sémantiques ?

Se demander ce que les élèves doivent comprendre  
et ce qu’on va mettre en place pour accompagner  
leur compréhension



## Annexe 9 : Grammaire de la lecture pas-à-pas



### Grammaire de la lecture pas à pas

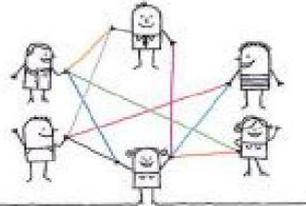


Lecture collective par l'enseignant

Le texte est découpé en fonction des nœuds de compréhension



L'enseignant pose une question inférentielle



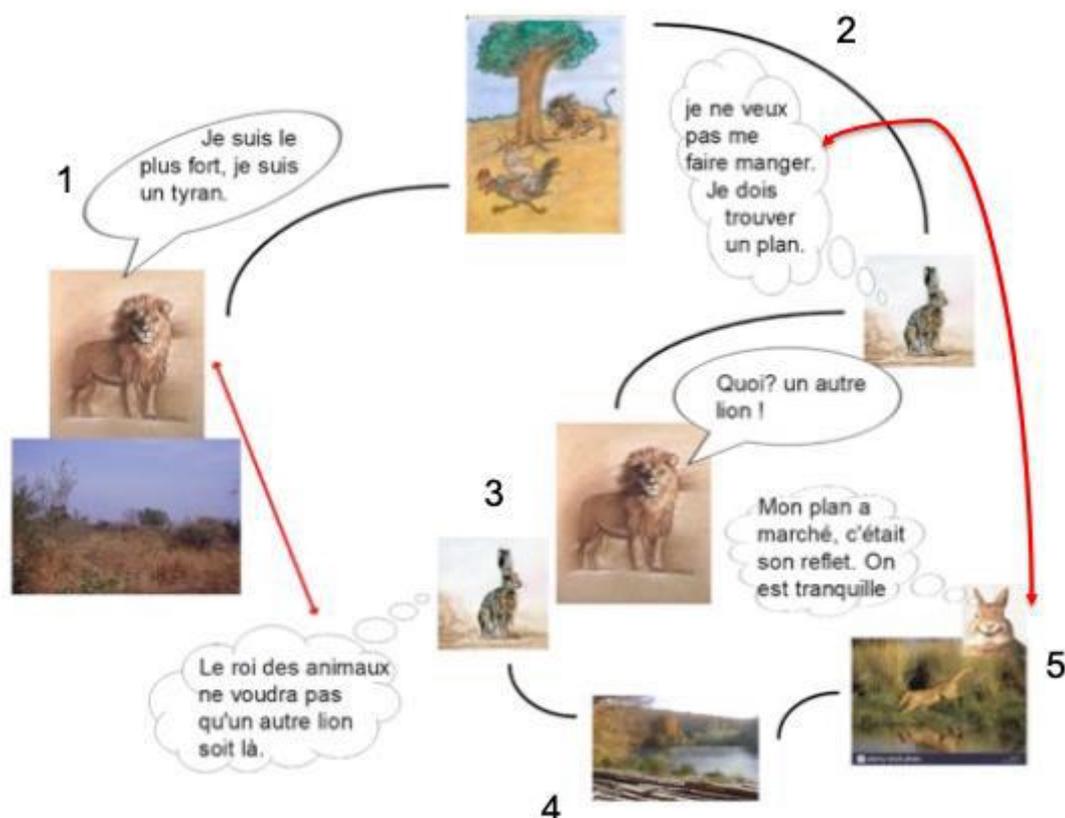
Les élèves émettent des hypothèses donnent leur point de vue



Les élèves élaborent une représentation mentale cohérente de la situation

Source : Canevas simplifié de la lecture pas-à-pas – Groupe de travail de Cergy-Pontoise – M. F. Bishop

## Annexe 10 : Le chemin du lecteur ou « Visibiléo » – Le lion et le lièvre



# Annexe 11 : Fiche du contenu des séances

Titre de la séquence

## Les implicites

Niveaux  
**CM1, CM2**  
Matière  
**Français**

Nombre de séances **9** Durée totale de la séquence **4h50min**

Domaine  
**Lecture et compréhension de l'écrit**  
Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension  
Objectif  
**Être capable de faire des inférences**  
Composante du socle commun  
Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral

**Séance 1 - Soupçon de Bernard Friot** Durée  
50min  
Domaine  
**Lecture et compréhension de l'écrit**  
Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension  
Objectif  
Le but est que les élèves s'insèrent dans la compréhension de textes et comprennent la structure d'une nouvelle à chute.

**Séance 2 - Evaluation diagnostique** Durée  
30min  
Domaine  
**Lecture et compréhension de l'écrit**  
Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension  
Objectif  
Faire le point sur les facilités et les difficultés de chaque élève

**Séance 3 - Exercices d'entraînement - Le Français implicite p.154** Durée  
35min  
Domaine  
**Lecture et compréhension de l'écrit**  
Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

**Séance 4 - La consultation de Bernard Friot** Durée  
30min  
Domaine  
**Lecture et compréhension de l'écrit**  
Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension  
Objectif  
Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection.

**Séance 5 - Les souris à l'envers – Roald Dahl** Durée  
30min  
Domaine  
**Lecture et compréhension de l'écrit**  
Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension  
Objectifs  
Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection  
Introduction au visible

**Séance 6 - Le renard et les puces de Jean Glauzy** Durée  
30min  
Domaine  
**Lecture et compréhension de l'écrit**  
Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension  
Objectifs  
Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection  
S'approprier le visible

**Séance 7 - Lucien de Claude Bourgeys**Durée  
30min

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectifs

Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection

S'approprier le visible

**Séance 8 - Evaluation formative**Durée  
30min

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectif

Faire le point sur les progressions de chaque élève

**Séance 9 - Correction évaluation**Durée  
25min

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectif

Faire le point sur les progressions de chaque élève

**Séance 1 - Soupçon de Bernard Friot****50min**

Niveaux

CM1, CM2

Matière

Français

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectif

Le but est que les élèves s'insèrent dans la compréhension de textes et comprennent la structure d'une nouvelle à chute.

Pièce jointe

Séance 1 - Soupçon de Bernard Friot.odt

**Phase 1**

Durée

**10min**

Dispositif collectif | Type découverte

Explication de la consigne. + distribution

Clarification du contrat didactique -&gt; nous allons travailler les déductions/liens (inférences) dans le texte.

Complète les 7 blancs du texte et le titre.

Tu devras justifier ta réponse en citant le texte ou en expliquant ta réponse.

Lecture du texte en classe entière.

**Phase 2**

Durée

**15min**

Dispositif individuel | Type recherche

Les élèves relisent le texte individuellement et complète les blancs du texte.

**Phase 3**

Durée

**20min**

Dispositif collectif | Type mise en commun / institutionnalisation

Correction collective.

L'enseignante note les réponses des élèves au tableau et la classe détermine la réponse la plus pertinente.

Explication de ce qu'est une nouvelle à chute et écriture de la synthèse (leçon).

Une nouvelle est une courte histoire avec peu de personnages, centrée sur un seul événement.

La nouvelle à chute se termine de manière inattendue, parfois brutale. La chute, souvent présente dans la dernière phrase, vise à surprendre, décevoir ou faire rire le lecteur, et peut aussi susciter la réflexion.

Elle est souvent préparée dès le début du texte, incitant à relire pour trouver des indices et envisager une nouvelle interprétation.

La leçon sera construite avec les élèves pour faciliter leur compréhension, le texte ci-dessus constitue l'essentiel de ce qu'ils devront retenir.

**Phase 4**

Durée

**5min**

Dispositif collectif | Type remédiation

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?

**Séance 2 - Evaluation diagnostique****30min**

Niveaux  
CM1, CM2

Matière  
**Français**

Domaine  
Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectif  
Faire le point sur les facilités et les difficultés de chaque élève

Pièce jointe

[Séances 2 et 8 - Le Martien de Bernard Friot - Evaluations diagnostique et formative.odt](#)
**Phase 1**

Durée

**10min**

Dispositif	Type
collectif	réinvestissement et découverte

Retour sur ce qui a été fait lors de la séance précédente.

Clarification du contrat didactique -> Vous allez devoir répondre à des questions individuellement pour que je sache les éléments que nous allons devoir travailler en classe et comprendre les difficultés de chacun.

Distribution du texte puis lecture par l'enseignante à la classe entière.

**Phase 2**

Durée

**20min**

Dispositif	Type
individuel	évaluation

Travail individuel sans aide des élèves en répondant aux questions.

La correction sera effectuée en classe en fin de séquence.

**Séance 3 - Exercices d'entraînement - Le Français implicite p.154****35min**

Niveaux  
CM1, CM2  
Matière  
Français  
Domaine  
Lecture et compréhension de l'écrit  
Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Pièce jointe

[Le Français explicite page 154.jpeg](#)**Phase 1**Durée  
**10min**

Dispositif | Type  
Petits groupes | réinvestissement et découverte

Retour sur ce qui a été fait lors de la séance précédente.  
Explication de la consigne et clarification du contrat didactique.  
-> nous allons travailler les déductions/liens (inférences) dans le texte.

**Phase 2**Durée  
**20min**

Dispositif | Type  
Petits groupes | entraînement

Exercices à l'oral sur des exercices portant sur l'identification des personnages, des lieux, des moments où se déroule l'histoire, des événements ou des causes à partir de déductions.

**Phase 3**Durée  
**5min**

Dispositif | Type  
collectif | remédiation

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?

**Séance 4 - La consultation de Bernard Friot****30min**

Niveaux

CM1, CM2

Matière

Français

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectif

Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection.

Pièce jointe

[Séance 4 - Consultation de Bernard Friot.odt](#)**Phase 1**

Durée

**5min**

Dispositif

collectif

Type

réinvestissement et découverte

Retour sur ce qui a été fait lors de la séance précédente.

Explication de la consigne et clarification du contrat didactique.

-&gt; Nous allons lire un texte en plusieurs étapes. A chaque étape je vous poserai des questions.

**Phase 2**

Durée

**20min**

Dispositif

groupes de niveau

Type

entraînement

Lecture du texte et réponses aux questions.

La séance sera enregistrée et retranscrite à l'écrit.

**Phase 3**

Durée

**5min**

Dispositif

collectif

Type

remédiation

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?

**Séance 5 - Les souris à l'envers – Roald Dahl****30min**

Niveaux

CM1, CM2

Matière

Français

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectifs

Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection

Introduction au visibleo

Pièce jointe

[Séance 5 - Les souris à l'envers de Roald Dalh.odt](#)**Phase 1**

Durée

**5min**

Dispositif | Type

collectif | réinvestissement et découverte

Retour sur ce qui a été fait lors de la séance précédente.

Explication de la consigne et clarification du contrat didactique.

-&gt; Nous allons lire un texte en plusieurs étapes. A chaque étape je vous poserai des questions.

-&gt; Aujourd'hui nous allons utiliser un nouvel outil qui s'appelle le visibleo. Il vous aidera à mieux vous repérer dans un texte.

**Phase 2**

Durée

**20min**

Type

entraînement

Lecture du texte et création commune du visibleo à l'écrit puis réponses aux questions.

La séance sera enregistrée et retranscrite à l'écrit.

**Phase 3**

Durée

**5min**

Dispositif | Type

collectif | remédiation

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?

**Séance 6 - Le renard et les puces de Jean Glauzy****30min**

Niveaux

CM1, CM2

Matière

Français

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectifs

Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection

S'approprier le visible

Pièce jointe

[Séance 6 - Le renard et les puces de Jean Glauzy.odt](#)**Phase 1**

Durée

**5min**

Dispositif	Type
collectif	réinvestissement

Retour sur ce qui a été fait lors de la séance précédente.

Explication de la consigne et clarification du contrat didactique.

-&gt; Nous allons lire un texte en plusieurs étapes. A chaque étape je vous poserai des questions.

-&gt; Aujourd'hui nous allons à nouveau utiliser le visible.

**Phase 2**

Durée

**20min**

Type
entraînement

Lecture du texte et création commune du visible à l'écrit puis réponses aux questions.

La séance sera enregistrée et retranscrite à l'écrit.

**Phase 3**

Durée

**5min**

Dispositif	Type
collectif	remédiation

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?

**Séance 7 - Lucien de Claude Bourgeys****30min**

Niveaux

CM1, CM2

Matière

Français

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectifs

Être capable à l'aide des inférences du texte de répondre aux questions de clarification et de rétrospection

S'approprier le visible

Pièce jointe

[Séance 7 - Lucien de Claude Bourgeys.odt](#)**Phase 1**

Durée

**5min**

Dispositif	Type
collectif	réinvestissement

Retour sur ce qui a été fait lors de la séance précédente.

Explication de la consigne et clarification du contrat didactique.

-&gt; Nous allons lire un texte en plusieurs étapes. A chaque étape je vous poserai des questions.

-&gt; Aujourd'hui nous allons à nouveau utiliser le visible.

**Phase 2**

Durée

**20min**

Type
entraînement

Lecture du texte et création commune du visible à l'écrit puis réponses aux questions.

La séance sera enregistrée et retranscrite à l'écrit.

**Phase 3**

Durée

**5min**

Dispositif	Type
collectif	remédiation

Qu'avons-nous appris aujourd'hui ?

**Séance 8 - Evaluation formative****30min**

Niveaux  
CM1, CM2

Matière  
**Français**

Domaine  
Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence  
Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectif  
Faire le point sur les progressions de chaque élève

Pièce jointe

[Séances 2 et 8 - Le Martien de Bernard Friot - Evaluations diagnostique et formative.odt](#)
**Phase 1**

Durée

**10min**

Dispositif	Type
collectif	réinvestissement

Retour sur ce qui a été fait lors de la séance précédente.

Clarification du contrat didactique -> Vous allez devoir répondre à des questions individuellement pour que je sache les éléments que nous allons devoir travailler en classe et comprendre les difficultés de chacun.

Distribution du texte puis lecture par l'enseignante à la classe entière.

**Phase 2**

Durée

**20min**

Dispositif	Type
individuel	évaluation

Travail individuel sans aide des élèves en répondant aux questions.

Titre de la séance

## Séance 9 - Correction évaluation

Durée totale

**25min**

Niveaux

CM1, CM2

Matière

Français

Domaine

Lecture et compréhension de l'écrit

Compétence

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Objectif

Faire le point sur les progressions de chaque élève

Pièce jointe

Séances 2 et 8 - Le Martien de Bernard Friot - Evaluations diagnostique et formative.odt

### Phase 1

Durée

**15min**

Dispositif

collectif

Type

correction

Retour sur ce qui a été fait lors de la séance précédente.

Clarification du contrat didactique -> Nous allons corriger l'évaluation que vous avez effectuée la dernière fois tous ensemble.

### Phase 2

Durée

**10min**

Dispositif

collectif

Type

remédiation

Qu'avons-nous appris depuis le début de notre travail ?

## Annexe 11.1 : Support séance 1 – Soupçon de Bernard Friot

Prénom : .....

Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : .....(8)

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu. Il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de (1).....incapables de dire la vérité.

Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Mais lui, il s'est étiré et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir.

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir (2)..... dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude. Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire. J'ai pensé à (3)..... J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre. Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier. J'aurais dû être soulagé mais en regagnant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte. J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginai le spectacle atroce qui m'attendait.

Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage (4)..... suspendue au plafond par un crochet. Étonné, (5)..... m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi, j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume. Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu (6).....soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi.

Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu... Le monstre, il a osé ! Il a dévoré... Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti. Sans y croire, je fixais la table, l'assiette retournée. ... Il a dévoré (7).....!

Complète au crayon à papier chaque blanc du texte par un groupe nominal.

**Pour chaque réponse, tu devras argumenter ton choix soit en relevant des passages dans le**

texte soit en justifiant ta réponse.

1).....

.....

.....

2).....

.....

.....

3).....

.....

.....

4).....

.....

.....

5).....

.....

.....

6).....

.....

.....

7).....

.....

Prénom : .....

### Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : .....(8)

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu. Il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de (1).....incapables de dire la vérité.

Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Mais lui, il s'est étiré et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir.

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir (2)..... dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude. Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire. J'ai pensé à (3)..... J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre. Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier. J'aurais dû être soulagé mais en regagnant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte. J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginai le spectacle atroce qui m'attendait.

Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage (4)..... suspendue au plafond par un crochet. Étonné, (5)..... m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi, j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume. Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu (6).....soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi.

Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu... Le monstre, il a osé ! Il a dévoré... Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti. Sans y croire, je fixais la table, l'assiette retournée. ... Il a dévoré (7).....!

Complète au crayon à papier chaque blanc du texte par un groupe nominal.

**Pour chaque réponse, tu devras surligner des passages dans le texte pour justifier ta réponse.**

## CORRECTION

Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : Soupçon

J'ai tout de suite compris qu'il s'était passé quelque chose de grave. Dès que je l'ai vu. Il avait sauté sur mon lit et il se léchait les babines d'une manière qui m'a semblé bizarre. Je ne saurais expliquer pourquoi, mais ça me semblait bizarre. Je l'ai regardé attentivement, et lui me fixait avec ses yeux de **chat** incapables de dire la vérité.

Bêtement, je lui ai demandé :

- Qu'est-ce que tu as fait ?

Mais lui, il s'est étiré et a sorti ses griffes, comme il fait toujours avant de se rouler en boule pour dormir.

Inquiet, je me suis levé et je suis allé voir **le poisson rouge** dans le salon. Il tournait paisiblement dans son bocal, aussi inintéressant que d'habitude. Cela ne m'a pas rassuré, bien au contraire. J'ai pensé à **ma souris blanche**. J'ai essayé de ne pas m'affoler, de ne pas courir jusqu'au cagibi où je l'ai installée. La porte était fermée. J'ai vérifié cependant si tout était en ordre. Oui, elle grignotait un morceau de pain rassis, bien à l'abri dans son panier d'osier. J'aurais dû être soulagé mais en regagnant ma chambre, j'ai vu que la porte du balcon était entrouverte. J'ai poussé un cri et mes mains se sont mises à trembler. Malgré moi, j'imaginai le spectacle atroce qui m'attendait.

Mécaniquement, à la façon d'un automate, je me suis avancé et j'ai ouvert complètement la porte vitrée du balcon. J'ai levé les yeux vers la cage **du canari** suspendue au plafond par un crochet. Étonné, le canari m'a regardé en penchant la tête d'un côté, puis de l'autre. Et moi, j'étais tellement hébété qu'il m'a fallu un long moment avant de comprendre qu'il ne lui était rien arrivé, qu'il ne lui manquait pas une plume. Je suis retourné dans ma chambre et j'allais me rasseoir à mon bureau lorsque j'ai vu **le chat** soulever une paupière et épier mes mouvements. Il se moquait ouvertement de moi.

Alors, j'ai eu un doute. Un doute horrible. Je me suis précipité dans la cuisine et j'ai hurlé quand j'ai vu... Le monstre, il a osé ! Il a dévoré... Je me suis laissé tomber sur un tabouret, épouvanté, complètement anéanti. Sans y croire, je fixais la table, l'assiette retournée. ... Il a dévoré **mon gâteau au chocolat!**

En plus de la correction, des questions seront posées à l'oral concernant les ressentis du narrateur et la chute comique de la nouvelle.

## Annexe 11.2 : Support séances 2 et 8 – Évaluation diagnostique et sommative– Le Martien de Bernard Friot

Prénom : .....

Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : Un Martien
--------------------

Planète Mars. Neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman

Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose!" (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants). Eh bien. J'ai un peu honte de le dire. Mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte. Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas. Je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

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

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

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

Félicien.

1) C'est une lettre, qui est le narrateur et à qui est-elle destinée ?

.....

.....

.....

.....

2) Qu'a-t-on appris en ce début de lettre ?

.....

.....

.....

.....

3) A qui le garçon fait-il allusion quand il dit « *Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...* » ?

.....

.....

4) Quel âge le narrateur pourrait-il avoir ?

.....

.....

.....

5) D'après toi pourquoi le narrateur écrit-il à ses parents ?

.....

.....

