



HAL
open science

Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats !

Isabelle Lardon, Michael Billebault

► To cite this version:

Isabelle Lardon, Michael Billebault. Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats !. Education. 2015. dumas-01221705

HAL Id: dumas-01221705

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01221705v1>

Submitted on 7 Sep 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

**Enseigner la compréhension en lecture
à des élèves avec déficience intellectuelle :**

A quelles conditions ?

Avec quels outils ?

Et pour quels résultats !

Directrice de mémoire

Sylvie Cèbe

Isabelle Lardon

Michael Billebault

MASTER 2

Scolarisation et besoins éducatifs particuliers

Année 2014-2015

A mes enfants

A mon passeur

I. L.

A Rosalie et Louison

M. B.

On a l'habitude de penser que les handicapés mentaux
sont incapables de pensée abstraite.
Dans les écoles pour handicapés mentaux, on a recours à une
pédagogie figurative et concrète.
Après cinq ans de ce traitement, on constate que les handicapés mentaux
sont incapables de pensée abstraite. »

Lev Vygotski (1934-1986). Pensée et langage

Le texte est un tissu de non-dit.
Un texte requiert des mouvements coopératifs actifs et conscients
de la part du lecteur.
Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir.
Umberto Eco (1979). Lector in fabula

Les instituteurs se doutent-ils qu'ils n'ont enseigné, dans un sens plein,
que ceux qu'ils ont contrariés, mieux, complétés, ceux qu'ils ont fait traverser ?
Certes, je n'ai rien appris que je ne sois parti, ni enseigné autrui
sans l'inviter à quitter son nid.
Michel Serres (1992). Le tiers-instruit

A Danusch

et à tous les autres **stupéfiants** appreneurs

A Gwenaële et Noëlle,

à Elodie et Cécile,

les tant belles maitresses **gruffaliennes**

A

Serge Thomazet et sa

Belle

Equipe de

Professeurs

Et surtout à

Sylvie Cèbe

Qui Sait Souffler la vie

TranSmettre la Saveur des Savoirs

Et Supporter Ses Studieux étudiants

MERCI

**Enseigner la compréhension en lecture
à des élèves avec déficience intellectuelle :**

A quelles conditions ?

Avec quels outils ?

Et pour quels résultats !

Directrice de mémoire

Sylvie Cèbe

Isabelle Lardon

Michael Billebault

MASTER 2

SCOLARISATION ET BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

Année 2014-2015

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Nous avons utilisé les « Rectifications de l'orthographe » proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment : maitre, accroitre, connaitre, entrainer, évènement, ...

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LARDON

DATE : 16/09/2015

PRENOM : Isabelle

SIGNATURE :

NOM : BILLEBAULT

DATE : 16/09/2015

PRENOM : Michael

SIGNATURE :

Présentation

Les auteurs

Isabelle Lardon

Je me suis formée à l'analyse du travail et à l'usage de la vidéo en formation pour mieux répondre à mes préoccupations de formatrice : aider les enseignants à aider les élèves et faire des passerelles entre recherche, formation et action sur le terrain. La recherche dans le cadre du master m'a permis de recentrer mes objets de travail sur : comment aider les enseignants spécialisés à enrichir leurs connaissances et leurs pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture.

Michael Billebault

Je suis formateur depuis peu de temps et j'ai saisi l'occasion de me former en agissant et en expérimentant la création d'un outil, ce qui m'a amené à partager de nouvelles connaissances et concevoir autrement les formations que je proposerai à l'avenir. J'ai pu approfondir mon questionnement professionnel : comment former efficacement un enseignant à partir de sa propre pratique, sans pour autant la lui prescrire ? Comment l'accompagner pour qu'il construise lui-même ses solutions ?

Un mémoire à deux

Nous avons choisi de travailler ensemble parce que nos préoccupations professionnelles sont proches. Cette recherche commune nous a donné l'occasion de croiser nos regards sur le métier. Expliciter mutuellement ses raisonnements, justifier, argumenter permettent d'affiner sa pensée et de la faire évoluer en interaction avec l'autre.

En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie (Vygotski, édition 1997)

SOMMAIRE

Remerciements

Titre

Déclaration de non-plagiat

Présentation

<i>Introduction</i>	1
<i>1. Genèse du projet</i>	1
<i>2. Déroulé du mémoire</i>	2

Partie I	3
-----------------------	----------

Déficiência intellectuelle et compréhension	3
--	----------

<i>1. Caractéristiques « générales » des personnes avec une déficience intellectuelle</i>	3
1.1. Des limitations globales	4
1.2. Un déficit de théorie de l'esprit	5
1.3. Des potentiels préservés.....	5
<i>2. Compréhension en lecture</i>	7
2.1. Comprendre un texte.....	7
2.2. Des compétences simultanément requises pour comprendre	7
2.2.1. Les compétences de décodage	8
2.2.2. Les compétences linguistiques.....	9
2.2.3. Les compétences référentielles	10
2.2.4. Les compétences textuelles	11
La structure des textes.....	12
2.2.5. Les compétences narratives.....	13
2.2.5.1. Les compétences narratives en réception : apprendre à construire une représentation mentale	13
2.2.5.2. Les compétences narratives en production : apprendre à raconter.....	13
2.2.6. Les compétences inférentielles.....	14
Expliciter l'implicite, remplir les « blancs » laissés par l'auteur.....	14
2.2.7. Les compétences stratégiques	15
2.2.8. Les compétences d'auto-régulation : mise en œuvre et contrôle des stratégies, régulation de la compréhension	16
<i>3. Pratiques habituelles des enseignants spécialisés</i>	17
3.1. En classe.....	17
3.2. Dans les programmes.....	18
<i>4. Les outils d'enseignement de la compréhension</i>	20
4.1. Les outils visant l'enseignement de compétences isolées	20
4.2. Les outils basés sur une approche multidimensionnelle et intégrative : <i>Lectorino & Lectorinette</i> .	22
<i>5. Pratiques d'enseignement adaptées</i>	23
5.1. Principes pédagogiques d'une intervention adaptée	23
5.1.1. Un enseignement explicite et planifié	24
5.1.2. Des interventions intensives et durables	25
5.2. Principes didactiques d'une intervention adaptée	25
5.2.1. Des textes complexes.....	26
5.2.2. Le passage par le corps ou <i>embodiment</i>	28
5.2.3. Apprendre aux élèves à utiliser des stratégies	29
<i>6. Problématique</i>	30
6.1. Objectifs de l'étude et questions de recherche	31
6.2. Hypothèses de travail.....	32

Une intervention pédagogique adaptée aux besoins spécifiques des élèves avec DI peut-elle favoriser leurs apprentissages en compréhension ? 35

1. <i>Méthodologie</i>	35
1.1. Contexte de l'étude.....	36
1.2. Les participant-es	37
1.2.1. Les élèves	37
1.2.1.1. Le groupe expérimental (GE)	38
1.2.1.2. Le groupe contrôle (GC)	39
1.2.2. Les enseignantes	39
1.3. L'intervention didactique et pédagogique.....	41
1.3.1. Scénario n° 1 : <i>Gruffalo</i> (Cèbe, soumis)	41
1.3.2. Scénario n° 2 : <i>Petit Gruffalo</i>	43
1.4. Les albums supports de l'intervention et de l'évaluation	44
1.4.1. Le choix <i>a priori</i> de trois textes résistants.....	44
1.4.2. Analyse <i>a priori</i> de l'album <i>Gruffalo</i> selon la complexité de ses dimensions	45
1.4.3. Analyse <i>a priori</i> de l'album <i>Petit Gruffalo</i> selon la complexité de ses dimensions.....	45
1.4.4. Analyse <i>a priori</i> de l'album <i>La sorcière dans les airs</i> selon la complexité de ses dimensions.....	46
1.5. Les épreuves d'évaluation des compétences des élèves	47
1.5.1. Les épreuves de pré-test.....	47
1.5.1.1. Une épreuve de rappel.....	47
1.5.1.2. Un questionnaire de compréhension.....	48
1.5.2. Les épreuves de post-test	49
1.5.3. Une précision importante	49
1.6. Le calendrier.....	50
2. <i>Résultats</i>	50
2.1. Question n° 1 : la mise en œuvre du scénario <i>Gruffalo</i> a-t-elle produit les effets attendus sur les apprentissages des élèves ?	51
2.1.1. La mise en œuvre du scénario <i>Gruffalo</i> exerce-t-elle un effet sur la qualité du rappel ?.....	51
2.1.1.1. Les élèves rappellent-ils plus d'éléments à la fin de l'intervention ?.....	51
2.1.1.2. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quel que soit leur niveau d'efficacité initial ?.....	53
2.1.1.3. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quel que soit leur âge ?	54
2.1.1.4. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quel que soit leur efficacité cognitive ?	55
2.1.1.5. Les résultats des élèves sont-ils sensibles à l'effet-maitre ?	56
2.1.2. L'intervention produit-elle un effet sur la qualité de l'organisation du rappel ?.....	59
2.1.2.1. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel s'observe-t-elle quel que soit l'âge des élèves ?	60
2.1.2.2. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel s'observe-t-elle quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves ?	61
2.1.2.3. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel est-elle sensible à l'effet-maître ?..	62
2.1.3. La mise en œuvre du scénario a-t-elle produit les effets attendus sur la qualité de la compréhension ?	64
2.1.3.1. Les élèves traitent-ils mieux les questions inférentielles à la fin de l'intervention ?.....	64
2.1.3.2. L'amélioration de la compréhension s'observe-t-elle quel que soit l'âge des élèves ?	66
2.1.3.3. L'amélioration de la compréhension s'observe-t-elle quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves ?.....	67
2.1.3.4. L'amélioration de la compréhension est-elle sensible à l'effet-maitre ?	68
2.1.4. Discussion de la question 1	69
2.2. Question n° 2 : la mise en œuvre du scénario n° 1 (<i>Gruffalo</i>) produit-elle des acquisitions relativement généralisables ?	70
2.2.1. La mise en œuvre du scénario <i>Gruffalo</i> exerce-t-elle un effet sur la qualité du rappel ?.....	70
2.2.1.1. Les élèves rappellent-ils plus d'éléments à la fin de l'intervention ?.....	70
2.2.1.2. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quel que soit leur âge ?	71

2.2.1.3. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quelle que soit leur efficacité cognitive ?	72
2.2.1.4. Les résultats des élèves sont-ils sensibles à l'effet-maitre ?	73
2.2.2. L'intervention produit-elle un effet sur la qualité de l'organisation du rappel ?	74
2.2.2.1. Les élèves rappellent-ils plus d'éléments à la fin de l'intervention ?	74
2.2.2.2. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel s'observe-t-elle quel que soit l'âge des élèves ?	75
2.2.2.3. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel s'observe-t-elle quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves ?	76
2.2.2.4. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel est-elle sensible à l'effet-maitre ? ..	77
2.2.3. La mise en œuvre du scénario a-t-elle produit les effets attendus sur la qualité de la compréhension ?	78
2.2.3.1. Les élèves répondent-ils mieux aux questions inférentielles dans le pré-test n° 2 ?	79
2.2.3.2. L'âge des élèves a-t-il un effet sur la compétence à généraliser ?	80
2.2.3.3. L'efficacité cognitive des élèves a-t-elle un effet sur la compétence à généraliser ?	81
2.2.3.4. La compétence à généraliser est-elle sensible à l'effet-maitre ?	82
2.2.4. Discussion de la question 2	83
2.3. Question n° 3 : l'intervention produit-elle un effet cumulatif des acquis ?	84
2.3.1. A-t-on eu raison de réduire la quantité d'enseignement allouée au second scénario ?	84
2.3.1.1. La réduction de la quantité d'enseignement dans le scénario <i>Petit Gruffalo</i> exerce-t-elle un effet sur la qualité du rappel ?	85
2.3.1.2. La réduction de la quantité d'enseignement dans le scénario <i>Petit Gruffalo</i> exerce-t-elle un effet sur la qualité de l'organisation du rappel ?	85
2.3.1.3. La réduction de la quantité d'enseignement dans le scénario <i>Petit Gruffalo</i> exerce-t-elle un effet sur la qualité de la compréhension ?	86
2.3.2. L'intervention <i>Petit Gruffalo</i> profite-t-elle à tous les élèves, quel que soit leur âge, leur efficacité cognitive et le groupe-classe auquel ils appartiennent ?	87
2.3.2.1. L'intervention <i>Petit Gruffalo</i> profite-t-elle à tous les élèves quel que soit leur âge ?	87
2.3.2.2. L'intervention <i>Petit Gruffalo</i> profite-t-elle à tous les élèves quel que soit leur efficacité cognitive ?	90
2.3.2.3. L'intervention <i>Petit Gruffalo</i> profite-t-elle à tous les élèves quel que soit leur groupe-classe ?	93
2.3.3. Les progrès cumulatifs exercent-ils un effet sur la qualité de la compréhension fine ?	97
2.3.4. Discussion de la question 3	99
2.4. Question n° 4 : l'intervention produit-elle des acquisitions solides et transférables ?	100
2.4.1. La mise en œuvre des deux scénarios (<i>Gruffalo</i> et <i>Petit Gruffalo</i>) exerce-t-elle un effet sur la qualité du rappel de l'album <i>La sorcière dans les airs</i> ?	100
2.4.1.1. Les élèves rappellent-ils plus d'éléments après les interventions <i>Gruffalo</i> et <i>Petit Gruffalo</i> ?	100
2.4.1.2. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur âge ? ..	101
2.4.1.3. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur niveau d'efficacité cognitive ?	103
2.4.1.4. Les résultats sont-ils sensibles à l'effet-maitre ?	103
2.4.2. La mise en œuvre des deux scénarios (<i>Gruffalo</i> et <i>Petit Gruffalo</i>) exerce-t-elle un effet sur la qualité de l'organisation du rappel de l'album <i>La sorcière dans les airs</i> ?	105
2.4.2.1. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur âge ? ..	105
2.4.2.2. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur niveau d'efficacité cognitive ?	106
2.4.2.3. Les résultats sont-ils sensibles à l'effet-maitre ?	107
2.4.3. La mise en œuvre des deux scénarios (<i>Gruffalo</i> et <i>Petit Gruffalo</i>) exerce-t-elle un effet sur la qualité de la compréhension de l'album <i>La sorcière dans les airs</i> ?	108
2.4.3.1 Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur âge ? ..	111
2.4.3.2. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur niveau d'efficacité cognitive ?	112
2.4.3.3. Les résultats sont-ils sensibles à l'effet-maitre ?	112
2.4.4. Discussion de la question 4	114

2.5. Question n° 5 : l'intervention a-t-elle produit les effets attendus sur l'apprentissage du vocabulaire ?	115
2.5.1. L'épreuve d'évaluation.....	115
2.5.2. Les élèves ont-ils profité de la séquence d'enseignement pour apprendre du lexique ?.....	115
2.5.3. Discussion de la question 5.....	117
2.6. Question n° 6 : l'intervention proposée est-elle plus efficace qu'une autre ?	119
2.6.1. La mise en œuvre du scénario <i>Gruffalo</i> permet-elle un effet plus important sur la qualité du rappel qu'une intervention « classique » ?.....	119
2.6.1.1. Les élèves du groupe expérimental rappellent-ils plus d'éléments micro-structurels à la fin de l'intervention ?.....	119
2.6.1.2. Les élèves du groupe expérimental rappellent-ils plus d'éléments macro-structurels à la fin de l'intervention ?.....	121
2.6.2. La mise en œuvre du scénario <i>Gruffalo</i> permet-elle un effet plus important sur la qualité de la compréhension qu'une intervention « classique » ?.....	121
2.6.3. Discussion de la question 6.....	124
<i>Discussion générale</i>	126
<i>Conclusion</i>	128
<i>Références bibliographiques</i>	129

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1

Déroulement d'une séance - module 1 *Gruffalo*

Sylvie Cèbe – 2014



Annexe 2

Objectifs et contenus du module 1 *Gruffalo*

Annexe 3

Déroulement d'une séance – module 2 *Petit Gruffalo*

Annexe 4

Objectifs et contenus du module 2 *Petit Gruffalo*

Annexe 5

Les albums et leurs auteurs

Annexe 6

Epreuves d'évaluation *Gruffalo*

Annexe 7

Epreuves d'évaluation *Petit Gruffalo*

Annexe 8

Epreuves d'évaluation *La sorcière dans les airs*

Annexe 9

Protocole d'évaluation, résultats et verbatim - Exemple de l'élève n° 8

Annexe 10

Performances de chaque élève de l'échantillon - Question n° 1

Annexe 11

Performances de chaque élève de l'échantillon - Question n° 2

Annexe 12

Performances de chaque élève de l'échantillon - Question n° 3

Annexe 13

Performances de chaque élève de l'échantillon - Question n° 4

TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

Tableau n° 1 - Caractéristiques des classes

Tableau n° 2 - Caractéristiques des groupes d'élèves

Tableau n° 3 - Caractérisation des niveaux d'efficience

Tableau n° 4 - Nombre d'élèves pour chaque niveau d'efficience

Tableau n° 5 - Caractéristiques des cinq enseignantes

Tableau n° 6 - Déroulement de l'expérimentation

Tableau n° 7 - Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré et post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 8 - Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 9 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 10 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 11 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré et post-tests : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 12 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 13 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 14 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 15 - Moyenne obtenue au questionnaire (maximum 33 points) par les élèves du groupe expérimental en pré et post-test (et écarts-types et pourcentages)

Tableau n° 16 - Nombre de bonnes réponses aux questions littérales et inférentielles en pré et post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 17 - Nombre de points moyen obtenu au questionnaire par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 18 - Score au questionnaire selon l'efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 19 - Score au questionnaire selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 20 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test n°1 et en pré-test n°2 de l'album Petit Gruffalo : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 21 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'âge des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 22 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'efficacité intellectuelle des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 23 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 24 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test 1 et en pré-test 2 : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 25 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés en fonction de l'âge des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 26 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés en fonction de l'efficacité intellectuelle des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 27 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 28 - Score au questionnaire de compréhension (maximum 33 points) par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test 1 et pré-test 2 : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 29 - Nombre de réponses aux questions littérales et inférentielles en pré-test n°1 et pré-test n°2 : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 30 - Nombre de points au questionnaire par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 31 - Nombre de points au questionnaire obtenus par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 32 - Nombre de points au questionnaire selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 33 - Nombre d'éléments micro-structurels en pré-test et en post-test pour les deux scénarios : moyennes (écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 34 - Nombre d'éléments macro-structurels en pré-test et en post-test pour les deux scénarios : moyennes (écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 35 - Nombre d'éléments macro-structurels en pré-test et en post-test pour les deux scénarios : moyennes (écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 36 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'âge GE1 et GE2 des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 37 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés en fonction de l'âge GE1 (de 6 à 10 ans) et GE2 (de 10 à 12 ans) des élèves ; moyennes (et écarts-types) et pourcentages.

Tableau n° 38 - Nombre de points au questionnaire par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 39 - nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'effcience intellectuelle des élèves - moyennes (et écarts-types) et pourcentages.

