

SOMMAIRE

I – Le contexte : Description du terrain

L'établissement et la SEGPA

1 - Profil de la classe

1.1 - Le profil des élèves

2. Les élèves et la lecture

2.1 - L'évaluation diagnostique

2.2 – Bilan

2.3 - Hypothèse de travail

II- La lecture : un processus complexe.

1. Définir les axes d'apprentissage de la lecture.

1.1 Reconnaissance des mots, compréhension, lexique, connaissance du monde

2. Quelles capacités développer dans l'apprentissage de la compréhension de texte.

2.1 Compréhension littérale

2.2 Compréhension de l'implicite

2.3 définition des inférences

3. Enseigner l'implicite

3.1 cadre institutionnel

3.2 enseigner l'implicite

3.3 Enseigner l'implicite à des élèves en grande difficulté

III - Le Roll, une réponse possible à ces difficultés

1. Qu'est-ce que le ROLL ?

1.1 Cadre général

1.2 L'Aqt (construction du sens en groupe : conduit l'élève à expliciter ses stratégies)

1.3 L'entraînement

2. Le dispositif appliqué au terrain.

2.1 Description du dispositif

2.2 Description d'une séance

Conclusion

Bilan : ce que le dispositif a apporté aux élèves

Perspectives : comment continuer à travailler l'implicite ?

Introduction

Enseignante en français dans un collège ECLAIR à Marseille, j'ai dès ma première année d'enseignement été confrontée à la grande difficulté de certains élèves. En 2006, j'ai postulé pour le poste d'enseignant référent de mon établissement. L'une des missions attribuée à ce poste concernait la mise en œuvre des PPRE. C'est en travaillant plus spécifiquement avec des élèves en difficulté, que j'ai constaté que la lecture était souvent au cœur des difficultés rencontrées. En effet, la mauvaise compréhension des textes lus ou des consignes empêche les élèves de réaliser les tâches demandées par les enseignants, et ce quelle que soit la discipline. J'ai pu observer que l'origine de ces carences était diverse.

En 2010, mon poste a évolué et je suis devenu professeur pilote du dispositif ROLL. Celui-ci a pour objectif d'améliorer la compréhension en lecture. J'ai été amenée à réfléchir de manière plus approfondie à l'apprentissage de la lecture et à ce qui peut être mis en œuvre pour aider les élèves à améliorer leur compréhension en lecture.

Mon stage, dans le cadre de la certification 2 CA-SH option F, s'est déroulé en 4^{ème} SEGPA. Pour les élèves scolarisés dans ces classes, la compréhension en lecture reste un enjeu majeur et c'est en établissant un parallèle avec le travail effectué dans mon établissement d'exercice que j'ai orienté ma réflexion vers la problématique suivante : **l'utilisation de l'Atelier de Questionnement de Texte (AQT) et des exercices d'entraînement ciblés sur des processus inférentiels permet-elle à des élèves de SEGPA ayant des difficultés en compréhension, d'accéder à l'implicite d'un texte ?**

Dans cette perspective, je me suis tout d'abord intéressée au profil des élèves afin de formuler des hypothèses de travail liées au contexte de la 4^{ème} SEGPA dans laquelle j'ai effectué mon stage. A partir d'éléments théoriques présentés dans la deuxième partie, j'ai proposé un dispositif utilisant le ROLL afin d'aider les élèves à développer leur capacité à faire des inférences pour améliorer leurs compétences de lecteur.

1. Le contexte : description du terrain

L'établissement et la SEGPA

Situé dans le 12^o arrondissement, le collège Darius Milhaud accueille 714 élèves dont 92 scolarisés en SEGPA. J'ai effectué mon SOPA dans cet établissement et plus particulièrement dans la classe de 4^{ème} SEGPA.

Profil de la classe et des élèves

La classe est constituée de 14 élèves, âgés d'une quinzaine d'années. Le profil de la classe est particulièrement hétérogène du fait de la diversité de parcours des élèves : durant leur scolarisation dans le 1^{er} degré, un élève a été accompagné par un enseignant spécialisé du RASED, un des élèves a été scolarisé en CLIS, un autre a été suivi par le centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), d'autres ont bénéficié de PPRE. Actuellement, deux élèves sont nouvellement arrivés en France depuis peu, l'un est francophone, l'autre venant du Cap vert apprend la langue. Trois élèves sont porteurs de troubles spécifiques des apprentissages : l'un est dyslexique, l'autre dysphasique. Le troisième, dysgraphique, est actuellement accueilli en ITEP et bénéficie d'un emploi du temps adapté. En effet, son comportement est difficilement gérable. Toutefois, il présente des capacités en lecture, l'oral est très pertinent, il a une bonne compréhension des textes, du vocabulaire et une assez bonne culture générale.

D'après les dossiers scolaires, le palier 2 du livret de compétence n'a pas été acquis par l'ensemble des élèves en fin d'école primaire. Pour la majorité des élèves, les difficultés rencontrées dans les apprentissages ont conduit à un allongement des cycles en primaire et à une orientation en SEGPA en fin de CM2, sauf pour deux élèves qui ont suivi une scolarité en sixième générale avant d'être orientés en SEGPA.

Lors du troisième regroupement, un élève, **P**, a intégré la classe. Il avait été exclu d'un collège puis d'une SEGPA. Je n'ai pas pu consulter son dossier.

Constat : niveau d'acquisition des compétences en lecture des élèves

En ce qui concerne les compétences en lecture, certains élèves présentent des difficultés à la fois dans le décodage, notamment l'élève capverdienne nouvellement arrivée en France et les élèves présentant des troubles dys, ainsi que des difficultés de compréhension. La lecture des dossiers des élèves montre que ceux qui ont été scolarisés en France, au moins cinq élèves n'ont pas acquis la compétence 1, *lire*, du livret de

compétences. Parmi eux, trois avaient acquis la lecture à haute voix mais étaient en cours d'acquisition ou n'avaient pas acquis la compréhension.

Afin de mieux cerner leur niveau d'acquisition en quatrième, je me suis appuyée dans un premier temps sur la connaissance que l'enseignante a de sa classe sur 4 compétences :

- *lire avec aisance à haute voix* : sur 12 élèves présents en classe, 9 ont acquis cette compétence, 2 sont en cours d'acquisition, 1 ne l'a pas acquise.
- *dégager le thème d'un texte* : 9 élèves ont acquis cette compétence, 2 sont en cours d'acquisition, 1 ne l'a pas acquise.
- *repérer dans un texte des informations explicites* : 9 élèves ont acquis cette compétence, 2 sont en cours d'acquisition, 2 ne l'ont pas acquise.
- *inférer de nouvelles informations (implicites)* : 7 élèves ont acquis cette compétence, 3 sont en cours d'acquisition, 2 ne l'ont pas acquise. Le type d'inférence n'est pas précisé.

7 élèves ont toutes les compétences acquises.

Ces informations m'ont conduite à proposer une évaluation diagnostique sur les inférences. En effet, les recherches en lecture (M.Fayol cité par De La Haye & Bonneton, 2006) montrent que la construction des inférences est très difficile pour des élèves en grande difficulté. En outre, ils n'ont pas conscience des mécanismes à l'œuvre pour combler les blancs d'un texte. Il s'agissait donc de vérifier si les élèves de cette classe de quatrième SEGPA étaient capables, d'une part, de produire des inférences, et d'autre part, s'ils avaient acquis la compétence métacognitive nécessaire à la production d'inférence, c'est-à-dire s'ils étaient capables de savoir comment ils avaient trouvé, compris, ce qui n'est pas dit dans le texte.