.....

6) Où penses-tu que le narrateur se trouve lorsqu'il écrit cette lettre ?

.....

.....

7) Pourquoi le narrateur a-t-il écrit cette lettre finalement ?

.....

Prénom : .....

Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : Le Martien

Planète Mars. Neuf heures du soir.  
Cher papa, chère maman

Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose!" (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants). Eh bien. J'ai un peu honte de le dire. Mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte. Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas. Je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

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

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

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

Félicien.

1) C'est une lettre. Qui est le narrateur et à qui est-elle destinée ?

.....

.....

.....

.....

2) Qu'a-t-on appris en ce début de lettre ?

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

**3) A qui le garçon fait-il allusion quand il dit « *Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...* » ?**

.....  
.....

4) Quel âge le narrateur pourrait-il avoir ?

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

5) D'après toi pourquoi le narrateur écrit-il à ses parents ?

.....  
.....

6) Où penses-tu que le narrateur se trouve lorsqu'il écrit cette lettre ?

.....  
.....

7) Pourquoi le narrateur a-t-il écrit cette lettre finalement ?

## CORRECTION

Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : Un Martien
--------------------

1) C'est une lettre, qui est le narrateur et à qui est-elle destinée ?

Le narrateur de la lettre est un garçon qui s'appelle Félicien, elle est destinée à ses parents.

2) Qu'a-t-on appris en ce début de lettre ?

Félicien a disparu et ses parents sont inquiets.

Il dit qu'il est parti sur Mars parce qu'il s'est disputé avec ses parents.

**3) A qui le narrateur fait-il allusion quand il dit « *Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...* » ?**

Il fait allusion à ses parents.

4) Quel âge le narrateur pourrait-il avoir ?

Il a le droit d'aller seul au cinéma avec un copain, il a eu 9 en géographie mais il vit toujours avec ses parents, il est collégien donc 11 et 14 ans. (un âge précis n'est pas attendu par les élèves)

5) D'après toi pourquoi le narrateur écrit-il à ses parents ?

Pour les rassurer, pour les inquiéter, pour leur donner des nouvelles, pour raconter son voyage...

6) Où penses-tu que le narrateur se trouve maintenant ?

Il se trouve dans son grenier.

7) Pourquoi le narrateur a-t-il écrit cette lettre finalement ?

Il a faim. Il veut se réconcilier avec ses parents.

# Annexe 11.3 : Support séance 3 – Exercices d'entraînement sur le Français Explicite

Outils pour lire

64

## Faire des déductions



### Apprenons ensemble



A Victoria lit ce texte.

À cette heure matinale, les automobilistes se pressent sur le périphérique pour aller au travail. Arrêté en pleine voie, Antoine cherche son cric et sa roue de secours dans le coffre de sa voiture. Il doit se dépêcher pour ne pas gêner la circulation.

Victoria se demande ce qu'il se passe.



Je cherche **qui est le personnage et ce qu'il fait.**

Le prénom **Antoine** et le pronom sujet **il** indiquent que le personnage est un **homme**. Il **conduit** une voiture.



Je cherche **où et quand se passe l'action.**

Antoine se trouve dans sa **voiture**, sur le **périphérique** d'une grande ville. L'action se passe le **matin** car les automobilistes se pressent pour aller au travail.

Je cherche les mots qui peuvent donner une information sur la cause de son arrêt.

Il cherche un **cric** et une **roue de secours**.

Victoria peut déduire qu'**Antoine a crevé un pneu sur le périphérique en allant au travail, raison pour laquelle il a dû s'arrêter.**

B Victoria lit la suite du texte : Après une heure de réparation, sa voiture est enfin prête. Il appelle son patron. Victoria se demande pourquoi Antoine appelle son patron.

### Entrainons-nous



À l'oral ou à l'écrit

1 Réponds à la question : « Qui est le personnage ? » Indique les indices qui t'ont permis de répondre.

- Elle entra dans la salle, son écharpe tricolore en bandoulière. Les futurs mariés l'attendaient.
- Le camion rouge se gara. Deux hommes en sortirent et déroulèrent la lance à incendie en direction des flammes.
- Il prit un remonte-pente pour monter tout en haut de la montagne.

2 Réponds à la question : « Où se passe la scène ? » Indique les indices qui t'ont permis de répondre.

- Le joueur dribbla et visa le panier.
- Les spectateurs attendent le lever du rideau.
- « Attachez votre ceinture, nous traversons une zone de turbulence. » Les hôtesses passent dans les rangées pour vérifier.

3 Réponds à la question : « Quand se passe la scène ? » Indique les indices qui t'ont permis de répondre.

- Le coq chante pendant que mon café coule.
- Roa frotta deux silex pour allumer un feu.
- La lecture de l'histoire finie, ils se glissèrent sous leurs couvertures.

4 Réponds à la question : « Que s'est-il passé ? » Indique les indices qui t'ont permis de répondre.

- Jean et Marie nettoient les dégâts causés par l'eau dans leur garage.
- La maman de Souad se précipita vers le four. Le détecteur de fumée s'était mis à sonner.
- L'orage grondait dehors. On a dû sortir les bougies pour s'éclairer.
- Les épaules affaissées, chargé de deux valises, il regardait le train s'éloigner au loin.

Tu dois parfois utiliser tes propres connaissances pour bien comprendre.



5 Réponds à la question : « Pourquoi ? » Indique les indices qui t'ont permis de répondre.

- Les cerises cueillies sur l'arbre étaient si bonnes ! Ce soir-là, Salomé eut mal au ventre.
- Inès regarda, les larmes aux yeux, sa crème glacée s'étaler sur le trottoir.
- L'herbe est toute sèche, la rivière n'est plus qu'un ruisseau.

## Annexe 11.4 : Support séance 4 – La consultation de Bernard Friot

LES SUPPORTS SONT A DÉCOUPER ET AGRAFER POUR RESPECTER LA LECTURE  
SÉQUENTIELLE DE LA MÉTHODE DE LECTURE PAS A PAS

Prénom : .....

Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : Consultation
----------------------

**L'ogre** : - Ah ! Docteur, ça ne va vraiment pas fort. Je sens comme un poids sur l'estomac et j'ai toujours envie de vomir. Si ça continue, il faudra que je me mette au régime.

**Le médecin** : - Voyons, voyons, ne vous affolez pas. Ce n'est peut-être pas si grave que ça. Dites-moi ce que vous avez mangé ces jours derniers.

**L'ogre** : - Eh bien, avant-hier, j'ai croqué un gendarme, un coureur cycliste et une marchande de légumes. Tous bien frais et pas trop gras.

.....

**Le médecin** : - Ce n'est vraiment pas ça qui vous a rendu malade. Et hier, qu'avez-vous mangé ?

**L'ogre** : - J'ai avalé une institutrice et quelques-uns de ses élèves. Je ne sais plus combien : ils sont tellement petits à cet âge-là !

**Le médecin** : - Vous n'avez quand même pas mangé la classe entière d'un seul coup ?

**L'ogre** : - Non, non, j'en ai gardé quelques-uns pour mon goûter. Et pour le dîner, je me suis fait un sandwich avec un gendarme et deux directeurs d'usine. Au dessert, j'ai pris une danseuse étoile avec son tutu.

.....

**Le médecin** : - C'est tout ?

**L'ogre** : - Oui, oui.

**Le médecin** : - Vous êtes sûr ? Réfléchissez bien.

**L'ogre** : - Ah oui, maintenant, je me souviens ! En traversant la forêt, j'ai mangé une fraise des bois.

**Le médecin** : - Ne cherchez plus. C'est ça qui vous a rendu malade !

---

**L'ogre** : - Vous pensez que c'est grave, docteur ?

**Le médecin** : - Mais pas du tout. Tenez, avalez ce cachet et dans trente secondes vous ne sentirez plus rien.

**L'ogre** : - Et je ne serai pas obligé de me mettre au régime ?

**Le médecin** : - Pas le moins du monde. Reprenez tranquillement votre alimentation habituelle. Mais évitez les fraises des bois et les framboises !

**L'ogre** : - Oh merci, docteur, merci beaucoup ! » L'ogre, tout joyeux, retrouve son bel appétit.

---

Il se rhabille en vitesse, remet ses souliers, saute sur le médecin ... et n'en fait qu'une bouchée.

---

Prénom : .....

Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : Consultation

**L'ogre** : - Ah ! Docteur, ça ne va vraiment pas fort. Je sens comme un poids sur l'estomac et j'ai toujours envie de vomir. Si ça continue, il faudra que je me mette au régime.

**Le médecin** : - Voyons, voyons, ne vous affolez pas. Ce n'est peut-être pas si grave que ça. Dites-moi ce que vous avez mangé ces jours derniers.

**L'ogre** : - Eh bien, avant-hier, j'ai croqué un gendarme, un coureur cycliste et une marchande de légumes. Tous bien frais et pas trop gras.

.....

**Le médecin** : - Ce n'est vraiment pas ça qui vous a rendu malade. Et hier, qu'avez-vous mangé ?

**L'ogre** : - J'ai avalé une institutrice et quelques-uns de ses élèves. Je ne sais plus combien : ils sont tellement petits à cet âge-là !

**Le médecin** : - Vous n'avez quand même pas mangé la classe entière d'un seul coup ?

**L'ogre** : - Non, non, j'en ai gardé quelques-uns pour mon goûter. Et pour le dîner, je me suis fait un sandwich avec un gendarme et deux directeurs d'usine. Au dessert, j'ai pris une danseuse étoile avec son tutu.

.....

**Le médecin** : - C'est tout ?

**L'ogre** : - Oui, oui.

**Le médecin** : - Vous êtes sûr ? Réfléchissez bien.

**L'ogre** : - Ah oui, maintenant, je me souviens ! En traversant la forêt, j'ai mangé une fraise des bois.

**Le médecin** : - Ne cherchez plus. C'est ça qui vous a rendu malade !

**L'ogre** : - Vous pensez que c'est grave, docteur ?

**Le médecin** : - Mais pas du tout. Tenez, avalez ce cachet et dans trente secondes vous ne sentirez plus rien.

**L'ogre** : - Et je ne serai pas obligé de me mettre au régime ?

**Le médecin** : - Pas le moins du monde. Reprenez tranquillement votre alimentation habituelle. Mais évitez les fraises des bois et les framboises ! **L'ogre** : - Oh merci, docteur, merci beaucoup ! » L'ogre, tout joyeux, retrouve son bel appétit.

.....

Il se rhabille en vitesse, remet ses souliers, saute sur le médecin ... et n'en fait qu'une bouchée.

.....

## CORRECTION

Histoires pressées (Bernard Friot)

Titre : Consultation
----------------------

**L'ogre** : - Ah ! Docteur, ça ne va vraiment pas fort. Je sens comme un poids sur l'estomac et j'ai toujours envie de vomir. Si ça continue, il faudra que je me mette au régime.

**Le médecin** : - Voyons, voyons, ne vous affolez pas. Ce n'est peut-être pas si grave que ça. Dites-moi ce que vous avez mangé ces jours derniers.

**L'ogre** : - Eh bien, avant-hier, j'ai croqué un gendarme, un coureur cycliste et une marchande de légumes. Tous bien frais et pas trop gras.

*D'après toi pourquoi l'ogre est-il malade ?*

*L'ogre a beaucoup trop mangé / C'est à cause du képi du gendarme / ... autres*

**Le médecin** : - Ce n'est vraiment pas ça qui vous a rendu malade. Et hier, qu'avez-vous mangé ?

**L'ogre** : - J'ai avalé une institutrice et quelques-uns de ses élèves. Je ne sais plus combien : ils sont tellement petits à cet âge-là !

**Le médecin** : - Vous n'avez quand même pas mangé la classe entière d'un seul coup ? **L'ogre** : - Non, non, j'en ai gardé quelques-uns pour mon goûter. Et pour le dîner, je me suis fait un sandwich avec un gendarme et deux directeurs d'usine. Au dessert, j'ai pris une danseuse étoile avec son tutu.

*D'après toi pourquoi l'ogre est-il malade ? As-tu une nouvelle piste ?*

*L'ogre a encore mangé un gendarme / C'est à cause du tutu / ... autres*

**Le médecin** : - C'est tout ?

**L'ogre** : - Oui, oui.

**Le médecin** : - Vous êtes sûr ? Réfléchissez bien.

**L'ogre** : - Ah oui, maintenant, je me souviens ! En traversant la forêt, j'ai mangé une fraise des bois.

**Le médecin** : - Ne cherchez plus. C'est ça qui vous a rendu malade !

*Pourquoi le médecin dit-il cela ?*

*L'ogre est allergique aux fraises des bois ou aux fruits rouges ou autres fruits en général / certains élèves peuvent commencer à soulever la question du régime alimentaire de l'ogre (chair fraîche et non fruit)*

**L'ogre** : - Vous pensez que c'est grave, docteur ?

**Le médecin** : - Mais pas du tout. Tenez, avalez ce cachet et dans trente secondes vous ne sentirez plus rien.

**L'ogre** : - Et je ne serai pas obligé de me mettre au régime ?

**Le médecin** : - Pas le moins du monde. Reprenez tranquillement votre alimentation habituelle. Mais

évitent les fraises des bois et les framboises !

**L'ogre** : - Oh merci, docteur, merci beaucoup ! » L'ogre, tout joyeux, retrouve son bel appétit.

D'après toi le texte s'arrête-t-il ici ? S'il ne s'arrête pas que va-t-il se passer ?

Les élèves vont proposer plusieurs réponses.

Il se rhabille en vitesse, remet ses souliers, saute sur le médecin ... et n'en fait qu'une bouchée.

Est-ce qu'on aurait pu prévoir cette fin ?

L'ogre étant guéri il reprend son régime alimentaire et il saisit le plat qui s'offre à lui !

## Annexe 11.5 : Support séance 5 – Les souris à l’envers de Roald Dahl

LES SUPPORTS SONT A DÉCOUPER ET AGRAFER POUR RESPECTER LA LECTURE SÉQUENTIELLE DE LA MÉTHODE DE LECTURE PAS A PAS

Prénom : .....

<b>Les souris à l’envers - Roald Dahl</b>
---

Il était une fois un vieil homme de 87 ans appelé Labon. Il avait été toute sa vie une personne calme et paisible. Il était à la fois très pauvre et très heureux. Quand un jour M. Labon découvre qu’il y a des souris dans sa maison, il ne s’en inquiète pas trop au début. Mais les souris se multiplient. Elles commencent à le tracasser. Et elles continuent à se multiplier, tant et si bien que M. Labon ne peut plus les supporter. « C’est trop. Elles vont vraiment un peu trop loin ! », se dit-il. Le vieil homme sort de chez lui et se rend en clopinant, jusqu’au magasin pour acheter des souricières, un morceau de fromage et de la colle.

.....

De retour à la maison, il met de la colle sous les souricières et les fixe au plafond. Puis il dispose soigneusement quelques morceaux de fromage sur les pièges ouverts. Cette nuit-là, quand les souris sortent de leurs trous et voient les souricières au plafond, elles croient à une bonne blague. Elles se promènent sur le plancher, se poussent du coude et pointent le plafond de leurs pattes avant en se tordant de rire. C’est assez rigolo, des souricières au plafond. Quand M. Labon descend le lendemain, il constate qu’aucune souris n’est prise au piège. Il sourit en silence...

.....

Il saisit alors une chaise, verse de la colle sous les pieds et la colle à l’envers au plafond, près des souricières. Il fait la même chose avec la table, le téléviseur et la lampe. Finalement, il prend tout sur le plancher et le colle au plafond. Il ajoute un petit tapis. Cette nuit-là, les souris sortent de leurs trous en ricanant et en faisant des plaisanteries sur ce qu’elles ont vu la veille. Mais cette fois, quand elles regardent au plafond, elles cessent vite de rire.

.....

« Hé ! Regardez là-haut ! C’est là le plancher ! », gémit l’une d’elles. « Incroyable ! Nous devons être au plafond ! », s’exclame une autre. « Je commence à me sentir un peu étourdie », dit une autre. « Le sang me descend à la tête », se plaint encore une autre. « C’est horrible ! », dit une très vieille souris aux longues moustaches. « C’est vraiment horrible ! Il faut faire quelque chose tout de suite ! » « Une seconde de plus à me tenir sur la tête et je vais m’évanouir ! » crie une jeune souris. « Moi aussi ! » « Je n’en peux plus ! » « Sauvez-nous, quelqu’un ! Vite, faites quelque chose ! » Elles devenaient hystériques.

.....  
« Je sais ce que nous allons faire », dit la très vieille souris. « Nous allons toutes nous tenir sur la tête et alors nous serons dans le bon sens. » Docilement, elles se placent toutes sur la tête et au bout d'un long moment, le sang coulant vers leur cerveau, l'une après l'autre, elles s'évanouissent. Quand M. Labon descend le lendemain, le sol est couvert de souris. Il les ramasse rapidement et les met dans un panier.

.....  
Voici ce qu'il faut retenir de cette histoire : chaque fois que le monde semble à l'envers, mieux vaut rester les pieds sur terre.

Prénom : .....

**Les souris à l'envers - Roald Dahl**

Il était une fois un vieil homme de 87 ans appelé Labon. Il avait été toute sa vie une personne calme et paisible. Il était à la fois très pauvre et très heureux. Quand un jour M. Labon découvre qu'il y a des souris dans sa maison, il ne s'en inquiète pas trop au début. Mais les souris se multiplient. Elles commencent à le tracasser. Et elles continuent à se multiplier, tant et si bien que M. Labon ne peut plus les supporter. « C'est trop. Elles vont vraiment un peu trop loin ! », se dit-il. Le vieil homme sort de chez lui et se rend en clopinant, jusqu'au magasin pour acheter des souricières, un morceau de fromage et de la colle.

.....

De retour à la maison, il met de la colle sous les souricières et les fixe au plafond. Puis il dispose soigneusement quelques morceaux de fromage sur les pièges ouverts. Cette nuit-là, quand les souris sortent de leurs trous et voient les souricières au plafond, elles croient à une bonne blague. Elles se promènent sur le plancher, se poussent du coude et pointent le plafond de leurs pattes avant en se tordant de rire. C'est assez rigolo, des souricières au plafond. Quand M. Labon descend le lendemain, il constate qu'aucune souris n'est prise au piège. Il sourit en silence...

.....

Il saisit alors une chaise, verse de la colle sous les pieds et la colle à l'envers au plafond, près des souricières. Il fait la même chose avec la table, le téléviseur et la lampe. Finalement, il prend tout sur le plancher et le colle au plafond. Il ajoute un petit tapis. Cette nuit-là, les souris sortent de leurs trous en ricanant et en faisant des plaisanteries sur ce qu'elles ont vu la veille. Mais cette fois, quand elles regardent au plafond, elles cessent vite de rire.

.....

« Hé ! Regardez là-haut ! C'est là le plancher ! », gémit l'une d'elles. « Incroyable ! Nous devons

être au plafond ! », s'exclame une autre. « Je commence à me sentir un peu étourdie », dit une autre. « Le sang me descend à la tête », se plaint encore une autre. « C'est horrible ! », dit une très vieille souris aux longues moustaches. « C'est vraiment horrible ! Il faut faire quelque chose tout de suite ! » « Une seconde de plus à me tenir sur la tête et je vais m'évanouir ! » crie une jeune souris. « Moi aussi ! » « Je n'en peux plus ! » « Sauvez-nous, quelqu'un ! Vite, faites quelque chose ! » Elles devenaient hystériques.

.....

« Je sais ce que nous allons faire », dit la très vieille souris. « Nous allons toutes nous tenir sur la tête et alors nous serons dans le bon sens. » Docilement, elles se placent toutes sur la tête et au bout d'un long moment, le sang coulant vers leur cerveau, l'une après l'autre, elles s'évanouissent. Quand M. Labon descend le lendemain, le sol est couvert de souris. Il les ramasse rapidement et les met dans un panier.

.....

Voici ce qu'il faut retenir de cette histoire : chaque fois que le monde semble à l'envers, mieux vaut rester les pieds sur terre.