Tableau n° 40 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon leur effcience cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 41 - Nombre de points au questionnaire obtenus par les 36 élèves selon leur effcience cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 42 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 43 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 44 - Nombre de points au questionnaire selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 45 - Nombre de bonnes réponses aux questions littérales et inférentielles en pré-test 2 et en post-test : moyennes (écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 46 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test et en post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 47 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'âge des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 48 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'effcience intellectuelle des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 49 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 50 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test et en post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 51 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés en fonction de l'âge GE1 (de 6 à 10 ans) et GE2 (de 10 à 12 ans) des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 52 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon leur effcience cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 53 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 54 - Score au questionnaire de compréhension (maximum 33 points) par les 36 élèves du groupe expérimental en pré et post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 55 - Nombre de réponses aux questions littérales et inférentielles en pré et post-test : moyennes (écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 56- Score au questionnaire des élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 57 - Nombre de points au questionnaire obtenus par les 36 élèves selon leur effcience cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 58 - Nombre de points au questionnaire selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 59 - Moyenne des deux groupes GE1 et GE2 à l'épreuve de vocabulaire au pré-test et au post-test – Petit Gruffalo

Tableau n° 60 - Exemple de tableau de vocabulaire construit avec les élèves pris dans la classe A

Tableau n° 61 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les élèves du groupe contrôle et par les élèves du groupe expérimental : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 62 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 63 - Nombre de points marqués pour les 20 questions de compréhension (maximum 33 points) par les élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental en pré et post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Tableau n° 64 - Nombre de bonnes réponses des élèves du GE3 et du GC aux questions littérales et inférentielles en pré et post-test : moyennes (écarts-types) et pourcentages

FIGURES

Figure n° 1 - Âge des élèves du groupe expérimental à la rentrée 2014

Figure n° 2 - Répartition des élèves dans les deux sous-groupes à la rentrée 2014

Figure n° 3 - Constitution du groupe contrôle : GC petits et grands

Figure n° 4 - Nombre d'élèves ayant rappelé les éléments de la micro-structure Partition du nombre d'éléments relatés en 3 catégories

Figure n° 5 - Nombre d'éléments de la micro-structure rappelés Partition du nombre d'éléments relatés en 14 catégories

Figure n° 6 - Progrès des élèves selon leur niveau au pré-test

Figure n° 7 - Pourcentages des éléments rappelés selon les groupes-classes d'origine

Figure n° 8 - Pourcentages des éléments macro-structurels rappelés selon les groupes-classes d'origine

Figure n° 9 - Pourcentage de réponses aux questions littérales et inférentielles

Figure n° 10 - Progrès des élèves selon leur niveau

Figure n° 11 - Pourcentages de bonnes réponses au questionnaire obtenues par les 36 élèves selon leur groupe d'origine (A, B, C, D)

Figure n° 12 - Pourcentages des éléments rappelés selon les groupes-classes d'origine

Figure n° 13 - Pourcentages des éléments macro-structurels rappelés selon les groupes-classes d'origine

Figure n° 14 - Pourcentage de réponses aux questions littérales et inférentielles

Figure n° 15 - Progrès des élèves selon leur niveau

Figure n° 16 - Pourcentages de bonnes réponses au questionnaire obtenues par les 36 élèves selon leur groupe d'origine (A, B, C, D)

Figure n° 17 - Pourcentages des éléments rappelés selon les groupes-classes d'origine

Figure n° 18 - Pourcentages des éléments macro-structurels rappelés selon les groupes-classes d'origine

Figure n° 19 - Pourcentages de bonnes réponses au questionnaire obtenues par les 36 élèves selon leur groupe d'origine (A, B, C, D)

Figure n° 20 - Pourcentage de réponses aux questions littérales et inférentielles

Figure n° 21 - Progrès des élèves selon leur niveau entre le pré-test 2 et le post-test

Figure n° 22 - Pourcentages des éléments rappelés selon les groupes-classes d'origine

Figure n° 23 - Pourcentages des éléments macro-structurels rappelés selon les groupes-classes d'origine

Figure n° 24 - Pourcentages de réponses aux questions littérales et inférentielles

Figure n° 25 Progrès des élèves selon leur niveau

Figure n° 26 Pourcentages de bonnes réponses au questionnaire obtenues par les 36 élèves selon leur groupe d'origine (A, B, C, D)

Figure n° 27 - Performances de chaque élève aux questions de de vocabulaire au pré-test et au post-test

Figure n° 28 - Pourcentage de réponses aux questions littérales et inférentielles du GE3 et du GC

Introduction

1. Genèse du projet

En tant que formateurs du premier degré dans le domaine de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés (ASH), nous avons souvent entendu des enseignants spécialisés déplorer que si la plupart de leurs élèves parviennent à décoder, nombreux sont ceux qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, ou qui savent quelque chose un jour et l'ont oubliée le lendemain. La compréhension en lecture est souvent jugée comme étant peu accessible aux élèves présentant une déficience intellectuelle (ci-après DI). Ceci explique sans doute qu'on compte très peu de recherches qui la prennent comme objet d'étude.

Notre mémoire vise donc à répondre à la question de savoir si des pratiques d'enseignement adaptées pour répondre aux besoins d'enseignement particuliers des élèves avec DI sont capables de modifier durablement leurs capacités à comprendre des textes narratifs.

Un large consensus scientifique et les prescriptions institutionnelles engagent les maîtres à enseigner la compréhension en lecture. Les outils de Cèbe et Goigoux (*Lector & Lectrix, Lectorino & Lectorinette*) proposent une méthode d'enseignement « multi-dimensionnelle et intégrative » (nous y reviendrons), destinée aux élèves ordinaires de l'école élémentaire et du collège. Qu'en est-il pour ceux qui présentent une déficience intellectuelle ? Les limitations de leur fonctionnement cognitif leur permettent-elles d'acquérir les habiletés procédurales, les connaissances et les compétences requises pour comprendre ? Comment concevoir un plan d'action adapté aux besoins particuliers de ces élèves ? Comment outiller les enseignants spécialisés ?

Cèbe et Léville (sous presse) ont mené une expérience exploratoire visant à répondre à une partie de ces questions. Les résultats encourageants qu'elles ont obtenus auprès de dix élèves de CLIS¹ nous ont incités : 1° à répliquer cette première étude à plus grande échelle (quatre classes), 2° à modifier la méthodologie en introduisant un groupe contrôle et de nouveaux outils didactiques (nous y reviendrons) et 3° à tester une nouvelle hypothèse touchant la possibilité d'un transfert des apprentissages. Si, au terme de ce mémoire, nous pouvons répondre positivement à l'ensemble des questions de notre étude, quelles belles perspectives pour une école inclusive !

¹ CLIS Classe pour l'inclusion scolaire

2. Déroulé du mémoire

Dans notre première partie, nous nous intéresserons d'abord à la définition de la déficience intellectuelle et aux effets qu'elle produit sur le versant des compétences dites « générales » (conceptualisation, raisonnement, mémoire, théorie de l'esprit...). Nous nous appuierons ensuite sur la littérature scientifique pour caractériser le concept de « compréhension en lecture » et déclinons les multiples compétences qu'elle requiert. Nous poursuivrons en montrant que les pratiques habituellement mises en œuvre par les enseignants spécialisés, parce qu'elles ne sont pas suffisamment adaptées aux besoins des élèves qui présentent une déficience intellectuelle, ne permettent pas à ces derniers d'acquérir lesdites compétences.

Nous consacrerons notre troisième chapitre à l'analyse des outils pédagogiques visant à enseigner la compréhension et à la présentation détaillée des caractéristiques des pratiques d'enseignement dont les recherches antérieures ont montré la validité pour les élèves qui nous préoccupent.

C'est de cette triple analyse que découlera la problématique de notre mémoire qui vise à mesurer les effets d'une intervention pédagogique adaptée sur les apprentissages d'élèves scolarisés en CLIS. Nous précisons ensuite nos questions de recherche et nos hypothèses.

Notre deuxième partie sera tout entière consacrée à l'expérimentation que nous avons menée. Nous présenterons la méthode quantitative que nous avons employée pour recueillir l'ensemble de nos données, nous décrirons le contexte de l'étude, les scénarios didactiques et pédagogiques ainsi que les albums supports de l'intervention. Nous détaillerons les épreuves d'évaluation des compétences des élèves en compréhension.

Puis, nous passerons aux résultats obtenus pour nos six hypothèses, nous les analyserons et les discuterons question par question. Nous concluons par un bilan et les perspectives ouvertes par cette étude.

Déficiência intellectuelle et compréhension

1. Caractéristiques « générales » des personnes avec une déficiência intellectuelle

Nous allons tout d'abord nous intéresser au terme de déficiência intellectuelle, sa définition, les caractéristiques des personnes et leur fonctionnement à la fois spécifique et comparable aux personnes typiques.

On utilise le terme de déficiência intellectuelle et développementale et non plus celui de retard mental. On ne caractérise donc plus les personnes par rapport à la norme du développement des personnes ordinaires (par rapport auxquelles les personnes avec handicap seraient « en retard ») mais par rapport à elles-mêmes.

La déficiência intellectuelle est définie par l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), en 2010, comme étant un handicap caractérisé par :

- des limitations significatives du fonctionnement intellectuel (Quotient Intellectuel < 70)
- des limitations significatives du comportement adaptatif. Le comportement adaptatif correspond aux compétences conceptuelles, sociales et pratiques apprises et utilisées par les personnes dans leur vie quotidienne.
- un âge diagnostique inférieur à 18 ans.

Les deux premiers critères soulignent la diversité des difficultés rencontrées qui affectent aussi bien le fonctionnement cognitif de la personne dans son ensemble que son adaptation à l'environnement (Fougeyrollas et al., 1996). Bien que ces deux critères puissent être séparés, il est évident que le fonctionnement adaptatif d'une personne s'appuie sur ses capacités de mémoire, d'attention, de perception visuelle, auditive, de compréhension des problèmes qui surviennent ou encore de ses capacités à apprendre. De ce fait, il apparaît clairement qu'une personne avec DI possède des capacités générales restreintes affectant l'ensemble de ses apprentissages. Cependant, il lui est possible d'acquérir un certain nombre de savoirs et de pratiques dès lors que l'environnement participe à lever les obstacles et à introduire des facilitateurs.

1.1. Des limitations globales

Dans les études menées sur la déficience intellectuelle, on ne compte plus les auteurs qui sont partis à la « chasse aux déficits ». Quelle que soit la dimension du développement et du fonctionnement cognitifs étudiée, ils concluaient à la présence d'un déficit qui permettait d'expliquer les difficultés : déficit d'attention pour les uns, de la mémoire à court terme, des fonctions exécutives, d'utilisation de stratégies pour les autres... (Cèbe et Paour, 2013, cités par Cèbe, 2015).

Les élèves avec DI présentent effectivement certaines limitations de leur fonctionnement intellectuel et il est important de les repérer si on espère pouvoir faire progresser leurs compétences. Ils présentent deux dénominateurs communs :

1° ne pas savoir tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec l'environnement physique et social pour apprendre et comprendre (Paour *et al.*, 2009, cités par Cèbe, 2015). La simple pratique répétée d'une activité ne suffit donc pas pour faire connaître à tous (et leur apprendre à utiliser à bon escient) les procédures et les stratégies qu'utilisent les élèves qui n'ont pas de déficience intellectuelle. Les processus de conceptualisation (compréhension, abstraction, généralisation, métacognition) sont freinés par l'inachèvement et la mauvaise organisation des connaissances procédurales perceptivo-motrices, mais ils le sont aussi par les modalités du fonctionnement cognitif. Ils requièrent, en effet, la mise en œuvre de fonctionnements particulièrement efficaces, tournés vers l'analyse des procédures et de leur résultat pour en abstraire la logique implicite et ainsi aboutir à des niveaux de compréhension et d'action supérieurs. Ces élèves ont donc, plus que les autres, besoin d'un enseignement durable et explicite des connaissances, des stratégies, des compétences requises par les tâches et les activités scolaires.

2° éprouver de grandes difficultés à contrôler leur activité (Vicari *et al.*, 1995, cités par Cèbe, 2015). Une des caractéristiques essentielles de la déficience intellectuelle, que l'on rencontre à tous ses niveaux, est la faiblesse des processus de contrôle qui s'origine à la fois dans les déficits des capacités de traitement et l'hétérogénéité des acquisitions, mais aussi dans les déterminants affectivo-motivationnels de l'efficacité cognitive. Les personnes avec DI sont mal équipées et peu préparées pour autoréguler leurs apprentissages. La faiblesse des processus de contrôle est à l'origine d'un sous-fonctionnement cognitif chronique qui joue comme une boucle amplificatrice des causes structurales de la déficience intellectuelle (Paour, 2010, cité par Cèbe, 2015). Ces enfants sont donc plus que les autres dépendants de l'adulte, de son guidage, de son contrôle.

En dehors de ces deux dénominateurs communs, voici quelques-unes des autres limitations du fonctionnement intellectuel couramment rencontrées et qu'il faut connaître si l'on veut pouvoir proposer des solutions pédagogiques adaptées : un déficit de la mémoire de travail, des difficultés à

transférer, une base de connaissances pauvre et mal organisée, une compréhension lacunaire à l'oral et à l'écrit, une difficulté à interpréter et à exprimer leurs propres états mentaux et ceux des autres, un problème de persévération, des difficultés à inhiber les informations non pertinentes, de faibles capacités d'attention, un déficit d'attention sélective.

1.2. Un déficit de théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit est définie comme la capacité d'un individu à attribuer des états mentaux (comme la pensée, les croyances, les sentiments et les désirs...) aux autres et à soi-même. Elle constitue une étape fondamentale et nécessaire pour un développement normal des capacités sociales et scolaires. Ainsi, un mode de communication adapté ne peut s'établir que si chaque individu est capable de concevoir que l'autre a des états mentaux, qui sont éventuellement différents des siens (Baron-Cohen, 1990, cité par Cèbe, 2015). Elle est nécessaire pour comprendre, expliquer, prédire le comportement des autres, que l'autre soit face à un interlocuteur réel ou à un personnage de la littérature de jeunesse par exemple. En effet, l'appréhension de ce que les autres pensent, ressentent ou croient nous permet de faire des hypothèses sur leurs actions à venir. L'acquisition de la théorie de l'esprit chez les enfants est un cap important du développement dans les premières années de la vie.

Les personnes avec DI vont rencontrer davantage de difficulté en ce domaine, notamment, en ce qui concerne la compréhension de textes narratifs où la compréhension de l'implicite réside essentiellement dans celle des états mentaux des personnages : comprendre les traits de caractère des personnages, leurs sentiments, leurs émotions.

Produire des inférences et développer une théorie de l'esprit impliquent des connaissances, des compétences et des stratégies qui peuvent être, en partie, à l'origine des difficultés des élèves avec DI.

1.3. Des potentiels préservés

La seule identification d'un déficit, aussi importante qu'elle soit, reste insuffisante pour rendre compte des compétences des personnes et des conditions dans lesquelles elles peuvent les démontrer (Bray *et al.*, 1997, cités par Cèbe, 2015). D'où les travaux actuels centrés sur les compétences relativement préservées qui permettent de corriger un certain nombre de conclusions en terme de déficits ou de limitations.

Bray *et al.* (1997), par exemple, observent qu'en faisant varier la nature, la consigne, la durée, le contenu des tâches et en les adaptant aux caractéristiques fonctionnelles des personnes

avec DI, on découvrirait chez elles des compétences que les tests classiques n'avaient pas permis de mettre au jour. Il est d'ailleurs nécessaire de garder à l'esprit que le potentiel d'apprentissage des personnes avec DI est bien souvent supérieur à ce qu'on peut penser, voire même évaluer (Hessels & Tiekstra, 2010).

Brown (1970, citée par Cèbe, 2015) démontre notamment que tous les aspects du traitement de l'information ne sont pas déficients. Elle observe que les processus non stratégiques, tels que la mémoire de reconnaissance visuelle, sont équivalents chez les personnes avec et sans déficience intellectuelle tandis que, comme expliqué précédemment, les déficiences sont observées dans les tâches qui requièrent l'usage de stratégies. Ce qui montre, une nouvelle fois, l'importance d'enseigner les stratégies de mémorisation (auto-répétition, organisation de l'information...) et l'importance d'apprendre aux élèves avec DI quand, où, comment et pourquoi mettre en œuvre ces stratégies.

D'autres observations ont également été faites concernant les potentiels préservés de ces élèves ; elles pourront nous servir de levier. En effet, ces derniers ont généralement une bonne mémoire visuelle et des capacités de traitement visuo-spatial préservées. D'autre part, s'il est fréquent qu'ils aient un retard de langage en production, ce retard est beaucoup moins important en réception. Il ne semble pas, non plus, y avoir de relation entre déficience intellectuelle et déficits attentionnels (Büchel & Paour, 2005).

Il va sans dire que l'ensemble de ces caractéristiques pèse sur la maîtrise de la lecture. Si, comme l'ont montré Ratz et Lenhard (2013, cités par Cèbe, 2015), elles pèsent peu sur l'apprentissage du décodage, elles influent beaucoup sur la compréhension. C'est ce que nous allons tenter d'expliquer dans le chapitre suivant.

2. Compréhension en lecture

L'activité de compréhension est complexe puisqu'il s'agit de comprendre une langue écrite qui ne se donne pas à lire « comme ça » mais nécessite de faire de la cohérence avec des éléments d'informations épars. C'est tout l'objet du chapitre de clarifier ce concept et décliner toutes les compétences requises pour y accéder. Les élèves en difficultés de lecture pensent en effet qu'une fois tous les mots du texte déchiffrés, la compréhension arrivera d'elle-même (Goigoux, 1998). Elle n'advient pas, elle se construit et elle est à la portée de tous, à condition pour les élèves d'apprendre connaissances et stratégies et pour les enseignants, de les enseigner.

2.1. Comprendre un texte

La compréhension est la visée finale de l'acte de lire puisque lire, c'est bien comprendre ce qu'on a décodé. **Si lire, c'est comprendre, apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre.**

Gough et Tunmer (1986) proposent un modèle de la lecture (*Simple view of reading*) qui est, encore aujourd'hui, accepté par de nombreux chercheurs. Pour eux, la lecture (L) est le produit du décodage et de la compréhension orale : $L = D \times C$. Mais cette conception est critiquée par d'autres chercheurs qui démontrent que certains élèves peinent à comprendre des textes simples qu'ils décodent parfaitement bien. Cette observation récurrente les amène à décrire en profondeur les différences entre le langage oral et le langage écrit et à identifier des composantes d'ordre perceptif, cognitif, linguistique, culturel, affectif, actif, interactif, stratégique, etc. qui toutes vont avoir un effet sur la qualité de la compréhension de l'écrit (Giasson, 1990 ; Fayol, 1992 ; Fayol et Gaonac'h, 2003 ; Kirby, 2006 ; Nonnon et Goigoux, 2007).

Toutefois, tous les auteurs s'entendent pour soutenir que l'activité de compréhension nécessite que le lecteur construise une représentation mentale cohérente du texte. Cela suppose qu'il soit capable de connecter et d'intégrer l'information qu'il est en train de lire avec celles qu'il a lues précédemment et avec les connaissances dont il dispose (Goigoux et Cèbe, 2013, p. 34). La compréhension repose donc sur un traitement actif mis en œuvre par le lecteur « qui doit sans cesse aller au-delà de ce qui est dit explicitement dans le texte pour satisfaire son intention de lecture » (Goigoux, 1997, p. 7).