L'évaluation diagnostique.

a) Description de l'évaluation.

Cette évaluation est composée de 10 petits textes ¹accompagnés d'une question pour chacun d'eux à laquelle les élèves doivent répondre en élaborant une inférence. Initialement, j'avais demandé aux élèves de souligner les indices qui leur avaient permis de répondre, mais ils ont oublié de le faire ; je n'ai donc pas pris ce paramètre en compte dans mon analyse. Les élèves devaient reconstruire trois inférences de lieu, une de temps, une d'action, deux de

¹ Certains textes sont extraits du manuel « stratégie pour lire au quotidien : apprendre à inférer de la GS au CM2 » ; j'ai écrit certains textes.

causes, deux d'effets, une de personnage/agent. J'ai préféré limiter l'évaluation à six types d'inférences (Giasson, 2007) afin de proposer un dispositif plus restreint et ciblé. Etant peu sur le terrain de mon stage, c'est l'enseignante de la classe qui a piloté l'évaluation. Les conditions de passation étaient les suivantes : l'enseignante leur a expliqué qu'ils allaient effectuer une évaluation que j'avais faite, elle leur a lu la consigne et ils ont travaillé en autonomie. Après l'évaluation, elle a effectué une correction.

b) Bilan de l'évaluation.

J'ai établi quatre critères pour la correction :

→ Réponse complète (a), réponse partielle (b), réponse fausse (c), pas de réponse (d).

Il faut noter que deux élèves ont refusé de répondre aux questions. (S et V). L'enseignante de la classe m'a précisé que c'était par manque d'envie et non parce qu'ils n'en avaient pas les compétences. Le tableau qui suit rend simplement compte, pour chaque élève, du nombre de réponses classées selon les quatre critères retenus. Le temps d'intervention dans la classe qui m'était imparti étant trop court, je n'ai pas pu réaliser une analyse plus qualitative des réponses proposées.

Tableau1. Nombre de réponses des élèves réparties selon 4 critères

Elèves	Critère (a)	Critère (b)	Critère (c)	Critère (d)
E	3	1	6	0
I	1	1	8	0
F	3	2	5	0
A	3	0	6	1
S	/0	0/	0/	10
N	2	1	5	2
V	0	0	0	10
N	2	0		7
S	1	0		4
F	2	1		4
J	2	2	0	6
M	6	0	4	0
C	0	0	5	5
M	2	0	3	5

La lecture du tableau1 montre que seul un élève a réussi plus de la moitié des questions (a). Pour 5 élèves, les réponses se répartissent entre réponses complètes (a), réponses partielles (b) et réponses fausses (c) → (5 réponses ou plus) ; pour 7 autres élèves, on

compte de 5 à 8 non réponses (d). Enfin, deux élèves n'ont proposé aucune réponse. D'après ces résultats, nous pouvons formuler l'hypothèse que la majorité des élèves rencontre des difficultés pour inférer.

Lors d'une première séance avec les élèves, dans le cadre de l'Atelier de Questionnement de Texte (AQT), qui s'est déroulée après l'évaluation, trois élèves ont produit des inférences en s'appuyant sur les indices mais ils ont été surpris quand je leur ai signifié qu'ils avaient reconstruit des informations qui n'étaient pas dans le texte. Si l'on croise cette information avec le bilan de l'enseignante et le bilan de l'évaluation, nous pouvons formuler l'hypothèse que les élèves sont en mesure de produire de manière « intuitive » des inférences simples, mais que cela devient difficile dans le cadre d'un exercice ciblé, avec une consigne précise et qu'ils n'ont pas conscience des mécanismes en jeu dans le processus de lecture, c'est sans doute ce que le relevé d'indices aurait confirmé.

3.3 Hypothèse de travail

La question posée au début de ma réflexion était : L'utilisation de l'Atelier de Questionnement de Texte et des exercices d'entraînement ciblés sur des processus inférentiels permet-elle à des élèves de SEGPA ayant des difficultés en compréhension, d'accéder à l'implicite d'un texte ?

L'enjeu qui s'est imposé consistait dès lors à proposer une médiation permettant aux élèves :

- d'une part, d'être conscient des processus qu'ils utilisent pour comprendre un texte et de les verbaliser (métacognition).
- d'autre part, d'acquérir des automatismes dans leur processus de lecture, c'est-à-dire, savoir comment on décode les « blancs du texte ».

Les hypothèses de travail que j'ai formulé sont :

- Les exercices d'entraînement devraient permettre aux élèves de créer des automatismes de recherche d'indices textuels afin de construire des inférences.
- L'Atelier de Questionnement de Texte devrait permettre de réinvestir ces automatismes dans un travail d'analyse de texte dans le but d'améliorer la compréhension et plus particulièrement la compréhension de l'implicite.

Pour construire cette médiation, je propose de travailler à partir d'un outil spécifique, le ROLL, et plus particulièrement avec les Ateliers de Questionnement de texte et les exercices

d'entraînement. En effet, il s'agit de vérifier la pertinence de cet outil dans la progression des élèves.

Pour les élèves lecteurs, l'acte de lire allant de soi, ils pensent fréquemment que comprendre va aussi plus ou moins de soi. Nous allons montrer que cette idée n'est pas tout à fait juste, d'autant plus lorsqu'on a des difficultés en lecture.

2. La lecture : un processus complexe.

1. Définir les axes d'apprentissage de la lecture.

1.1 Reconnaissance des mots, compréhension, lexique, connaissance du monde

La recherche en lecture a montré que la lecture est une activité complexe qui met en jeu un certain nombre de stratégies, d'habiletés, de compétences.

Dans leur article, De La Haye et Bonneton (2006), rappellent qu'il existe « quatre composantes dans l'apprentissage de la lecture » (p.4) :

- « l'identification des mots » c'est-à-dire l'acquisition d'automatismes liés à la lecture (décodage) ;
- la compréhension de texte ;
- la production de texte » qui comprend la maîtrise de l'écrit, du son, du mot, de la phrase, de la syntaxe, ce que Giasson (2007) nomme « connaissance de la syntaxe ;
- l'acculturation à l'écrit » correspond à la fréquentation régulière de l'écrit, à travers des lectures en classe, des travaux autour du livre, et à l'utilisation de l'écrit, ce que l'on peut regrouper selon Giasson dans les « connaissances pragmatiques ».

L'identification des mots recouvre deux aspects : l'assemblage ou voie indirecte : l'élève apprend à assembler les sons pour lire des mots qu'il découvre. L'adressage ou voie indirecte, lorsque le mot est déjà connu, le lecteur le reconnaît et le lit sans avoir besoin de reconstituer les sons. La constitution d'un lexique interne est capitale dans l'apprentissage de la lecture puisque cela permet aux élèves de reconnaître de plus en plus de mots et donc de lire de manière plus fluide et rapide. Cet apprentissage complexe bénéficie d'un apprentissage spécifique qui commence en maternelle : comprendre un texte lu par l'enseignant, acquisition de vocabulaire, travail sur la syntaxe, principe alphabétique, geste de l'écriture. Cet apprentissage se poursuit au CP : « Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots, par l'acquisition progressive des connaissances et

compétences nécessaires à la compréhension des textes.» (Programmes du cycle des apprentissages fondamentaux, éducation. gouv).