## CORRECTION

### Les souris à l'envers - Roald Dahl

Il était une fois un vieil homme de 87 ans appelé Labon. Il avait été toute sa vie une personne calme et paisible. Il était à la fois très pauvre et très heureux. Quand un jour M. Labon découvre qu'il y a des souris dans sa maison, il ne s'en inquiète pas trop au début. Mais les souris se multiplient. Elles commencent à le tracasser. Et elles continuent à se multiplier, tant et si bien que M. Labon ne peut plus les supporter. « C'est trop. Elles vont vraiment un peu trop loin ! », se dit-il. Le vieil homme sort de chez lui et se rend en clopinant, jusqu'au magasin pour acheter des souricières, un morceau de fromage et de la colle.

#### Pourquoi M. Labon achète-t-il ses trois articles dans le magasin ?

##### Pour se débarrasser des souris.

De retour à la maison, il met de la colle sous les souricières et les fixe au plafond. Puis il dispose soigneusement quelques morceaux de fromage sur les pièges ouverts. Cette nuit-là, quand les souris sortent de leurs trous et voient les souricières au plafond, elles croient à une bonne blague. Elles se promènent sur le plancher, se poussent du coude et pointent le plafond de leurs pattes avant en se tordant de rire. C'est assez rigolo, des souricières au plafond. Quand M. Labon descend le lendemain, il constate qu'aucune souris n'est prise au piège. Il sourit en silence...

#### Pourquoi M. Labon sourit-il alors qu'il n'a rien attrapé dans ses souricières ?

##### Il se dit qu'elles ont peut-être eu peur et qu'elles ne reviendront plus. / Il se dit qu'il est en train de déjouer la méfiance des souris car il leur prépare un piège plus diabolique...

Il saisit alors une chaise, verse de la colle sous les pieds et la colle à l'envers au plafond, près des souricières. Il fait la même chose avec la table, le téléviseur et la lampe. Finalement, il prend tout sur le plancher et le colle au plafond. Il ajoute un petit tapis. Cette nuit-là, les souris sortent de leurs trous en ricanant et en faisant des plaisanteries sur ce qu'elles ont vu la veille. Mais cette fois, quand elles regardent au plafond, elles cessent vite de rire.

#### Pourquoi les souris cessent-elles de rire ?

##### Elles voient quelque chose qui leur fait peur.

« Hé ! Regardez là-haut ! C'est là le plancher ! », gémit l'une d'elles. « Incroyable ! Nous devons être au plafond ! », s'exclame une autre. « Je commence à me sentir un peu étourdie », dit une autre. « Le sang me descend à la tête », se plaint encore une autre. « C'est horrible ! », dit une très vieille souris aux longues moustaches. « C'est vraiment horrible ! Il faut faire quelque chose tout de suite ! » « Une seconde de plus à me tenir sur la tête et je vais m'évanouir ! » crie une jeune souris. « Moi aussi ! » « Je n'en peux plus ! » « Sauvez-nous, quelqu'un ! Vite, faites quelque chose ! » Elles devenaient hystériques.

#### Pourquoi les souris sont-elles dans cet état ?

##### Elles se persuadent qu'elles ont la tête à l'envers au plafond et se rendent malades toutes seules.

« Je sais ce que nous allons faire », dit la très vieille souris. « Nous allons toutes nous tenir sur la tête et alors nous serons dans le bon sens. » Docilement, elles se placent toutes sur la tête et au bout d'un long moment, le sang coulant vers leur cerveau, l'une après l'autre, elles s'évanouissent. Quand M. Labon descend le lendemain, le sol est couvert de souris. Il les ramasse rapidement et les met dans un panier.

**Pourquoi M. Labon ramasse-t-il les souris rapidement et que va-t-il en faire ?**

**Car elles ne vont pas rester évanouies très longtemps, il les met dans son panier pour les emmener loin de sa maison sans les tuer : il s'appelle M Labon et dans son nom il y a bon, c'est un homme bon.../ Car il veut les tuer avant qu'elles ne se réveillent. / Car il veut s'en débarrasser le plus vite possible...**

Voici ce qu'il faut retenir de cette histoire : chaque fois que le monde semble à l'envers, mieux vaut rester les pieds sur terre.

## Annexe 11.6 : Support séance 6 – Le renard et les puces de Jean Glauzy

LES SUPPORTS SONT A DÉCOUPER ET AGRAFER POUR RESPECTER LA LECTURE SÉQUENTIELLE DE LA MÉTHODE DE LECTURE PAS A PAS

Prénom : .....

### Le renard et les puces - Jean Glauzy

C'était un magnifique renard qui habitait dans une vaste forêt. Il partageait son temps à se promener avec ses amis ou à poursuivre ses ennemis et à courir après sa nourriture. C'est ainsi qu'un jour d'hiver, sur le point d'attraper un petit lapin, il se purléçait déjà les babines en pensant au bon repas qu'il allait faire. Épouvantée, sa proie voyait déjà sa dernière heure arrivée quand le renard s'arrêta tout à coup. Il venait de sentir une si forte démangeaison sur son échine qu'il n'avait pas pu résister à l'envie de se gratter.

.....

Tout tremblant, le lapereau en profita pour prendre le large et encore tout palpitant d'émotion, alla conter son histoire à ses amis. Surpris, ils se cachèrent alors pour observer leur ennemi qui se grattait toujours. Il ne s'interrompait que pour se mordiller tantôt la queue, tantôt la poitrine. Et savez-vous pourquoi ? Mais tout simplement parce que notre renard avait attrapé des puces et que celles-ci s'en donnaient à cœur joie de le piquer sur tout le corps. Il avait beau se démener, s'agiter comme un beau diable, elles continuaient à s'abreuver de son sang. Elles le piquaient si fort qu'il en devenait presque fou. C'était si drôle que nos petits lapins, ravis de ce spectacle, en riaient de bon cœur. Vexé et furieux, le renard cependant subissait en silence leurs moqueries, se promettant toutefois de se venger le temps venu. Pour le moment, il avait mieux à faire : il réfléchissait à la façon dont il pouvait s'y prendre pour se débarrasser au plus vite de ses hôtes aussi invisibles qu'encombrants.

.....

Soudain, les petits lapins fort étonnés le virent se diriger à toutes pattes vers les clôtures métalliques puis vers les buissons épineux. Il semblait y cueillir quelque chose avec ses pattes. Intrigués, ils le suivirent en se dissimulant derrière ces mêmes buissons. Ils s'approchèrent et s'aperçurent alors qu'il amassait dans sa gueule des brins de laine que la toison des moutons avait laissé accrochés au passage. Bientôt tous ses brins réunis formèrent une grosse touffe blanche au bout de son museau. « Il ne va quand même pas la manger ! chuchota l'un des petits lapins. - Il n'est pas si bête, dit un autre, il risquerait de s'étouffer. »

.....

Mais que fait-il encore ? Ne voilà-t-il pas qu'il se précipite en courant dans la rivière. Il avance... il avance. L'eau monte le long de son corps d'abord jusqu'au ventre, puis, maintenant, jusqu'en haut de son échine. L'eau atteignait déjà son cou. Bientôt, les petits lapins ne virent plus que sa tête qui dépassait hors de l'eau, mais le renard avançait toujours. De plus en plus inquiets, les petits lapins s'interrogeaient :

.....

« Crois-tu qu'il cherche à se noyer ? » dit l'un. - Et si on allait chercher du secours ? » dit un autre. Un troisième lui cria : « Renard !... Renard ! Reviens ! On ne se moquera plus de toi, tu pourras te gratter autant que tu le voudras. On ne rira plus ; je t'en prie mais reviens vite ! ». Cependant notre renard ne semble rien entendre et continue à s'enfoncer de plus en plus dans l'eau. Maintenant, on aperçoit plus que son museau qui dépasse de l'eau avec, tout au bout, la grosse touffe de laine blanche. Soudain on ne voit plus qu'elle. Renard a complètement disparu. « Il n'a sans doute pas pu supporter à la fois ses puces et nos moqueries » pensent les petits lapins. - C'est notre faute s'il est mort » se reprochent-ils. Nous n'avons guère été charitables avec lui. »

.....

Mais voilà que, tout à coup, Renard réapparaît à quelques mètres du bord, tandis que là-bas, au milieu de la rivière, la touffe de laine blanche s'enfonce peu à peu. « Regardez-la bien ! leur crie le renard. Voyez le sort que je réserve à mes ennemis : je les tue sans remords. Je viens de noyer toutes mes puces ! »

.....

Les petits lapins comprirent alors la merveilleuse idée qu'avait eue l'intelligent renard pour se débarrasser de ses parasites : voyant que l'eau allait les atteindre, les puces avaient grimpé progressivement le long de son corps pour ne pas se noyer. D'abord, elles avaient quitté ses pattes et sa poitrine pour grimper ensuite sur son échine. Fuyant l'eau qui montait toujours, elles s'étaient élevées jusqu'à son cou, puis sur son museau. Enfin, elles s'étaient réfugiées dans la touffe de laine blanche. C'est à ce moment-là que le renard avait plongé, abandonnant toutes ses puces cramponnées aux brins de laine qui, en s'imbibant d'eau, s'étaient enfoncés, entraînant avec eux tous ces indésirables parasites.

.....

Pendant ce temps, Renard avait regagné rapidement la berge à la nage, et il était là, riant aux éclats, se moquant à son tour des petits lapins surpris et effrayés. Ils devinaient que leur ennemi, maintenant débarrassé de ses hôtes encombrants, aurait à nouveau tout son temps pour les chasser comme autrefois.

.....

Prénom : .....

**Le renard et les puces - Jean Glauzy**

C'était un magnifique renard qui habitait dans une vaste forêt. Il partageait son temps à se promener avec ses amis ou à poursuivre ses ennemis et à courir après sa nourriture. C'est ainsi qu'un jour d'hiver, sur le point d'attraper un petit lapin, il se purléçait déjà les babines en pensant au bon repas qu'il allait faire. Épouvantée, sa proie voyait déjà sa dernière heure arrivée quand le renard s'arrêta tout à coup. Il venait de sentir une si forte démangeaison sur son échine qu'il n'avait pas pu résister à l'envie de se gratter.

.....

Tout tremblant, le lapereau en profita pour prendre le large et encore tout palpitant d'émotion, alla conter son histoire à ses amis. Surpris, ils se cachèrent alors pour observer leur ennemi qui se grattait toujours. Il ne s'interrompait que pour se mordiller tantôt la queue, tantôt la poitrine. Et savez-vous pourquoi ? Mais tout simplement parce que notre renard avait attrapé des puces et que celles-ci s'en donnaient à coeur joie de le piquer sur tout le corps. Il avait beau se démener, s'agiter comme un beau diable, elles continuaient à s'abreuver de son sang. Elles le piquaient si fort qu'il en devenait presque fou. C'était si drôle que nos petits lapins, ravis de ce spectacle, en riaient de bon coeur. Vexé et furieux, le renard cependant subissait en silence leurs moqueries, se promettant toutefois de se venger le temps venu. Pour le moment, il avait mieux à faire : il réfléchissait à la façon dont il pouvait s'y prendre pour se débarrasser au plus vite de ses hôtes aussi invisibles qu'encombrants.

.....

Soudain, les petits lapins fort étonnés le virent se diriger à toutes pattes vers les clôtures métalliques puis vers les buissons épineux. Il semblait y cueillir quelque chose avec ses pattes. Intrigués, ils le suivirent en se dissimulant derrière ces mêmes buissons. Ils s'approchèrent et s'aperçurent alors qu'il amassait dans sa gueule des brins de laine que la toison des moutons avait laissé accrochés au passage. Bientôt tous ses brins réunis formèrent une grosse touffe blanche au bout de son museau. «

Il ne va quand même pas la manger ! chuchota l'un des petits lapins. - Il n'est pas si bête, dit un autre, il risquerait de s'étouffer. »

.....

Mais que fait-il encore ? Ne voilà-t-il pas qu'il se précipite en courant dans la rivière. Il avance... il avance. L'eau monte le long de son corps d'abord jusqu'au ventre, puis, maintenant, jusqu'en haut de son échine. L'eau atteignait déjà son cou. Bientôt, les petits lapins ne virent plus que sa tête qui dépassait hors de l'eau, mais le renard avançait toujours. De plus en plus inquiets, les petits lapins s'interrogeaient :

.....

« Crois-tu qu'il cherche à se noyer ? » dit l'un. - Et si on allait chercher du secours ? » dit un autre. Un troisième lui cria : « Renard !... Renard ! Reviens ! On ne se moquera plus de toi, tu pourras te gratter autant que tu le voudras. On ne rira plus ; je t'en prie mais reviens vite ! ». Cependant notre renard ne semble rien entendre et continue à s'enfoncer de plus en plus dans l'eau. Maintenant, on aperçoit plus que son museau qui dépasse de l'eau avec, tout au bout, la grosse touffe de laine blanche. Soudain on ne voit plus qu'elle. Renard a complètement disparu. « Il n'a sans doute pas pu supporter à la fois ses puces et nos moqueries » pensent les petits lapins. - C'est notre faute s'il est mort » se reprochent-ils. Nous n'avons guère été charitables avec lui. »

.....

Mais voilà que, tout à coup, Renard réapparaît à quelques mètres du bord, tandis que là-bas, au milieu de la rivière, la touffe de laine blanche s'enfonce peu à peu. « Regardez-la bien ! leur crie le renard. Voyez le sort que je réserve à mes ennemis : je les tue sans remords. Je viens de noyer toutes mes puces ! »

.....

Les petits lapins comprirent alors la merveilleuse idée qu'avait eue l'intelligent renard pour se débarrasser de ses parasites : voyant que l'eau allait les atteindre, les puces avaient grimpé progressivement le long de son corps pour ne pas se noyer. D'abord, elles avaient quitté ses pattes et

sa poitrine pour grimper ensuite sur son échine. Fuyant l'eau qui montait toujours, elles s'étaient élevées jusqu'à son cou, puis sur son museau. Enfin, elles s'étaient réfugiées dans la touffe de laine blanche. C'est à ce moment-là que le renard avait plongé, abandonnant toutes ses puces cramponnées aux brins de laine qui, en s'imbibant d'eau, s'étaient enfoncés, entraînant avec eux tous ces indésirables parasites.

.....

Pendant ce temps, Renard avait regagné rapidement la berge à la nage, et il était là, riant aux éclats, se moquant à son tour des petits lapins surpris et effrayés. Ils devinaient que leur ennemi, maintenant débarrassé de ses hôtes encombrants, aurait à nouveau tout son temps pour les chasser comme autrefois.

.....

## CORRECTION

### Le renard et les puces - Jean Glauzy

C'était un magnifique renard qui habitait dans une vaste forêt. Il partageait son temps à se promener avec ses amis ou à poursuivre ses ennemis et à courir après sa nourriture. C'est ainsi qu'un jour d'hiver, sur le point d'attraper un petit lapin, il se pourléchait déjà les babines en pensant au bon repas qu'il allait faire. Épouvantée, sa proie voyait déjà sa dernière heure arrivée quand le renard s'arrêta tout à coup. Il venait de sentir une si forte démangeaison sur son échine qu'il n'avait pas pu résister à l'envie de se gratter.

**Qu'a-t-il bien pu arriver au renard ?**

**Puces ? Maladie ? Faire référence au titre.**

Tout tremblant, le lapereau en profita pour prendre le large et encore tout palpitant d'émotion, alla conter son histoire à ses amis. Surpris, ils se cachèrent alors pour observer leur ennemi qui se grattait toujours. Il ne s'interrompait que pour se mordiller tantôt la queue, tantôt la poitrine. Et savez-vous pourquoi ? Mais tout simplement parce que notre renard avait attrapé des puces et que celles-ci s'en donnaient à cœur joie de le piquer sur tout le corps. Il avait beau se démener, s'agiter comme un beau diable, elles continuaient à s'abreuver de son sang. Elles le piquaient si fort qu'il en devenait presque fou. C'était si drôle que nos petits lapins, ravis de ce spectacle, en riaient de bon cœur. Vexé et furieux, le renard cependant subissait en silence leurs moqueries, se promettant toutefois de se venger le temps venu. Pour le moment, il avait mieux à faire : il réfléchissait à la façon dont il pouvait s'y prendre pour se débarrasser au plus vite de ses hôtes aussi invisibles qu'encombrants.

**Pourquoi le renard a-t-il laissé partir le lapereau ?**

**Car il est trop occupé à se gratter.**

Soudain, les petits lapins fort étonnés le virent se diriger à toutes pattes vers les clôtures métalliques puis vers les buissons épineux. Il semblait y cueillir quelque chose avec ses pattes. Intrigués, ils le suivirent en se dissimulant derrière ces mêmes buissons. Ils s'approchèrent et s'aperçurent alors qu'il amassait dans sa gueule des brins de laine que la toison des moutons avait laissé accrochés au passage. Bientôt tous ses brins réunis formèrent une grosse touffe blanche au bout de son museau. « Il ne va quand même pas la manger ! chuchota l'un des petits lapins. - Il n'est pas si bête, dit un autre, il risquerait de s'étouffer. »

**Comment les brins de laine se sont retrouvés sur les clôtures métalliques ?**

**Ce sont les moutons qui ont laissé des brins de laine accrochés aux buissons.**

Mais que fait-il encore ? Ne voilà-t-il pas qu'il se précipite en courant dans la rivière. Il avance... il avance. L'eau monte le long de son corps d'abord jusqu'au ventre, puis, maintenant, jusqu'en haut de son échine. L'eau atteignait déjà son cou. Bientôt, les petits lapins ne virent plus que sa tête qui dépassait hors de l'eau, mais le renard avançait toujours. De plus en plus inquiets, les petits lapins s'interrogeaient :

**Pourquoi le renard est-il rentré dans la rivière ?**

**Pour que dans l'eau il sente moins les démangeaisons/Pour noyer les puces/Car l'eau est froide et va tuer les puces...**

« Crois-tu qu'il cherche à se noyer ? » dit l'un. - Et si on allait chercher du secours ? » dit un autre. Un troisième lui cria : « Renard !... Renard ! Reviens ! On ne se moquera plus de toi, tu pourras te gratter autant que tu le voudras. On ne rira plus ; je t'en prie mais reviens vite ! ». Cependant notre renard ne semble rien entendre et continue à s'enfoncer de plus en plus dans l'eau. Maintenant, on aperçoit plus que son museau qui dépasse de l'eau avec, tout au bout, la grosse touffe de laine blanche. Soudain on ne voit plus qu'elle. Renard a complètement disparu. « Il n'a sans doute pas pu supporter à la fois ses puces et nos moqueries » pensent les petits lapins. - C'est notre faute s'il est mort » se reprochent-ils. Nous n'avons guère été charitables avec lui. »

**Selon toi le renard est-il mort ? S'il n'est pas mort, où est-il ? Et les puces ?**

**Il s'est peut-être noyé ? S'il n'est pas mort, il reste sous l'eau pour noyer les puces ?**

Mais voilà que, tout à coup, Renard réapparaît à quelques mètres du bord, tandis que là-bas, au milieu de la rivière, la touffe de laine blanche s'enfonce peu à peu. « Regardez-la bien ! leur crie le renard. Voyez le sort que je réserve à mes ennemis : je les tue sans remords. Je viens de noyer toutes mes puces ! »

**Comment le renard a-t-il pu noyer toutes les puces ? À quoi a pu servir la touffe de laine ?**

**Comme il est resté sous l'eau, les puces ne savent pas nager donc il a pu les noyer. La touffe de laine a pu servir de « bouée » aux puces ?**

Les petits lapins comprirent alors la merveilleuse idée qu'avait eue l'intelligent renard pour se débarrasser de ses parasites : voyant que l'eau allait les atteindre, les puces avaient grimpé progressivement le long de son corps pour ne pas se noyer. D'abord, elles avaient quitté ses pattes et sa poitrine pour grimper ensuite sur son échine. Fuyant l'eau qui montait toujours, elles s'étaient élevées jusqu'à son cou, puis sur son museau. Enfin, elles s'étaient réfugiées dans la touffe de laine blanche. C'est à ce moment-là que le renard avait plongé, abandonnant toutes ses puces cramponnées aux brins de laine qui, en s'imbibant d'eau, s'étaient enfoncés, entraînant avec eux tous ces indésirables parasites.