2.2. Des compétences simultanément requises pour comprendre

Dans les recherches anglo-saxonnes et françaises, le consensus scientifique est large pour définir les compétences simultanément requises pour comprendre. Adlof, Perfetti et Catts (2011) et Cèbe et Goigoux (2009, 2012, 2013) ont synthétisé les travaux antérieurs menés en psychologie

cognitive pour dresser la liste des compétences spécifiques que le lecteur doit mobiliser simultanément pour construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble du texte :

- des compétences de décodage (identification des mots écrits et automatisation du décodage)
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique)
- des compétences textuelles (structures des textes, énonciation, cohérence, cohésion...)
- des compétences référentielles (connaissances du monde)
- des compétences narratives (en réception et en production)
- des compétences inférentielles (anaphores, connecteurs, liens de cause à effet, théorie de l'esprit...)
- des compétences stratégiques (relectures, reformulations, paraphrases...)
- des compétences d'auto-régulation (utilisation flexible des stratégies, régulation, contrôle, évaluation de la compréhension).

Entrons à présent dans la présentation détaillée de chaque groupe de compétences pour ensuite pouvoir faire des liens avec les pratiques d'enseignement.

2.2.1. Les compétences de décodage

Le décodage est l'activité qui consiste à faire correspondre des lettres et des sons et partant, à identifier des mots. De la qualité du décodage d'un texte dépend en grande partie sa compréhension. Il faut, en effet, que le premier soit suffisamment rapide et fluide pour libérer les ressources attentionnelles nécessaires à la mise en œuvre des autres composantes. Wolf et Katzir-Cohen (2001) définissent la fluidité comme « une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension ».

Dans le processus d'automatisation, « la lecture, initialement gérée consciemment (le lecteur débutant est obligé de réfléchir pour parvenir à traiter les mots qu'il lit), s'automatise par répétition de l'activité de lecture. Cette répétition permet progressivement le désengagement de l'attention et l'accélération du traitement. [...] Le facteur responsable de l'apparition des automatismes de lecture est la répétition de la lecture : plus on lit, mieux on lit ! » (Gombert, 2003). Les pratiques de lecture, l'exposition à l'écrit, « l'imprégnation » améliorent par elles-mêmes les connaissances et les mécanismes fondamentaux qui permettent d'accéder à la compréhension des textes écrits (Bianco, 2010).

Cela ne veut pas dire qu'on réduise la lecture au décodage ni qu'on ignore la prépondérance finale de l'accès au sens ou qu'on mette de côté les aspects de plaisir ou d'utilité de la lecture. « Si le

décodage n'est pas une condition suffisante de la compréhension en lecture, il n'en est pas moins une condition nécessaire » (Gombert, 2003).

Les connaissances linguistiques (lexique et syntaxe) jouent également un rôle crucial dans la compréhension. C'est l'objet du paragraphe qui suit.

2.2.2. Les compétences linguistiques

Parmi les compétences linguistiques requises pour comprendre, les compétences syntaxiques jouent un rôle important. Ce sont elles qui permettent d'abstraire les relations entre les mots et les phrases, et les règles qui les régissent. Les connaissances lexicales influent également. « Presque toujours, ce n'est pas tant le mot qui est obscur, c'est l'idée exprimée par ce mot qui échappe à l'élève. Il trouve presque toujours le mot quand il a trouvé l'idée » (Tolstoï, 1903, repris par Vygotski, 1934/1985, p. 212). Une des causes des difficultés en compréhension des élèves est la pauvreté de leur vocabulaire. Les enseignants le disent à tous les niveaux de la scolarité quand on les interroge et la recherche montre qu'ils n'ont pas tout à fait tort.

On a, en effet, régulièrement montré que plus les lecteurs connaissent (au sens de Tolstoï) de mots de vocabulaire, mieux ils comprennent ce qu'il lisent. Plus ils comprennent, plus ils lisent et plus ils acquièrent du nouveau vocabulaire. À l'inverse, moins les élèves connaissent de mots, moins ils comprennent ce qu'ils lisent et moins ils lisent. Ils ont tendance à réduire, voire à éviter, leur exposition à l'écrit et diminuent de ce fait leurs chances d'acquérir des mots nouveaux (Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003, cités par Cèbe et Léville, sous presse). C'est « l'effet Matthieu » en éducation (Stanovich, 1986, cité par Bianco, 2010), qui se résume par la célèbre formule « les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent² ». Cet effet est redoutable pour les élèves les plus faibles, souvent issus des milieux populaires, et l'écart se creuse sans un enseignement explicite du vocabulaire.

Cette question d'un enseignement précoce, explicite et systématique est importante car elle conditionne une bonne partie de la réussite ultérieure en lecture. Chall, Jacobs et Baldwin (1990, cités par Goigoux et Cèbe, 2013) ont repéré une chute des performances en lecture chez les élèves de milieux populaires scolarisés en quatrième année d'école élémentaire (CM1). Par la suite, d'autres chercheurs ont mis en avant que cette chute était plutôt une mise au jour de difficultés beaucoup plus anciennes mais invisibles auparavant. La lecture et son évaluation au cycle 3 portent en effet sur des textes longs, riches en vocabulaire nouveau ou peu usité alors qu'au cycle 2, l'évaluation est basée sur des textes plus courts, plus simples, en fait adaptés au niveau de décodage des élèves.

² Keith Stanovich nomme cet accroissement des handicaps l'effet Matthieu en référence au passage de la Bible, évangile de Mathieu : « À celui qui a, il sera beaucoup donné et il vivra dans l'abondance, mais à celui qui n'a rien, il sera tout pris, même ce qu'il possédait ».

Ainsi, les difficultés des élèves restent « silencieuses » (Goigoux et Cèbe, 2013). Quand les textes deviennent plus complexes – au cycle 3, on n’apprend plus à lire mais on lit pour apprendre – les difficultés apparaissent.

D’autres études, menées par Catts *et al.* (2006) et Nation *et al.* (2010), confirment cette hypothèse. Ces chercheurs ont évalué les performances d’élèves à quatre reprises : grande section de maternelle, 2^e année, 4^e année et 8^e année. Ils distinguent deux groupes : ceux qui décodent bien mais comprennent mal et ceux qui présentent un profil inverse. Ils notent que les difficultés en langage oral à l’école maternelle sont de bons prédicteurs de la compréhension en lecture... à la fin de la 8^e année, quelles que soient les compétences en décodage des élèves. D’autres données (Francis *et al.*, 2005 ; Keenan *et al.*, 2008, cités par Goigoux et Cèbe, 2013) permettent de conclure que la « corrélation entre le décodage et la compréhension décroît au fil de l’école primaire tandis que celle qui lie compréhension du langage oral (notamment le lexique) et compréhension en lecture augmente » (Goigoux et Cèbe, 2013).

Alors que les difficultés en décodage sont repérées très tôt, celles concernant la compréhension le sont plus (trop ?) tard (Nation & Snowling, 1997 ; Yuill et Oakhill, 1991, cités par Goigoux et Cèbe, 2013). Sans un enseignement lexical explicite, encore une fois, ce sont les élèves les plus fragiles qui sont le plus touchés.

Mais suffit-il de proposer des textes complexes, avec un lexique étendu, pour que les élèves apprennent du vocabulaire ? Plusieurs études font apparaître que cette « rencontre » n’est pas suffisante (Compton *et al.*, 2009 ; van den Broeck *et al.*, 2009, cités par Cèbe et Goigoux, 2013). Les élèves qui disposent déjà d’un vocabulaire conséquent vont être capables de déduire le sens d’un mot inconnu avec le contexte. Pendant que certains augmentent leur capital lexical, d’autres, les plus en difficultés, ne profiteront pas de ce contact avec les textes parce qu’ils ignorent le sens de trop de mots pour pouvoir s’aider du contexte et manquent de connaissances sur le monde (Perfetti, 2007).

Ces connaissances sur le monde ou « référentielles » – dont parle Perfetti – font l’objet du paragraphe suivant.

2.2.3. Les compétences référentielles

On entend par compétences référentielles ou culturelles les connaissances de type « encyclopédique », antérieures à la lecture d’un texte, dont les lecteurs doivent disposer pour mieux accéder à l’univers de référence du texte. Ce sont des savoirs inscrits dans tous les domaines qui permettent d’entrer plus rapidement dans le contexte, de construire une représentation mentale plus juste et cohérente, de déduire le sens d’un mot en gérant sa polysémie, par exemple.

Parmi les quatre compétences « potentiellement importantes », Adlof, Perfetti et Catts (2011) retiennent ce qu'ils nomment les connaissances « en arrière fond » : plus le lecteur connaît de choses sur un sujet, plus il connaît de mots de vocabulaire et mieux il comprend un texte s'y rapportant. Un individu qui possède ces connaissances a seulement besoin d'ajuster son modèle de situation pré-existant aux nouvelles informations fournies par le texte, d'où l'importance de connaissances culturelles les plus larges possibles. « La connaissance antérieure concernant le domaine évoqué par le texte est un déterminant essentiel de la compréhension de ce texte, y compris au cours même de la prise d'information. [...] L'organisation même des connaissances dans le texte joue un rôle dans l'intégration » (Fayol, 1992, p. 77).

Ces connaissances préalables sur le sujet du texte, disponibles en mémoire, vont pouvoir être intégrées dans la représentation mentale du lecteur. En ce qui concerne les élèves, il ne faut pas croire qu'ils arrivent à l'école vierges de tout ; ils ont des connaissances issues des cultures familiales et sociales qu'ils ont apprises *via* leurs interactions avec leur milieu, la télévision, le cinéma d'animation, la bande dessinée, etc. Mais toutes ne se valent pas et les inégalités sociales deviennent des difficultés scolaires. Il y a une différence entre les « formes sociales scripturales du langage » et les « formes sociales orales du langage ». Ces concepts de Lahire (1993) désignent des formes de relations sociales permises par des pratiques d'écriture spécifiques, qui constituent un rapport particulier au langage et au monde.

Fournir aux élèves toutes formes d'écrits, narratifs mais aussi documentaires, va leur permettre d'acquérir cette culture générale requise et d'accéder plus facilement au sens du texte, à condition d'en maîtriser également la structure, notion abordée ci-après.

2.2.4. Les compétences textuelles

À ces compétences générales, il faut ajouter des connaissances spécifiques à l'écrit : le genre, l'énonciation, la ponctuation, la cohésion et la structure du texte.

Le lecteur se trouve contraint par les connaissances syntaxiques qu'il a sur le texte et ses marques : il y a les mots fonctionnels de connexion, les marques morphologiques (terminaisons des verbes par exemple). Ces marques fonctionnent comme des indicateurs de traitement incitant le lecteur à anticiper « des mondes possibles » (Eco, 1979). La proposition (au sens grammatical) ou la phrase constituent des unités de traitement. À la rencontre d'une marque de ponctuation, le lecteur intègre des informations nouvelles à la représentation déjà élaborée. La ponctuation devient un indicateur signalant au lecteur le passage d'un mode de traitement à un autre. C'est la même chose pour les connecteurs qui semblent avoir une « double fonction » (Fayol, 1992) : 1° celle de faciliter l'intégration sémantique en « annonçant » le type de relations qu'entretiennent les propositions

entre elles ; 2° celle de gérer les rapports entre mémoire littérale à court terme et mémoire sémantique à long terme.

Intéressons-nous maintenant à la structure des textes.

La structure des textes

Si la compréhension peut faire l'objet d'approches différentes selon l'objet étudié par les chercheurs – ce peut être les activités cognitives de construction du sens, l'établissement de la cohérence locale ou globale du texte, les connaissances initiales du lecteur, etc. (François & Denhière, 1997 ; Denhière, 2004 ; Kintsch, 1999) – tous s'accordent pour considérer le récit comme un phénomène complexe, constitué en un tout bien organisé.

Pour l'analyse des processus de compréhension, nous trouvons particulièrement utiles les études de Kintsch et van Dijk (1975, 1983), centrées sur la théorie de la macro-structure. Selon ces auteurs, les textes sont composés d'éléments qui représentent des arguments ou entités référentielles, des « propositions » (au sens grammatical de phrases) considérées comme les unités sémantiques de base du texte. Celui-ci est donc un ensemble de propositions, entretenant entre elles des relations organisées et hiérarchiques. Ce sont les propositions qui vont permettre au lecteur de construire une représentation mentale cohérente de sa signification, appelée « modèle de situation » (Kintsch, 1999 ; Bianco, 2014).

Kintsch et van Dijk font la distinction entre deux manières de « découper » le texte, selon un réseau de surface, la micro-structure et un réseau de profondeur, la macro-structure. La première se définit comme la signification littérale (au sens de « mot à mot ») du texte, l'ensemble des micro-propositions correspondant à ce qui est directement exprimé en surface et prenant en compte la somme de toutes les informations du texte. La seconde est l'ensemble des macro-propositions dérivées de la microstructure, qui expriment le sens global du texte, ses articulations, les relations logiques ou causales et rendent compte de l'architecture générale du récit. Les travaux de ces deux auteurs, par des expériences de rappel d'histoires et de résumé, ont montré le rôle des propositions sémantiques dans la compréhension et conforté l'idée que, pour que les lecteurs rappellent un récit, ils doivent en comprendre le schéma macro-structurel et l'utiliser comme indice de récupération des informations. Les sujets peuvent rappeler de nombreuses informations micro-structurelles et cependant n'avoir pas compris l'organisation macro-structurelle du texte.

Nous allons passer des connaissances sur la superstructure du texte aux compétences pour restituer cette structure et produire une narration.

2.2.5. Les compétences narratives

À la suite de Goigoux et Cèbe, 2013, nous rangeons les compétences narratives en deux catégories distinctes mais imbriquées, qui ne mettent pas en jeu les mêmes processus : les compétences narratives en réception pour construire la représentation mentale du texte et les compétences narratives en production pour raconter le texte.

2.2.5.1. Les compétences narratives en réception : apprendre à construire une représentation mentale

En situation de réception d'un texte, l'élève doit fabriquer un « dessin animé » dans sa tête, « faire un film » (Cèbe et Goigoux, 2009). « Pour comprendre un texte, il faut que le lecteur traduise le code écrit en unités de langage significatives et combine ces unités dans une représentation mentale cohérente du texte » (van den Broeck *et al.*, 2009, p. 108, cités par Goigoux et Cèbe, 2013). Il doit comprendre les idées du texte, trier et organiser les informations, mémoriser les plus importantes, laisser de côté les détails descriptifs qui n'apportent rien à la compréhension de la structure du texte. Les informations vont être intégrées les unes après les autres, chaque information nouvelle incorporée dans les anciennes. Le lecteur efficace relie les informations qu'il vient de lire à celles qu'il a lues précédemment et aux connaissances « encyclopédiques » qu'il a sur le sujet. Cette activité sera d'autant plus mobilisée que l'élève aura un projet de lecteur, ou un horizon d'attente par rapport au texte (Goigoux et Cèbe, 2006).

2.2.5.2. Les compétences narratives en production : apprendre à raconter

Le lecteur doit reformuler ces idées, les « traduire » avec ses propres mots, prendre conscience que ce sont bien les idées qui sont importantes à garder en mémoire et non pas les mots. Il va avoir à rappeler le récit, prendre toutes les données ensemble (com-prendre au sens étymologique du mot – Goigoux et Cèbe, 2013) pour produire un récit cohérent, comprendre les relations de cause à effet entre les événements de l'histoire, leur déroulement logique ou chronologique. L'élève va devoir planifier, organiser ses idées, utiliser un vocabulaire précis, faire attention à la syntaxe et à la cohérence globale pour être compris de son auditeur. La mémorisation et les apprentissages lexicaux trouvent ainsi toute leur justification.

Des recherches (Veneziano, 2011, cité par Goigoux et Cèbe, 2013) montrent que savoir raconter une histoire permet de développer des compétences langagières qui ont un effet important sur la compréhension. La qualité du rappel d'un récit, conditionnée par la qualité de la représentation mentale du lecteur, est également révélatrice d'une bonne compréhension (van den Broeck, 2009, cité par Goigoux et Cèbe, 2013).

Pour bien raconter un texte, il faut aussi le comprendre « à demi-mots », articuler l'explicite et l'implicite et produire des inférences.

2.2.6. Les compétences inférentielles

Inférer, c'est tirer des conclusions d'éléments qui ne sont pas explicitement écrits dans le texte. Ce processus est primordial dans la compréhension d'un texte et implique un engagement du lecteur dans l'acte de lire. Produire des inférences est une activité complexe qui l'amène à se poser des questions, à comprendre que les actions ne se succèdent pas seulement dans un ordre chronologique mais qu'elles ont aussi des liens logiques. Les propositions du texte sont organisées selon des mécanismes internes précis pour assurer à la fois cohésion et cohérence. C'est le rôle des marques anaphoriques de renseigner le lecteur.

La définition de Bronckart (sans date) apporte des précisions. « Les processus anaphoriques constituent un sous-ensemble des mécanismes généraux de cohésion, qui ont pour fonction d'assurer la cohérence thématique d'un texte, c'est-à-dire d'organiser le "contenu" de ce texte en un parcours structuré et compréhensible. Le marquage de ces relations est réalisé par des syntagmes nominaux ou des pronoms, organisés en séries (ou constituant des chaînes anaphoriques) ».

Nous considérons quatre dimensions inférentielles requises pour comprendre un texte : l'espace, le temps, les personnages et la causalité. « La capacité des enfants à se représenter la causalité des événements est fonction de deux compétences : celle de connecter entre elles des informations distantes dans le texte (causalité locale *versus* causalité globale), et celle de considérer non pas seulement les actions concrètes des personnages (causalité physique) mais aussi les informations relatives aux événements intérieurs que sont les buts, motivations, ou croyances (causalité psychologique) » (Blanc, 2009, p. 611).

Expliciter l'implicite, remplir les « blancs » laissés par l'auteur

Il est essentiel de faire prendre conscience qu'un texte ne dit jamais tout mais qu'on ne peut lui faire dire ce qu'il ne dit pas... Dans les blancs, le lecteur a un rôle à jouer dans une « coopération cognitive active ». Il doit lire entre les lignes, « entendre le murmure des textes » (Touveron, 1999).

Eco (1979) dit que le texte doit être « interprété par un lecteur coopérant ». « Le texte est un tissu de non-dit (p. 62). [...] Un texte [...] requiert des mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur [...]. Le texte est donc un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite parce qu'un texte veut laisser au lecteur l'initiative

interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut qu'on l'aide à fonctionner. [...] Un texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser »³.

« Le texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ». Autrement dit, l'auteur doit organiser stratégiquement son texte, lui donner un contenu faisant référence à des compétences identiques entre lui et son lecteur. En même temps qu'il le suppose compétent, « il l'institue » (p. 68) comme lecteur.