Pour autant, l'apprentissage de la lecture ne s'arrête pas là. En effet, si l'identification des mots peut être acquise à ce moment-là de la scolarité (il arrive toutefois que ce ne soit pas le cas), la compréhension doit continuer à être enseignée à l'école primaire et au collège. L'acculturation à l'écrit et les productions d'écrit font l'objet d'un enseignement régulier à l'école primaire et au collège. Le travail sur le lexique et la connaissance du monde est fondamental dans le travail de compréhension. En effet, lorsqu'on se penche sur les raisons qui font qu'un texte n'a pas été compris, il apparaît que c'est un manque de vocabulaire qui gêne la compréhension ou un manque de connaissance sur le thème du texte.

Enfin, l'apprentissage de la compréhension est un phénomène récent. En effet, la compréhension en lecture a longtemps semblé être « naturelle », allant de pair avec l'acquisition du décodage. Des recherches ont montré que ce n'était pas le cas. Certains élèves déchiffrent parfaitement sans comprendre, alors que d'autres, à l'inverse, déchiffrent mal mais ont une compréhension fine si le texte leur est lu. C'est ce que Braibant, cité par N. Van Grunderbeeck et M. Payette (2007), explique à travers trois groupes de « mauvais lecteurs » :

- ceux qui ont des difficultés dans le décodage, qui comprennent mal un texte écrit mais comprennent bien un texte lu,
- ceux qui ont une bonne capacité de décodage mais qui comprennent mal les textes lus et entendus
- ceux qui ont des difficultés cognitives dans le décodage et la compréhension.

La question de la compréhension en lecture recouvre donc des difficultés diverses et le comment enseigner la compréhension en lecture demande donc de mieux appréhender les différents types de difficultés qu'un élève ou un autre peuvent rencontrer dans cet apprentissage fondamental.

2.1. Quelles capacités développer dans l'apprentissage de la compréhension de texte ?

J. Giasson (2007), explique qu' « un lecteur comprend un texte quand il est capable d'activer ou de construire un schéma qui rend bien compte des objets et événements décrits dans un texte » (p.61) .Comprendre un texte, c'est être en mesure de reconstituer les informations importantes qu'il contient, de rendre compte des liens qui unissent les informations. Au cours d'une conférence, Michel Fayol (2003) définit la compréhension en

ces termes : « Comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou par ce texte. Pour construire cette représentation mentale, le lecteur doit être en mesure de reconstituer les événements, les lieux, les sentiments, l'époque dans le cadre de textes narratifs, le déroulement des idées, la construction de l'argumentation pour des textes explicatifs ou argumentatifs ».

Nous pouvons distinguer deux niveaux de compréhension proposés par Giasson (2007):

La compréhension littérale

Elle consiste à comprendre ce que dit le texte. Dans la classification d'Irwin (1986), cité par Giasson (2007), ce niveau de compréhension met en jeu « les macroprocessus », ce qui se traduit par la compréhension des idées principales. Le lecteur est alors capable de résumer le texte, d'expliquer sa structure.

La compréhension de l'implicite

L'implicite, c'est ce qui n'est pas dit dans le texte, ce sont les informations que le lecteur doit construire à partir des indices du texte ; on parle également de « blancs » du texte. Selon J. Giasson, « pour parler d'inférence, il faut dépasser la compréhension littérale, c'est-à-dire [aller] plus loin que ce qui est présent en surface du texte » (p.61). Le lecteur ne se rend pas toujours compte du fait qu'il crée du sens, un sens qui n'est pas donné explicitement par le texte. Pourtant, cette capacité à reconstruire des informations, à inférer, ne va pas de soi. En effet, elle demande la mise en œuvre de stratégies qui doivent être enseignées afin de rendre le lecteur conscient de ce qu'il doit faire pour comprendre un texte et être capable de le verbaliser. Ce travail métacognitif permet au lecteur de devenir un « meilleur compreneur ». Il s'agit maintenant de définir ce que sont les inférences.

2.2. Définition des inférences

Les inférences font parties des processus d'intégration proposés par Irwin. Il s'agit de « créer des relations implicites entre les propositions ou des phrases », c'est-à-dire de mettre en relation des indices du texte afin de reconstruire une information qui n'a pas été donnée explicitement par l'auteur. Il faut préciser que ce procédé relève d'un choix de l'auteur qui veut rendre son lecteur actif. Pour reconstruire ces informations, le lecteur s'appuie sur des indices du texte mais aussi sur ses connaissances personnelles.

Selon Cunningham (cité par Giasson 2007), il est possible de distinguer trois types d'inférences :

- *les inférences logiques* : fondées sur des éléments du texte ; nous pouvons les reconstruire en relevant les indices du texte

- *les inférences pragmatiques* : liées aux connaissances que le lecteur a du monde, celui-ci ne peut comprendre l'inférence que si elle renvoie à quelque chose qu'il connaît. Par exemple, dans la phrase : « Il prit l'avion en direction du pays du soleil levant », le lecteur ne peut comprendre que le personnage se rend au Japon que s'il sait que « l'empire du soleil levant » est le nom donné à ce pays. Si ce n'est pas le cas, un malentendu s'opère, le lecteur ne sait pas où se déroule l'histoire.

- *les inférences créatives* : le sens de l'inférence repose sur ce que sait le lecteur.

Le lecteur doit donc construire une information qui n'est pas proposée par le texte mais qui est indispensable à la compréhension. Selon M. Fayol (2000), " les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles. » (p.6). Pour enseigner l'implicite, il faut enseigner « les mises en relation », rendre explicite les liens qui existent entre les différentes phrases, propositions et idées d'un texte.

2.3. Enseigner l'implicite

Le cadre institutionnel

On ne peut se contenter d'exiger des élèves une compréhension des informations données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée (la compréhension des lacunes d'un message suppose que l'on dispose des connaissances permettant de les retrouver). Cela implique de la part de l'enseignant un questionnement précis sur l'implicite, y compris sur ce qui lui paraît le plus évident... » (Programmes pour les écoles primaires, 2002 puis 2006.). Dès l'école primaire, l'apprentissage de l'implicite constitue donc un enjeu majeur dans la compréhension des textes puisqu'il donne pleinement accès au sens. Ce travail se poursuit au collège.

Ainsi, lorsqu'un élève « apprend à lire » de la maternelle au lycée, il apprend à construire le sens d'un texte, à partir de ce qui est explicitement énoncé, et à construire le sens de ce qui est implicite : il apprend à inférer. Or, comprendre ce qui n'est pas dit est loin d'être une évidence, surtout pour des élèves en difficulté qui ont déjà parfois du mal à comprendre ce qui est explicite dans un texte.