**A quoi a servi la touffe de laine ?**

**Les puces se sont réfugiées dans la touffe de laine au fur et à mesure où le renard s'enfonçait dans l'eau. Petit à petit la laine a coulé car qu'elle s'imbibait d'eau et les puces se sont noyées.**

Pendant ce temps, Renard avait regagné rapidement la berge à la nage, et il était là, riant aux éclats, se moquant à son tour des petits lapins surpris et effrayés. Ils devinaient que leur ennemi, maintenant débarrassé de ses hôtes encombrants, aurait à nouveau tout son temps pour les chasser comme autrefois.

**Pourquoi Renard rit-il aux éclats ?**

**Parce qu'il a réussi sa ruse, parce qu'il voit les lapereaux tout surpris de le revoir apparaître, parce qu'il voit que les lapereaux comprennent qu'il reviendra les attraper.**

## Annexe 11.7 : Support séance 7 – Lucien de Claude Bourgeys

LES SUPPORTS SONT A DÉCOUPER ET AGRAFER POUR RESPECTER LA LECTURE  
SÉQUENTIELLE DE LA MÉTHODE DE LECTURE PAS A PAS

Prénom : .....

**Lucien – Claude Bourgeys**

Lucien était douillettement recroquevillé sur lui-même. C'était là une position qu'il lui plaisait de prendre. Il ne s'était jamais senti aussi heureux de vivre, aussi détendu. Tout son corps était au repos et lui semblait léger. Léger comme une plume, comme un soupir. Comme une inexistence. C'était comme s'il flottait dans l'air ou peut-être dans l'eau. Il n'avait absorbé aucune drogue, usé d'aucun artifice pour accéder à cette plénitude des sens. Lucien était bien dans sa peau. Il était heureux de vivre. Sans doute était-ce un bonheur un peu égoïste.

.....

Une nuit, le malheureux fut réveillé par des douleurs épouvantables. Il se sentit comme serré dans un étau, écrasé par le poids de quelque fatalité. Quel était donc ce mal qui lui fondait dessus ! Et pourquoi sur lui plutôt que sur un autre ? Quelle punition lui était là infligée ? C'était comme si on l'écartelait, comme si on brisait ses muscles à coups de bâton. « Je vais mourir », se dit-il. La douleur était telle qu'il ferma les yeux et s'y abandonna. Il était incapable de résister à ce flot qui le submergeait, à ce courant qui l'entraînait loin de ses rivages familiers. Il n'avait plus la force de bouger. C'était comme si un carcan l'emprisonnait de la tête aux pieds. Il se sentait attiré vers un inconnu qui l'effrayait déjà. Il lui sembla entendre une musique abyssale. Sa résistance faiblissait.

.....

Le néant l'attirait vers lui. Un étrange sentiment de solitude l'envahit alors. Il était seul dans son épreuve, terriblement seul. Personne ne pouvait l'aider. C'était en solitaire qu'il lui fallait franchir le passage. Il ne pouvait en être autrement.

.....

Ses tempes battaient, sa tête était traversée d'ondes douloureuses. Ses épaules s'enfonçaient dans son corps. « C'est la fin », se dit-il encore. Il lui était impossible de faire un geste. Un moment, la douleur fut si forte qu'il crut perdre la raison et soudain ce fut comme un déchirement en lui. Un éclair l'aveugla. Non, pas un éclair, une intense et durable lumière plus exactement. Un feu embrasa ses poumons. Il poussa un cri strident.

.....

Tout en l'attrapant par les pieds, la sage-femme dit : « C'est un garçon. » Lucien était né.

Prénom : .....

**Lucien – Claude Bourgeys**

Lucien était douillettement recroquevillé sur lui-même. C'était là une position qu'il lui plaisait de prendre. Il ne s'était jamais senti aussi heureux de vivre, aussi détendu. Tout son corps était au repos et lui semblait léger. Léger comme une plume, comme un soupir. Comme une inexistence. C'était comme s'il flottait dans l'air ou peut-être dans l'eau. Il n'avait absorbé aucune drogue, usé d'aucun artifice pour accéder à cette plénitude des sens. Lucien était bien dans sa peau. Il était heureux de vivre. Sans doute était-ce un bonheur un peu égoïste.

.....

Une nuit, le malheureux fut réveillé par des douleurs épouvantables. Il se sentit comme serré dans un étou, écrasé par le poids de quelque fatalité. Quel était donc ce mal qui lui fondait dessus ! Et pourquoi sur lui plutôt que sur un autre ? Quelle punition lui était là infligée ? C'était comme si on l'écartelait, comme si on brisait ses muscles à coups de bâton. « Je vais mourir », se dit-il. La douleur était telle qu'il ferma les yeux et s'y abandonna. Il était incapable de résister à ce flot qui le submergeait, à ce courant qui l'entraînait loin de ses rivages familiers. Il n'avait plus la force de bouger. C'était comme si un carcan l'emprisonnait de la tête aux pieds. Il se sentait attiré vers un inconnu qui l'effrayait déjà. Il lui sembla entendre une musique abyssale. Sa résistance faiblissait.

.....

Le néant l'attirait vers lui. Un étrange sentiment de solitude l'envahit alors. Il était seul dans son épreuve, terriblement seul. Personne ne pouvait l'aider. C'était en solitaire qu'il lui fallait franchir le passage. Il ne pouvait en être autrement.

.....

Ses tempes battaient, sa tête était traversée d'ondes douloureuses. Ses épaules s'enfonçaient dans son corps. « C'est la fin », se dit-il encore. Il lui était impossible de faire un geste. Un moment, la douleur fut si forte qu'il crut perdre la raison et soudain ce fut comme un déchirement en lui. Un éclair l'aveugla. Non, pas un éclair, une intense et durable lumière plus exactement. Un feu embrasa ses poumons. Il poussa un cri strident.

.....

Tout en l'attrapant par les pieds, la sage-femme dit : « C'est un garçon. » Lucien était né.

## CORRECTION

### Lucien – Claude Bourgeys

Lucien était douillettement recroquevillé sur lui-même. C'était là une position qu'il lui plaisait de prendre. Il ne s'était jamais senti aussi heureux de vivre, aussi détendu. Tout son corps était au repos et lui semblait léger. Léger comme une plume, comme un soupir. Comme une inexistence. C'était comme s'il flottait dans l'air ou peut-être dans l'eau. Il n'avait absorbé aucune drogue, usé d'aucun artifice pour accéder à cette plénitude des sens. Lucien était bien dans sa peau. Il était heureux de vivre. Sans doute était-ce un bonheur un peu égoïste.

**Comment te représentes-tu Lucien : qui est-il ? que fait-il ? où est-il ?**

**Beaucoup de possibles... Un enfant ou un jeune homme sur son lit ou dans la campagne... .**

Une nuit, le malheureux fut réveillé par des douleurs épouvantables. Il se sentit comme serré dans un étou, écrasé par le poids de quelque fatalité. Quel était donc ce mal qui lui fondait dessus ! Et pourquoi sur lui plutôt que sur un autre ? Quelle punition lui était là infligée ? C'était comme si on l'écartelait, comme si on brisait ses muscles à coups de bâton. « Je vais mourir », se dit-il. La douleur était telle qu'il ferma les yeux et s'y abandonna. Il était incapable de résister à ce flot qui le submergeait, à ce courant qui l'entraînait loin de ses rivages familiers. Il n'avait plus la force de bouger. C'était comme si un carcan l'emprisonnait de la tête aux pieds. Il se sentait attiré vers un inconnu qui l'effrayait déjà. Il lui sembla entendre une musique abyssale. Sa résistance faiblissait.

**Qu'arrive-t-il à Lucien : que fait-il ? où est-il ?**

**Sans doute dans son lit (la nuit), il est sûrement très malade. Peut-être de la fièvre car il lui semble entendre une musique...**

Le néant l'attirait vers lui. Un étrange sentiment de solitude l'envahit alors. Il était seul dans son épreuve, terriblement seul. Personne ne pouvait l'aider. C'était en solitaire qu'il lui fallait franchir le passage. Il ne pouvait en être autrement.

**Pourquoi est-il seul et personne ne peut-il l'aider ?**

**Le texte dit que personne ne pouvait l'aider, qu'il est solitaire. Personne ne peut l'aider car il est seul donc pas de médecin, de médicaments... Peut-être est-il isolé seul sur une île ou loin de tout humain...**

Ses tempes battaient, sa tête était traversée d'ondes douloureuses. Ses épaules s'enfonçaient dans son corps. « C'est la fin », se dit-il encore. Il lui était impossible de faire un geste. Un moment, la douleur fut si forte qu'il crut perdre la raison et soudain ce fut comme un déchirement en lui. Un éclair

l'aveugla. Non, pas un éclair, une intense et durable lumière plus exactement. Un feu embrasa ses poumons. Il poussa un cri strident.

**Comment te représentes-tu Lucien maintenant : où est-il ? que fait-il ? qui est-il ?**

**Soit il va beaucoup mieux car il a réussi à respirer suite à la douleur très forte / Il est mort et délivré car il a trop souffert / Si certains élèves y pensent : c'est un nouveau-né qui vient de naître.**

Tout en l'attrapant par les pieds, la sage-femme dit : « C'est un garçon. » Lucien était né.

## **Annexe 12 : Verbatims séances 3 à 7**

### **Annexe 12.1 : Verbatim séance 3**

#### **Verbatim 07/10/24 – Séance 3**

*6 élèves présents*

*M = Maîtresse*

*Nous avons ponctué partiellement le texte pour favoriser la compréhension du lecteur.*

*Aucune des pauses n'apparaîtra ainsi que certaines répétitions qui ne seront pas transcrites pour favoriser la compréhension.*

*Les hésitations de lecture des élèves ne seront pas retranscrites.*

*Les réponses collectives seront notées avec la terminologie « élèves »*

*Nous préciserons le non verbal sous la forme suivante [ ]*

Maîtresse – Aujourd'hui, nous on va continuer à apprendre à faire des liens. Est-ce que vous vous rappelez ce qu'on avait fait au tout début ? Le texte à trous ?

Élèves – Ah oui !

M– On avait appris à faire de liens dans le texte pour pouvoir remplir les trous. Et bien aujourd'hui on va faire des exercices qui vont nous aider à savoir faire des déductions.

Enzo – C'est quoi des déductions ?

M– Des déductions, c'est faire des liens, c'est déduire avec les éléments du texte la réponse qui est attendue. Par exemple, si je te dis « son métier est de faire du pain et des pâtisseries », toi tu vas me dire que c'est un boulanger. Tu déduis que c'est un boulanger grâce à tes connaissances.

Enzo – Aaahh d'accord !

M– Donc moi je vais vous lire des phrases et donc à chaque fois on va avoir des petits exercices et sur votre ardoise vous allez m'écrire la réponse.

Donc là on va travailler sur trois phrases, et la question que je vous pose c'est « Qui est le personnage dans la phrase ? ».

Donc la première phrase : « Elle entra dans la salle, son écharpe tricolore en bandoulière. Les futurs mariés l'attendaient ». Alors, qui ça peut être ?

Est-ce que vous voulez que je le relise ?

Elèves – Oui.

M– « Elle entra dans la salle, son écharpe tricolore en bandoulière. Les futurs mariés l'attendaient »

Aïten – Il faut dire la personne ou... il faut l'écrire sur l'ardoise ?

M– Tu écris la réponse sur ton ardoise.

Enzo – C'est ça Doriane ? [en montrant son ardoise qui dit « les mariés »]

M– Alors moi ce que j'attends c'est un métier, je vous aide un peu.

Manon – Mais c'est quoi une bandoulière ?

M– Une bandoulière c’est quand tu la portes comme ça [le mime].

Aïten – Comme un sac.

M– Oui comme un sac à main voilà.

Louna – Tu peux relire ?

M– Je vous le relis une fois. « Elle entra dans la salle, son écharpe tricolore en bandoulière. Les futurs mariés l’attendaient ».

[Silence]

M– C’est trop dur ?

Aïten – Attends.

Emma – Moi j’ai compris.

Manon – Moi j’ai une idée mais je suis pas sûre.

M– Est-ce que vous voulez que l’on fasse la première ensemble ?

Louna – C’est « elle ».

M– Alors « elle » c’est le sujet dans la phrase, mais moi je te demande son métier.

Aïten – Je connais le métier mais je sais pas comment ça s’appelle.

Emma – Ah oui j’ai le même problème.

Albert – Ah je crois que je sais.

Enzo – Ah je sais !

Aïten – Tu peux la relire ?

M– « Elle entra dans la salle, son écharpe tricolore en bandoulière. Les futurs mariés l’attendaient »

[Albert montre son ardoise et écrit « maïresse »]

M– Oui c’est ça.

[Enzo montre son ardoise et écrit « marieur »]

M– Alors moi j’attends son métier, ça ça n’existe pas mais je pense que tu as compris Enzo.

Manon – C’est ça... La personne qui marie...

M– On va la corriger ensemble. Donc l’écharpe tricolore vous savez ce que c’est ? On parle du drapeau de la France là.

[Manon écrit la même réponse que Enzo]

M– Il m’a dit pareil Enzo mais vous y êtes presque.

Manon – Ah [rire].

M– Parce que là il faut aussi faire appel à vos connaissances. Donc, en général la personne qui peut unir les mariés c’est le maire ou la mairesse.

Louna – Ah moi j’avais écrit « la mairie ».

M– Donc oui l’écharpe en bandoulière avec le drapeau de la France on peut voir les maires en porter pendant des événements.

Louna – Je m’étais trompée, j’en avais déjà vu en plus.

M– Mais c’est pas grave on s’entraîne ne t’inquiète pas. On passe à la deuxième allez. C’est bon ?

Élèves – Oui.

[Aïten joue avec son ardoise]

M– Aïten s’il te plaît.

Aïten – Oui.

M– Bon. « Le camion... »

[Enzo se retourne]

M– S’il te plaît Enzo. On passe à la deuxième. « Le camion rouge se gara. Deux hommes en sortirent et déroulèrent la lance à incendie en direction des flammes ». Donc vous écrivez...

Aïten – Faut chercher le métier ?

M– Oui, là c’est encore un métier.

[Louna montre son ardoise avec écrit « pompiers »]

M– Super.

Louna – C’est très facile là.

[les autres élèves montrent la bonne réponse validée par M par un hochement de tête]

Emma – Ouais c’est vrai.

Enzo – Ouais c’est trop facile.

M– Ok, celui-là vous l’avez tous trouvé, super. Là on passe à la troisième, c’est pas forcément un métier.

Aïten – C’est un rôle ?

M– Oui voilà, une sorte de rôle. Il faut toujours trouver le personnage. « Il prit un remonte-pente pour monter tout en haut de la montagne ».

Albert – C’est quoi ?

Manon – Un remonte-pente ?

Enzo – C’est un truc où tu t’accroches.

M– J’essaie de trouver une explication sans vous donner trop d’indices.

Emma – C’est un tire-fesse.

M– Oui voilà, où est-ce qu’on en trouve des tires-fesses ?

Louna – Ah ! Oh je sais !

Emma – Au ski.

[Aïten et Enzo marquent « un escaladeur »]

M– Non.

[Emma écrit « un skieur »]

M– Oui.

Enzo – Aïten tu as écrit la même chose que moi [rire].

M– Emma elle vous a donné un gros indice.

Emma – Ouais c’est facile.

[Enzo écrit « ski »]

M– Alors c’est ça mais comment on appelle la personne qui le pratique ?

Enzo – Le skieur !

M– Enzo, sur l’ardoise, pas à l’oral. Mais oui, c’est un skieur.

Louna – J’allais l’écrire !

M– Est-ce que tu avais trouvé Manon ?

[Manon fait un signe de négation avec la tête]

M– C’était un peu dur ?

Manon – Oui

Albert – Moi non plus j’ai pas trouvé.

M- Ok, on va passer à un autre exercice, on change de question, on va se demander « où se passe la scène ? ».

Enzo – Ah c'est trop bien !

M- « Le joueur dribbla et visa le panier », on se demande « où se passe la scène ? »

Louna – J'ai trouvé [écrit « terrain de basket »]

M- C'est bien Louna

[les autres élèves montrent la bonne réponse à tour de rôles]

M- Donc vous avez écrit « gymnase » ou « terrain de basket » c'est ça. Il y en a qui m'ont mis « salle », c'est plutôt « terrain de basket ».

Ok, deuxième phrase, toujours « où se passe la scène ? », « Les spectateurs attendent le lever du rideau »

Enzo – Les spectateurs...

M- « Les spectateurs attendent le lever du rideau »

Enzo – umh...

M- Écris-le.

[Louna écrit « sur la scène »]

M- C'est un lieu que je te demande, c'est pas exactement ça.

[les autres élèves montrent tous la bonne réponse]

M- Alors Louna, est-ce que tu as trouvé ? Non ?

Élèves – Au théâtre !

M- Oui c'est au théâtre, mais toi tu m'avais mis « sur la scène » mais là ce que je te demandais c'était vraiment le lieu. On te dit que c'est sur la scène qu'on lève les rideaux, tu comprends ?

Louna – Oui.

M- Allez, dernière phrase de l'exercice. Toujours « où se passe la scène ? ». « Attachez votre ceinture, nous traversons une zone de turbulence. Les hôtesses passent dans les rangées pour vérifier ». « Où ça peut se passer ? »

Enzo – Je sais pas, attends.

[Aïten, Manon, Emma et Albert montrent la bonne réponse]

M- Oui

[Louna et Enzo écrivent « voiture »]

M– Non, ce n’est pas ça. Les autres vous ne dites rien, je veux que Enzo et Louna réfléchissent.

Enzo – Euh moi j’ai trois réponses, je suis sûr d’en avoir une bonne.

[Louna montre une autre réponse]

M– Alors non Louna c’est pas ça. Enzo, toi tu choisirais quelle réponse sur les trois ?

Enzo – Je sais pas, j’hésite.

M– Je te relis la phrase. « Attachez votre ceinture, nous traversons une zone de turbulence. Les hôtesses passent dans les rangées pour vérifier ».

Enzo – C’est quoi une turbulence ?

M– Tu sais c’est quand ça bouge beaucoup, qu’il y a beaucoup de vent. « Attachez votre ceinture, nous traversons une zone de turbulence. Les hôtesses passent dans les rangées pour vérifier ».

[Enzo montre le mot « avion » sur son ardoise]

Enzo – Mais ça dépend, c’est une hôtesse de l’air ?

M– En général, tu n’as pas d’hôtesses dans les voitures (rire) et les zones de turbulence c’est dans les avions.

Emma – Dans les trains t’as pas d’hôtesses généralement.

Aïten – Et pas de zones de turbulence.

M – On passe au troisième exercice. On se demande « quand se passe la scène ? »

Manon – Quand ?

M – Quand ? A quel moment de la journée ou à quelle époque, ça dépend. « Le coq chante pendant que mon café coule ».

[les élèves montrent leurs réponses]

M – Oui Aïten, oui Manon.

Enzo – Boh c’est bon.

M – Oui Enzo.

[Louna écrit maison]

M – Non, alors là c’est « quand », c’est plus « où ».

Louna – Ah !

M – Oui Emma, Oui Albert. Alors, Louna tu peux me le dire à l’oral, les autres ont déjà trouvé,

c'est quand que le coq chante ?

Louna – Le matin ?

M – Oui c'est ça. On se demande toujours à quel moment de la journée ou à quelle époque ça peut être. Deuxième phrase : « Roa frotta deux silex pour allumer un feu ».

Aïten – C'est qui Roa ?

M – C'est le personnage.

[les élèves montrent leur ardoise, Louna et Albert écrivent une année : 1900]

M – Oui, oui, alors Louna et Albert vos réponses ne me vont pas. Ça se passe à un moment de l'histoire, quand est-ce que les gens allumaient des feux avec des silex ?

Louna – euh...

M – Peut-être que tu ne connais pas son nom, c'est pas grave. C'était la préhistoire, vous connaissiez la préhistoire ?