Pour produire des inférences, le lecteur doit maîtriser l'implicite des situations, lié aux personnages, à leur psychologie et à leurs buts. Il doit mobiliser ses connaissances sur la psychologie humaine, être capable de saisir et de nommer des émotions et des sentiments et principalement comprendre que les différents personnages agissent en fonction de leurs points de vue respectifs, de ce qu'ils croient, pensent, ressentent et de ce qu'ils savent. Il doit donc s'intéresser aux intentions des personnages, bref disposer d'une « théorie de l'esprit » (Goigoux et Cèbe (2013)). Ces auteurs classent les pensées des personnages en trois ensembles : « 1° leurs buts (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé) ; 2° leurs sentiments et leurs émotions ; 3° leurs connaissances, leurs croyances et leurs raisonnements ».

2.2.7. Les compétences stratégiques

Les recherches les plus récentes (Pressley, 2000 ; Perfetti, 2009 ; cités par Goigoux et Cèbe, 2013) dressent une liste de stratégies requises pour mieux comprendre :

- travailler, s'engager, faire des efforts
- se donner un but de lecture
- construire pas à pas sa représentation mentale, convoquer ses connaissances personnelles, savoir qu'on peut comprendre un texte sans connaître le sens de tous les mots
- aller au-delà de ce que dit le texte explicitement : remplir les blancs, expliciter l'implicite, produire des inférences
- hiérarchiser les informations et retenir celles qui sont importantes
- mémoriser, rappeler, reformuler, traduire, anticiper, résumer
- ralentir, s'arrêter, revenir en arrière.

Pour comprendre un texte, le lecteur doit donc mobiliser simultanément toutes les compétences que l'on vient de décrire pour traiter l'information à la fois localement (mots, phrases)

³ Cette longue citation, dont un extrait figure en exergue de notre mémoire, est tirée du chapitre consacré au « lecteur modèle » de *Lector in fabula* (1979). Elle explique, mieux qu'on ne pourrait le faire, « le rôle du lecteur » (c'est d'ailleurs le sous-titre du livre) qui, dans l'acte de lecture, noue avec le texte des relations singulières.

et globalement (cohérence du texte). Il doit trier l'information et l'organiser. Ce processus « d'intégration sémantique » (Cèbe et Goigoux, 2009) est cyclique, nous l'avons déjà dit : le lecteur lie les informations nouvelles aux informations plus anciennes et aux connaissances antérieures dont il dispose. Il est donc obligé de « réorganiser la représentation qu'il construit pas à pas, au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. Cela suppose qu'il soit suffisamment flexible pour accepter que ses premières représentations soient provisoires et donc révisables ; bref qu'il conserve son interprétation ouverte et attende d'avoir traité toutes les données textuelles pour établir une compréhension définitive ». Cette souplesse est indispensable à une bonne compréhension et les élèves en difficultés ont du mal à la mettre en œuvre (Goigoux, 2000).

2.2.8. Les compétences d'auto-régulation : mise en œuvre et contrôle des stratégies, régulation de la compréhension

Les groupes de compétences ci-dessus, conceptuelles et stratégiques, sont au service d'un seul et unique but : être un lecteur capable d'une lecture autonome, active et flexible ainsi que d'une prise de contrôle sur son activité.

Un bon lecteur est donc un lecteur qui peut évaluer régulièrement sa compréhension, accepter d'être en échec s'il ne comprend pas, avoir conscience que le texte lui résiste, pour ensuite mettre en œuvre des stratégies capables de résoudre le problème posé par le texte : s'arrêter dans sa lecture, se poser des questions, identifier ses difficultés, revenir en arrière, relire une partie, s'attarder sur une partie plus difficile, reprendre les informations importantes...

C'est ce qu'il y a derrière les mots « régulation, contrôle, évaluation » (Goigoux et Cèbe, 2013). Le lecteur doit donc faire preuve de réflexivité sur ce qu'il est en train de faire. Reste à savoir si ces « méta-habilités » sont enseignées en classes spécialisées et si elles peuvent l'être. C'est l'objet du chapitre suivant.

3. Pratiques habituelles des enseignants spécialisés

Notre expérience de fréquentation des enseignants spécialisés dans leurs classes ou en stages de formation continue, ainsi que les recherches menées dans des classes spécialisées, nous font dire que les enseignants utilisent beaucoup les albums de littérature jeunesse avec leurs élèves, sous forme de « lectures offertes ». Cela suffit-il pour que tous les élèves entrent dans la compréhension des textes littéraires ?

3.1. En classe

Quand nous observons leurs pratiques, nous voyons des enseignants soit mettre en place toutes sortes d'activités qui ont finalement peu de choses à voir avec les compétences que nous avons listées plus haut (compétences lexicales ou narratives par exemple), soit enseigner des compétences qui ne servent pas la compréhension. Souvent en effet, les albums sont plus utilisés comme des objets « prétextes » à des projets de toutes sortes que comme de vrais textes d'auteurs à comprendre.

Les enseignants nous disent les « exploiter » (au sens d'un filon minier ?) dans tous les domaines, arts plastiques, mathématiques, sciences, lecture, écriture. Dans ce registre, les supports du commerce et d'internet sont nombreux et faciles d'accès pour les enseignants. Il suffit, pour s'en convaincre, de regarder les déclinaisons commerciales en tous genres faites pour l'album *Gruffalo*⁴.

Nous notons aussi que les enseignants demandent aux élèves de deviner les contenus à partir de la couverture du livre, de prévoir la suite d'une page, de nommer et reconnaître les personnages, les lieux, les actions, de répondre à des questions littérales. Le plus souvent, l'enseignement de la compréhension pour ces élèves-là se limite à des sommes excessives de tâches de bas niveau, du travail individuel sur fiches, assis à leur table. Ils laissent de côté « les compétences de plus haut niveau comme trouver l'idée principale ou résumer le texte ». Les élèves ont toujours le texte sous les yeux, aucun effort ne leur est demandé pour organiser les idées, les mémoriser, résumer ou rappeler, activités qui favorisent pourtant une meilleure compréhension (Cèbe et Léville, sous presse).

Vaughn, Moody et Schumm (1998) ont observé les pratiques de quatorze enseignants spécialisés intervenant auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage (*learning*

⁴ <http://boutdegomme.fr/ekladata.com/boutdegomme.eklablog.com/perso/gruffalo/Exercices-Gruffalo-fe-vrier-2015-BDG-.pdf>
<http://ekladata.com/VcJBk0xtl3fUntv1pPemCCnxVNw.pdf>

disabilities). Ils constatent que ces enseignants, même s'ils considèrent le langage comme principal élément de l'apprentissage de la lecture, enseignent peu la compréhension.

Selon Klinger *et al.* (2010, cités par Cèbe et Léвите, sous presse), les maîtres savent faire comprendre un texte à leurs élèves mais rares sont ceux qui enseignent comment faire pour comprendre. Ceux qui sont soucieux de leur proposer un enseignement des compétences listées plus haut, les entraînent de façon isolée et au bout du compte, l'élève est laissé seul pour effectuer le transfert des compétences sur des lectures d'œuvres intégrales.

Les enseignants spécialisés ont également tendance à privilégier les tâches de décodage, croyant aider leurs élèves à se débrouiller dans la vie courante. Ils pensent généralement que la compréhension est « la cerise sur le gâteau », qu'elle n'est pas accessible à tous et ils sont dans une sorte de fatalisme, persuadés que l'école n'y peut pas grand-chose. Ils renvoient la responsabilité de leurs difficultés aux élèves eux-mêmes (« naturalisation » des difficultés dans « une conception naturalisée de l'humain, dont les caractéristiques seraient davantage un donné qu'un construit » (Bernardin, 2009) ou à leur origine sociale et familiale (différences scolaires corrélées aux inégalités sociales). L'école se déresponsabilise en externalisant la difficulté, la confiant à des dispositifs d'aides hors l'école ou à des professionnels extérieurs (« psychologisation » et « médicalisation » - Morel, 2014).

3.2. Dans les programmes

Les textes officiels sont des cadres qui contraignent et protègent tout à la fois. À la lecture des deux textes suivants, il semble que les objectifs et les visées de notre étude vont dans le sens des recommandations programmatiques.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 est extrêmement importante car c'est la première fois qu'un texte de l'Éducation nationale pose le postulat d'éducabilité. « Le système public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants [...] et reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser ».

Le projet de programmes pour l'école élémentaire a été présenté par le Conseil supérieur des programmes en avril dernier⁵. Celui du cycle 2 met la langue française au cœur des apprentissages, dont la maîtrise consiste en deux dimensions : la construction du sens (placé en premier dans le texte) et l'automatisation du décodage. Il y est écrit que l'apprentissage de la lecture

⁵ Il faut rappeler que les enseignants de CLIS doivent appliquer les mêmes programmes que leurs collègues de cycles 2 et 3 et doivent référer leurs élèves au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

nécessite de comprendre des textes narratifs... « en comprenant ce qui parfois n'est pas du tout explicite ». Un peu plus loin, les auteurs écrivent que l'élève possède des connaissances intuitives que l'école doit « utiliser comme fondements pour conduire des enseignements explicites... au cœur de situations de prise de conscience, où l'élève se met à comprendre ce qu'il savait faire sans y réfléchir ». Les enseignants doivent « entraîner les élèves à savoir réaliser une tâche et expliquer pourquoi ils l'ont réalisée ainsi, à justifier leurs réponses et leurs démarches ». L'idée que l'acquisition de la lecture s'effectue tout au long de la scolarité est (re)mise en avant, celle de l'acquisition du vocabulaire est affirmée avec force : elle doit faire « l'objet d'une attention soutenue (traitement des mots inconnus et mémorisation) ».

Dans la partie spécifique « Comprendre les textes », les préconisations se font plus précises. Les auteurs posent que l'activité de compréhension exige de « construire une image globale cohérente de ce qui a été compris » (toutes les relations entre les éléments du texte et les événements) et « suppose également d'aller au-delà de ce qui est exprimé explicitement dans le texte... Il faut convoquer des connaissances sur ce dont parle le texte et rétablir des liens de cause à effet... L'étayage de l'enseignant et les discussions sur ce qu'on a compris du texte sont essentiels pour apprendre à hiérarchiser les informations... ».

Dans le socle commun, les préconisations restent générales. Dans le domaine 1 « les langages pour penser et communiquer », il est attendu de l'élève qu'il « adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire ».

Nous avons vu que certaines limitations des élèves avec DI avaient une répercussion importante sur les compétences requises pour la compréhension en lecture. Nous venons de voir que les pratiques habituelles des enseignants spécialisés étaient peu efficaces pour l'enseignement de la compréhension. Et pourtant, les programmes scolaires sont les mêmes pour tous les élèves. Nous allons examiner de plus près sur quels aspects cognitifs ils ont besoin d'apprendre, de s'entraîner pour pouvoir leur proposer des pratiques adaptées les plus efficaces possibles.

4. Les outils d'enseignement de la compréhension

Si les pilotes de l'institution, les chercheurs et les enseignants ont conscience de l'importance de l'enseignement de la compréhension en lecture, comment passer de la prescription à l'opérationnalisation ? Comment aider les enseignants à aider les élèves ? Un certain nombre de chercheurs ont tenté d'opérationnaliser les acquis de la recherche en savoirs pour l'action des enseignants en concevant des outils d'enseignement.

Nous l'avons dit plus haut, les compétences requises pour comprendre font aujourd'hui l'objet d'un large consensus scientifique. Mais connaître les bonnes cibles à enseigner ne règle pas la question. Reste à savoir comment les enseigner et sur ce point le débat est vif. Faut-il exercer ces compétences de façon isolée, sous forme de gammes (qui seraient une sorte de « *Bled* de la compréhension », selon l'expression de Michel Fayol (2000, cité par Goigoux et Cèbe, 2013) ? Faut-il au contraire les travailler toutes en interaction ?

4.1. Les outils visant l'enseignement de compétences isolées

La première option renvoie à une logique « applicationniste » : les compétences sont enseignées et travaillées isolément dans des exercices décontextualisés, et on laisse à l'élève le soin de les utiliser ensemble dans la lecture d'œuvres entières. On compte donc sur lui pour associer et transférer les habiletés nouvellement acquises. C'est le cas des outils présentés ci-après et consacrés prioritairement aux élèves déclarés en difficulté.

1° L'ouvrage « Stratégies pour lire au quotidien » publié par le Scéren (Gorzegno *et al.*, 2010) vise à faire travailler les élèves uniquement sur la production d'inférences, de la grande section de maternelle au CM. Les séquences sont organisées par niveaux selon les différents types d'inférence : lieu, agent, temps, action, objet, instrument, catégorie, cause-effet, problème-solution, sentiment. Les textes proposés à l'étude sont de longueur croissante.

Les élèves doivent lire ou écouter une phrase ou un court texte et produire une déduction en réponse à une question ; par exemple, pour identifier un objet, un temps ou un lieu : « *Il ne roule pas sur la route parce qu'il n'a pas de pneus. Pour passer sous la mer, il roule dans un tunnel. De quoi s'agit-il ?* Ou bien : *Les rues sont illuminées. Il fait froid. J'aurai bientôt mon cadeau. À quelle époque de l'année sommes-nous ?* Ou bien encore : *C'est l'après-midi. Aline met son maillot, prend sa bouée et rejoint sa maîtresse. Où est Aline ?*

L'élève doit formuler des hypothèses, choisir la bonne et la justifier. Une fois ces activités réalisées, on s'attend à ce que les élèves soient capables de produire spontanément des inférences

dans n'importe quel contexte puisque les auteurs de l'outil préconisent de « travailler sur un apprentissage explicite de l'inférence et permettre un développement de l'autonomie de l'apprenant ».

2° Dans l'outil « Compréhension » qu'elle a conçu, Bianco (2002) propose d'enseigner plusieurs compétences : « se représenter la situation (modèle de situation) ; déduire ; comprendre les références ; comprendre la causalité ; comprendre les connecteurs ; comprendre un récit long ; repérer des incohérences ou des anomalies ». Ceci se fait à partir de textes descriptifs et d'images.

La démarche pédagogique proposée par l'auteur est la suivante :

- Travailler avec des petits groupes d'élèves ayant un niveau de compréhension homogène
- Proposer des activités différenciées par la tâche ou par le temps d'apprentissage
- Créer des débats
- Donner la parole à chaque enfant pour argumenter, justifier, confronter son raisonnement
- Instaurer un climat de confiance.

3° « Lire lier » est un outil conçu par Trividic (2009) pour les maîtres d'école élémentaire et plus particulièrement ceux qui travaillent avec des élèves déclarés en difficulté. Selon son auteur, ce dernier vise à « rendre possible la naissance en lecture du geste mental de l'inférence : lier deux éléments par une pensée qui vient de soi-même, de son propre fond. En toute rigueur donc, l'enseignant n'enseigne pas aux élèves à faire des inférences. Du reste, est-ce enseignable ? Mais il les place dans une situation où ils peuvent en faire l'expérience vivante. L'inférence est leur réponse à leur besoin de sens ».

Avec des planches-photos, des cartes et des fiches photocopiables, cet outil est prévu pour être utilisé en petit groupe pour que l'enseignant puisse instaurer un débat entre élèves et les pousser à justifier leur pensée.

4° On peut encore citer l'outil TACIT (Testing adaptatif de la compréhension implicite de textes) conçu par une équipe de chercheurs de l'université de Rennes. Il s'agit d'une plateforme pédagogique, créée par quatre enseignants-chercheurs, deux développeurs informatiques et une orthophoniste. Il permet, selon ses auteurs, de développer la compréhension inférentielle et les capacités de déduction. Il est pensé pour aider les enseignants à gérer « l'hétérogénéité » dans leurs classes en proposant des exercices différenciés, adaptés au niveau des élèves (d'école élémentaire et de collège).

Des exercices d'évaluation sont proposés en début de parcours ; le score de chaque élève est positionné sur une échelle. L'enseignant connaît ainsi le niveau initial de chaque élève et constitue donc, sur cette base, des groupes de niveaux en différenciant les exercices. Il peut suivre en temps

réel les progrès ou les difficultés, paramétrer de nombreux éléments (score, nombre d'exercices, affichage des exercices en fonction des difficultés de chacun, téléchargement des résultats...), dans une gestion très souple que permet l'outil informatique. L'outil peut être utilisé en autonomie, par deux ou en classe entière. L'élève répond individuellement sur son ordinateur (ou sa tablette).

Ces quatre outils présentent plusieurs caractéristiques communes : 1° les compétences sont enseignées de manière isolée, l'une après l'autre, 2° l'élève s'exerce sur des textes courts et simples, rédigés dans un lexique et une syntaxe peu élaborés. Les auteurs laissent à la charge de l'élève le soin de mobiliser ces compétences et de les lier quand il lit un texte long.

4.2. Les outils basés sur une approche multidimensionnelle et intégrative : *Lectorino & Lectorinette*

La deuxième option est celle choisie, en France, par Cèbe et Goigoux à partir d'un travail de transposition didactique qui propose de « guider conjointement l'ensemble des processus cognitifs à l'occasion de la lecture collective de textes entiers et de faire construire des compétences en leur allouant un temps d'enseignement suffisant, intégré aux pratiques collectives d'enseignement proposées à tous les élèves » (Goigoux et Cèbe, 2013). C'est une autre manière de concevoir l'enseignement. Leurs outils proposent à la fois un guidage pas à pas de la compréhension de textes longs et un enseignement explicite et systématique des procédures efficaces pour comprendre. Il s'agit de « faire d'abord collectivement, lentement, à haute voix, de façon explicite ce que l'on saura faire ensuite seul, rapidement, silencieusement, de façon implicite » (Goigoux, 1998).

Ils font le pari que cet enseignement de la compréhension au plus près de la lecture « authentique » devrait permettre aux élèves de transférer plus facilement leurs connaissances et compétences sur d'autres textes. Nous savons combien le transfert de stratégies est difficile à faire, de nombreuses études l'ont montré (Bereiter, 1995 ; Blagg, 1991 ; Chartier, 1996 ; Globerson, 1983 ; Pascual-Leone et Ijaz, 1989 ; Loarer *et al.*, 1995, cités par Goigoux et Cèbe, 2013). Le choix est donc fait de ne pas proposer des activités « décrochées » ou ciblées pour la remédiation, exécutées sur des textes créés pour l'occasion, mais des interventions prévues pour être menées en classe entière, basées sur l'étude de textes résistants avec des tâches nouvelles mais suffisamment proches pour que les élèves puissent réinvestir ce qu'ils ont appris. Cet enseignement du transfert procède par « analogie » (Goigoux et Cèbe, 2013).

5. Pratiques d'enseignement adaptées

La littérature scientifique permet de montrer que les élèves avec une déficience intellectuelle sont très sensibles à l'enseignement de ces compétences (Ockjean *et al.* 2008, cités par Cèbe et Paour, 2012) à condition que ce dernier soit adapté à leurs potentiels et leurs difficultés, leurs « besoins éducatifs particuliers », et qu'il ait les mêmes ambitieux objectifs que l'École se doit d'avoir pour tous. Les pratiques d'enseignement sont donc « cruciales » (Cèbe et Paour, 2012). Aussi, dans les chapitres qui suivent, allons-nous dresser la liste des caractéristiques des pratiques efficaces.