Enseigner les inférences

L'enseignement des inférences nécessite une organisation s'appuyant sur les connaissances des lecteurs. Giasson (2007) propose de retenir la classification de Jonhson et Jonhson (1986). Celle-ci est composée de dix types d'inférences lesquelles recouvrent les inférences nécessaires à la compréhension d'un texte : lieu, agent, instrument, objet,

problème-solution, temps, action, catégorie, cause-effet, sentiment-attitude. Cette classification concerne différentes parties du récit : le cadre (lieu, temps), le personnage (agent, instrument, objet, sentiment-attitude) et l'action (problème-solution, action, cause-effet).

De plus, l'enseignement des inférences (mais pas seulement) doit s'effectuer de manière explicite, c'est-à-dire que l'élève doit être acteur de son apprentissage, conscient de ce qu'il fait et des raisons pour lesquelles il le fait. L'objectif doit être clairement défini, de même que la finalité. Cela est d'autant plus vrai s'il s'agit d'enseigner la compréhension à des élèves en grande difficulté.

Nelly Blouet et Brigitte Marin (2007) propose une séquence pédagogique pour travailler de manière explicite les inférences: cette étude a pour objectif de montrer comment un travail explicite sur les inférences peut amener des élèves de SEGPA, faibles lecteurs, à améliorer leur compréhension en lecture. Un travail explicite signifie que les élèves doivent être conscients du travail qu'ils effectuent, à savoir ici, comprendre qu'un texte comporte des informations qui ne sont pas formulées et qu'ils doivent apprendre à combler les blancs d'un texte. Elles mettent en évidence trois difficultés à la résolution des inférences : « la fiabilité restreinte des traitements linguistiques, le manque de connaissances sur le monde et la réduction de la compréhension au traitement des informations littérales » (Nonnon et Goigoux 2007, cité par Blouet et Marin). Cela rejoint les composantes de l'enseignement évoquées en première partie : la maîtrise du décodage, la compréhension, l'acculturation à l'écrit, et la production de texte. L'étude conduite montre que le travail sur les inférences est un travail dans lequel l'élève doit être impliqué de manière consciente, c'est-à-dire qu'il doit être en mesure de verbaliser sur la manière dont il réalise l'action. L'élève est acteur de son enseignement, il construit des outils, porte un regard réflexif sur ce qu'il produit. Cette étude met clairement en évidence la nécessité d'un enseignement explicite.

De la même façon, dans *Lector Lectrix*, R. Goigoux et S. Cèbe proposent une séquence de travail sur les inférences. L'objectif est de permettre aux élèves de développer

des stratégies pour comprendre l'implicite. En effet, il est important rappellent ces auteurs, que les élèves sachent « comment ils ont fait, comment ils ont compris », qu'ils soient conscients des stratégies utilisées pour reconstituer l'information. Cette conscience va leur permettre de réutiliser ces stratégies lorsqu'ils liront d'autres textes. Les exercices n'ont donc pas comme unique but d'amener les élèves à comprendre un certain nombre de texte : le véritable enjeu est qu'ils comprennent comment ils ont fait, qu'ils verbalisent des stratégies, des méthodes et qu'ils soient en mesure de les réinvestir.

Enseigner l'implicite à des élèves en grande difficulté

Pour les élèves en grande difficulté en collège, la compréhension littérale est une compétence qu'ils maîtrisent. En revanche, la compréhension de l'implicite est problématique car elle nécessite d'aller au-delà de ce que dit le texte et de proposer une interprétation. Elisabeth Nonnon (2007) fait ce constat dans un article: « [les faibles lecteurs] réussissent relativement dans les tâches de repérage, ils peinent à répondre aux questions nécessitant une interprétation, une réflexion et une reformulation personnelle, à se décentrer, à saisir l'implicite d'un texte ou les intentions de l'auteur ». Son constat s'appuie sur les résultats d'une enquête menée en Suisse croisés avec les résultats de l'enquête PISA.

Dans le quotidien de la classe, nous pouvons faire le même constat : les élèves faibles lecteurs ne parviennent pas à se détacher de ce qui est écrit dans le texte pour proposer une interprétation. Lorsque l'on propose ce type d'explication, ils répondent : « ce n'est pas écrit dans le texte ». Pourtant, il arrive qu'ils aient repéré les bons indices mais c'est la construction de l'inférence qui pose problème, c'est-à-dire proposer une interprétation, un sens, qui n'est pas immédiatement donné. Ils partent du principe que si ce n'est pas écrit, cela n'existe pas. Parmi les difficultés repérées dans l'analyse de l'enquête PISA 2000 pour des élèves de 11-12 ans, E. Nonnon (2007) met en évidence un certain nombre de difficultés parmi lesquelles « mobiliser ses connaissances antérieures et les relier au texte ». Ceci est une première explication à la difficulté pour ces élèves à produire des inférences.

Une deuxième piste évoque l'absence de stratégie : « les élèves en difficulté manquent de stratégies quand ils lisent et ne gèrent pas spontanément leur compréhension de ce qu'ils lisent » (Gersten, Williams, Fuchs et Baker (1998), cités par N. Van Grunderbeeck et M. Payette 2007). L'élève faible en compréhension ne parvient pas à mettre en œuvre les mécanismes, dont les inférences, qui lui permettraient de combler les blancs du texte, il n'a pas conscience qu'il doit construire un autre sens que celui proposé en première lecture, ni de comment il doit faire pour accéder à ce sens.

Ainsi la lecture est un processus complexe qui nécessite la maîtrise de plusieurs stratégies : l'identification des mots et la capacité à inférer, une bonne connaissance linguistique, et une culture générale étendue. Parmi ces différents éléments, nous avons choisi de réfléchir plus particulièrement sur l'enseignement des inférences pour des élèves en grande difficulté et peu lecteurs, puisqu'il apparaît que cette difficulté touche particulièrement nos élèves faibles lecteurs.

3. Le dispositif

Le constat de l'évaluation diagnostique m'a conduit à proposer aux élèves de cette 4^o SEGPA un travail sur l'implicite. Pour les élèves en grande difficulté, si la compréhension littérale est assez accessible, la compréhension de l'implicite est bien plus difficile. Le repérage d'indices et la construction des inférences demeurent problématiques. Afin d'amener les élèves à maîtriser la production d'inférence, nous allons nous appuyer sur une méthode, le ROLL.

3.1. Le ROLL, Réseau des Observatoires Locaux de la Lecture

Le ROLL est un dispositif du Centre International de Formation à Distance des Maîtres (CIFODEM), créé en 2010 à l'université Paris Descartes. Codirigé par Alain Bentolila, linguiste et professeur à Paris Descartes, Jean Mesnager, professeur à l'IUFM et Bruno Germain, ce dispositif a d'abord été adressé aux écoles primaires puis s'est implanté au collège. « L'action du ROLL vise à prévenir l'illettrisme en développant une pédagogie de la compréhension alliant respect de l'auteur et interprétation du lecteur et dans cette perspective accorde autant d'importance à la maîtrise des mécanismes du code linguistique [...] qu'à l'acquisition d'une vraie culture de l'écrit » (Charte du réseau des Observatoires locaux de la lecture). En d'autres termes, le ROLL propose une démarche et des activités permettant aux élèves d'acquérir des stratégies pour comprendre un texte. Il s'agit de « créer une situation globale d'entraînement qui sollicite tous les aspects de l'acte de comprendre », c'est à dire amener les élèves, par un travail de lecture, à s'interroger sur les mécanismes qu'ils utilisent pour comprendre et à les réinvestir au fil des lectures.