Albert – Ah d'accord moi j'avais marqué une année.

Emma – Oui on l'a travaillé l'année dernière.

M – Toi tu connaissais Louna ou c'était un peu flou ?

Louna – Bof.

M – Mais c'est pas grave.

[Les élèves s'éparpillent un peu]

M – Bon allez on passe à la suite, allez stop on se concentre sinon on aura pas le temps de terminer. Troisième phrase, toujours « quand », on se pose la question « quand se passe la scène ? ». « La lecture de l'histoire finie, ils se glissèrent sous leurs couvertures ».

Manon – Tu peux relire ? Parce que j'ai pas compris.

M - « La lecture de l'histoire finie, ils se glissèrent sous leurs couvertures ».

M – Oui Aïten, oui Emma, oui Louna, oui Albert.

[Manon et Enzo écrivent l'hiver]

M – Alors Manon et Enzo, c'est pas ce que j'attends, là je te demande quand on lit l'histoire ?

Manon – Ah le soir !

M – Oui avec Enzo vous vous êtes concentrés sur l'indice des couvertures, je comprends votre raisonnement mais là il fallait répondre « le soir »

Emma – Oui c'est le soir parce qu'on parle de la fin de l'histoire.

M – Oui en général, c’est le soir qu’on lit une histoire, pour s’endormir.

Enzo – Moi je lis tout seul le soir.

M – Allez on passe à la suite pour avoir le temps de finir.

Aïten – On en est au quatrième ?

M – On en est au quatrième. La question cette fois c’est « que s’est-il passé ? ». « Jean et Marie nettoient les dégâts dans leur garage ». Que s’est-il passé ?

M – Oui c’est bien Louna.

Louna – C’était très facile.

M – Oui Aïten, oui Manon, oui Emma, oui Albert.

Enzo – Et moi ?

M – Oui Enzo.

Manon – Inondation !

M – On se pose toujours la question « Que s’est-il passé ? », « La maman de Souad se précipita vers le four. Le détecteur de fumée s’était mis à sonner ». Que s’est-il passé ?

[Manon écrit « incendie »]

M – Peut-être pas aussi excessif Manon.

[les enfants écrivent « fumée »]

M – Oui mais pourquoi ? Vous écrivez juste des mots là.

[Enzo écrit « ça a cramé »]

M – Alors oui mais attention c’est un mot familier.

[Tous les élèves montrent la bonne réponse sauf Manon]

M – Alors Manon qu’est-ce qui a brûlé ?

Manon – Bah le mangé !

Aïten – Il faut pas écrire cramé c’est familier.

M – Oui tu as raison, mais vous avez quand même trouvé, c’est donc la nourriture dans le four qui a brûlé.

M – Ok, on passe à la suivante « L’orage grondait dehors, on a dû sortir les bougies pour s’éclairer », que s’est-il passé ?

Aïten – Oh je sais plus comment ça s'appelle

M – « L'orage grondait dehors, on a dû sortir les bougies pour s'éclairer »

[Enzo et Albert écrivent « panne d'électricité »]

M – Oui Enzo, oui Albert.

M – Manon c'est bon aussi, oui Enzo, oui Louna. Emma ? Est-ce que tu as trouvé toi ?

Emma – Panne de courant.

M – Oui c'est ça, coupure de courant, panne d'électricité.

M – Quatrième phrase. « Les épaules affaissées, chargé de deux valises, il regardait le train s'éloigner au loin », que s'est-il passé ? Est-ce que vous voulez que je le relise ?

Louna – Oui.

M - « Les épaules affaissées, chargé de deux valises, il regardait le train s'éloigner au loin »

[Aïten, Louna et Emma écrivent « il a loupé le train »]

M – Oui c'est ça mais attention c'est familier.

[Albert écrit « il a pris le train »]

M – Ah bah non justement, je vais te le relire Albert, « Les épaules affaissées, chargé de deux valises, il regardait le train s'éloigner au loin ».

[Enzo, Manon écrivent la bonne réponse mais Albert ne trouve pas]

M – Je relis une dernière fois, « Les épaules affaissées, chargé de deux valises, il regardait le train s'éloigner au loin »

[Albert écrit « il a raté son train »]

M – Oui c'est ça Albert, il a raté son train.

Albert – Oui il est arrivé trop tard.

M – Alors, on passe au dernier exercice, la question cette fois c'est « pourquoi ? ». « Les cerises cueillies sur l'arbre étaient si bonnes. Ce soir là, Salomé eut mal au ventre ». Pourquoi ?

[Louna écrit « elles étaient pas bonnes »]

M – T'es pas loin Louna.

[Enzo écrit « elles sont moisies »]

M – Non c'est pas ça.

Enzo – Mais pourquoi !

[Emma écrit « elle en a trop mangé »]

M – Oui Emma.

[Aïten, Albert, Manon écrivent la bonne réponse]

M – oui Aïten, oui Manon, oui Albert. Alors Louna, Enzo ? Je vous la relis d'accord ? Les cerises cueillies sur l'arbre étaient si bonnes. Ce soir là, Salomé eut mal au ventre »

Enzo – Ah si je sais.

[Enzo écrit « elle a mangé les noyaux »]

M – Non c'est pas ça Enzo.

[Louna écrit « elle a mangé les pépins »]

M – Alors non, Louna dans les cerises c'est des noyaux mais ce n'est pas la réponse.

M – Alors, Louna et Enzo, là on vous parle de cerises qui ont été cueillies sur l'arbre et après on vous dit que Salomé a eut très mal au ventre. Non ne dites pas la réponse les autres. Qu'est-ce qui a pu lui donner mal au ventre ?

[Enzo écrit la bonne réponse]

M – Oui c'est ça Enzo. Louna qu'est-ce qui a pu lui donner mal au ventre ?

Louna – Elle avait déjà mangé avant ?

M – Tu n'es pas loin, en fait elle a mangé tellement de cerises qu'après elle a eut mal au ventre. Tu comprends ou pas ?

Emma – Elle a mangé trop de cerises en fait.

M – Donc ils ont ramassé les cerises, elle a tout mangé, tout le gros panier de cerises et donc après elle a eut mal au ventre.

Louna – Elle a mangé trop de cerises.

M – Oui elle a mangé trop de cerises. Allez deuxième phrase, toujours « pourquoi ? ». « Inès regarda, les larmes aux yeux, sa crème glacée s'étaler sur le trottoir ».

Aïten – C'est pourquoi ?

M – « Inès regarda, les larmes aux yeux, sa crème glacée s'étaler sur le trottoir », pourquoi ?

[Enzo et Louna écrivent « la glace a fondu »]

M – Enzo et Louna je comprends votre logique mais c'est pas ça.

[Aïten écrit « la glace est tombée »]

M – Oui Aïten.

[Emma écrit « elle est tombée »]

M – C'est qui « elle » ?

Emma – La glace ?

M – Oui c'est ça Emma.

[Manon et Albert écrivent la bonne réponse]

M – Oui c'est ça Manon, oui c'est ça Albert.

Enzo – Moi c'est bon ?

M – Enzo, alors...

[Louna écrit « elle est tombée »]

M – C'est qui « elle » ?

Louna – Euh... Inès ?

M – C'est pas Inès qui est tombée...

Enzo – Ah c'est bon !

M – Tu as compris Enzo ?

Enzo – Oui c'est la glace.

M – Allez la dernière. « L'herbe est toute sèche. La rivière n'est plus qu'un ruisseau », pourquoi ?

Aïten – Euh...

M – « L'herbe est toute sèche. La rivière n'est plus qu'un ruisseau », pourquoi ?

[Enzo écrit « l'eau s'est évaporée »]

M – Alors oui mais est-ce que tu sais comment ça s'appelle Enzo ? Est-ce que tu saurais me l'écrire ?

[Louna écrit « il n'y a plus d'eau »]

M – C'est pas ça Louna, ça c'est la conséquence.

[Manon écrit « c'est l'été »]

M – C'est plus fort que ça Manon.

Manon – Quoi ?

[Emma écrit « réchauffement climatique »]

M – Oui Emma c'est lié, mais est-ce que tu sais comment ça s'appelle ce phénomène ?

[Albert écrit « sécheresse »]

M – Oui c'est ça Albert.

Emma – euh...

M – Toi tu m'as écrit « réchauffement climatique » mais ça entraîne quoi comme phénomène ? Ça commence par un « s ».

Louna – Ah je sais !

M – Pour l'instant, il n'y a que Albert qui a écrit le mot que j'attends. Bon, vous m'avez tous dit qu'il fait trop chaud, mais comment ça s'appelle ?

Enzo – La canicule ?

M – Oui mais la canicule ça peut entraîner quoi justement ? On dit que la rivière s'est évaporée. Manon t'y arrives pas ?

Louna – La sécheresse.

Enzo – Ah oui.

M – Enzo tu l'avais pas toi ? C'était un peu dur ?

Enzo – En fait non je l'avais pas, mais là j'ai compris.

M – Oui la sécheresse.

Enzo – Ah mais comme dans le roi Lion.

Albert – Oui c'est grâce à ça que j'ai trouvé.

## Annexe 12.2 : Verbatim séance 4

### Verbatim 14/10/24 – Séance 4

*6 élèves présents*

*M = Maîtresse*

*Nous avons ponctué partiellement le texte pour favoriser la compréhension du lecteur.*

*Aucune des pauses n'apparaîtra ainsi que certaines répétitions qui ne seront pas transcrites pour favoriser la compréhension.*

*Les hésitations de lecture des élèves ne seront pas retranscrites.*

*Les réponses collectives seront notées avec la terminologie « élèves »*

*Nous préciserons le non verbal sous la forme suivante [ ]*

M – Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on avait fait la dernière fois ?

Élèves – Oui.

Enzo – Des exercices.

M – Quel genre d'exercices ?

Enzo – On devait deviner... tu nous disais de trouver le lieu et tout.

Albert – Le métier...

Emma – Ah ! De déduire selon la phrase !

M – Oui on a fait des déductions. Donc je vous donnais la phrase et on devait identifier un personnage, un lieu, une action, un métier...

Enzo – C'est quoi des déductions ?

M – Alors par exemple on avait eu « les monsieurs en rouge avec leur lance éteignent l'incendie » et vous vous m'aviez dit « ah oui c'est les pompiers » donc tu déduisais que c'était les pompiers parce que tu avais des indices dans le texte

Emma – Il y avait aussi l'hôtesse.

Enzo – C'est un peu comme des petites devinettes.

M – Oui si tu veux, ça peut y ressembler. Bon, aujourd'hui on va étudier un nouveau texte et vous aller voir pourquoi je l'ai découpé comme ça. A chaque partie je vais vous poser des questions, donc la seule chose que vous avez besoin d'écrire c'est votre prénom.

[Distribution des textes]

M – Donc le texte sur lequel on va travailler aujourd'hui c'est encore une histoire pressée de Bernard Friot. C'est une nouvelle, vous vous souvenez de ce que c'est ?

Élèves – Oui.

M – Qui peut me le rappeler ? Emma ?

Emma – C’est quand on lit la nouvelle, on...

M – Il me faut deux éléments. Aïten ?

Aïten – Déjà ça peut faire plusieurs émotions.

M – Super, ça suscite plusieurs émotions chez lecteur. Est-ce que c’est une histoire longue, une histoire courte ?

Enzo, Aïten, Emma – Courte / Louna – Longue

M – Alors c’est une histoire courte. Et à la fin souvent on a quoi ?

Emma – Une fin où on s’y attend pas du tout

M – Voilà c’est ça, on appelle ça une chute. Donc aujourd’hui l’histoire qu’on va lire c’est « Consultation ». Vous avez deux personnages, l’ogre et le médecin. On pourra changer les rôles à chaque fois. Donc qui veut faire l’ogre ?

Louna – Moi.

M – Ok vas y Louna et le médecin ? Enzo ? De toute façon après on va changer. Donc on lit la première partie allez. Vas y Louna.

[Louna ne lit pas]

M – Tu ne veux plus ?

[Louna fait non de la tête]

M – D’accord alors Albert tu lis ?

Albert – « Ah Docteur, ça ne va vraiment pas fort, je sens comme un poids sur l’estomac et j’ai toujours envie de vomir, si ça continue il faudra que je me mette au régime ».

Enzo – « Voyons, voyons. Ne vous affolez pas. Ce n’est peut-être pas si grave que ça. Dites-moi ce que vous avez mangé ces jours derniers ».

Albert – « Et bien, avant hier, j’ai croqué un gendarme, un coureur cycliste et une marchante de légumes tous bien frais et pas trop gras ».

M – Alors, là en levant la main, parce que je veux bien entendre toutes vos réponses. D’après vous, pourquoi l’ogre est malade ?

Enzo – Parce que...

M – En levant la main. Albert.

Albert – Parce que il a mangé des légumes.

M – Ok, super, moi je prends toutes vos hypothèses là. Oui Louna dis-moi.

Louna – Un cycliste ?

M – Parce qu’il a mangé un cycliste tu penses. Emma.

Emma – Parce qu’il a trop mangé ?

M – Parce qu’il a trop mangé. Aïten.

Aïten – Ben parce que même s’il dit qu’ils sont pas trop gras et ben ils sont peut-être quand même gras.

M – Ok, super, Manon.

Manon – Il a mangé un gendarme.

M – Parce qu’il a mangé un gendarme ?

Emma – Peut-être un animal ?

M – Ah toi tu penses que c’est peut-être l’animal ?

Emma – Mais ça serait un peu...

M – Ah moi je prends toutes vos hypothèses on sait pas là ce qu’il va se passer. Ok on peut tourner. Louna tu fais le médecin et Aïten tu fais l’ogre ?

Louna – « Ce n’est vraiment pas ça qui vous a rendu malade hier. Qu’avez-vous mangé ? ».

Aïten – « J’ai avalé une institutrice et quelques uns de ses élèves. Je ne sais plus combien, ils sont tellement petits à cet âge là ».

Louna – « Vous n’avez quand même pas mangé la classe entière d’un seul coup ? ».

Aïten – « Non, non, j’en ai gardé quelques uns pour mon goûter. Et pour le dîner je me suis fait un sandwich avec un gendarme et deux directeurs d’usine. Au dessert j’ai pris une danseuse étoile avec son tutu ».

M – Alors est-ce que ça vous a aidé à avoir de nouvelles hypothèses sur le pourquoi il est malade ? En levant la main, Louna.

Louna – La maîtresse et les élèves.

M – Parce qu’il a mangé la maîtresse et les élèves ? Oui Enzo.

Enzo – Parce qu’il a mangé la personne plus tout ce que la personne avait mangé.

M – Ok pourquoi pas, Emma.

Emma – umh...

M – Aïten ?

Aïten – C'était pareil qu'Enzo.

M – Ok, Albert ?

Albert – Une danseuse étoile avec son tutu.

Louna – Et le directeur.

M – Donc les hypothèses qu'on a c'est qu'il a trop mangé, qu'il a mangé des personnes qui elles-mêmes avaient peut-être trop mangé avant, qu'ils étaient peut-être trop gras. Enzo tu veux rajouter quelque chose ?

Enzo – Oui, il a mangé quelque chose qu'il ne fallait pas manger.

Louna – Une craie.

M – Ah peut-être, on va voir, on tourne ? Donc qui veut bien lire ? Louna tu fais l'ogre et Albert tu fais le médecin ?

Albert – « C'est tout ? ».

Louna – « Oui, oui ».

Albert – « Vous êtes sûr ? Réfléchissez-bien ».

Louna – « Ah oui maintenant je me souviens, en traversant la forêt, j'ai mangé une fraise des bois ».

Albert – « Ne cherchez plus, c'est ça qui vous a rendu malade ».

M – Alors, pourquoi le médecin lui dit ça ? Emma.

Emma – Parce qu'il se doute que c'est pas les personnes qu'il a mangé qui l'ont rendu malade.

M – D'accord, Albert.

Albert – Alors, oui il se doute comme Emma l'a dit et aussi comme il sait que les fraises des bois sont toxiques c'est pour ça qu'il dit ça à l'ogre.

M – Ok, Louna.

Louna – Elles sont pas mûres.

M – Peut-être qu'elles sont pas mûres d'accord, Aïten.

Aïten – S'il faut il est tellement habitué à manger des humains que ça lui a fait mal au ventre de manger une fraise des bois.

M – D'accord, Enzo.

Enzo – Je pense que c'est ce que voulait dire Aïten mais il voulait se déshabitué de manger des

personnes.

M – Ok donc pour vous il est tellement habitué à manger des humains, de la chaire fraîche que dès qu’il mange des légumes ou des fruits ça peut lui faire mal au ventre c’est ça ?

Enzo – Oui.

M – Est-ce que vous avez d’autres hypothèses ?

Élèves – Non.

M – Ok, on passe à la suite. Manon et Emma vous n’avez pas lu encore.

Manon – J’aimerais faire le médecin.

M – Ça te va Emma ? Oui ? Ok on y va alors.

Emma – « Vous pensez que c’est grave Docteur ? »

Manon – « Mais pas du tout. Tenez, avalez ce cachet et dans trente secondes vous ne sentirez plus rien ».

Emma – « Et je ne serai pas obligé de me mettre au régime ? »

Manon – « Pas le moins du monde. Reprenez tranquillement votre alimentation habituelle. Mais évitez les fraises des bois et les framboises ».

Emma – « Oh merci Docteur, merci beaucoup. L’ogre tout joyeux retrouve son bel appétit ».

M – Est-ce que l’histoire aurait-elle pu s’arrêter ici ?

Emma – Oui car il a retrouvé son appétit, du coup je trouve que l’histoire est terminée, je pensais même pas qu’il restait une page à lire.

M – Ok, est-ce que d’autres veulent intervenir ? Albert.

Albert – Moi je trouve que ça aurait pu s’arrêter là comme Emma elle l’a dit ; Et je trouve que c’est bizarre qu’il y ait une suite. Ou encore ça aurait pu s’arrêter avant la phrase du narrateur, vu qu’il est content à la fin.

M – Enzo ?

Enzo – Moi, comme Albert, et comme Emma aussi, je savais pas qu’on devrait lire encore.

Aïten – S’il n’y avait pas le narrateur, ça aurait pu continuer.

M – Ah toi tu penses que c’est avec le narrateur que l’histoire se termine. D’accord et donc si au final ça ne s’arrête pas, qu’est-ce qu’il pourrait se passer ? Qu’est-ce qu’on pourrait rajouter à cette histoire à votre avis ? Oui, Albert.

Albert – Si ça se termine pas, on pourrait rajouter que l’ogre part de chez le docteur joyeux et vu qu’il a retrouvé son appétit il va manger plein de gens. Par exemple, la classe de Biran.

M – Louna, tu penses qu'il va se passer quoi ?

Louna – Il va remanger.

M – Emma ?

Emma – Moi je pense qu'il va manger le docteur.

M – Allez, on tourne, Aïten tu finis.

Aïten – « Il se rhabille en vitesse, remet ses souliers, saute sur le médecin et n'en fait qu'une bouchée ».

M – Vous aviez trouvé bravo !

## Annexe 12.3 : Verbatim séance 5

### Verbatim 04/11/24 – Séance 5

*6 élèves présents*

*M = Maîtresse*

*Nous avons ponctué partiellement le texte pour favoriser la compréhension du lecteur.*

*Aucune des pauses n'apparaîtra ainsi que certaines répétitions qui ne seront pas transcrites pour favoriser la compréhension.*

*Les hésitations de lecture des élèves ne seront pas retranscrites.*

*Les réponses collectives seront notées avec la terminologie « élèves »*

*Nous préciserons le non verbal sous la forme suivante [ ]*

M – Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on a fait la dernière fois ?

Elèves – Oui, l'ogre et le médecin

M – Oui c'est ça, donc là on va refaire un texte sur le même principe mais c'est pas un dialogue. Donc comme d'habitude on lit le texte partie par partie et je vous pose des questions. Tu commences Louna ?