5.1. Principes pédagogiques d'une intervention adaptée⁶

Il découle de ce que nous avons écrit plus haut qu'une intervention adaptée aux élèves avec DI devrait avoir pour caractéristique première un enseignement régulier, approfondi, relativement long, explicite et planifié. Rappelons que ce n'est pas l'usage en classes spécialisées dans lesquelles la compréhension est peu enseignée et, quand elle l'est, les exercices proposés sont, le plus souvent, construits de manière très « classique », c'est-à-dire sous forme de « questions/réponses ». Les élèves qui nous préoccupent sont, plus que les autres, sensibles aux changements qui peuvent être pour eux source d'inquiétude. Et bien souvent, il ne leur est pas laissé le temps de s'approprier les connaissances enseignées. Or, on sait qu'ils ont besoin de plus d'enseignement, de plus de guidage, de plus de temps et d'exercices pour apprendre. Ils ont aussi besoin que l'enseignant les aide à prendre progressivement le contrôle de leur activité (*cf.* partie 1).

Aussi est-il important de proposer des formats stables et prévisibles (**stabiliser les formats*) qui favorisent cette prise de contrôle (**rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture*). Cette option pédagogique permet, en effet, aux élèves de réitérer leurs expériences, de s'entraîner à appliquer les compétences nouvellement acquises dans des activités et des situations semblables mais diversifiées (**répéter sans lasser*). Il est également important de tout mettre en œuvre pour que les élèves sachent ce qu'ils sont en train de faire et d'apprendre et de comprendre pourquoi ils le font (**favoriser la clarté cognitive*). Plusieurs auteurs (Cèbe et Picard, 2009) montrent combien il est essentiel d'adapter les tâches aux capacités réelles des élèves pour leur permettre de réussir et ce pour plusieurs raisons : qu'ils s'attachent à comprendre quelles procédures ils ont mis en œuvre pour y parvenir, qu'ils se sentent encouragés à se mobiliser. Quoi de plus motivant que de se sentir capable de réussir et de comprendre comment on a fait pour parvenir au résultat ? Il n'est pas besoin

⁶ Cette partie présentant les principes didactiques et pédagogiques qui sous-tendent une pédagogie adaptée de la compréhension, reprend, en les explicitant, ceux que Goigoux et Cèbe (2013) proposent dans *Lectorino & Lectorinette*. Chaque emprunt est signalé par un astérisque (*).

ensuite d'habiller les tâches avec des artifices ludiques ou colorés (**favoriser – et nous ajoutons maintenir - l'engagement des élèves dans l'activité*).

Les élèves avec DI ont du mal à mettre spontanément en œuvre des stratégies cognitives, parce qu'ils ne les connaissent pas ou qu'ils ne savent pas comment les utiliser. « A l'école, l'élève ne doit pas seulement « faire attention à ce qu'il fait », il doit aussi et surtout faire attention à ce qu'il fait, à ce qu'il pense, à ce qu'il comprend, à ce qu'il apprend » (Cèbe, 2010). Cette compétence métacognitive est « décisive » et certains élèves n'ont que l'école pour l'apprendre. Les enseignants spécialisés ont beaucoup tendance à répondre systématiquement aux demandes d'aides de leurs élèves, ce qui ne leur permet pas d'apprendre les procédures efficaces. C'est pourquoi de nombreux auteurs et concepteurs de manuels préconisent d'inviter les élèves à s'interroger sur les stratégies utiles dans telle ou telle situation ou activité et de les amener systématiquement à justifier leur point de vue (**apprendre à ajuster les stratégies aux buts*). Ils ajoutent qu'il importe de proposer une planification adaptée pour répondre aux besoins de tous les élèves, surtout aux plus fragiles d'entre eux, avec des activités différenciées pour les plus habiles lecteurs (**concevoir une planification ajustée aux plus faibles lecteurs*). Goigoux et Cèbe (2009, 2013) et Cèbe (2011) encouragent également les enseignants à apprendre à leurs élèves comment traiter les tâches scolaires les plus couramment utilisées, en particulier le questionnaire de lecture, en vue des épreuves d'évaluation (**enseigner les procédures requises par les tâches scolaires*). Les auteurs conseillent aussi de varier les modalités de présentation et d'organisation sociale des activités : présentation/synthèse, individuel/collectif, dirigé/autonome, entraînement/révision... (**planifier un enseignement explicite*).

5.1.1. Un enseignement explicite et planifié

Tous les auteurs s'accordent aujourd'hui pour poser que les élèves avec DI ont, plus encore que les autres, besoin de pratiques d'enseignement explicite. Dans le rapport « Grande pauvreté et réussite scolaire⁷ », Goigoux (2015) rappelle que, quelles que soient les démarches pédagogiques adoptées, l'enseignement explicite a pour but de permettre aux élèves d'avoir des idées claires sur les buts des tâches scolaires, les apprentissages visés, les procédures à utiliser, les savoirs à mobiliser et les progrès réalisés.

Cette clarté cognitive concerne, toujours selon Goigoux, tout autant les enseignants qui, dans la conception de leur classe, doivent tenir compte de sept éléments (Goigoux, 2015) : une planification rigoureuse des contenus de leur action, une prévision de l'étayage ou du guidage des élèves, une régulation de l'attention des élèves, la mémorisation, le caractère exhaustif de

⁷ Rapport remis à la Ministre de l'Éducation nationale et de la Recherche le 12 mai 2015 par Jean-Paul Delahaye, inspecteur général chargé de mission.

l'enseignement (enseigner les réquisits que l'école attend des élèves sans les pré-supposer acquis avant ou ailleurs), la motivation (non comme préalable à l'enrôlement de l'élève, mais conséquence d'un sentiment de compétence dû à la réussite de la tâche).

Cèbe (2015) opérationnalise ces caractéristiques :

- « la présentation des apprentissages visés, de l'objectif de la séance
- l'exposition des problèmes à résoudre
- l'anticipation, l'explication et la démonstration des procédures et stratégies à utiliser
- la pratique dirigée par l'enseignant (l'application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes)
- la pratique individuelle, les essais d'abord avec un fort guidage puis sans
- la synthèse collective
- les exercices nombreux (entraînement, automatisation)
- l'entraînement au transfert
- les révisions régulières ».

5.1.2. Des interventions intensives et durables

Vaughn et Wanzek (2014) ont étudié de nombreuses données pour bâtir leur raisonnement selon lequel les élèves avec d'importantes incapacités en lecture ont besoin d'interventions intensives et durables pour apprendre à comprendre ce qu'ils lisent ou qu'on leur lit. Elles ont observé ces élèves scolarisés soit en classes ordinaires soit en classes spécialisées. Leurs résultats indiquent que les élèves avec incapacités ne font pas de progrès en compréhension à la même vitesse que les autres. Toutefois, les auteures découvrent aussi qu'une intervention intensive produit des effets positifs. Elles concluent que, si l'on veut pouvoir observer des effets, il faut donc proposer aux élèves avec DI plus de séances d'enseignement et donc plus de temps d'apprentissage pour qu'ils atteignent le niveau de leurs camarades au développement typique. Elles ont étudié les critères les plus favorables pour intervenir : le niveau de la classe, la taille du groupe d'élèves, la durée de l'intervention.

5.2. Principes didactiques d'une intervention adaptée⁸

Compte tenu de ce que nous avons dit plus haut, on comprendra qu'une intervention centrée sur l'amélioration de la compréhension doit permettre d'apprendre aux élèves à entrer dans

⁸ *Ibid.* note 5

une analyse de plus en plus fine des textes. Elle doit donc organiser de nombreuses activités capables de les aider à saisir comment construire une représentation mentale cohérente des multiples informations.

Pour atteindre cet objectif, il est indispensable de faire étudier aux élèves des histoires longues qui obligent à extraire les informations importantes et à structurer le récit. Une aide systématique doit être apportée aux élèves pour leur apprendre à s'interroger sur les liens entre les actions et les événements (inférences causales) ainsi que sur l'ordre et l'articulation des événements (**inciter à construire une représentation mentale*).

Rappelons également que la compréhension des textes narratifs repose en grande partie sur la prise en compte des états mentaux de tous les personnages à toutes les étapes de l'histoire. Nous avons écrit plus haut (cf. partie 1) que cette capacité n'est pas toujours acquise par les élèves avec DI. C'est pourquoi une intervention adaptée doit favoriser la centration de l'attention des élèves sur le fait que les personnages ont une épaisseur psychologique qu'il est nécessaire de décrypter : ils éprouvent des sentiments et des émotions, ils ont des intentions, des mobiles d'agir, ont des réactions affectives, des connaissances particulières (**conduire à s'interroger sur les pensées des personnages*).

Il faut également apprendre aux élèves qu'un texte ne dit jamais tout et qu'ils doivent donc raisonner sur les données du texte et mobiliser leurs connaissances antérieures pour expliciter l'implicite et, ainsi, remplir les « blancs » laissés par l'auteur. Il faut donc imaginer des situations qui rend nécessaire la production d'inférences (**inviter à suppléer aux blancs du texte*).

La question du vocabulaire doit faire l'objet d'une attention toute particulière. Rappelons, en effet, que les élèves les plus en difficultés en compréhension ont un répertoire de mots plus réduit et ils possèdent moins de connaissances dans de nombreux domaines que les élèves plus performants (**faire du lexique un objectif permanent*). Il s'agit là de proposer de nombreuses activités qui permettent 1° d'enseigner le sens des expressions et des mots présents dans les textes, 2° de les faire mémoriser, 3° d'inciter les élèves à les employer à de multiples occasions et dans différents contextes et 4° d'évaluer régulièrement les acquis.

5.2.1 Des textes complexes

Certains auteurs choisissent d'inscrire leurs propositions didactiques dans la lecture d'œuvres littéraires complètes, pour ne pas laisser le soin aux élèves de généraliser, seuls, des connaissances acquises lors d'exercices d'entraînement, dans des lectures longues (Cèbe et Goigoux,

2009). De nombreux chercheurs en didactique du français et en linguistique, les travaux de l'AFL⁹ et de l'AFEf¹⁰ s'attachent à montrer qu'il faut choisir des textes adaptés aux capacités de compréhension des élèves mais qui présentent suffisamment « d'épaisseur » pour poser problème (Tauveron, 1999 ; Chenouf, 2010 ; Joole, 2013).

Ces textes complexes, qui résistent à la compréhension immédiate du lecteur, selon Tauveron (1999), participent d'une conception de la lecture littéraire comme une activité de résolution de problèmes de la part des élèves et du maître. Tauveron distingue parmi les textes résistants ceux qui posent des problèmes de compréhension, les textes « réticents », et ceux qui posent délibérément des problèmes d'interprétation, les textes « proliférants ». Nous mettons de côté ces derniers parce qu'ils font appel à des interprétations multiples pouvant déstabiliser les lecteurs fragiles. Ces textes qui résistent sont de bons supports pour enseigner le lexique. Ces considérations ont guidé le choix des albums pour les scénarios didactiques et pédagogiques de notre recherche.

De nombreux auteurs ont montré qu'il est important de proposer des textes littéraires et de chercher à développer des compétences de lecteur, sans attendre que l'élève sache décoder (Blanc, 2010), c'est « la lecture avant que de savoir lire » (Sève et Cèbe, 2014). Il est en effet important d'apprendre à tous les élèves – y compris les non décodeurs – à identifier les motivations d'un personnage par exemple, parce que c'est la porte d'entrée pour identifier les enchaînements causaux, à associer le but à atteindre par le personnage à ses émotions : réussite → joie, échec → tristesse. « C'est l'émotion qui va permettre de créer les premières inférences causales » (Joole, 2012).

On a régulièrement montré que la compréhension dépend en grande partie du tri et de la mise en mémoire des informations importantes. Nous l'avons dit plus haut (*cf.* partie 1), la plupart des élèves avec DI présentent des déficits en mémoire à court terme et à long terme. Aussi une intervention adaptée doit-elle organiser de nombreuses activités qui visent explicitement à aider les élèves à apprendre comment négliger les détails pour extraire les informations importantes et comment mettre en mémoire ces dernières : nombreuses lectures et narrations successives, une sollicitation constante à reformuler avec ses propres mots ce qu'on a compris, des reformulations « en cascades » de pans entiers de l'histoire (**faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser*).

⁹ AFL (Association française pour la lecture) et les scénarios pédagogiques d'Yvonne Chenouf à partir d'albums proposés en DVD - <http://www.lecture.org/>

¹⁰ AFEf (Association française des enseignants de français) - <http://www.afef.org/blog/>

5.2.2. Le passage par le corps ou *embodiment*

Pour leur apprendre à mieux mémoriser, rappeler, résumer..., nous allons engager les élèves dans des activités qui passent par leur corps, c'est « l'embodiment ».

Tout ce qui passe par le corps et le sensoriel va aider à la mémorisation, c'est ce que nous apprennent de nombreuses recherches (Harvey, 2004 ; Glenberg, 2011 ; Oakhill, Berenhaus et Rusted, 2014). Réciter les dialogues, théâtraliser le récit, le jouer avec des masques, créer des maquettes des lieux de l'histoire, manipuler des marionnettes, des figurines ©Playmobil, réaliser des petits personnages en papier ou en carton (nul besoin d'un matériel sophistiqué) sont autant d'activités utiles pour que les élèves soient acteurs de leurs lectures. L'enseignant va également utiliser le dessin animé de l'histoire.

Harvey (2004) nous informe sur le rôle de l'image animée pour faire travailler complémentirement les systèmes perceptifs auditif et visuel. La mémorisation d'une image demande moins d'effort mental que celle d'un message oral ; on peut donc penser qu'en cas de sollicitation importante du système cognitif (et ça l'est dans l'apprentissage de la compréhension), l'image aura la priorité. Le dessin animé est donc un support à privilégier (Blanc, 2012). On peut aussi l'utiliser sans le son, comme l'a fait Léville (2014) avec ses élèves de CLIS, un moyen d'entraîner au rappel de récit avec l'aide des images seulement.

La compréhension, au-delà des procédures cognitives, passe aussi par l'engagement corporel, « l'embodiment ». Glenberg et ses étudiants¹¹ ont trouvé que les enfants qui représentaient ce qu'ils lisaient avec des jeux de figurines qu'ils pouvaient manipuler, rappelaient plus de phases d'action du texte que les enfants qui lisaient simplement l'histoire. « La compréhension est l'habileté d'agir efficacement sur la base des potentialités relatives au corps, au monde physique, aux buts personnels et aux normes culturelles. La compréhension basée sur l'action provient de la représentation du contenu linguistique par l'utilisation des systèmes neuronaux et physiques de la perception, l'action et l'émotion » (Glenberg, 2011). Dans ce cadre, une nouvelle approche est nécessaire : enseigner aux enfants à représenter ce qu'ils lisent en leur faisant manipuler physiquement des jouets.

L'usage de figurines est également présent dans la recherche d'Oakhill, Berenhaus et Rusted¹² publiée en décembre 2014. « Au cours de la décennie dernière, la connaissance « incorporée » (Dictionnaire historique de la langue française : au sens étymologique du mot, faire entrer une partie dans un tout, intégrer dans un corps), l'idée que des processus sensorimoteurs

¹¹ La suite du texte relève de ma traduction (IL).

¹² *Ibid.*

facilitent des processus cognitifs de plus haut niveau, s'est avérée utile pour améliorer la mémoire des enfants pour une histoire ». L'étude compare les bénéfices de deux techniques « d'embodiment » pour le rappel de récit : l'une passe par la manipulation d'objets (« indexation »), l'autre par la théâtralisation (« active experiencing » = AE). Le groupe Indexation lit une courte histoire et la joue en utilisant un jeu de figurines © Playmobil ; le groupe AE lit l'histoire et la joue avec des gestes. Le groupe contrôle ne fait que lire l'histoire. Les enfants du groupe Indexation rappellent plus d'unités sémantiques fondées sur l'action alors que ceux du groupe AE rappellent plus d'éléments descriptifs et dialogiques. Les deux groupes expérimentaux rappellent plus d'unités sémantiques descriptives que le groupe-contrôle et dans le groupe d'indexation, seuls les faibles compreneurs rappellent plus d'informations de description. Cette recherche montre donc que les deux techniques « d'embodiment » ont des effets sur la compréhension, sous des aspects différents.

Noice & Noice (2001, cité par Oakhill, 2014) notent également l'importance de la technique de théâtralisation pour améliorer le rappel de récit. Ce procédé qui permet « d'intérioriser le texte dans une expression émotionnelle, en utilisant les dialogues, en adoptant les émotions ou la gestuelle des personnages » est très utile.

En résumé, les auteurs précédents ont montré que les enfants auxquels on demandait de représenter ce qu'ils lisaient avec des petits personnages ou des images ou de jouer la scène rappelaient plus d'informations présentes dans le texte que les enfants qui lisaient simplement l'histoire. Il est donc important, quand on travaille avec des élèves avec TIFC de prévoir plusieurs situations qui permettent aux élèves de participer activement à des mises en scène à travers des jeux de théâtre ou à partir de maquettes et de personnages.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de ne pas attendre que les élèves maîtrisent le décodage pour enseigner la compréhension (Allor *et al.* 2010). Dès lors, ils proposent que les enseignants (ou les élèves plus habiles) soient les porte-voix du texte pour le collectif. Ils conçoivent la plupart des activités dans un format oral pour que tous puissent participer à la réflexion. Ils invitent les enseignants à effectuer certaines tâches à la place des élèves pour que ceux-ci concentrent leur réflexion sur l'objectif visé (**réduire la complexité*). Ils leur conseillent d'institutionnaliser des moments de réflexion individuelle avant d'engager le travail collectif : « des moments d'écriture privée », chez Cèbe & Goigoux (2009), des « écrits de travail » chez Bucheton (2002) pour que tous puissent s'engager dans le débat collectif (**assurer une attention conjointe*).

5.2.3. Apprendre aux élèves à utiliser des stratégies

Les élèves avec DI ont particulièrement besoin qu'on les aide à utiliser des stratégies que parfois ils connaissent mais ne savent pas mobiliser. Cela va passer par des pratiques régulières de

lecture et des procédures pour obtenir une amélioration de la vitesse et de la fluidité de la lecture. Il faut proposer des modalités de décodage du texte puis de préparation à une lecture rapide et expressive. Si le décodage est difficile, l'enseignant intervient au moment même où l'élève rencontre une difficulté et l'aide fournie « en direct » est beaucoup plus efficace.

Il faut entraîner les élèves à lire silencieusement et à haute voix. Goigoux et Cèbe (2013) « revalorisent et diversifient » les activités de lecture à haute voix : dialoguée, théâtralisée, alternée, assistée, orchestrée... et préconisent également de ritualiser une activité de relecture, qui est une façon d'aider à gagner en vitesse. Il faut lire et relire, de façon répétée.

Après avoir fait un état de la question sur la déficience et la compréhension, examiné les pratiques et les outils d'enseignement en usage, posé les principes d'une intervention pédagogique et didactique adaptée, précisons notre propre questionnement.