Le ROLL se définit comme « un dispositif de différenciation pédagogique qui lie intelligemment et rigoureusement les difficultés particulières des élèves et les activités

cognitives proposées à chacun. ». La différenciation est notamment mise en œuvre par le biais de groupes de besoin. Les activités de lecture et de remédiation sont élaborées en fonction des besoins des élèves.

L'AQT est une activité qui doit être menée régulièrement, une fois par semaine ou par quinzaine, comme la remédiation. Les activités culturelles sont des projets sur le long terme.

L'Atelier de Questionnement du Texte. « AQT »

L'objectif de l'Atelier de Questionnement de Texte est de proposer aux élèves un travail sur la compréhension des textes et de leur permettre d'acquérir des stratégies de lecture. Il se déroule en trois phases :

→ Une lecture individuelle du texte, un échange autour du texte, puis une vérification.

La lecture individuelle permet aux élèves de prendre connaissance du texte, de se faire une première représentation mentale. Pour les élèves en très grande difficulté, il est possible de proposer une lecture par l'enseignant, pour qu'ils ne soient pas pénalisés pendant la phase d'échange.

Durant la phase d'échange, les élèves formulent leurs hypothèses de lecture, ce qu'ils ont compris ou retenu du texte. L'enseignant note ces éléments au tableau, sans les valider ni les invalider. Cet aspect me paraît très important dans la mesure où il permet aux élèves de ne plus avoir peur de proposer une hypothèse qui pourrait se révéler erronée. Lorsque les élèves ne sont pas d'accord avec l'hypothèse proposée, ils le signalent. L'enseignant le note au tableau ainsi que l'alternative proposée par l'élève. Un débat peut s'installer. Une fois cette phase terminée (une vingtaine de minutes), on passe à la vérification.

Durant cette dernière phase, l'enseignant relit les propositions écrites au tableau, les élèves doivent la chercher dans le texte. Si l'information est écrite dans le texte, ils lisent à haute voix le passage qui justifie leur interprétation. S'il s'agit d'une inférence, ils devront relever les indices et expliquer comment ils ont trouvé. Ce n'est pas l'élève qui a fait l'hypothèse qui la justifie.

Par cette démarche le sens du texte est construit en groupe, chacun apportant sa pierre à l'édifice. De plus, les élèves doivent expliquer comment ils ont compris. L'enseignant, à ce moment-là, aborde de manière plus technique le mécanisme, détaille les opérations qui ont permis à l'élève de construire du sens.

Le fait que le sens du texte soit construit par le groupe permet aux élèves en difficulté de voir comment leurs camarades font pour comprendre un texte. De plus, ils osent bien souvent formuler des hypothèses à leur tour car ils ne craignent pas que celles-ci soient invalidées devant toute la classe ; c'est un réel gain pour l'estime de soi. Enfin, par la pratique régulière de cette

activité, l'élève gagne en autonomie car il sera davantage en mesure d'évaluer sa compréhension et d'activer des mécanismes pour la réguler.

L'entraînement et les activités culturelles

L'entraînement a pour objectif l'acquisition de compétences en lecture. Si l'AQT propose un apprentissage global de ces compétences, l'entraînement permet l'apprentissage de ces compétences une à une. Dans le Guide des entraînements méthodiques (2013-2014), les concepteurs du ROLL rappellent que la lecture met en œuvre des compétences (« l'identification des mots, la compréhension des phrases, la compréhension du "sens local", la construction d'une image fidèle au contenu ») et des opérations mentales nécessaires à la compréhension du texte (les inférences, les anaphores par exemple). C'est sur ces opérations que portent les exercices d'entraînement. Il s'agit de permettre aux élèves d'acquérir des automatismes.

Les activités culturelles permettent aux élèves d'acquérir des connaissances nécessaires à la compréhension des textes, des connaissances sur le monde et des connaissances lexicales. Cela passe par des lectures, des visionnages de film entre autre et des exercices de vocabulaire.

3.2. Le dispositif mis en œuvre sur le terrain.

Description du dispositif.

Le dispositif mis en place a pour objectif de créer des automatismes chez les élèves et de les amener à mieux comprendre un texte. Il s'agit de les rendre conscients de la démarche qu'ils effectuent lorsqu'ils produisent une inférence ; s'ils sont conscients des processus engagés, ils seront plus à même de réitérer la démarche. Ainsi, dans chaque activité proposée, une attention particulière sera portée au « comment j'ai fait » ; les élèves devront verbaliser, mettre en évidence les indices relevés, expliquer comment ils ont compris. De plus, en explicitant les démarches, les élèves les plus en difficulté se rendront compte de comment font les autres et pourront en tirer bénéfice. Dans le cadre de la séquence proposée, les inférences logiques que l'on peut construire en relevant des indices du texte sont travaillées.

Le dispositif a un fonctionnement systématique : les séances de vocabulaire précèdent les séances d'entraînement. Ensuite, les élèves pratiquent un atelier de questionnement de texte dans lequel ils vont réinvestir la démarche utilisée en entraînement. L'objectif est d'amener les élèves à comprendre comment ils construisent les informations afin d'inférer et comprendre l'implicite. L'AQT permet également d'appréhender cette démarche dans le

cadre d'une activité de compréhension de texte plus globale. En effet, savoir réaliser des exercices systématiques est une chose, mais cette « habileté » doit être pratiquée en relation avec d'autres dans le cadre de la compréhension en lecture. Ainsi, dans le cadre d'une lecture longue, les élèves doivent utiliser plusieurs habiletés en même temps : décoder, comprendre les informations explicites, construire l'implicite... Giasson (2007) indique que c'est l'interaction des habiletés qui permet la compréhension en lecture.

En outre, l'aspect systématique pourrait favoriser l'apprentissage pour les élèves en grande difficulté. En effet, il me semble que la répétition des activités (vocabulaire, entraînement, AQT) permet aux élèves de créer des automatismes, notamment en montrant le lien entre l'acquisition de connaissances (vocabulaire), l'acquisition d'une démarche (entraînement), mise en pratique dans le cadre d'une activité de compréhension de texte (AQT).

Les exercices d'entraînement ciblent différentes catégories d'inférences (lieu, temps, action, cause, effet). L'objectif est d'amener les élèves à développer des automatismes, en prélevant des informations nécessaires à la construction du sens. Pendant ces séances, ils seront amenés à expliquer leur démarche : ils auront souligné les indices du texte qui leur ont permis de répondre. L'accent sera mis sur la reconstruction grâce aux indices.

« L'apprentissage passe aussi par la pratique régulière d'exercices d'entraînement visant l'élaboration de stratégies autant que l'acquisition d'automatismes. » (Circulaires 2009-60 du 24 avril 2009).

Les séances de vocabulaire se déroulent avant les séances d'entraînement afin d'apporter des connaissances lexicales utiles pour réaliser les exercices. Toutefois, il faut que les élèves s'appuient sur ce qu'ils ont vu en classe, dans différentes disciplines, au fil de leur scolarité, sur ce qu'ils savent, leurs connaissances personnelles. Comme l'écrit J. Giasson (2007, p. 170) « il a été démontré que les élèves possédant des connaissances plus avancées sur un sujet comprenaient mieux l'information contenue dans un texte que ce sujet, la renaient mieux et étaient plus aptes à faire des inférences à partir du texte ».