Louna – « Il était une fois un vieil homme de 87 ans appelé Labon. Il avait été toute sa vie une personne calme et paisible. Il était à la fois très pauvre et très heureux. Quand un jour M. Labon découvre qu'il y a des souris dans sa maison, il ne s'en inquiète pas trop au début. Mais les souris se multiplient. Elles commencent à le tracasser. Et elles continuent à se multiplier, tant et si bien que M. Labon ne peut plus les supporter. « C'est trop. Elles vont vraiment un peu trop loin ! », se dit-il. Le vieil homme sort de chez lui et se rend en clopinant, jusqu'au magasin pour acheter des souricières, un morceau de fromage et de la colle ».

M – Ok super. Ah on ne tourne pas !

Emma – Ah oui les questions !

M – Pourquoi Monsieur Labon achète-t-il les trois articles dans le magasin ?

Louna – Il y a des souris.

Emma – Il y a des souris, elles se multiplient et elles continuent à se multiplier et elles font beaucoup de dégâts.

M – Oui mais pourquoi il achète tout ça ? Albert ?

Albert – Pour arrêter les souris car elles l'embêtent, pour qu'elles partent

M – Oui Enzo ?

Enzo – Pour les tuer.

M – Est-ce que vous avez d'autres hypothèses ? Emma ?

Emma – Pour les attraper, pour les garder, pour les mettre dans une cage.

M – Ok, Manon ?

Manon – Pour qu’elles ne restent pas dans sa maison.

M – Ok donc pour les tuer, pour s’en débarrasser, pour les capturer. Bon on passe à la suite, Aïten tu lis ?

Aïten – « De retour à la maison, il met de la colle sous les souricières et les fixe au plafond. Puis il dispose soigneusement quelques morceaux de fromage sur les pièges ouverts. Cette nuit-là, quand les souris sortent de leurs trous et voient les souricières au plafond, elles croient à une bonne blague. Elles se promènent sur le plancher, se poussent du coude et pointent le plafond de leurs pattes avant en se tordant de rire. C’est assez rigolo, des souricières au plafond. Quand M. Labon descend le lendemain, il constate qu’aucune souris n’est prise au piège. Il sourit en silence... »

Emma – Mais pourquoi il sourit ?

M – Et bien justement c’est ma question, pour vous, pourquoi Monsieur Labon sourit ? Manon ?

Manon – Parce que les souris ont vu les pièges et n’y vont pas.

M – D’accord, Emma ?

Emma – Parce que... il a peut-être changé d’avis et il veut plus les attraper.

M – Ok, Enzo ?

Enzo – Il se dit que les souris elles sont intelligentes.

M – D’accord, Albert ?

Albert – Bah il sourit comme ça elles pourront plus aller au plafond et il va pouvoir les attraper beaucoup plus facilement.

M – Ok, Aïten tu as une idée ?

Aïten – Il sourit déjà car elles sont plus futées, il sait qu’elles ont compris que c’est un piège.

M – D’accord, d’autres hypothèses ? Louna ?

Élèves – Non.

M – Allez on tourne, Manon tu lis ?

Manon – « Il saisit alors une chaise, verse de la colle sous les pieds et la colle à l’envers au plafond, près des souricières. Il fait la même chose avec la table, le téléviseur et la lampe. Finalement, il prend tout sur le plancher et le colle au plafond. Il ajoute un petit tapis. Cette nuit-là, les souris sortent de leurs trous en ricanant et en faisant des plaisanteries sur ce qu’elles ont vu la veille. Mais cette fois, quand elles regardent au plafond, elles cessent vite de rire ».

Emma – Pourquoi elles cessent de rire ?

M – Ah oui ! Et bien c'est ma question ! Louna ?

Louna – Car elles voient le tapis collé au plafond.

M – D'accord, Albert ?

Albert – Parce que les souris ont vu qu'il n'y avait plus les pièges au plafond donc elles arrêtent de rire car elles ne savent pas où ils sont.

M – Ok, mais tu es sûr qu'il n'y a plus de pièges au plafond ? Emma tu veux expliquer ce qu'il se passe dans l'extrait que l'on vient de lire ?

Emma – Il colle une chaise, une colle, une table, il colle le plancher au plafond et il ajoute le tapis. Moi je pense qu'elles arrêtent de rire car c'est comme si la maison elle s'était retournée.

M – Oui c'est ça, il colle tout au plafond, tout est inversé. Donc il a commencé par poser les pièges et maintenant imaginez que c'est comme si on inversait toute la classe : on colle les tables et les chaises au plafond, il inverse tout. Donc là vous imaginez que vous êtes à la place des souris, vous arrivez dans la pièce et tout est inversé. Alors, pourquoi elles arrêtent de rire ?

Albert – Parce qu'elles croient que c'est le plafond.

Enzo – Que tout va s'effondrer.

M – Mais qu'est-ce qu'elles ressentent quand elles voient tout ça ?

Albert – Elles croient qu'elles sont au plafond donc elles pensent qu'elles sont à côté des pièges et qu'elles sont piégées.

M – Imaginez que vous arrivez dans la classe. Vous connaissez la classe par cœur et vous vous rendez compte que tout est inversé, qu'est-ce que vous ressentez ?

Enzo – Mais le plafond tu peux pas y monter.

M – Mais qu'est-ce que tu ressens ?

Enzo – Je suis déçu.

Louna – Choquée.

M – Ah voilà ! Et toi Emma ?

Emma – Je suis un peu choquée aussi, c'est étonnant, c'est comme si on marchait au plafond.

M – Donc qu'est-ce qu'elles ressentent les souris ?

Aïten – De la peur ?

M – Oui c'est ça, elles sont choquées, elles ont peur. Elles arrivent et tout est inversé, elles ne sont pas sereines ces souris. Donc elles arrêtent de rigoler parce qu'elles ont peur.

Emma – Elles se disent pourquoi tout est inversé ?

M – Oui c'est ça ! Allez, on tourne. Emma tu lis ?

Emma – « Hé ! Regardez là-haut ! C'est là le plancher ! », gémit l'une d'elles. « Incroyable ! Nous devons être au plafond ! », s'exclame une autre. « Je commence à me sentir un peu étourdie », dit une autre. « Le sang me descend à la tête », se plaint encore une autre. « C'est horrible ! », dit une très vieille souris aux longues moustaches. « C'est vraiment horrible ! Il faut faire quelque chose tout de suite ! » « Une seconde de plus à me tenir sur la tête et je vais m'évanouir ! » crie une jeune souris. « Moi aussi ! » « Je n'en peux plus ! » « Sauvez-nous, quelqu'un ! Vite, faites quelque chose ! » Elles devenaient hystériques ».

M – Alors, pourquoi elles sont dans cet état ? Enzo ?

Enzo – Parce que tout est collé au plafond, elles sont choquées.

Emma – J'ai peut-être une idée.

M – Oui Emma.

Emma – En fait, vu qu'elles voient que tout est au plafond, ça les rend malade d'être la tête à l'envers.

M – Et est-ce qu'elles ont vraiment la tête à l'envers ?

Emma – Non elles le croient donc elles se rendent malades.

M – Oui c'est ça, tout est inversé donc elles se persuadent qu'elles sont au plafond, elles ont l'impression de marcher à l'envers sur le plafond. Donc elles ont l'impression que le sang leur monte à la tête, qu'elles sont étourdies.

Emma – Ça veut dire quoi être hystérique ?

M – Hystérique c'est être complètement fou, ici elles paniquent mais c'est exagéré. Oui Louna ?

Louna – Peut-être qu'elles rêvent ?

M – Ah c'est intéressant tu penses qu'elles rêvent toi. Albert ?

Albert – Elles sont choquées d'être au plafond, enfin elles croient et elles voient les pièges.

M – Oui c'est ça, elles se persuadent qu'elles sont au plafond.

Emma – Ça les déstabilise. Elles ont l'impression qu'elles vont tomber.

M – Oui ça les déstabilise, ça les perturbe. On passe à la suite, Albert tu lis ?

Albert – « Je sais ce que nous allons faire », dit la très vieille souris. « Nous allons toutes nous tenir sur la tête et alors nous serons dans le bon sens. » Docilement, elles se placent toutes sur la tête et au bout d'un long moment, le sang coulant vers leur cerveau, l'une après l'autre, elles s'évanouissent. Quand M. Labon descend le lendemain, le sol est couvert de souris. Il les ramasse rapidement et les met dans un panier ».

Louna – Il est content parce qu’il a tué les souris.

M – Est-ce que je t’ai interrogée Louna ? C’est super parce que tu participes beaucoup mais c’est pareil pour tout le monde, il faut lever la main. Et je n’ai même pas encore posé ma question. Donc ma question c’est pourquoi il ramasse les souris rapidement et qu’est-ce qu’il va en faire ? Albert ?

Albert – Il ramasse les souris rapidement parce que vu qu’elles se sont évanouies elles sont pas totalement mortes du coup elles peuvent se réveiller et remettre le bazar dans la maison.

M – D’accord, Louna.

Louna – Il les a tuées.

M – Donc toi tu penses qu’il les a tuées. Emma ?

Emma – Moi je pense qu’elles sont mortes parce que quand le sang arrivent au cerveau ça les tue.

M – Est-ce qu’on vous dit qu’elles sont mortes dans le texte ?

Aïten – Mais on meurt si le sang arrive pas au cerveau justement.

M – Dans le texte on vous dit qu’elles sont étourdies parce qu’elles ont la tête à l’envers. Ça ne vous l’a jamais fait ? Quand tu as la tête à l’envers trop longtemps, le sang monte au cerveau et tu peux être étourdi. Donc là on vous dit, l’une après l’autre, elles ?

Élèves – S’évanouissent.

M – Donc est-ce qu’on vous dit qu’elles sont mortes ?

Élèves – Non.

M – Donc on peut interpréter comme on veut. Donc pourquoi il les ramasse rapidement ? Qu’est-ce qu’il va en faire ? Enzo ?

Enzo – Parce qu’il est trop content et il va les jeter et il va les tuer ou les noyer.

Emma – J’ai une question. C’est quoi une souricière ?

Enzo – C’est pour attraper les souris, comme mon papy, il les attrape puis il les noie.

M – Ah donc tu nous dis ça parce que tu as vu ton papy le faire, d’accord. Aïten ?

Aïten – Il va pas les jeter ou les tuer, il va les donner à une animalerie.

M – Ok donc pour toi il les prend et il les amène dans une animalerie. Emma ?

Emma – Je pense qu’il va les mettre dans une cage et les garder.

M – Ok, Albert ?

Albert – Moi je pense qu’il va préparer un feu et les faire brûler.

Enzo – Comme des chamallows. [rire]

M – Vous êtes remontés contre les souris dis donc. Louna ?

Louna – Il va les garder dans une cage et faire des trous.

M – Donc vous m’avez dit qu’il peut les ramasser pour potentiellement les tuer, les emmener à l’animalerie, les garder. Mais pourquoi il se dépêche de les ramasser ? Aïten ?

Aïten – Il va les donner à quelqu’un de sa famille.

M – D’accord, Louna ?

Louna – Peut-être qu’il les ramasse vite pour pas qu’elles se réveillent.

M – Oui elle a raison Louna, on vous dit qu’elles sont évanouies donc elles risquent de se réveiller à un moment donné.

Albert – Donc elles sont pas encore mortes.

M – Oui, donc soit il va les donner, les relâcher dans la nature, les emmener chez le vétérinaire, ou les tuer, on ne sait pas en fait. Oui Emma ?

Emma – Peut-être qu’elles vont finir par mourir et il va les enterrer.

M – Peut-être. Louna ?

Louna – Mais s’il les relâche dans la forêt, elles risquent de retrouver le chemin de la maison.

M – Alors, on finit ? Qui n’a pas lu encore ? Enzo ?

Enzo – Oui.

M – Alors, vas-y.

Enzo - Voici ce qu’il faut retenir de cette histoire : chaque fois que le monde semble à l’envers, mieux vaut rester les pieds sur terre.

M – Vous comprenez ce que ça veut dire ?

Manon – Euh... non.

Louna – Ça veut dire qu’il faut rester vivant.

M – Effectivement, c’est mieux [rire].

Albert – Ça veut dire qu’il faut rester même si on est sur le plafond et qu’on a pas le sang qui monte à la tête. Peut-être que si on va sur le plancher et bien en fait c’est le plancher qui est au plafond.

M – Là tu l’as vraiment pris au sens littéral. En fait ça veut dire que parfois tout va à l’envers, tout va mal et il ne faut pas se laisser aller, se laisser emporter. Des fois, il faut apprendre à relativiser, à rester les pieds sur terre. Vous savez ce que ça veut dire ? Rester les pieds sur terre c’est le contraire

de ce que font les souris, on apprend à ne pas paniquer, à ne pas partir dans tous les sens, on se pose, on respire, on ne fait pas n'importe quoi et on se calme.

M – Vous prenez les ardoises. Aujourd'hui je vais vous donner un outil pour vous aider à mieux comprendre les textes. Ecoutez bien parce que vous pourrez vous appuyer dessus pour l'évaluation. Donc on va apprendre à faire un Visibiléo. Donc dans Visibiléo, il y a visible.  
[Les élèves se dispersent]

M – Vous n'écoutez pas là, vous allez être perdus. On se concentre. Donc Visibiléo, on trouve visible dans le mot. Le but ça va être de créer quelque chose d'imagé. On va mettre par écrit toutes les étapes de l'histoire. Parce que parfois c'est un peu dur de tout visualiser dans sa tête donc le jour de l'évaluation vous aurez le droit d'avoir votre ardoise et de vous faire les étapes de l'histoire à l'écrit. Le but ça va être aussi de se mettre à la place des personnages, qu'est-ce qu'ils disent, qu'est-ce qu'ils pensent ? Alors je vous montre un exemple de ce à quoi ça peut ressembler.

[Le visibiléo est montré]

M – Donc là il y a Monsieur Labon, là les souris et vous allez faire soit des bulles de dialogues, soit des bulles de pensée. On va le faire tous ensemble. Donc qu'est-ce qu'il se passe au tout début ? Vous pouvez reprendre votre texte.

Louna – Il y a un vieil homme, il s'appelle Monsieur Labon... Il a 87 ans...

M – Il me faut une information importante, en une phrase qu'est-ce qu'il se passe ? La situation initiale là c'est quoi ? Aïten ?

Aïten – Donc c'est Monsieur Labon qui voit des souris dans sa maison et ça le dérange.

M – Ok donc qu'est-ce qu'on écrit dans la bulle de Monsieur Labon? Oui Emma ?

Emma – Il faut empêcher les souris de détruire ma maison.

M – Alors au tout début qu'est-ce qu'il se passe ?

Albert – Les souris se multiplient.

M – Donc il se dit « Il y a trop de souris chez moi ». C'est une bulle de pensée ou de dialogue là ?

Élèves – De pensée !

M – Donc on écrit la première étape avec Monsieur Labon et sa bulle de pensée. On écrit quoi ?

Aïten – Il y a trop de souris.

M – C'est bien Louna elle se fait des dessins, ça peut vous aider. Mais le but c'est quand même que ça soit rapide, il faut pas passer 10 minutes à faire des dessins. Vous avez écrit quoi ?

Emma – Il y a trop de souris.

Manon – J'ai besoin d'une souricière.

M – Ah attention Manon, au tout début on ne te parle pas encore de souricière, ça vient après.

D'abord il constate. Donc là on va finir à l'oral, vous avez compris le principe. C'est comme une frise chronologique un petit peu. La prochaine fois on le fera en grand sur une affiche.

Manon – Ah oui c'est bon j'ai compris !

M – Donc on le fait étape par étape, on ne mélange pas tout. Donc on termine à l'oral. C'est quoi la deuxième étape de l'histoire ? Albert ?

Albert – La deuxième étape c'est Monsieur Labon qui va au magasin acheter sa souricière.

M – Oui et il achète quoi d'autre ?

Louna – Du fromage.

M- Oui et de la ?

Albert – Colle.

Enzo – On peut marquer « Je vais coller la souricière au plafond pour les piéger ».

M – Alors oui mais c'est la troisième étape ça c'est bien. Donc on a dit :

- première étape : Monsieur Labon qui pense « il y a trop de souris chez moi »

- deuxième étape : Monsieur Labon va au magasin acheter de la colle, une souricière et du fromage

- troisième étape : ...

Enzo tu l'avais

Enzo – Je vais coller le sol au plafond.

M – Alors juste avant il colle autre chose.

Enzo – La souricière !

M – Et les souris elles font quoi ?

Albert – Elles rigolent.

M – Oui elles se moquent de lui, elles se disent « qu'est-ce qu'il fait celui-là ? ». Donc ça c'est la troisième étape. Quatrième étape ? Enzo tu me l'avais dit.

Enzo – On va coller les meubles au plafond.

M – Donc il colle la table, les chaises, le téléviseur, la lampe, tout ce qu'il y a sur le plancher. Donc au début les souris se moquent et ensuite il se passe quoi ? Elles se disent quoi ?

Emma – On est choquées !

M – Et elles ont ?

Enzo – Peur.

M – Oui très bien. Posez moi vos ardoises sur le côté parce que je sens que vous n'écoutez plus, on termine à l'oral.

[Les élèves posent leurs ardoises sur le côté]

M - Bon on a dit que les souris sont choquées, elles ont peur. Elles deviennent ?

Emma – Hystériques, elles paniquent.

M – Très bien, elles se per...

Emma – Persuadent qu'elles sont au plafond.

M – Super, et ensuite, cinquième étape ? Elles décident quoi ?

Emma – De se mettre sur la tête.

M – Oui pour se mettre à l'endroit. Et il se passe quoi ?

Louna – Elles s'évanouissent parce le sang leur monte au cerveau.

M – Et la dernière étape ?

Emma – Quand elles sont évanouies le lendemain, Monsieur Labon ramasse vite les souris et après on sait pas ce qu'il se passe.

M – Oui super, pour la prochaine fois je vous le refais au propre parce que vous avez fait plus d'étapes que moi donc je prendrai ce qu'on a fait ensemble aujourd'hui.

## Annexe 12.4 : Verbatim séance 6

### Verbatim 18/11/24 – Séance 6

*5 élèves présents (Aïten a étudié le texte plus tard mais l'enregistrement n'a pas été fait)*

*M = Maîtresse*

*Nous avons ponctué partiellement le texte pour favoriser la compréhension du lecteur.*

*Aucune des pauses n'apparaîtra ainsi que certaines répétitions qui ne seront pas transcrites pour favoriser la compréhension.*

*Les hésitations de lecture des élèves ne seront pas retranscrites.*

*Les réponses collectives seront notées avec la terminologie « élèves »*

*Nous préciserons le non verbal sous la forme suivante [ ]*

M – Vous vous souvenez de ce qu'on a fait la semaine dernière ? Oui, Emma ?

Emma – On a étudié un texte. C'était des souris avec Monsieur Labon et il en avait marre des souris.

M – Oui et vous vous souvenez, on avait fait un visibiléo.

Emma – Ah oui !

M – C'était pour comprendre la chronologie d'une histoire en se mettant à la place des personnages. Donc on l'avait fait ensemble, moi je vous l'ai refait au propre.

Emma – Oh c'est trop bien ! On peut les garder ?

M – Oui oui c'est pour vous celui-là. Et donc aujourd'hui on va étudier un nouveau texte mais cette fois-ci avec un renard et des lapins. Donc comme d'habitude on va lire le texte ensemble et je vous pose des questions. Et après on créera le visibiléo ensemble sur une affiche. Donc je vous ai imprimé des bulles de pensées et de paroles, vous n'êtes pas obligé de tout utiliser, vous prenez ce dont vous avez besoin. Et vous avez aussi les étiquettes des personnages.

Albert – Trop bien !

M – Bon il va falloir se concentrer aujourd'hui parce qu'on a un texte assez long, si on a pas le temps on fera le visibiléo la prochaine fois, ne vous inquiétez pas.

[...]

M – Allez Emma tu commences.

Emma – « C'était un magnifique renard qui habitait dans une vaste forêt. Il partageait son temps à se promener avec ses amis ou à poursuivre ses ennemis et à courir après sa nourriture. C'est ainsi qu'un jour d'hiver, sur le point d'attraper un petit lapin, il se purléçait déjà les babines en pensant au bon repas qu'il allait faire. Épouvantée, sa proie voyait déjà sa dernière heure arrivée quand le renard s'arrêta tout à coup. Il venait de sentir une si forte démangeaison sur son échine qu'il n'avait pas pu résister à l'envie de se gratter ».