6. Problématique

Nous avons vu plus haut que les élèves qui présentent une déficience intellectuelle expérimentent deux types de difficultés majeures et communes, quel que soit le degré de leur déficience (Paour, 2009) : ils ne savent pas tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec l'environnement physique et social ; ils éprouvent de grandes difficultés à contrôler leur activité. C'est bien « l'incapacité à développer leurs potentiels sans le secours de prises en charge spécifiques qui est la marque de la déficience intellectuelle » (Cèbe et Paour, 2012). Nous avons vu également que si la qualité de la compréhension repose sur de nombreuses connaissances, compétences et aptitudes requises simultanément, elle requiert tout autant que le lecteur contrôle sa compréhension au fur et à mesure de son avancée dans le texte et à la fin de sa lecture. Dès lors on comprend pourquoi, en l'état actuel des pratiques d'enseignement, les élèves avec DI éprouvent autant de difficultés à comprendre les textes narratifs.

Mais qu'en est-il si l'on propose aux enseignants spécialisés de mettre en œuvre, dans leur classe, un outil pédagogique et didactique adapté aux besoins particuliers de leurs élèves, outil qui intègre, dans sa conception, les résultats des recherches les plus récentes ?

C'est cette question que nous traitons dans ce mémoire qui vise à mesurer les effets d'une intervention pédagogique centrée sur l'enseignement des compétences requises pour comprendre

les textes narratifs sur les apprentissages d'élèves présentant une déficience intellectuelle et scolarisés en CLIS.

6.1. Objectifs de l'étude et questions de recherche

Nous l'avons vu plus haut, si les auteurs d'outils visent sensiblement les mêmes cibles, ils s'opposent quant à la manière de les faire apprendre aux élèves : les uns (Bianco, Trividic, équipe TACIT) proposent un enseignement de stratégies de compréhension cognitives simples, de manière isolée, « l'une à la fois et l'une après l'autre » (Reutzel *et al.*, 2005), quand les autres (Goigoux et Cèbe) organisent un enseignement « multi-dimensionnel et intégratif » c'est-à-dire l'enseignement d'un ensemble de stratégies cognitives de manière simultanée et coordonnée.

C'est cette seconde approche que nous avons retenue dans notre étude parce qu'elle nous paraissait bien plus efficace pour aider des élèves présentant une DI à apprendre et à utiliser de nouvelles stratégies et, à terme, à devenir des lecteurs autonomes. En effet, les bons lecteurs n'utilisent pas les stratégies de compréhension les unes après les autres, mais orchestrent et coordonnent un « ensemble » ou une « famille » de stratégies (Pressley, 2002). À la suite de Goigoux et Cèbe (2013), nous faisons donc l'hypothèse qu'en proposant aux enseignants spécialisés de travailler à partir d'un texte résistant dont la lecture fait appel à toutes les habiletés et en restant au plus près de l'activité de lecture authentique, nous augmentons les chances qu'ont les élèves de comprendre en profondeur les textes étudiés et de pouvoir transférer les stratégies enseignées à d'autres textes. À ceci, il convient d'ajouter que l'étude menée par Reutzel *et al.* (2005) a prouvé que si l'on veut améliorer la compréhension en lecture de textes informatifs chez des élèves ordinaires, la seconde approche est plus efficace. Mais si cette hypothèse paraît *a priori* raisonnable, il convient de la vérifier pour les élèves avec DI. C'est l'objet de l'étude que nous avons menée.

Nous cherchons donc à savoir si une intervention pédagogique et didactique explicitement conçue pour

1. enseigner les compétences et les stratégies requises pour comprendre de manière « intégrative »
2. enseigner pendant un temps significativement important (une année scolaire)
3. être adaptée aux besoins particuliers des élèves présentant une déficience intellectuelle
 - a) produit bien les effets directs attendus sur les apprentissages des élèves (*i. e.* permet bien aux élèves de comprendre, en profondeur, LE texte étudié)
 - b) produit des effets relativement généralisés (ou relativement transférables) en permettant

aux élèves de mieux comprendre un texte très voisin de celui sur lequel a porté l'intervention

- c) permet bien de faire construire des compétences suffisamment solides pour qu'on puisse réduire la quantité d'enseignement dans l'étude d'un texte proche
- d) permet de faire construire des compétences durables et transférables
- e) produit des effets quel que soit l'âge des élèves, leur niveau d'efficacité cognitive ou la classe
- f) produit des effets supérieurs à ceux exercés par une intervention classiquement proposée en CLIS.

6.2. Hypothèses de travail

Les résultats des recherches antérieures (*cf.* contexte théorique), nous autorisent à formuler plusieurs questions et énoncer des hypothèses. Précisons que notre étude est basée sur l'utilisation de trois supports littéraires : *Gruffalo*, *Petit Gruffalo* et *La sorcière dans les airs*.

Question n° 1 : l'intervention pédagogique (le scénario) produit-elle les effets attendus sur les apprentissages des élèves ?

Compte tenu des caractéristiques globales de l'intervention pédagogique (module 1 *Gruffalo*) et de ce que nous savons des caractéristiques des élèves avec DI dans le domaine de la compréhension, nous nous attendons à observer que les élèves du groupe expérimental améliorent leurs performances sur le versant des compétences narratives en production et en réception (comprennent mieux et rappellent mieux) et sur celui de la compréhension inférentielle (répondent mieux au questionnaire).

Plus spécifiquement, nous nous attendons à ce qu'en pré-test, les élèves rappellent moins bien le contenu du texte qu'en post-test et qu'en pré-test, ils réussissent mieux à répondre aux questions littérales qu'aux questions inférentielles tandis qu'en post-test, ils devraient réussir aussi bien quel que soit le type de questions.

Question 2 : la mise en œuvre du module 1 produit-elle des acquisitions relativement généralisables ?

Nous faisons l'hypothèse que les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans le premier scénario (*Gruffalo*) devraient favoriser l'apprentissage de compétences et de connaissances relativement généralisables : nous nous attendons donc à observer que les élèves mobilisent leurs

acquis pour comprendre un texte très proche du premier (même lieu, mêmes personnages, même randonnée...) pour lesquels ils n'auront bénéficié d'aucun enseignement. Si notre hypothèse est valide, on devrait observer que les résultats obtenus au pré-test 2 (proposé immédiatement après la mise en œuvre du premier scénario) sont supérieurs à ceux du pré-test 1 (proposé avant le début de l'intervention).

Question n° 3 : l'intervention produit-elle un effet cumulatif des acquis ?

Dès le départ, nous avons fait l'hypothèse de progrès « cumulatifs ». En effet, selon nous, les apprentissages réalisés grâce au premier module (*Gruffalo*) devraient être suffisamment intégrés et mobilisables par les élèves pour nous permettre de réduire la quantité d'enseignement pour le module 2 (*Petit Gruffalo*). Si cette hypothèse est valide, alors on devrait observer que les progrès des élèves dans la compréhension du *Petit Gruffalo* sont équivalents à ceux observés pour la compréhension du *Gruffalo* alors même que la durée de l'intervention a été divisée de moitié.

Question n° 4 : l'intervention produit-elle des acquisitions solides et transférables ?

Compte tenu de la stabilité, de l'intensité et de la durée de l'intervention, nous nous attendons à ce que les élèves soient capables de mettre leurs compétences et leurs connaissances au service de la compréhension d'un texte totalement nouveau (*La sorcière dans les airs*) pour lesquels ils n'ont bénéficié d'aucun enseignement. Si cette hypothèse est valide, alors on devrait observer que les résultats des élèves en post-test sont supérieurs à ceux mesurés en pré-test, c'est-à-dire qu'on devrait voir les premiers effets d'un transfert.

Question n° 5 : l'intervention produit-elle des effets sur l'apprentissage du vocabulaire ?

Cette hypothèse n'était pas prévue au départ et n'a pas été testée pour le module 1. C'est à la demande des enseignantes soucieuses de savoir si l'enseignement proposé produisait bien les effets attendus sur ce versant, que nous l'avons introduite. Nous nous attendons donc à observer que les résultats à l'épreuve de lexique proposée après l'intervention *Petit Gruffalo* soient supérieurs à ceux obtenus en pré-test, proposé avant le début de l'intervention.

Question n° 6 : l'intervention proposée est-elle plus efficace qu'une autre ?

Compte tenu du mode de conception des modules (basé sur les recherches les plus récentes), nous prévoyons que les élèves qui en ont bénéficié devraient obtenir de meilleurs résultats en post-test que des élèves ayant profité d'un enseignement « ordinaire » en classe spécialisée.

Pour tester cette hypothèse, nous avons comparé les résultats obtenus par deux groupes d'élèves :

- a) un groupe expérimental (GE) qui a bénéficié du scénario pédagogique expérimental
- b) un groupe contrôle (GC) qui lui, a profité des pratiques « ordinaires » de l'enseignante spécialisée de la classe.

Nous nous attendons à observer qu'avant le début de l'intervention pédagogique, les élèves des deux groupes devraient obtenir, en moyenne, les mêmes résultats aux deux épreuves de pré-test. Nous prévoyons aussi qu'à l'issue de l'intervention, les élèves des deux groupes devraient avoir mieux compris le texte *Gruffalo* soumis à l'étude (effet de l'enseignement) mais que les élèves du groupe expérimental (GE) devraient obtenir des performances supérieures à celles des élèves du groupe contrôle (GC), compte tenu des caractéristiques du scénario mis en œuvre : nature des compétences enseignées, caractéristiques des activités proposées, durée, intensité de l'intervention (effet de l'outil, des pratiques d'enseignement). Cette supériorité du GE devrait toucher à la fois l'acquisition des compétences narratives et la compréhension littérale et inférentielle.

Une intervention pédagogique adaptée aux besoins spécifiques des élèves avec DI peut-elle favoriser leurs apprentissages en compréhension ?

On a lu dans notre première partie que les élèves avec DI présentent des caractéristiques personnelles qui affectent la compréhension en lecture. Celle-ci requiert, en effet, la mise en œuvre consciente de stratégies et un haut niveau de contrôle, habiletés qui sont souvent altérées (Kavale & Forness, 1999). Ce déficit de stratégies touche à la fois la mobilisation des connaissances antérieures sur le sujet traité par l'auteur, le tri des informations importantes, le résumé des idées-clés, et la capacité à questionner et évaluer sa compréhension (Klinger et al., 2010). Nous avons ensuite montré en quoi les pratiques d'enseignement les plus courantes en classes spécialisées paraissent insuffisantes pour les aider à acquérir l'ensemble des compétences requises, l'enseignement explicite des stratégies requises pour comprendre restant le grand absent de leur pédagogie. Trop directement ajustées aux caractéristiques fonctionnelles des élèves avec DI, les enseignants ont tendance à privilégier la réussite à des tâches simples et les réponses à des questions factuelles au détriment de la compréhension et de la prise de conscience.

Toutefois nous postulons que l'amélioration des compétences n'est pas hors de portée à condition de concevoir une intervention adaptée aux besoins pédagogiques et didactiques des élèves avec DI et de la mettre en œuvre de manière durable.

Nous voici maintenant au pied du mur ! En nous appuyant sur ce qui précède, nous allons présenter l'expérience que nous avons menée et les résultats qu'elle a produits.

1. Méthodologie

Nous commençons par situer le contexte de l'étude (les sujets élèves et enseignants). Nous présentons l'intervention didactique et pédagogique avec ses deux modules d'enseignement ainsi que les albums de littérature jeunesse sur lesquels nous avons travaillé.

La méthode d’investigation de notre recherche est une méthode quantitative qui permet de recueillir de nombreuses données chiffrées, de les exploiter, d’analyser les résultats et vérifier si nos hypothèses de départ sont validées. Elle nous permet d’évaluer les compétences des élèves avant et après l’intervention avec des épreuves conçues spécifiquement pour cette expérimentation, dont nous donnons le calendrier à la fin de ce chapitre.

1.1. Contexte de l’étude

L’étude a été menée dans cinq classes de quatre écoles différentes situées géographiquement dans des contextes relativement proches : deux écoles urbaines et deux écoles rurales. Toutes accueillent des populations socialement mixtes. Il faut préciser que les classes A et B sont situées dans la même école. Le tableau qui suit synthétise les informations spécifiques concernant les classes incluses dans notre recherche.

Tableau n° 1 – Caractéristiques des classes

	Situation géographique	AESH-C ¹³	AESH-I ¹⁴	Éducateur/trice spécialisé-e	Enseignant-e spécialisé-e supplémentaire	Nombre d’élèves suivis à l’extérieur	Fréquence d’inclusion
Classe A	Urbaine	mi-temps	Oui	Temps partiel	Oui	5	Faible
Classe B	Urbaine	mi-temps	Non	Temps partiel	Oui	6	Faible
Classe C	Urbaine	mi-temps	Non	néant	Oui	5	Moyenne
Classe D	Rurale	mi-temps	Non	néant	Non	1	Forte
Classe E	Rurale	temps complet	Oui	néant	Non	3	Forte

Le tableau fait apparaître que toutes les classes disposent d’une AESH collective. Toutefois, on note que des moyens supplémentaires sont alloués à certaines classes (A, B et C) parce que celles-ci scolarisent des élèves d’un IME¹⁵ : deux éducatrices spécialisées sont attachées aux écoles et interviennent parfois en classe, parfois en prise en charge individuelle à l’extérieur de la classe et deux enseignantes spécialisées interviennent également, selon des modalités définies avec l’enseignante de la classe.

Pour la classe A, l’éducatrice spécialisée aide au fonctionnement en petits ateliers, notamment en arts visuels ou pour des jeux mathématiques, à raison de quatre heures par semaine.

¹³ AESH-C Accompagnant des élèves en situation de handicap - Collectif

¹⁴ AESH-I Accompagnant des élèves en situation de handicap - Individuel

¹⁵ IME Institut médico-éducatif

L'enseignante spécialisée permet un travail plus approfondi en lecture compréhension et en organisation et gestion des données pour les élèves les plus avancés, à raison de deux heures trente par semaine. L'éducatrice spécialisée intervient deux heures par semaine dans la classe B pour une aide à la compréhension des consignes, reformulation, une aide à l'écriture des productions (dictée à l'adulte) et une aide à la gestion de l'attention, relance de certains élèves.

Deux enseignantes spécialisées interviennent dans la classe C à raison de deux heures et quarante-cinq minutes par semaine afin de mener des activités de lecture en groupes en fonction des besoins des élèves, pour : travailler les confusions de sons complexes pour des lecteurs hésitants ; travailler la rapidité, la fluidité et le ton lors de la lecture à haute voix pour des lecteurs-décodeurs ; acquérir du vocabulaire pour des élèves allophones.

1.2. Les participant-es

1.2.1. Les élèves

L'étude concerne quarante-huit élèves scolarisés dans cinq CLIS. Le tableau présente les caractéristiques des groupes d'élèves considérés et la moyenne des âges en septembre 2014.

Tableau n° 2 — Caractéristiques des groupes d'élèves

	Garçons	Filles	Total	Moyenne des âges
Classe A	4	4	8	8 ans 3 mois
Classe B	7	4	11	9 ans 11 mois
Classe C	7	4	11	11 ans 2 mois
Classe D	2	4	6	8 ans 6 mois
Classe E	5	5	10	8 ans 8 mois

On a régulièrement observé que les CLIS avec l'agrément « Troubles importants des fonctions cognitives » (ci-après TIFC) présentent une importante hétérogénéité dans la mesure où les élèves se distinguent fortement du point de vue de leur efficacité cognitive. La constitution de nos cinq classes confirme cette observation. Nous avons pu, en effet, consulter les dossiers de tous les élèves et nous avons choisi de les classer selon leur niveau d'efficacité cognitive en quatre catégories.

Tableau n° 3 — Caractérisation des niveaux d'efficacité

Niveau 1	Déficiência moyenne
Niveau 2	Déficiência légère
Niveau 3	Déficiência légère (en zone limite) avec déficits culturels et/ou linguistiques
Niveau 4	Déficiência légère avec autres troubles : autisme, résultats psychométriques hétérogènes, troubles sévères du langage...

Le tableau suivant recense le niveau d'efficacité atteint par les élèves de notre échantillon.

Tableau n° 4 — Nombre d'élèves pour chaque niveau d'efficience

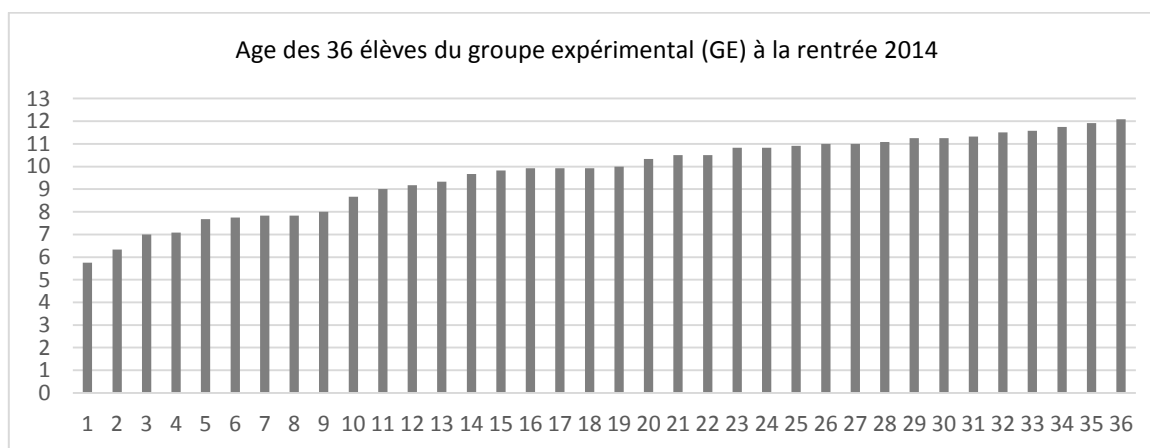
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Classe A	2	2	2	2
Classe B	1	8	1	1
Classe C	5	2	1	3
Classe D	0	3	0	3
Classe E	3	0	2	5

Pour pouvoir répondre à nos questions de recherche et tester nos hypothèses, nous avons constitué deux groupes : les trente-six élèves qui ont bénéficié de l'ensemble de l'intervention constituent notre groupe expérimental (GE). Il s'agit des élèves des classes A, B, C et D. Les dix élèves restant ont profité d'un enseignement « ordinaire » en classe spécialisée (classe E), ils composent notre groupe contrôle.

1.2.1.1. Le groupe expérimental (GE)

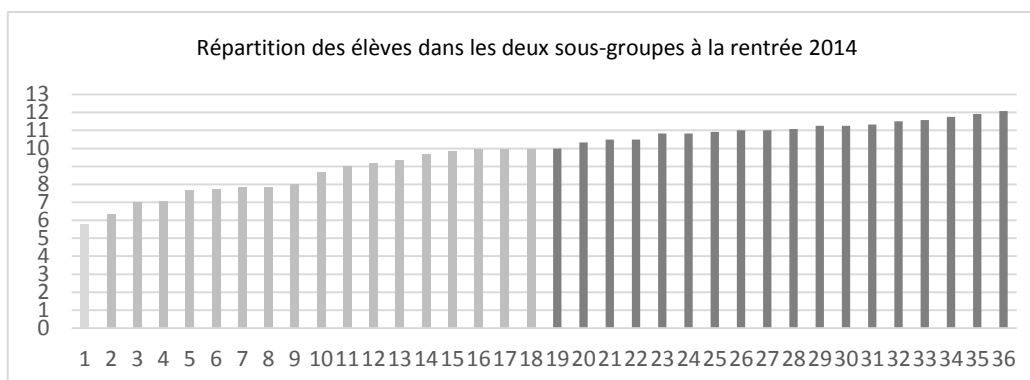
Le groupe expérimental (GE) comprend 36 élèves inscrits dans quatre CLIS. En septembre 2014, leur âge moyen s'élève à 9 ans 4 mois mais la dispersion est importante : le plus jeune est âgé de 5 ans 9 mois quand le plus « vieux » a 12 ans 1 mois. L'histogramme qui suit permet de représenter l'âge des élèves de notre population.