Dans le cadre du dispositif proposé aux élèves de la 4^{ème} SEGPA, j'ai choisi de travailler sur l'expression du lieu et du temps car cela me semblait nécessaire pour la construction des inférences. De même, il me semblait pertinent de travailler sur l'expression des sentiments pour aider à la compréhension des personnages. Pour le travail sur le lieu et le temps, j'ai choisi de prendre pour cadre la ville de Marseille pour intéresser les élèves en leur proposant un sujet qui leur est proche. Cela met en évidence la nécessité d'acquérir des connaissances sur différents sujets pour mieux comprendre les textes.

Pendant les AQT, durant la phase de justification, il faut que les élèves mettent en évidence « comment ils ont compris », qu'ils prennent conscience de la démarche.

Pour favoriser la participation au moment de dire ce qu'on a compris du texte les élèves en difficulté prendront d'abord la parole. En effet, ils pourront ainsi donner des informations plus simples (prénoms des personnages, lieu....), les élèves plus avancés seront peut-être davantage dans l'interprétation.

L'objectif de la séquence est de permettre aux élèves d'une quatrième SEGPA de comprendre le fonctionnement des inférences et d'être capable de mettre en œuvre les processus de construction. Cette compétence est une compétence du palier 2 du livret, « inférer des informations nouvelles (implicite) ». Dans le palier 3, cette compétence est reprise en ces termes « Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires ». Dans le palier 3, la formulation met en évidence la nécessité de construire l'implicite à partir d'indices du texte.

Séance 2 : B. Friot <i>Silence</i> . Annexe 4	AQT	Objectif : Construire des informations implicites. - comprendre le sens global d'un texte.
Séance 3 : lieu et temps	Entraînement	Objectifs : - Relever des informations temporelles dans un texte. - Construire des inférences
Séance 9 : les sentiments et les émotions	séance de vocabulaire	Objectif : Enrichir son vocabulaire sur les sentiments et les émotions
Séance 11 : B. Friot <i>La main</i>	AQT	Objectifs : - mettre en évidence les sentiments du personnage en relevant des indices du texte. - comprendre le sens global du texte

J'ai choisi de présenter deux séances de ce dispositif : une séance de vocabulaire et un atelier de questionnement de texte.

3.3. Description de deux séances.

La séance de vocabulaire proposée (cf. Annexe 5) vise l'expression des émotions et des sentiments. C'est la dixième de la séquence sur l'implicite, et la troisième effectuée avec cette classe. Elle précède un travail de lecture sur un texte dans lequel il est question d'une petite fille qui a peur. L'objectif est donc de travailler sur le vocabulaire pour que les élèves soient par la suite en mesure d'identifier l'émotion évoquée dans le texte. Cet objectif est clairement exposé afin que l'élève ait conscience que les deux séances sont reliées et que la séance de vocabulaire va l'aider dans la compréhension du texte. Il s'agit de créer du lien dans les apprentissages. Cette démarche favorise la projection et la planification (Feuerstein, 1990) en permettant à l'élève de savoir pourquoi, dans quel but, il va réaliser la tâche.

1) Séance Vocabulaire

Le jour de cette séance, 13 élèves étaient présents en classe, la séance a duré une heure.

- Déroulement :

Phase enrôlement des élèves :

J'ai procédé à un rappel des séances effectuées six semaines plus tôt : nous avons commencé les séances du dispositif par la lecture du texte *Silence* de Bernard Friot, puis un entraînement pour reconstituer des informations sur le lieu. Nous avons évoqué ensemble les inférences produites lors de cette lecture. Ce rappel nous a permis de situer la séance proposée et d'enrôler les élèves dans la nouvelle séance en créant du lien dans les apprentissages.

Phase de travail autonome

- a) Premier exercice : J'ai lu aux élèves la consigne. Il s'agit d'un exercice de reconnaissance des émotions. J'ai proposé divers smiley représentant une émotion et les mots exprimant ces émotions ; les élèves devaient écrire en dessous le nom du sentiment (joyeux, surpris, effrayé, énervé, content, triste).
- b) Deuxième exercice : il s'agissait de trouver les mots de la même famille que les mots proposés dans l'exercice. Les élèves n'avançant pas tous au même rythme, j'ai répété plusieurs fois la consigne.

Pour le deuxième exercice, j'avais préparé une aide pour certains élèves qui consistait en une liste de mots de la même famille que les élèves avaient à classer. Au début de la

séance, elle a été proposée seulement à deux élèves : l'élève ENAF et l'élève dyslexique. Comme il s'est avéré que les élèves ne connaissaient pas la notion de famille de mots, l'aide a finalement été proposée à tous les élèves. La liste de mots a été écrite au tableau.

- c) Troisième exercice les élèves devaient retrouver des synonymes. Il s'agissait d'un exercice de mots à relier. La difficulté portait sur le fait qu'il y avait à la fois des noms (mot qui désigne l'émotion) et des adjectifs (mot qui désigne « comment on est »). Le mot qui a retenu l'attention des élèves est le mot « mélancolie » qu'aucun ne connaissait. Il était prévu que cet exercice soit réalisé en autonomie mais en réalité, pour la majorité des élèves, il a été réalisé pendant la correction. J'aurai dû laisser un temps de travail en autonomie après la correction du deuxième exercice. De plus, cela aurait permis aux élèves de se reconcentrer sur une nouvelle tâche et de réinvestir les mots découverts dans l'exercice 2
- d) Quatrième exercice : cet exercice n'a pas été réalisé par tous les élèves. Il s'agissait de d'écrire cinq phrases en utilisant les mots du troisième exercice. Une adaptation a été proposée pour les deux élèves cités précédemment qui devaient remplir un texte à trous en écrivant seulement le mot qui correspond à l'émotion. Ici également, l'élève dyslexique m'a sollicitée. Il semble avoir besoin de l'aide de l'enseignant non pas parce qu'il ne sait pas mais pour être rassuré. Pour cet élève, la validation de l'activité et les encouragements développent le sentiment de compétence (Feuerstein). Toutefois, il est nécessaire de développer également son autonomie, en lui proposant, par exemple dans le cadre de cet exercice, une liste de mots à choisir pour chaque phrase.

Mise en commun :

La phase de mise en commun a permis d'effectuer la correction des exercices.

- a) Première exercice : la correction a été assez rapide, les élèves avaient bien identifié les sentiments exprimés par les smileys. Elle s'est faite à l'oral.
- b) Deuxième exercice

Au moment de la correction, nous avons expliqué, à partir du mot « énervé », comment sont construits les mots de la même famille : sans employer le métalangage préfixe/suffixe, nous avons repéré la présence un radical et les parties de mots que l'on pouvait placer devant ou après pour construire un autre mot. La correction s'est faite au tableau, les élèves ont demandé la parole, certains ont été sollicités. J'ai noté au tableau les listes de mots de la même famille proposée par les élèves. Nous sommes beaucoup revenus sur la construction des mots.