M – Qu'est-ce qui est arrivé au renard ? Emma ?

Emma – Il doit avoir des puces.

M – Comment tu le sais ?

Emma – Avec le titre et en plus les animaux quand ça les gratte c'est souvent des puces.

Albert – Oui le plus souvent c'est des puces.

M – Super, allez on tourne. Vas-y Manon.

Manon – « Tout tremblant, le lapereau en profita pour prendre le large et encore tout palpitant d'émotion, alla conter son histoire à ses amis. Surpris, ils se cachèrent alors pour observer leur ennemi qui se grattait toujours. Il ne s'interrompait que pour se mordiller tantôt la queue, tantôt la poitrine. Et savez-vous pourquoi ? Mais tout simplement parce que notre renard avait attrapé des puces et que celles-ci s'en donnaient à cœur joie de le piquer sur tout le corps. Il avait beau se démener, s'agiter comme un beau diable, elles continuaient à s'abreuver de son sang. Elles le piquaient si fort qu'il en devenait presque fou. C'était si drôle que nos petits lapins, ravis de ce spectacle, en riaient de bon cœur. Vexé et furieux, le renard cependant subissait en silence leurs moqueries, se promettant toutefois de se venger le temps venu. Pour le moment, il avait mieux à faire : il réfléchissait à la façon dont il pouvait s'y prendre pour se débarrasser au plus vite de ses hôtes aussi invisibles qu'encombrants ».

[Louna dessine sur sa feuille]

M – Pourquoi le renard a laissé partir le lapereau ? Louna ?

Louna – Parce qu'il a des puces.

M – Oui et il était occupé à faire quoi ?

Louna – A se gratter ?

M – Oui c'est bien mais attention j'aimerais que tu te concentres un peu plus. Bon, on tourne, Enzo tu lis ?

Enzo – « Soudain, les petits lapins fort étonnés le virent se diriger à toutes pattes vers les clôtures métalliques puis vers les buissons épineux. Il semblait y cueillir quelque chose avec ses pattes. Intrigués, ils le suivirent en se dissimulant derrière ces mêmes buissons. Ils s'approchèrent et s'aperçurent alors qu'il amassait dans sa gueule des brins de laine que la toison des moutons avait laissé accrochés au passage. Bientôt tous ses brins réunis formèrent une grosse touffe blanche au bout de son museau. « Il ne va quand même pas la manger ! chuchota l'un des petits lapins. - Il n'est pas si bête, dit un autre, il risquerait de s'étouffer. » »

M – Alors comment les brins de laine se sont retrouvés sur les clôtures ? Albert ?

Albert – Bah comment ils se sont retrouvés dans les clôtures...

M – Ils viennent d'où ces brins de laine ?

Albert – Ils viennent des moutons.

M – Oui et donc comment ils se sont retrouvés sur les clôtures ? A ton avis ?

Albert – Avec le vent ?

Emma – C'est resté accroché quand ils sont passés.

M – Oui c'est ça, en passant à côté des clôtures, leur laine s'est accrochée en fait. Très bien, on passe à la suite. Albert ?

Albert – « Mais que fait-il encore ? Ne voilà-t-il pas qu'il se précipite en courant dans la rivière. Il avance... il avance. L'eau monte le long de son corps d'abord jusqu'au ventre, puis, maintenant, jusqu'en haut de son échine. L'eau atteignait déjà son cou. Bientôt, les petits lapins ne virent plus que sa tête qui dépassait hors de l'eau, mais le renard avançait toujours. De plus en plus inquiets, les petits lapins s'interrogeaient : »

M – Alors, avant de tourner, pourquoi le renard est entré dans la rivière d'après vous ? Albert ?

Albert – Pour enlever toutes ses puces.

M – D'accord, Emma ?

Emma – Pour se laver avec les brins de laine ?

M – D'accord, est-ce que vous avez d'autres hypothèses ? Louna ? Enzo ? Manon ? Ok, on passe à la suite, Louna vas-y.

Louna – « « Crois-tu qu'il cherche à se noyer ? » dit l'un. - Et si on allait chercher du secours ? » dit un autre. Un troisième lui cria : « Renard !... Renard ! Reviens ! On ne se moquera plus de toi, tu pourras te gratter autant que tu le voudras. On ne rira plus ; je t'en prie mais reviens vite ! ». Cependant notre renard ne semble rien entendre et continue à s'enfoncer de plus en plus dans l'eau. Maintenant, on aperçoit plus que son museau qui dépasse de l'eau avec, tout au bout, la grosse touffe de laine blanche. Soudain on ne voit plus qu'elle. Renard a complètement disparu. « Il n'a sans doute pas pu supporter à la fois ses puces et nos moqueries » pensent les petits lapins. - C'est notre faute s'il est mort » se reprochent-ils. Nous n'avons guère été charitables avec lui. » »

M – Alors qu'est-ce qu'il se passe ? Louna ?

Louna – Il s'enfonce dans l'eau.

M – Oui, Enzo ?

Enzo – Il se noie et il est mort parce qu'il voulait s'enlever les puces mais il ne savait pas nager.

M – D'accord, Manon ? Non ? Emma ?

Emma – Moi je dis qu'il est pas mort parce que je pense qu'il fait exprès de faire peur aux petits lapins pour leur donner une leçon.

Louna – C'est pour les manger !

M – Ah, alors toi tu penses qu'il fait exprès pour pouvoir les manger ?

Louna – Oui parce que peut-être qu'ils sont dans l'eau et il va nager et il va les manger.

M – Ah d'accord donc tu penses qu'il se cache sous l'eau pour pouvoir les manger après. Oui Enzo ?

Enzo – Bah il est sous l'eau, il circule sous l'eau et il va les manger après.

M – D'accord, donc là c'est uniquement pour faire peur aux lapins qu'il va dans l'eau ?

Élèves – Non.

Enzo – C'est pour s'approcher des lapins sans qu'ils le voit.

M – D'accord mais est-ce qu'il a une autre raison d'aller dans l'eau ? Emma ?

Emma – Pour s'enlever ses puces.

M – Oui, on fait des hypothèses là, mais on suppose qu'il va dans l'eau pour enlever ses puces et peut-être aussi pour se rapprocher des lapins pour les manger, on ne sait pas. On lit la suite, Manon ?

Manon – « Mais voilà que, tout à coup, Renard réapparaît à quelques mètres du bord, tandis que là-bas, au milieu de la rivière, la touffe de laine blanche s'enfonce peu à peu. « Regardez-la bien ! leur crie le renard. Voyez le sort que je réserve à mes ennemis : je les tue sans remords. Je viens de noyer toutes mes puces ! » »

Emma – Ah mais oui en allant sous l'eau et en restant longtemps sous l'eau bah elles peuvent plus respirer donc elles se noient.

M – Ok, donc il a pu noyer ses puces...

Enzo – Mais du coup il s'est échappé sous l'eau, il a pu circuler sous l'eau.

M – Donc vous pensez que les puces sont dans l'eau là ?

Louna – Mais du coup il a enlevé ses puces grâce à la rivière.

Manon – Oh j'ai une idée ! En fait le renard il est allé sous l'eau pour se débarrasser de la laine et de ses puces.

M – Donc elle lui a servi à quoi cette touffe de laine au final ? Emma ?

Emma – Bah en fait c'est pour faire croire que c'est des moutons donc les puces sont allées sur le mouton, sur la laine et après il est allé sous l'eau pour se débarrasser des puces sur lui et de toutes les autres dans la laine.

M – D'accord, Albert tu avais une autre idée ?

Albert – C'était la même.

M – D'accord, donc vous me dites que la touffe de laine a permis d'enlever les puces et qu'après il s'est débarrassé du reste de ses puces avec la rivière ?

Élèves – Oui.

M – Très bien, alors on lit la suite ? Albert ?

Albert – « Les petits lapins comprirent alors la merveilleuse idée qu'avait eue l'intelligent renard pour se débarrasser de ses parasites : voyant que l'eau allait les atteindre, les puces avaient grimpé progressivement le long de son corps pour ne pas se noyer. D'abord, elles avaient quitté ses pattes et sa poitrine pour grimper ensuite sur son échine. Fuyant l'eau qui montait toujours, elles s'étaient élevées jusqu'à son cou, puis sur son museau. Enfin, elles s'étaient réfugiées dans la touffe de laine blanche. C'est à ce moment-là que le renard avait plongé, abandonnant toutes ses puces cramponnées aux brins de laine qui, en s'imbibant d'eau, s'étaient enfoncés, entraînant avec eux tous ces indésirables parasites ».

M – Alors, au final elle a servi à quoi la touffe de laine ?

Albert – Ben quand il est allé sous l'eau le renard, et beh avec la laine, il s'enfonçait de plus en plus pour que les puces montent jusqu'à la laine, après il va totalement sous l'eau, la touffe de laine du coup elle part, elle se déplace un petit peu assez loin. Et en même temps, elle s'imbibe d'eau, un peu comme une éponge. Et donc comme toutes les puces sont dessus, ça tue les puces.

Emma – Ca les fait couler. En fait elles ont peur de l'eau donc pour pas se noyer, elles sont montées petit à petit et du coup elles sont arrivées dans la laine qui s'est remplie d'eau donc elles ont coulé.

Louna – Moi je pense qu'il va retourner...

M – Retourner où ?

Louna – Je sais plus.

Emma – Moi je pense que après les lapins vont dire au renard qu'il est fort de s'être débarrasser de ses puces, qu'il a été intelligent.

M – D'accord, très bien. On tourne ? Louna tu prends la suite ?

Louna – « Pendant ce temps, Renard avait regagné rapidement la berge à la nage, et il était là, riant aux éclats, se moquant à son tour des petits lapins surpris et effrayés. Ils devinaient que leur ennemi, maintenant débarrassé de ses hôtes encombrants, aurait à nouveau tout son temps pour les chasser comme autrefois ».

M – Pourquoi il rit aux éclats à la fin ? Louna ?

Louna – Parce que les lapins ont des puces ?

M – Non c'est pas ça, Albert ?

Albert – C'est parce que il s'est débarrassé de toutes ses puces et il est allé jusqu'à la terre ferme et il se rapproche des lapins et les lapins du coup ils savent qu'ils vont se faire chasser.

M – Oui, Emma ?

Emma – C'est parce qu'en fait le renard il est revenu devant les lapins et s'il rit aux éclats c'est parce qu'il a plus de puces et qu'il va recommencer à les chasser parce que du coup eux, ils sont surpris et effrayés les lapins parce que le renard a réussi à se dégager de ses puces du coup il va

pouvoir les chasser à nouveau sans avoir à se gratter tout le temps.

M – C'est ça, donc à la fin il s'est débarrassé de ses puces donc il rit aux éclats parce qu'il sait qu'il va pouvoir recommencer à chasser les lapins, donc on suppose que les lapins vont se faire manger à la fin, très bien.

## Annexe 12.5 : Verbatim séance 7

### Verbatim 02/12/24 – Séance 7

6 élèves présents

M = Maîtresse

*Nous avons ponctué partiellement le texte pour favoriser la compréhension du lecteur.*

*Aucune des pauses n'apparaîtra ainsi que certaines répétitions qui ne seront pas transcrites pour favoriser la compréhension.*

*Les hésitations de lecture des élèves ne seront pas retranscrites.*

*Les réponses collectives seront notées avec la terminologie « élèves »*

*Nous préciserons le non verbal sous la forme suivante [ ]*

M – Allez c'est parti. Aujourd'hui on va étudier un nouveau texte qui s'appelle « Lucien » de Claude Bourgeys. Le visibiléo on le fera ensemble la semaine prochaine, aujourd'hui on lit le texte et je vous pose des questions comme d'habitude. Vous écrivez votre prénom et Louna tu commences ?

Louna – Lucien était douillettement recroquevillé sur lui-même. C'était là une position qu'il lui plaisait de prendre. Il ne s'était jamais senti aussi heureux de vivre, aussi détendu. Tout son corps était au repos et lui semblait léger. Léger comme une plume, comme un soupir. Comme une inexistence. C'était comme s'il flottait dans l'air ou peut-être dans l'eau. Il n'avait absorbé aucune drogue, usé d'aucun artifice pour accéder à cette plénitude des sens. Lucien était bien dans sa peau. Il était heureux de vivre. Sans doute était-ce un bonheur un peu égoïste.

M – Alors qu'est-ce que vous avez compris du début de l'histoire ? Emma ?

Emma – Qu'il était recroquevillé sur lui-même, qu'il était bien dans sa peau et qu'il avait un bonheur un peu égoïste.

M – D'accord, vous vous le représentez comment Lucien ?

[Des élèves se dissipent]

M – Enzo, Louna, Aïten, on se concentre. Vous vous le représentez comment ? Enzo ?

Enzo – Drogué.

M – Bah na regarde on te dit « il n'avait absorbé aucune drogue ».

Emma – Moi je le vois comme ça [elle mime quelqu'un recroquevillé].

M – D'accord mais c'est qui Lucien ? Un garçon, une fille ? Un adulte ? Un enfant ?

Manon / Enzo – C'est un garçon.

Emma – Pour moi c'est un adulte.

Enzo – Non c'est un petit garçon.

M – Ah bah on sait pas, toutes vos réponses peuvent être justes. Donc pour Emma c'est un adulte et

qui pense que c'est un petit garçon ? Louna pour toi c'est quoi ?

Louna – Un adulte.

Manon – C'est pas un petit garçon pour moi, c'est un vieil homme.

Emma – Moi je pense que c'est un jeune homme.

M – D'accord donc Lucien c'est un garçon, soit un enfant, soit un jeune adulte, soit un vieil homme pour vous. Et vous m'avez dit qu'il est recroquevillé. Mais il pourrait être où ?

Emma – Dans son lit.

Manon – Dans sa maison sur un fauteuil.

M – D'autres propositions ?

Louna – Dans son canapé.

M – Albert tu as une idée ? Non ?

Emma – J'ai peut-être une idée.

M – Oui ?

Emma – Dans l'herbe haute dehors.

M – Et Aïten et Albert vous n'avez pas d'idées ?

Albert – Peut-être sur un transat à côté de la piscine.

M – Ok, Louna ?

Louna – Dans son lit.

M – Aïten ? Pas d'idées ? Non ? Ok, on tourne. Enzo si tu lis c'est qu'après tu es plus calme et que tu écoutes, on est d'accord ?

Enzo – « Une nuit, le malheureux fut réveillé par des douleurs épouvantables. Il se sentit comme serré dans un étau, écrasé par le poids de quelque fatalité. Quel était donc ce mal qui lui fondait dessus ! Et pourquoi sur lui plutôt que sur un autre ? Quelle punition lui était là infligée ? C'était comme si on l'écartelait, comme si on brisait ses muscles à coups de bâton. « Je vais mourir », se dit-il. La douleur était telle qu'il ferma les yeux et s'y abandonna. Il était incapable de résister à ce flot qui le submergeait, à ce courant qui l'entraînait loin de ses rivages familiers. Il n'avait plus la force de bouger. C'était comme si un carcan l'emprisonnait de la tête aux pieds. Il se sentait attiré vers un inconnu qui l'effrayait déjà. Il lui sembla entendre une musique abyssale. Sa résistance faiblissait ».

M – Alors Emma je t'ai entendu murmurer une théorie mais je ne voudrais pas que ça influence les autres donc tu pourras me la dire après. Donc qu'est-ce qu'il se passe ? Qu'est-ce qu'il lui arrive à Lucien ? Louna ?

Louna – Il a plus de force pour bouger et il a mal à la tête et aux pieds.

M – D'accord, Manon ?

Manon – Il est mort.

M – Ah d'accord, c'est ce à quoi tu pensais Emma ?

Emma – Oui.

M – Enzo ?

Enzo – Il est blessé.

M – D'accord, il est blessé donc il est peut-être en train de mourir. Emma ?

Emma – Peut-être qu'on lui a donné du poison donc ça le fait souffrir donc il va peut-être mourir.

Manon – Peut-être qu'il a pris de la drogue.

Emma – Ah mais nan on a dit qu'il était pas drogué dans le texte.

Manon – Oui mais peut-être que maintenant il est drogué.

M – Donc ça confirme peut-être votre théorie du vieil homme malade alors ?

Manon – Il est bizarre ce texte.

M – Au niveau du vocabulaire il est un peu plus dur que les autres.

Louna – Il a un cancer !

M – Ah, peut-être Louna. Aïten tu as une idée ?

Aïten – Non.

M – Et toi Albert ?

Albert – Non.

Emma – Peut-être qu'il est en train de rêver.

Aïten – Mais nan dans le texte ça dit qu'il s'est réveillé.

M – Après tu peux aussi rêver que tu te réveilles. Enzo tu as une idée ?

Enzo – Peut-être qu'il y a des souris qui lui ont mangé un peu de peau.

M – Ah oui tu as des idées qui vont loin toi. Bon, on résume, on a l'hypothèse de la mort, qu'il est en train de mourir, l'hypothèse du poison. En tout cas ça s'annonce pas très bien pour lui. Allez on tourne, Emma tu prends la suite.

Emma – « Le néant l'attirait vers lui. Un étrange sentiment de solitude l'envahit alors. Il était seul

dans son épreuve, terriblement seul. Personne ne pouvait l'aider. C'était en solitaire qu'il lui fallait franchir le passage. Il ne pouvait en être autrement ».

M – Alors, pourquoi il est seul et pourquoi personne ne peut l'aider ? Oui Albert ?

Albert – Peut-être qu'il a fermé sa maison à clef et que s'il a un téléphone, le téléphone est cassé donc il ne peut prévenir personne vu qu'il a mal et du coup il se sent seul.

Louna – Peut-être qu'il est en train de mourir donc il peut appeler personne.

M – Il est trop faible pour appeler quelqu'un tu penses ? Oui Enzo ?

Enzo – Peut-être qu'il a plus de jambes et que du coup il peut plus marcher et du coup il va mourir.

M – Ok, Emma ?

Emma – Peut-être qu'il est mort et que du coup vu qu'il est mort... j'ai oublié.

M – Réfléchis-y Emma, je t'écoute après. Oui Albert ?

Albert – Peut-être qu'il a été capturé par quelqu'un de pas gentil et le soir la personne lui a donné des gros coups avec quelque chose, par exemple un fouet et du coup c'est pour ça qu'il a très mal et qu'il a été bloqué donc il peut plus bouger.

M – D'accord. Emma ça t'est revenu ?

Emma – Peut-être que c'est juste un cauchemar du coup il se sent seul dans le cauchemar.

M – Mmh d'accord, Manon ?

Manon – La personne elle lui a donné du poison donc il est bloqué, il peut plus bouger et du coup il souffre et du coup le lendemain il meurt.

M – [en s'adressant à Enzo et Louna] Stop, si vous n'écoutez pas les autres je n'écouterai pas vos hypothèses, ça marche dans les deux sens d'accord ?

[ils hochent la tête]

M – Bon, Enzo ?

Enzo – Peut-être qu'il a toujours pas de jambes et qu'il a pas assez de sous pour s'acheter un fauteuil roulant donc il peut plus marcher.

Louna – Peut-être que quelqu'un l'a attaché et qu'il peut pas bouger.

M – D'accord, c'est intéressant, ça rejoint un peu Enzo avec cette idée qu'il est bloqué, qu'il ne peut pas se déplacer pour aller chercher de l'aide.

Albert – C'est un peu ce que Manon et moi on a dit aussi.

M – Oui c'est vrai. Aïten, tu as une idée toi ?

Aïten – J'ai oublié.

M – Bon d'accord, tu nous dis si ça te revient. Qui prend la suite ? Aïten ?