Figure n° 1 – Âge des élèves du groupe expérimental à la rentrée 2014



Pour parfaire l'analyse de nos données, nous avons décidé de scinder ce groupe en deux sous-groupes (n = 18) : le premier (GE1) est constitué des élèves âgés de 5;9 ans à 9;11 ans ; le second (GE2) comprend les élèves âgés de 10 ans à 12;1 ans. La figure n°2, ci-dessous, présente la répartition des élèves en fonction de leur groupe d'âge.

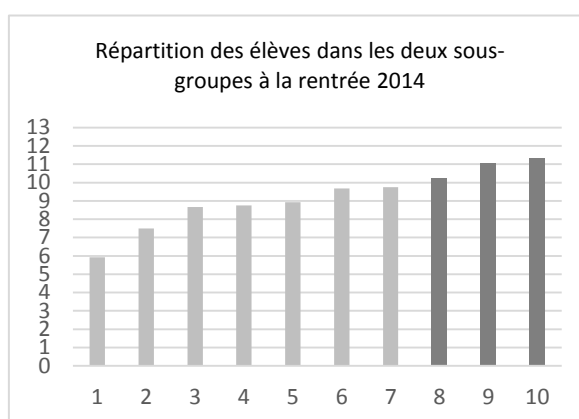
Figure n° 2 – Répartition des élèves dans les deux sous-groupes à la rentrée 2014



1.2.1.2. Le groupe contrôle (GC)

Le groupe contrôle est constitué de 10 élèves âgés de 5;11 ans à 11;4 ans. En septembre 2014, leur âge moyen s'élève à 8;8 ans. En le scindant en deux sous-groupes, on note que sept élèves ont un âge comparable à ceux du GE1 et trois à ceux du GE2. La figure n° 3 illustre la répartition des élèves du groupe-contrôle (GC) en fonction de leur âge.

Figure n° 3 – Constitution du groupe contrôle : GC petits et grands



1.2.2. Les enseignantes

En juin 2014, nous avons présenté notre projet de recherche à cinq enseignantes avec lesquelles nous avons déjà travaillé et qui sont toutes expérimentées. En mai 2012, elles avaient assisté à une conférence de Sylvie Cèbe et connaissaient donc ses travaux mais n'avaient pas encore mis en place un enseignement explicite de la compréhension. Elles ont toutes rapidement accepté de s'engager dans notre étude. Le tableau n° 5 présente leurs caractéristiques (âge, ancienneté dans le métier, ancienneté en CLIS, diplôme et formation).

Tableau n° 5 — Caractéristiques des cinq enseignantes

	Âge	Ancienneté générale	Ancienneté en CLIS	CAPA-SH (D)	Formation CAPA-SH
Enseignante A	34	12	7	oui	non
Enseignante B	41	16	3	oui	non
Enseignante C	29	5	0	oui	non
Enseignante D	38	5	4	oui	non
Enseignante E	35	11	9	oui	non

Le tableau qui précède fait apparaître que notre échantillon est relativement homogène puisque les collègues ne sont ni trop débutantes ni trop proches de la fin de carrière.

Les enseignantes A et B travaillent dans la même école. Elles ont une grande habitude de travail en commun, avec des groupes de besoins en français et en mathématiques. L'intervention pédagogique que nous leur avons proposée a toujours lieu le matin entre neuf heures et dix heures sur le temps de français. Les élèves des deux classes sont répartis en deux groupes : huit élèves dans le groupe des non lecteurs et onze élèves dans le groupe des élèves plus performants en lecture.

L'enseignante C a une expérience certaine du travail d'équipe et sait tirer profit des nombreux intervenants présents sur l'école pour engager ses élèves dans des projets variés. Trois temps de classe, spécifiques à notre intervention, sont clairement identifiés dans l'emploi du temps hebdomadaire de ses élèves. Il s'agit des lundi, mardi et jeudi de 9h15 à 10h30. Ce sont des moments où la totalité des élèves sont présents en classe (pas de temps d'inclusion ou de prise en charge thérapeutique sur ces plages horaires).

L'enseignante D est très investie dans la vie de l'école et met tout en œuvre pour inclure ses élèves en classe ordinaire. Elle se positionne fréquemment comme personne ressource pour ses collègues. Elle a choisi de faire de notre intervention son projet de classe si bien que trois créneaux d'une heure trente sont réservés, dans l'emploi du temps hebdomadaire, à notre expérimentation.

Dans l'école de l'enseignante des élèves du groupe contrôle (E), la CLIS est bien intégrée dans le projet d'école et l'enseignante est partie prenante de l'équipe pédagogique. Elle lit régulièrement à ses élèves des albums de littérature jeunesse.

En amont de notre expérimentation, nous avons conçu et mis en œuvre une formation de deux fois trois heures pour les quatre collègues du groupe expérimental afin de leur permettre de s'approprier la démarche et de prendre connaissance des scénarios pédagogiques (*Gruffalo* et *Petit Gruffalo*). Nous leur avons fourni, sur un disque externe et en version papier, les deux scénarios, les supports à utiliser au cours des séances, des documents à photocopier pour les élèves, des textes

didactiques pour approfondir leurs connaissances, ainsi que les DVD des dessins animés réalisés à partir des albums, les marionnettes des personnages principaux (produits commerciaux dérivés).

Parce que les scénarios étaient scandés sur les 2/3 de l'année scolaire, nous avons proposé aux enseignantes une formation en septembre pour présenter le premier scénario, *Gruffalo*, et une seconde début janvier pour 1° faire le point sur la mise en œuvre dudit scénario et 2° leur présenter le deuxième (*Petit Gruffalo*).

1.3. L'intervention didactique et pédagogique

Précisons ici que les enseignantes ont mis en place l'intervention de début octobre à fin décembre et que nous leur avons demandé de mettre en œuvre deux scénarios : *Gruffalo* (soit 20 séances) et *Petit Gruffalo* (soit 9 séances).

1.3.1. Scénario n° 1 : *Gruffalo* (Cèbe, soumis)

Ce scénario comprend vingt séances, finalisées par un objectif : apprendre aux élèves à raconter tout seuls une histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas. Les séances se déroulent toute sur le même modèle :

1° Rappel

2° A partir de la séance 3 : révision du vocabulaire

3° Présentation de l'objectif de la séance. On leur lit le titre et on l'explique

4° Selon la séance : déroulement des activités en x points

5° Synthèse

La séance 1 est donnée en exemple en [annexe 1](#). Les vingt séances sont décrites succinctement avec leurs objectifs et les contenus de chacune d'entre elles en [annexe 2](#).

Planification des séances

La première séance a un statut particulier puisqu'elle sert de base à notre pré-test. L'enseignante fait une lecture de l'album, sans montrer ni la couverture, ni les illustrations. Puis elle le raconte de la manière la plus explicite possible : elle « traduit » donc le texte écrit en langue orale, remplit tous les « blancs » laissés par l'auteur en explicitant ce que ce dernier a volontairement laissé implicite. Cela fait, elle lit une seconde fois l'album, toujours sans montrer ni la couverture ni les illustrations.

À ce niveau, intervient la passation du pré-test en individuel, nous y reviendrons.

A. Apprendre à construire une représentation mentale du récit (quatre séances : 1 à 4)

À cette étape, les élèves ne voient pas encore les illustrations de l'album puisque ces quatre séances visent à leur faire prendre conscience qu'ils peuvent utiliser les mots du texte et leurs connaissances pour construire une représentation mentale des informations délivrées par l'auteur, « fabriquer un film, un dessin animé ».

B. Apprendre à étudier le texte et à reformuler le récit (trois séances : 6, 7, 9)

Ces séances, entre lesquelles sont intercalées d'autres séances de travail centrées sur l'explicitation de l'implicite (nous y reviendrons), permettent aux élèves de découvrir les illustrations et de les comparer avec celles qu'ils avaient construites dans leur tête à partir du texte seul. Elles visent également à leur faire étudier et mémoriser les idées essentielles du texte et le vocabulaire. L'enseignante fait réaliser un exercice particulier intitulé « reformulations en cascades » (Cèbe et Goigoux, 2009) : elle lit la première page et demande à un élève de la reformuler dans ses propres mots (R1). Elle lit la seconde et la fait reformuler (R2) puis elle invite un autre élève à reformuler l'ensemble (R1 + R2) et ainsi de suite jusqu'à la fin du texte (R1 + R2 + R3 + Rn). Elle fait systématiquement constater aux élèves que leurs énoncés ne sont pas identiques à ceux du texte, mais expriment bien la même idée.

C. Apprendre à faire des inférences et comprendre les pensées des personnages (trois séances : 5, 8 et 10)

La séance 5 a pour objectif de centrer l'attention des élèves sur les mobiles des personnages et leurs états mentaux à différents moments de l'histoire. Les séances 8 et 10 poursuivent ce travail sur l'explicitation de l'implicite contenu dans le texte, notamment les ruses successives de chacun des personnages. Le visionnement d'extraits du dessin animé de l'album est systématiquement utilisé pour permettre aux élèves de vérifier leurs hypothèses touchant les états mentaux des personnages au fur et à mesure de l'avancée de l'étude du texte.

D. Apprendre à mémoriser l'ordre des événements du texte (quatre séances : 11 à 14)

Ces quatre séances, très ludiques, ont pour objectif d'apprendre aux élèves à mémoriser l'ordre des événements de l'histoire pour pouvoir la raconter à leur tour. On y enseigne aussi de manière explicite et approfondie les concepts de « juste avant » et « juste après ». La maîtrise de ces notions est indispensable pour réaliser les tâches de remise en ordre d'images séquentielles massivement employées par les enseignants et les psychologues pour évaluer la compréhension des élèves.

E. Apprendre à raconter (six séances : 15 à 20)

Ces six séances visent à parfaire la connaissance de l'histoire pour permettre aux élèves de la raconter, avec un support imagé mais sans l'aide de l'enseignant, à quelqu'un qui ne la connaît pas. Au cours de ces séances, les élèves vont donc s'exercer ensemble à la narration à travers des activités théâtrales dans des décors grandeur nature avec des masques, puis en petit groupe avec une maquette et les images des différents personnages, puis seul avec le même matériel. Quand ils se sentent tout à fait prêts, ils partent raconter l'histoire aux autres élèves de la classe, puis à leurs familles et à d'autres classes ou adultes de l'école.

1.3.2. Scénario n° 2 : *Petit Gruffalo*

Le scénario *Petit Gruffalo* a été construit par nos soins sur le même modèle que celui du *Gruffalo*. Il compte neuf séances, axées sur la comparaison entre les deux histoires (similitudes et différences), la production d'inférences et l'explicitation des nombreux implicites. C'est volontairement que nous avons écourté ce scénario qui comprend onze séances de moins que le premier. En effet, dans la mesure où les personnages, le décor et l'intrigue de *Petit Gruffalo* sont extrêmement proches de ceux de *Gruffalo*, nous avons fait l'hypothèse que les élèves mobiliseraient les connaissances et compétences acquises grâce au premier scénario pour traiter le second et auraient donc besoin de moins de séances d'enseignement pour être capables de raconter le second sans aide.

La séance 3 est donnée en exemple en **annexe 3** et le déroulement des neuf séances en **annexe 4**.

Planification des séances

A. Apprendre à construire une représentation mentale du récit (deux séances : 1 et 2)

Seules deux séances sont dédiées à cet apprentissage puisque nous faisons l'hypothèse que les élèves le maîtrisent relativement bien après la première intervention.

B. Apprendre à étudier le texte et à reformuler le récit (trois séances : 3 à 5)

Nous avons ici conservé le même nombre de séances pour laisser aux élèves le temps de comprendre l'histoire en profondeur et de commencer à en mémoriser les informations importantes.

C. Apprendre à faire des inférences et comprendre les pensées des personnages (deux séances : 6 et 7)

Le post-test que nous avons proposé pour évaluer les acquis des élèves après la mise en œuvre du scénario *Gruffalo* nous a permis de constater que les élèves avaient bien compris que les personnages étaient mus par leurs pensées, leurs émotions, leurs croyances ou leurs connaissances. C'est pourquoi nous avons décidé de ne proposer que deux séances centrées sur l'explicitation des implicites et des états mentaux des personnages. En revanche, nous avons ajouté une activité décrochée de « sciences physiques » pour que les élèves comprennent que notre œil peut nous tromper et qu'une illusion d'optique est à l'origine de la ruse de la souris.

Nous avons délibérément laissé de côté toutes les activités de mémorisation des événements de l'histoire étant donné que *Petit Gruffalo* ne contient pas de « randonnée-retour » comme dans *Gruffalo*, la mémorisation de l'ordre des événements ne pose pas de problème.

D. Apprendre à raconter (deux séances : 8 et 9)

Ces deux séances visent à permettre aux élèves de s'entraîner ensemble à raconter en utilisant la théâtralisation (dialogues, masques), puis en petit groupe avec une maquette collective de l'histoire et les images des différents personnages, puis seuls avec le même matériel. Et, quand ils s'estiment au point, ils vont raconter l'histoire à d'autres élèves, à d'autres classes ou adultes de l'école et dans leurs familles.

1.4. Les albums supports de l'intervention et de l'évaluation

1.4.1. Le choix *a priori* de trois textes résistants

Trois albums de la littérature jeunesse ont été utilisés pour notre étude. Ils sont présentés en annexe 5.

Le premier, *Gruffalo*, fait partie de la sélection ministérielle de titres de littérature jeunesse pour le cycle 2. Nous y ajoutons deux autres albums du même auteur (Donaldson) et du même illustrateur (Scheffler) : *Petit Gruffalo* et *La sorcière dans les airs*. Nous avons choisi ces albums pour la consistance et l'épaisseur du récit, le caractère implicite des situations ou des enchaînements. Les trois récits présentent des caractéristiques communes : écrits en rimes, ils sont tous des récits de randonnée qui amène le héros à rencontrer successivement plusieurs personnages. Ils présentent un dernier avantage non négligeable : ils ont tous été adaptés en dessin animé.

Ce sont aussi trois récits de ruses qui, pour être compris, requièrent que le lecteur centre son attention sur les relations de cause à effet entre les différents événements et sur les états mentaux des différents personnages. Il faut également qu'il saisisse que les personnages savent des choses sur les autres personnages et se servent de ces connaissances pour infléchir leurs comportements ; qu'il comprenne que lui, lecteur, sait parfois des choses que certains personnages ne savent pas.

Leur structure narrative se prête particulièrement au travail sur la compréhension avec des élèves qui présentent une déficience intellectuelle : le récit en randonnée, les dialogues qui se répètent quasiment à l'identique et les rimes facilitent la mémorisation de l'histoire et servent de points d'appui à l'apprentissage de la narration.

Les deux premiers supports - *Gruffalo* et *Petit Gruffalo* - servent à la fois de support à l'évaluation des compétences des élèves (pour le pré et le post-test) et à l'intervention. En revanche, le troisième – *La sorcière dans les airs* – ne sert qu'à évaluer les effets de transfert des compétences acquises, les élèves ne bénéficiant d'aucune séance d'enseignement à propos de cet album.

1.4.2. Analyse *a priori* de l'album *Gruffalo* selon la complexité de ses dimensions

Une petite souris rencontre successivement trois animaux qui veulent la croquer. Pour se défendre, elle invente un ami imaginaire, le *Gruffalo*, dont elle fait une description si terrible que les trois prédateurs s'enfuient. C'est alors qu'elle tombe sur un *Gruffalo*, en tout point conforme à sa description, qui la menace à son tour. Redoublant d'ingéniosité, la souris invente une nouvelle ruse qui lui permet de se sauver.

Les difficultés auxquelles le lecteur peut être confronté sont de plusieurs ordres. Il doit d'abord comprendre les contradictions – implicites – entre ce que disent les trois animaux et ce qu'ils pensent : ils invitent la souris à manger chez eux pour mieux la dévorer. Il doit ensuite saisir les deux ruses successives de la souris : elle invente un rendez-vous avec *Gruffalo* pour sauver sa peau face aux animaux mais quand ce dernier apparaît « pour de vrai », elle doit en inventer une seconde. Il doit enfin comprendre qu'il sait des choses (parce que l'auteur les a écrites) que les personnages ne savent pas.

1.4.3. Analyse *a priori* de l'album *Petit Gruffalo* selon la complexité de ses dimensions

Ce texte est la suite du premier puisqu'il commence par un dialogue entre *Gruffalo* et sa fille (*Petit Gruffalo*) dans lequel il l'invite à se méfier de la Grande Méchante Souris. S'il n'est pas capable de décrire très précisément cette fameuse souris, il se souvient très bien de la peur qu'il avait

ressentie lorsqu'il l'avait rencontrée. Aussi met-il en garde sa fille en lui recommandant de ne pas se promener seule dans la forêt. Mais *Petit Gruffalo* brave l'interdit et part seule dans la forêt à la recherche de la Grande Méchante Souris. Chemin faisant, elle rencontre les mêmes animaux que dans l'histoire précédente qui tous l'induisent en erreur pour s'en débarrasser. Elle aperçoit enfin la souris qui, à première vue, ne lui semble ni grande, ni méchante, ni terrible et qui, tout bien considéré, lui paraît même... mangeable ! Face au danger, la souris doit réagir et, fidèle à ses habitudes, elle invente une ruse qui fait fuir *Petit Gruffalo*.

Ce texte présente, lui aussi, plusieurs sources de difficultés potentielles. La première est très particulière : celle de ne pas marquer les énonciateurs. L'auteur ne précise pas qui parle au début de l'histoire, il ne dit pas non plus quels sont les animaux qui parlent au *Petit Gruffalo*. Il faut donc se référer aux images pour savoir quels sont les locuteurs. Une autre difficulté réside dans la compréhension des états mentaux du *Gruffalo* : les raisons pour lesquelles Papa Gruffalo ne veut pas que sa fille s'aventure dans les bois sont obscures. On ne sait pas bien s'il invente le mensonge de la grande méchante souris pour protéger sa fille des mauvaises rencontres ou pour sauver sa face et ne pas passer pour un poltron devant elle. Comment lui expliquer, en effet, qu'il ait un jour eu peur d'une toute petite souris ?

Il faut aussi que le lecteur fasse preuve de flexibilité pour changer sa représentation mentale et accepter que ce *Petit Gruffalo* soit une fille, ce qui n'est jamais dit explicitement mais qui peut être déduit à condition de traiter le pronom « elle », introduit plusieurs fois par l'auteur.

Une autre difficulté tient au fait que les états mentaux de *Petit Gruffalo* changent plusieurs fois au fil de l'histoire : elle affronte l'interdit, désobéit, elle surmonte sa peur, puis joue à se faire peur et finit par avoir vraiment peur. Enfin, et c'est là sans doute que réside la complexité la plus importante de cet album, il est essentiel de comprendre que *Petit Gruffalo* est victime d'une illusion d'optique, quand la lumière de la lune rend l'ombre de la souris immense.