Cet exercice semble avoir plu aux élèves qui ont réalisé un véritable travail de recherche à partir de la liste pour retrouver les mots de la même famille. Ils ont essayé de rapprocher les mots à partir des débuts, par exemple, surpris/surprenant, ou des sonorités, par exemple, joie/joyeux. Cela a montré également que même s'ils connaissent certains mots, ils n'en connaissent pas toujours le sens exact. Par exemple, les élèves ne savaient pas quelle était l'émotion exacte désignée par le mot « terreur ». Le travail a duré un long moment, les élèves se sont vraiment impliqués dans l'exercice. Deux élèves m'ont particulièrement sollicitée : l'élève dyslexique qui semble avoir le souci de bien faire, et une deuxième élève qui avait du mal à la fois à lire les mots et à les recopier sans faute. De plus, cette élève semblait avoir des difficultés à repérer les lignes dans le tableau.

Toutefois, il faut noter que j'ai dû répéter plusieurs fois la consigne avant que l'activité soit réellement lancée. Deux problèmes se sont posés : d'une part, le fait que les élèves ne connaissent pas les familles de mot. Je leur ai donc proposé des exemples pour qu'ils comprennent, « surpris/surprise, joyeux/joye ». D'autre part, certains élèves ont eu du mal à se concentrer sur l'activité, ce qui m'a conduite à répéter à plusieurs reprises les exemples et leur construction.

Pour pallier ces difficultés, j'aurai dû proposer aux élèves de travailler en groupe, en réorganisant la salle de manière à ce qu'ils puissent travailler ensemble. Cela aurait permis aux élèves d'établir les listes de famille de mots en confrontant leurs hypothèses, alors que durant la séance, ils nous ont beaucoup sollicités, s'appuyant sur nous et non sur leurs pairs pour établir leurs listes. De plus, ils auraient sans doute pu s'approprier la consigne en se l'expliquant mutuellement.

c) Troisième exercice : La correction de cet exercice s'est fait en commun, j'ai relu les mots de la première colonne et les élèves m'ont donné le synonyme.

d) . La correction a été effectuée à l'oral, chaque élève proposant une phrase.

La fin de la séance a été interrompue par le début de l'heure suivante.

Avec le recul, je m'aperçois que mon adaptation était fondée sur les supports, or il me semble que cette séance pourrait être améliorée en proposant :

- de faire un exercice puis sa correction avant de faire le suivant. Cela aurait peut-être permis aux élèves de rester davantage concentrés. Cela aurait également donné plus de rythme à la séance évitant ainsi les décrochages.

- une meilleure approche de la consigne. En effet, j'aurai dû demander aux élèves de reformuler les consignes après la lecture pour vérifier s'ils avaient compris.

- un travail en groupe : Cela aurait permis la construction des apprentissages en interactivité. J'aurai pu par exemple, demander aux élèves de travailler seuls dans un premier temps puis de confronter leur réponse avec celles de leurs camarades au sein du groupe, et chacun devant expliquer ses choix en cas de désaccord. Nous aurions ensuite mis en commun avec la classe les réponses.

2) Séance Atelier de questionnement de texte(AQT)

La semaine suivante, nous avons effectué la deuxième séance d'environ une heure. 16 élèves étaient présents. Il s'agit d'un atelier de questionnement de texte sur le texte de B. Friot, « la main » (*Encore des histoires pressées*, 1997). L'objectif de la séance est d'amener les élèves à comprendre le sentiment éprouvé par le personnage principal, Leïla, et les raisons qui sont à l'origine de ce sentiment. Les objectifs ont été exposés au début de la séance aux élèves, un rappel a été fait sur la séance précédente.

Avant de décrire cette séance, il faut préciser le contexte : l'ambiance de classe était particulièrement tendue ce jour-là. Trois élèves, **S, V et P** ont passé l'heure précédente à chercher querelle. Ils en étaient encore là en entrant dans le cours de français. L'enseignante, prévenue de ce qui s'était passé à l'heure précédente, a dû recadrer la classe et les trois élèves en particulier. Cet état d'esprit s'est ressenti sur l'enrôlement des élèves.

Déroulement

Temps 1 : lecture individuelle

Les élèves ont lu le texte. L'enseignante a lu le texte à un élève, j'ai lu la fin à une autre élève. La lecture par l'enseignante à cet élève (**J**, élève dyslexique) lui a permis de participer à l'activité de compréhension et a créé un sentiment de compétence. L'oral de cet élève a été particulièrement pertinent dans la première partie de l'activité. Une fois que le texte a été lu, les élèves ont retourné le texte.

Temps 2 : Questionnement.

Je leur ai demandé ce qu'il avait compris ou retenu du texte. Plusieurs élèves ont d'emblée répondu qu'elle (le personnage) était « stressée », « angoissée ». Ils soulignent le fait que Leïla a peur du noir et qu'elle n'ose pas allumer la lumière. Ils ont repéré la feuille qui est perçue comme une main par la petite fille. **J** émet l'hypothèse que « dans sa tête elle se dit non, non c'est une feuille ». Il a compris qu'il y a une différence entre ce que voit la petite fille et ce qui est réellement. Il essaie également de comprendre ce que les personnages pensent. Un élève, **S**, indique que tous les enfants ont peur du noir. Ce qui lui permettait de

situer l'âge du personnage. La plupart des élèves travaillent à ce moment du texte, un élève, **P**, ne participe pas. Les autres font des propositions sur ce qu'ils ont compris. A la fin de cette partie, **J**. se rappelle que la petite fille craint que ses parents soient pris dans les embouteillages, et du coup, reformule toute l'histoire. Cette phase a duré une dizaine de minutes.

Temps 3 : Vérification

J. justifie la proposition « elle a peur » par « mais madame des fois on dit des choses qu'on ressent nous, dans le texte, moi c'est ce que j'ai ressenti ». Je lui ai demandé comment il avait eu ce ressenti, il m'a répondu : « dans ce qu'elle dit ». Ici, nous pouvons voir que **J**. a construit l'information de manière intuitive, il a compris ce que le personnage ressent. J'ai donc poussé les élèves à repérer les indices qui indiquent qu'elle est angoissée. Plusieurs élèves ont alors proposé des éléments précis du texte, lisant à haute voix des passages. Cette phase était une phase orale, le relevé d'indices sera repris dans le temps 4, ils devront alors souligner les indices dans le texte. J'ai insisté sur le fait que ce sont les indices du texte qui ont permis de construire l'information. Nous avons vérifié chaque hypothèse de lecture proposée dans la première phase : j'ai relu les propositions formulées par les élèves et je leur ai demandé de retrouver dans le texte les phrases qui justifiaient ces hypothèses. Ils avaient repéré l'attente des parents, nous avons donc mis en évidence l'aspect angoissant de cette attente. Parmi les indices, nous avons mis en évidence le vocabulaire (« épouvante », « clouée au lit » par exemple) et nous avons fait le lien avec la séance de vocabulaire. Cette phase a duré une vingtaine de minutes.

Temps 4 : Travail de reprise du relevé d'indices

Afin de mettre bien en évidence le faisceau d'indices qui permet de dire que la petite fille a peur, j'ai proposé aux élèves de relire le texte paragraphe par paragraphe, et de surligner les indices. A ce moment-là, **P**, qui jusque-là ne s'était pas impliqué, s'est mis au travail et a sollicité mon aide. Nous pouvons supposer qu'il s'est senti plus à l'aise dans cette activité de reprise. Cette médiation est en rapport avec la signification, elle permet de mettre en évidence le processus qui les a conduits à inférer le sentiment de Leïla, ils ont repéré des mots, des expressions, une situation, le rôle du temps. Elle met également en jeu la planification car l'élève est amené à expliciter comment il a fait pour inférer. Durant cette phase j'ai relu le texte paragraphe par paragraphe. A chaque paragraphe, les élèves ont proposé, à l'oral, les indices qui leur semblaient pertinent déterminer le sentiment du personnage. A chaque intervention, j'ai demandé au groupe de valider la réponse de leur camarade ou de compléter s'ils n'étaient pas d'accord.