Aïten – « Ses tempes battaient, sa tête était traversée d'ondes douloureuses. Ses épaules s'enfonçaient dans son corps. « C'est la fin », se dit-il encore. Il lui était impossible de faire un geste. Un moment, la douleur fut si forte qu'il crut perdre la raison et soudain ce fut comme un déchirement en lui. Un éclair l'aveugla. Non, pas un éclair, une intense et durable lumière plus exactement. Un feu embrasa ses poumons. Il poussa un cri strident ».

M – Alors pour vous, en levant la main, où il est Lucien ? Qu'est-ce qu'il fait ? Albert ?

Albert – Peut-être qu'il est dans un hôtel et que l'hôtel est en feu et que lui au début de l'histoire il était en train de dormir du coup il était bien et d'un coup il se réveille et il voit des flammes à côté de lui, ça lui fait mal à cause des brûlures et de la fumée. Et après peut-être que le feu est autour de lui et il est piégé, il peut plus bouger.

M – Ok, Emma ?

Emma – Peut-être que le poison il est très très fort, il est fait pour faire souffrir les gens avant de les tuer.

M – D'accord, donc tu penses qu'il est en train de mourir et qu'il souffre énormément.

Albert – De toute façon il va mourir.

Manon – De toute façon vu qu'il y a le feu autour et beh la fumée ça peut faire mal aux poumons et puis après il peut mourir à cause des flammes.

M – Vous la trouvez où l'information qui dit qu'il y a un feu ?

Albert – Je sais pas, moi c'est juste quand ça dit « un feu embrasa ses poumons » moi ça m'a donné l'idée qu'il y a un feu.

M – D'accord donc pour vous c'est vraiment un feu qui arrive sur lui. Ok, Enzo ?

Enzo – Ses épaules sont peut-être rentrées et du coup il peut plus trop bouger.

M – Tu penses qu'il a un peu les muscles bloqués ?

Enzo – Mais il est comme ça [mime], ça dit « ses épaules enfoncées » donc c'est comme ça.

M – Au début on te dit qu'il est recroquevillé tu sais.

Manon – En fait au début il est recroquevillé donc ses épaules elles se sont bloquées.

M – Ah tu penses que ses épaules sont bloquées.

Manon – Après tout son corps s'est bloqué et puis après il pouvait plus bouger et après il y a eu un feu.

Enzo – Peut-être qu'il s'est cassé la cervicale.

M – Oui, peut-être. Louna ?

Louna – Peut-être qu'il s'est fait attraper.

M – Oui donc toi tu gardes ton idée qu'il a peut-être été attrapé. Emma elle elle avait cette idée du poison.

Louna – Le kidnappeur il a peut-être mis du poison dans l'eau.

M – Oui donc vous vous rejoignez. Aïten ?

Aïten – Peut-être que aussi c'est... je sors vraiment du truc hein.

M – Dis moi.

Aïten – C'était mon idée de tout à l'heure mais je pense qu'il pourrait peut-être avoir très mal parce qu'il est à l'hôpital et qu'on lui fait une piqûre.

Emma – Ah oui on a pas eu cette idée.

Enzo – Le médecin il peut être...

Albert – Diabolique.

Enzo – Ouais voilà. Et du coup il lui a bloqué l'épaule.

M – Ok, donc si je rassemble vos hypothèses. On est sur un vieux monsieur, un adulte en tout cas. Il a peut-être été empoisonné par quelqu'un ou alors qui est malade, qui a un cancer. Il est chez lui, ou peut-être à l'hôpital. Peut-être qu'il a été kidnappé. Peut-être qu'il est dans un hôtel, pris dans un incendie. Louna ?

Louna – Peut-être qu'il a le cou bloqué.

M – Oui le coup bloqué c'est ce que disait Enzo, les cervicales bloquées. Emma ?

Emma – Peut-être qu'il est dans un hôpital et que le médecin c'est un psychopathe et qu'il l'a empoisonné avec une piqûre.

M – Oui et vous avez aussi eu cette idée du médecin diabolique.

Louna – Mais peut-être qu'après il a plus mal, que son ami l'a amené à l'hôpital et qu'il avait plus mal.

Emma – Mais on dans le texte ça dit qu'il est tout seul.

Enzo – Oui c'est vrai et là ça dit qu'il a mal.

M – D'accord et quand on vous parle d'un « éclair », d'une « lumière intense ». Vous m'avez parlé d'un incendie mais est-ce que ça vous fait penser à quelque chose d'autre ?

Louna – Que peut-être il était chez lui et il avait le feu et du coup il a vu un éclair.

M – Alors ça on a en parlé tout à l’heure oui. Aïten ?

Aïten – Peut-être qu’il y a eu une panne d’électricité et il a touché...

M – Ah tu penses qu’il s’est électrocuté ?

Aïten – Oui.

Manon – En fait il a laissé la fenêtre ouverte et du coup l’éclair, la foudre elle est tombée sur lui et du coup ça a mis le feu dans sa maison.

M – Ok, donc soit il s’est électrocuté, soit carrément c’est la foudre qui lui est tombée dessus. Enzo ?

Enzo – Peut-être que la lumière ils lui ont mis carrément là, comme des petites loupettes et ça l’aveugle.

M – Ah d’accord donc ça peut le réveiller d’un coup cette forte lumière ?

Enzo – Oui et ça lui fait mal.

M – D’accord, Albert ?

Albert – Peut-être qu’il a fait une grosse chute et après quand il est tombé les personnes ont mis un briquet, une flamme d’un briquet qu’ils ont mis autour de lui, du coup il est tombé et il a le flash quand il tombe parce qu’il a eu un gros coup à la tête. Du coup, il peut plus rien voir. Après il est dans le feu et il peut plus trop respirer. Et en plus vu qu’il est tombé et ben il a très mal un peu partout.

M – D’accord, on va lire la fin. Manon ?

Manon – « Tout en l’attrapant par les pieds, la sage-femme dit : « C’est un garçon. » Lucien était né ».

M – Alors est-ce que vous avez compris la fin ?

Emma – Ah en fait il est à l’hôpital et...

Albert – Non c’est sa mère qui est à l’hôpital du coup.

M – Ah lui aussi alors non ?

Albert – Oui [rire].

Emma – Et en fait il est dans le ventre de sa maman et c’est peut-être sa maman qui souffre.

M – Alors, en fait ça vous décrit une naissance.

Élèves – Ahhh ouaaiiss !

M – En fait au tout début il est dans le ventre de sa maman. On vous dit qu’il est recroquevillé,

presque dans de l'eau, qu'il a l'impression de flotter. Donc on l'enlève de la poche dans le ventre de sa mère, de l'endroit qu'il a toujours connu.

Emma – C'est pour ça qu'on dit « une nuit le malheureux fut réveillé ».

M – C'est ça, en fait on le sort de sa poche, de sa bulle. Tu as compris Louna ?

Albert – Ah mais on était complètement à l'ouest !

M – Oui celui là c'était le plus dur après, la fin est difficile à prévoir.

Albert – La réponse était à l'est et nous on était complètement à l'ouest.

M – Louna tu as compris la fin, tu peux m'expliquer ?

Louna – Oui, il est à l'hôpital avec sa mère.

M – Et donc Lucien c'est qui ?

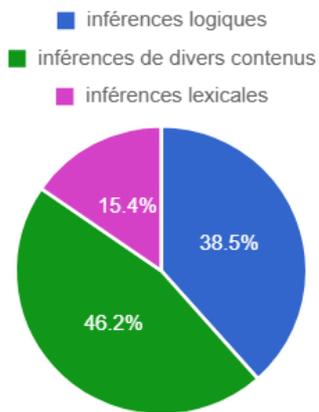
Louna – Un garçon qui vient de naître.

M – Oui très bien c'est ça.

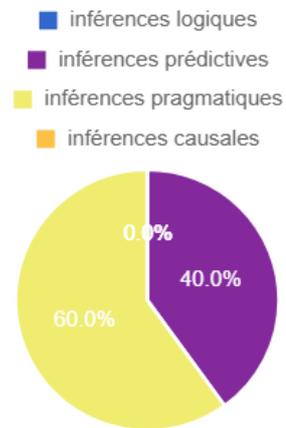
# Annexe 13 : Diagrammes factuels des inférences réalisées par les élèves des séances 3 à 7

## Annexe 13.1 – Albert

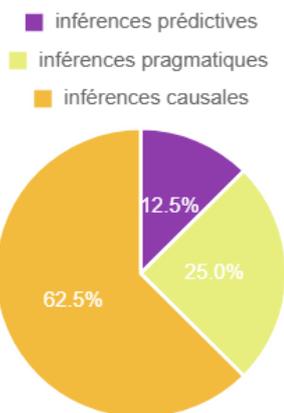
Inférences réalisées par Albert - Séance 3



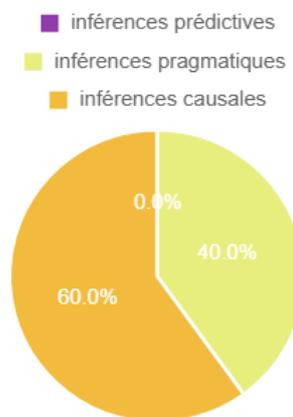
Inférences réalisées par Albert - Séance 4



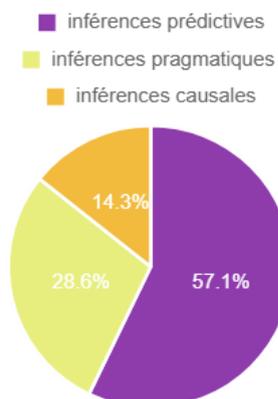
Inférences réalisées par Albert - Séance 5



Inférences réalisées par Albert - Séance 6

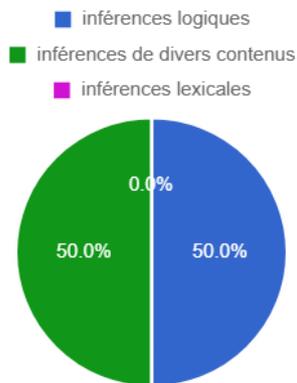


Inférences réalisées par Albert - Séance 7

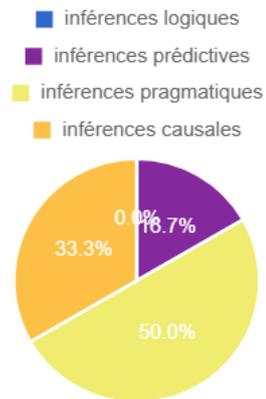


## Annexe 13.2 – Louna

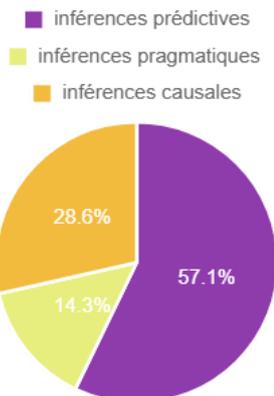
Inférences réalisées par Louna- Séance 3



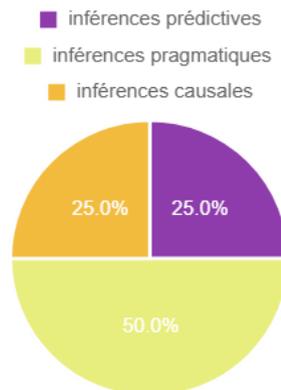
Inférences réalisées par Louna - Séance 4



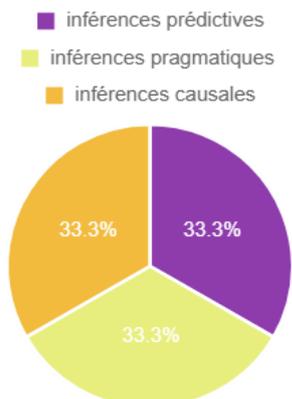
Inférences réalisées par Louna - Séance 5



Inférences réalisées par Louna - Séance 6

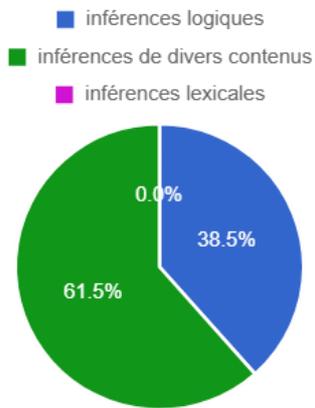


Inférences réalisées par Louna - Séance 7

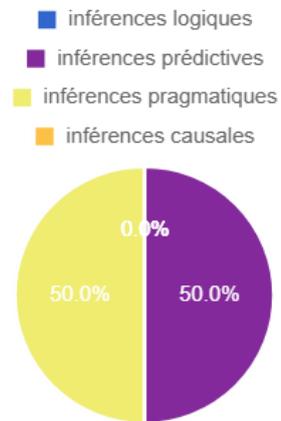


## Annexe 13.3 – Enzo

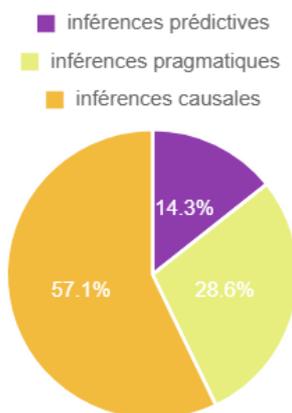
Inférences réalisées par Enzo - Séance 3



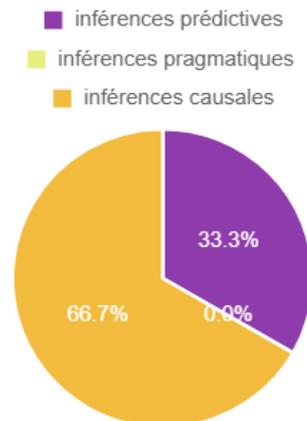
Inférences réalisées par Enzo - Séance 4



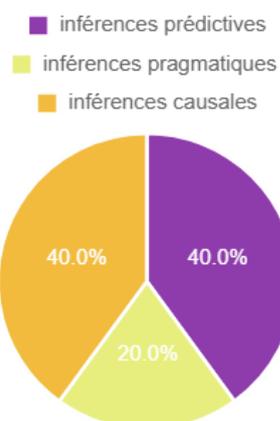
Inférences réalisées par Enzo - Séance 5



Inférences réalisées par Enzo - Séance 6

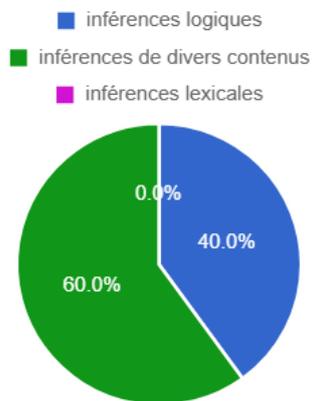


Inférences réalisées par Enzo - Séance 7

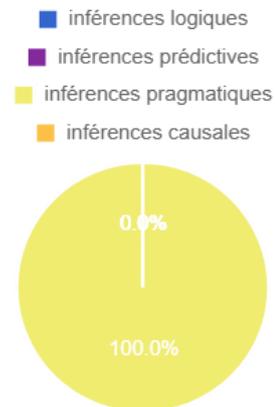


## Annexe 13.4 – Manon

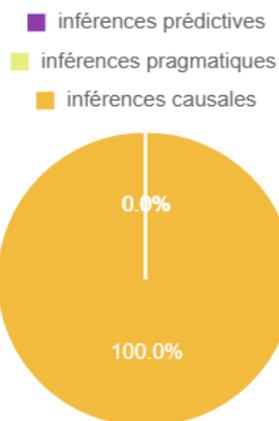
Inférences réalisées par Manon - Séance 3



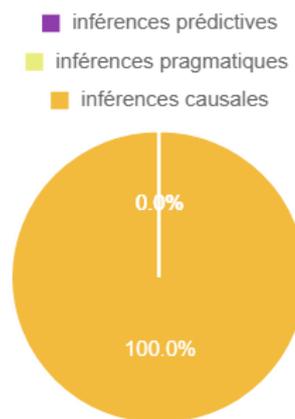
Inférences réalisées par Manon - Séance 4



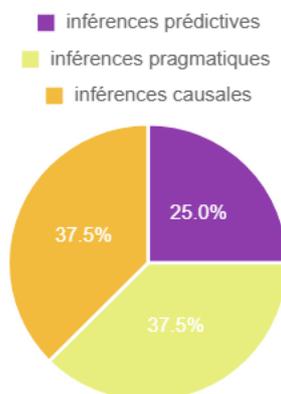
Inférences réalisées par Manon - Séance 5



Inférences réalisées par Manon - Séance 6

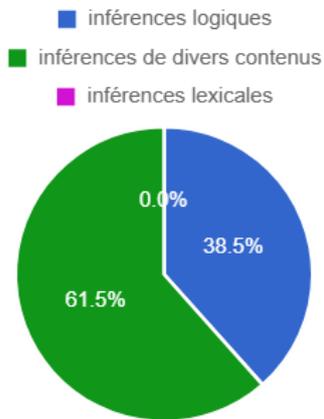


Inférences réalisées par Manon - Séance 7

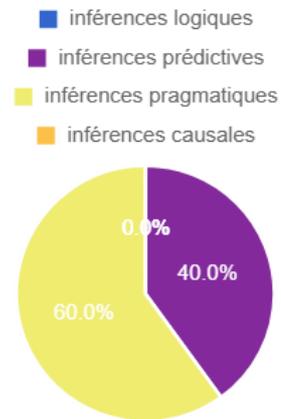


## Annexe 13.5 – Emma

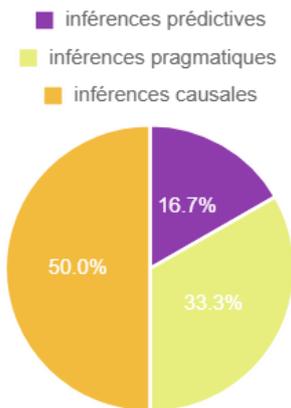
Inférences réalisées par Emma - Séance 3



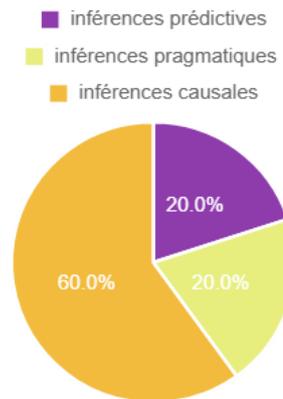
Inférences réalisées par Emma - Séance 4



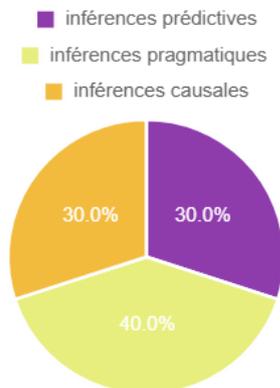
Inférences réalisées par Emma - Séance 5



Inférences réalisées par Emma - Séance 6

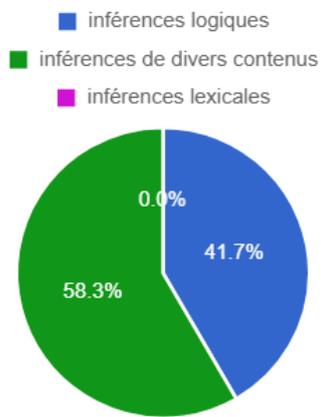


Inférences réalisées par Emma - Séance 7

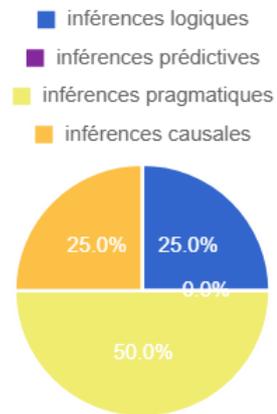


## Annexe 13.6 - Aïten

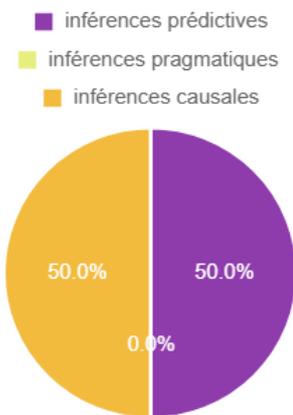
Inférences réalisées par Aïten - Séance 3



Inférences réalisées par Aïten - Séance 4



Inférences réalisées par Aïten - Séance 5



Inférences réalisées par Aïten - Séance 7