Enfin, j'ai proposé une fiche récapitulative qui permettait aux élèves d'une part de vérifier qu'ils avaient bien compris le texte et d'autre part, de garder une trace écrite de la séance. J'ai proposé une fiche différente à deux élèves (cf. Annexe 7). Les fiches de ces deux élèves comportent les mêmes questions que pour les autres élèves mais avec des réponses à choix multiples. L'écrit étant plus difficile pour ces deux élèves, les réponses à choix multiples leur permettaient de se concentrer sur les réponses (et la compréhension) et non sur la façon dont ils allaient rédiger la réponse. Tous les élèves ont rempli cette fiche avec attention. Comme nous avons mis en évidence tous les éléments dans la phase orale, ils étaient tous en mesure de réussir cette partie. Pour la question 3, il fallait recopier les indices soulignés dans le texte. Je n'ai demandé ce travail qu'à ceux qui avaient répondu rapidement aux questions. Nous avons corrigé. Les deux dernières phases (Temps 3 et 4) ont duré une vingtaine de minutes. Comme pour la séance précédente, je pense qu'il aurait été bénéfique pour la construction des apprentissages que ce travail soit effectué en groupe afin que les élèves confrontent ce qu'ils avaient compris du texte et de la séance.

Durant les différentes phases de la séance, l'enrôlement n'a pas été le même pour tous les élèves. Si certains sont restés concentrés toute l'heure, d'autres ont travaillé par intermittence. Nous avons vu le cas de **P** qui s'est mis à travailler dans la deuxième partie de la séance. **S** et **V**, plutôt actifs à l'oral, ont été également très agités (ils l'ont été toute la matinée en réalité). Toutefois, il est important de noter que la majorité avait compris le texte, ce que les illustrations nous ont montré. En effet, l'heure suivante était une heure d'art plastique. L'enseignante de la classe a proposé aux élèves d'illustrer le texte. Cette activité était particulièrement intéressante car elle a permis de vérifier la compréhension des élèves. Tous ont représenté la chambre, la main en forme de feuille, la petite fille assise sur son lit. Nous avons orienté certains élèves vers la nécessité de dessiner un réveil ou une horloge puisque le temps joue un rôle important dans le récit.

4. Bilan

Seules quatre séances du dispositif ont été effectuées avec la classe de quatrième SEGPA. Au cours de ces séances, les élèves ont pu verbaliser les processus mis en œuvre dans la production d'inférence : ils ont réalisé que le fait de prélever des informations les amenait à construire une information qui n'était pas écrite explicitement dans le texte. Les séances de

vocabulaire ont mis l'accent sur le besoin d'enrichir le lexique pour comprendre un texte. Les exercices d'entraînement ont montré aux élèves comment construire l'information.

Si le dispositif avait été mené dans son intégralité, les résultats attendus auraient été une amélioration dans la compréhension des inférences, celles-ci devenant conscientes et non plus intuitives.

Toutefois, une seule séquence ne suffirait pas. Un travail en amont sur les anaphores me semble pertinent pour repérer les personnages et les différentes désignations dans un texte. Ensuite, il faudrait poursuivre le travail sur les inférences par des exercices ciblés pour asseoir cette compétence. En outre, il est important de travailler également les inférences pragmatiques. Pour ce faire, on pourrait imaginer des séquences autour d'une thématique qui commenceraient par un travail culturel. Par exemple, travailler sur le thème du voyage, effectuer un travail de recherche sur les types de transport et faire des recherches un ou deux pays. Par la suite, les élèves pourraient étudier des textes en rapport avec le thème. Les élèves devront s'appuyer sur les connaissances apprises dans le cadre des séances culturelles pour comprendre le texte proposé.

D'autre part, le travail sur le vocabulaire doit être approfondi. On pourrait par exemple proposer aux élèves de construire des réseaux de mots autour d'un mot référence. Il faudrait ensuite proposer des travaux d'écriture permettant l'utilisation du vocabulaire appris. Le système de fiche proposé dans le dispositif est un point de départ mais il demeure assez artificiel s'il n'est pas poursuivi.

Enfin, les modalités de réalisation des différentes tâches doivent davantage amener les élèves à construire les notions ensemble. En effet, il me semble que les élèves n'ont pas suffisamment travaillé en interaction. Il faudrait amener les élèves à confronter leurs hypothèses avant de passer à une phase de mise en commun.

La réflexion entamée pour ce mémoire, ainsi que mes lectures, m'amènent à réfléchir sur ce qu'il est nécessaire de construire avec des élèves de SEGPA. Le travail sur la compréhension en lecture n'est pas limité au cours de français, il doit rayonner sur les autres disciplines. Ainsi, dans les supports proposés aux élèves, il me paraît opportun de travailler sur des thématiques liées aux autres disciplines et d'amener les élèves à penser le travail de compréhension comme transversal.

De plus, je perçois davantage la nécessité de varier le format des supports en fonction des besoins des élèves, de proposer des exercices différents en tenant compte des compétences de chacun.

C'est ainsi que dans mes classes, je revois mes façons d'enseigner : en effet, je tiens davantage compte des besoins des élèves, notamment en proposant un travail différencié pour des élèves en difficulté.

BIBLIOGRAPHIE

- Braibant, « le décodage et la compréhension » cité par N. Van Grunderbeeck et M. Payette, « Portrait de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire », dans les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, collection Repère, coordonné par E. Nonnon et R. Goigoux, 2007
- De la Haye, F et Bonetton, N : Peut-on apprendre à combler l'implicite ? Une analyse qualitative des difficultés de compréhension en lecture des élèves scolarisés en 6ème Segpa, 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, 6 au 8 avril 2006
- Fayol, M, La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations, Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2: la lecture- actes du séminaire national - Paris - les 9 et 10 octobre 2000
- Fayol, M, Conférence de consensus de décembre 2003 « Lecture et compréhension : évaluation, difficultés et interventions ».
- Giasson, Jocelyn, La compréhension en lecture, collection pratiques pédagogiques, De Boeck 2007
- Nelly Blouet et Brigitte Marin, Des effets d'une pédagogie explicite sur l'élaboration des inférences par des élèves faibles lecteurs, dans Enseigner et apprendre en SEGPA, dans les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, collection Repère, coordonné par E. Nonnon et R. Goigoux, 2007
- Nonnon, E, « L'école et ses « mauvais lecteurs » », les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, collection Repère, coordonné par E. Nonnon et R. Goigoux, 2007
- Grand dossier collège, Guide des entraînements méthodiques, Exercices, ROLL 2013-1014 <http://www.roll-descartes.net/uploads/bibliotheque/Cahier%20Exercices%20de%20perfectionnement.pdf>
- Circulaires 2009-60 du 24 avril 2009 Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.