1.4.4. Analyse *a priori* de l'album *La sorcière dans les airs* selon la complexité de ses dimensions

Une gentille sorcière et son chat fendent gaiement les airs sur leur balai. Comme le temps se gâte et que le vent souffle fort, la sorcière perd successivement son chapeau, le nœud de sa tresse et sa baguette magique. Un chien, un oiseau et une grenouille retrouvent les objets perdus et embarquent sur le balai. Malheureusement, ils sont trop lourds et le balai casse. Les animaux tombent dans un étang et la sorcière, accrochée à son demi-balai, rencontre un dragon qui veut la manger. Ce sont les quatre animaux, tous déguisés en monstre, qui la sauvent. Ensemble, ils préparent alors une potion magique et fabriquent un balai magnifique.

Ce texte est encore une randonnée, trois rencontres successives avec des animaux, puis une rencontre avec un animal fictif et encore une histoire de petits qui font peur au gros.

En comparaison des deux premiers, ce texte présente moins de difficultés. Les propos et les états mentaux des personnages sont concordants, pas d'implicite de ce côté-là. Il y a juste à comprendre la ruse des quatre animaux : recouverts de boue, ils ont l'apparence d'un monstre, mais ce monstre n'existe pas, un peu comme la grande méchante souris du *Petit Gruffalo*.

Mais il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un texte « résistant » si l'on prend comme critères la syntaxe et le lexique. Il contient en effet de nombreux mots et expressions rares (« *un chat plein d'adresse, grommeler, à terre !* » etc.). Il contient également des tournures syntaxiques compliquées, avec l'utilisation de superlatifs et subjonctifs (« *Je suis un très beau chien et le plus vif qui soit* »), de propositions coordonnées et subordonnées dans la même phrase, l'usage récurrent du participe présent mis en apposition, l'inversion de l'ordre classique des groupes de mots dans la phrase (sujet/verbe, verbe/complément) : « *Mais la sorcière gémit et le chat grommela quand, sous le vent furieux, le chapeau s'envola* » par exemple. Le registre de langue est donc très soutenu.

1.5. Les épreuves d'évaluation des compétences des élèves

Pour répondre à nos questions de recherche et tester nos différentes hypothèses, nous avons proposé deux épreuves identiques au pré-test et au post-test : un rappel de récit et un questionnaire de compréhension.

Le lecteur trouvera en **annexes 6, 7 et 8** les épreuves d'évaluation pour chacun des trois albums.

1.5.1. Les épreuves de pré-test

Les épreuves de pré-test ont toutes été administrées avant le début de l'intervention au mois de septembre 2014. Elles visaient à évaluer le niveau initial des élèves.

1.5.1.1. Une épreuve de rappel

Cette épreuve est une épreuve de narration, par les élèves, de l'histoire lue par l'enseignante et vise à mesurer précisément la quantité d'informations qu'ils sont capables de restituer. La passation s'est déroulée de la manière suivante : pour chaque épreuve de pré-test (*Gruffalo*, *Petit Gruffalo*, *La sorcière dans les airs*), l'enseignante a annoncé aux élèves qu'ils allaient entendre une histoire qu'ils devraient, ensuite, raconter individuellement et sans aide. Elle a d'abord lu l'album, sans montrer ni la couverture ni les illustrations. Dans un second temps, elle a fermé le livre et raconté l'histoire en « traduisant » tous les mots et les expressions qu'elle jugeait difficiles, elle a

explicité l'implicite, rempli les blancs laissés par l'auteur (toujours sans montrer les illustrations). Enfin, elle a relu le texte seul, toujours sans montrer les illustrations. Immédiatement après, nous avons demandé individuellement aux élèves de nous raconter l'histoire que nous n'étions pas censés connaître. Nous les avons évalués individuellement, dans une salle contigüe à la classe. Les récits ont tous été enregistrés (support audio) et nous les avons codés.

Pour coder les productions orales, nous avons décomposé les textes en unités sémantiques ou « microstructure » du texte, soit 67 propositions pour chacun des textes (soit un score maximum de 67 points). Nous avons ensuite comparé les rappels des élèves avec cette liste.

Pour évaluer la qualité du rappel du récit sur le versant de son organisation, nous nous sommes basés sur la « macro-structure » du texte : nous avons extrait l'organisation hiérarchique des idées principales, soit 10 ou 12 propositions selon les textes (*Gruffalo* en compte 12, *Petit Gruffalo* et *La sorcière dans les airs* en ont 10) qui forment une unité cohérente (soit un score maximum de 10 ou 12 points). Nous avons comparé les rappels des élèves avec cette organisation textuelle. Ce codage est effectué à partir des résultats des élèves à l'épreuve sur la microstructure et ne fait pas l'objet d'une passation supplémentaire.

1.5.1.2. Un questionnaire de compréhension

Plusieurs études montrent que le fait que les élèves soient capables de raconter un texte permet de déduire qu'ils l'ont bien compris (pour une revue, voir Reese *et al.*, 2010). Néanmoins, dans la mesure où les élèves de notre échantillon vont bénéficier de nombreuses activités d'enseignement visant à leur faire mémoriser l'histoire pour mieux la raconter, nous devons vérifier si l'amélioration des compétences narratives s'accompagnent d'une meilleure compréhension du texte. C'est pourquoi nous avons demandé aux élèves de répondre à un questionnaire portant sur l'essentiel sur les informations implicites des textes.

Nous leur demandons, en effet, de répondre à des questions portant : sur les états mentaux des personnages (leurs intentions, leurs émotions et leurs connaissances) ; sur les relations de cause à effet des différents événements du récit.

Les questionnaires que nous avons construits pour les trois textes comprennent vingt questions, sept littérales et treize inférentielles. Les premières (celles dont la réponse est explicite dans le texte) sont intercalées dans le questionnaire (au milieu des questions inférentielles) pour ne pas décourager les élèves. Précisons que les élèves n'ont pas le texte sous les yeux quand ils répondent aux questions.

Le score maximum à l'épreuve s'élève à 33 points. En effet, le codage est différent selon le type de question : l'élève obtient un point pour une bonne réponse à une question littérale, deux points pour une bonne réponse à une question inférentielle.

Exemples

Question littérale - Au tout début de l'histoire, de qui a peur la souris ? *Du renard (1 point)*.

Question inférentielle - À ton avis, pourquoi elle a peur ? *Parce qu'elle sait que le renard veut la manger (2 points)*.

La passation est individuelle. Nous avons étudié les résultats de deux façons :

- en comptant le nombre de points obtenus au total
- en décomptant le nombre de bonnes réponses aux questions littérales d'une part et le nombre de bonnes réponses aux questions inférentielles d'autre part.

1.5.2. Les épreuves de post-test

Immédiatement après la mise en œuvre de chaque scénario, les élèves ont été de nouveau évalués dans les mêmes conditions : narration et réponses au questionnaire en passation individuelle avec un chercheur.

1.5.3. Une précision importante

Rappelons que dès le départ, nous avons fait l'hypothèse de progrès « cumulatifs ». En effet, selon nous, les apprentissages réalisés grâce au premier module (*Gruffalo*) devraient être suffisamment intégrés et mobilisables par les élèves pour nous permettre de réduire la quantité d'enseignement pour le module 2 (*Petit Gruffalo*). Si cette hypothèse est valide, alors on devrait observer que les progrès des élèves dans la compréhension de *Petit Gruffalo* sont équivalents à ceux observés pour la compréhension de *Gruffalo* alors même que la durée de l'intervention a été divisée par deux. Pour tester cette hypothèse, nous avons procédé à deux pré-tests sur *Petit Gruffalo* : le premier juste avant le début de l'intervention (au mois de septembre), et le second juste avant que les enseignants mettent en œuvre le scénario n° 2, c'est-à-dire en janvier.

Nous avons également fait l'hypothèse que compte tenu de la stabilité, de l'intensité et de la durée de l'intervention, les élèves devraient être capables de mettre leurs compétences et leurs connaissances au service de la compréhension d'un texte totalement nouveau (*La sorcière dans les airs*) pour lesquels ils n'ont bénéficié d'aucun enseignement. Pour tester cette hypothèse, nous comparons les résultats du pré-test (passé au mois de septembre) avec ceux du post-test que les élèves ont passé en mars juste après la fin de l'intervention.

1.6. Le calendrier

On trouvera, dans le tableau qui suit, une présentation synthétique de la manière dont s'est déroulée notre expérimentation.

Tableau n° 6 - Déroulement de l'expérimentation

Septembre 2014 (Sem. *39, 40 et 41)	Octobre- novembre- décembre (Sem. 42 à 50)	Mi- décembre (Sem. 51)	Janvier 2015 (Sem 3)	Janvier-février (Sem. 4 à 7)	Mars (Sem. 8)	Mars (Sem. 12)
Pré-tests pour les trois textes	Mise en œuvre du scénario pédagogique Gruffalo	Post-test <i>Gruffalo</i>	Pré-test 2 <i>Petit Gruffalo</i>	Mise en œuvre du scénario pédagogique Petit Gruffalo	Post-test <i>Petit Gruffalo</i>	Post-test <i>La sorcière dans les airs</i>

*Sem. = semaine

2. Résultats

Par souci de clarté, nous présenterons nos résultats en fonction de la proximité présumée des tâches par rapport aux contenus de l'intervention. Nous commencerons donc par examiner comment les élèves se comportent dans des épreuves qui évaluent le plus directement les compétences enseignées puis nous nous intéresserons aux effets de généralisation et de transfert.

Précisons que toutes nos données globales ont été analysées grâce au logiciel SPSS 23. Dans la mesure où notre échantillon ne compte que 36 élèves et que nos données ne suivent pas une distribution normale, nous avons choisi d'appliquer un test non paramétrique, celui de Wilcoxon pour séries appariées¹⁶.

Toutefois, en ce qui concerne les variables que nous avons introduites, c'est-à-dire l'âge des élèves, leur niveau d'efficacité cognitive et le groupe-classe d'appartenance, nous n'avons pas appliqué de test statistique sur ces données. En conséquence, nous ne pouvons que faire des constats et affirmer que les différences inter-groupe observées ne sont pas significatives. Les résultats sont donc à prendre avec prudence. Cette indication est valable pour les trois variables en question, analysées ci-après.

Nous avons placé pour exemple, en **annexe 9**, le protocole individuel d'évaluation de l'élève n° 8 du

¹⁶ Nous remercions vivement Julie Pironom, ingénieur d'étude à l'ESPE Clermont-Auvergne, qui a bien voulu effectuer l'ensemble des traitements statistiques.

groupe expérimental de notre échantillon montrant les caractéristiques de l'élève, ses scores et ses pourcentages de réussite aux épreuves de *Gruffalo*, le tableau de codage de ses performances ainsi que le verbatim des entretiens d'évaluation lors de la passation du pré-test et du post-test.

2.1. Question n° 1 : la mise en œuvre du scénario *Gruffalo* a-t-elle produit les effets attendus sur les apprentissages des élèves ?

Rappelons que, compte tenu des caractéristiques globales de l'intervention pédagogique et de ce que nous savons des caractéristiques des élèves avec DI dans le domaine de la compréhension, nous avons fait l'hypothèse que l'intervention pédagogique devrait permettre aux élèves du groupe expérimental d'améliorer leurs performances sur le versant des compétences narratives en production et en réception (comprennent mieux et rappellent mieux) et sur celui de la compréhension inférentielle (répondent mieux au questionnaire).

Plus spécifiquement, nous nous attendions à ce qu'en pré-test, les élèves rappellent moins bien le contenu du texte qu'en post-test et qu'en pré-test, ils réussissent mieux à répondre aux questions littérales qu'aux questions inférentielles tandis qu'en post-test, ils devraient réussir aussi bien quel que soit le type de questions.

2.1.1. La mise en œuvre du scénario *Gruffalo* exerce-t-elle un effet sur la qualité du rappel ?

Rappelons que la qualité du rappel a été évaluée en comptabilisant, en pré-test et en post-test, 1°/ le nombre de propositions sémantiques rappelées sur les 67 que comprend le texte et 2°/ le nombre d'événements macro-structurels contenus dans les narrations ($n = 12$). Nous nous attendions donc à ce que les élèves rappellent plus d'éléments de la micro-structure en post-test.

2.1.1.1. Les élèves rappellent-ils plus d'éléments à la fin de l'intervention ?

Les résultats recueillis valident notre hypothèse puisque, au post-test, le score des élèves augmente en moyenne de 33.20 points : ils rappellent 52.5 propositions sur les 67 que compte le texte (78.36 %) quand, au pré-test, ils n'en rapportaient que 19 (28.81 %) soit un progrès moyen de 49.5 %. Cette différence est significative ($p < 001$). Le tableau n° 7 le montre.

Tableau n° 7 – Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré et post-test : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
Moyenne/67	19.3 (12.08)	52.50 (11.93)
%	28.81 %	78.36 %

Les faibles résultats observés en pré-test justifient toute notre entreprise. Ils démontrent, en effet, qu'il ne suffit pas de lire plusieurs fois le même texte, de le raconter en explicitant l'implicite pour que les élèves avec DI soient capables de le raconter à leur tour même quand ils sont prévenus qu'ils vont devoir le faire. Ce résultat atteste la pertinence de l'intervention puisque, sans elle, sans un enseignement explicite des habiletés requises, les résultats sont très faibles.

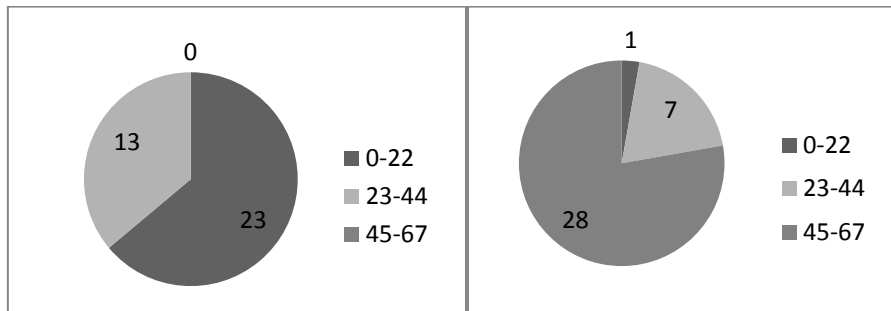
Par la suite, nous avons divisé les 67 éléments du texte en 3 pour analyser nos données. Cette partition permet d'observer (cf. figure n° 4) qu'au pré-test, 23 élèves (61 %) rappellent de 0 à 22 propositions (soit, au maximum, 1/3 des propositions du texte). 13 élèves (36 %) en restituent de 23 à 44 (soit au maximum les 2/3) et aucun ne rapporte plus de 44 éléments.

En regardant de plus près les protocoles individuels recueillis en pré-test, nous constatons qu'un quart de ceux-ci ne fait que citer seulement les personnages (sauf un élève qui parle même d'autres personnages) et est incapable de rappeler les actions, deux élèves répètent en boucle le tout début du récit. Un autre quart rappelle les personnages et raconte les rencontres « aller » avec les trois animaux. Ils « commencent bien mais finissent mal », c'est-à-dire racontent le début de l'histoire et ne se rappellent plus la fin.

Une moitié des élèves propose un récit complet (rencontre avec les animaux « aller » et « retour ») mais décousu ou succinct où les événements sont plus juxtaposés que reliés. Ils entrecouperont leur récit de « et après... et après... ». Un quart du total des élèves est capable d'amorcer la description du personnage du Gruffalo. La fin est souvent escamotée et la plupart ne comprend pas la ruse finale de la souris (le mensonge pour ne pas se faire manger par le Gruffalo).

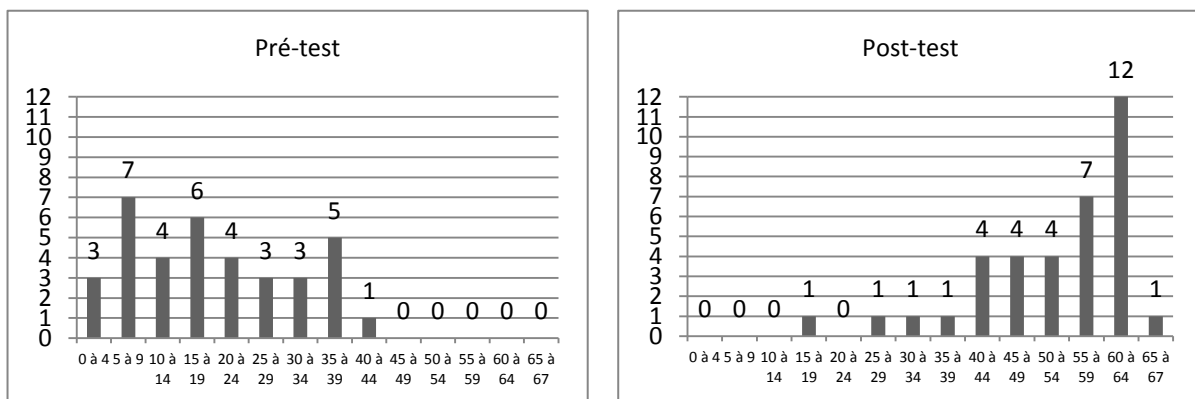
Au post-test, il ne reste plus qu'un seul élève (2.78 %) qui rappelle moins d'un tiers des éléments de la micro-structure et sept (19.44 %) qui en restituent de 23 à 44. Les trois-quarts (77.78 % soit 28 élèves) relatent entre 45 et 67 items.

Figure n° 4 – Nombre d'élèves ayant rappelé les éléments de la micro-structure
 Partition du nombre d'éléments relatés en 3 catégories
 Pré-test



Nous avons ensuite catégorisé nos données en fonction d'une partition plus fine du nombre d'éléments relatés : nous avons découpé le texte en 14 catégories : 1° de 0 à 4 éléments, 2° de 5 à 9 ; 3° 10 à 14 ; 4° de 15 à 19 ; 5° de 20 à 24 ; 6° de 25 à 29 ; 7° de 30 à 34 ; 8° de 35 à 39 ; 9° de 40 à 44 ; 10° de 45 à 49 ; 11° de 50 à 54 ; 12° de 55 à 59 ; 13° de 60 à 64 ; 14° de 65 à 67. Cette partition permet d'observer (cf. figure n° 5) qu'en pré-test les performances de notre échantillon se situent entre les catégories 1 (0 à 4 éléments) et 9 (40 à 44 éléments), avec une forte proportion d'élèves se trouvant dans les catégories 2 à 5 (5 à 24 éléments). En post-test, on ne compte plus d'élèves dans les 3 premières catégories (0 à 14 éléments rappelés) et 88.89 % des scores sont à ranger dans les catégories 9 à 14. Autrement dit plus des 4/5^e des élèves rapportent plus de la moitié des éléments de la micro-structure.

Figure n° 5 - Nombre d'éléments de la micro-structure rappelés
 Partition du nombre d'éléments relatés en 14 catégories



2.1.1.2. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quel que soit leur niveau d'efficacité initial ?

Pour savoir si tous les élèves profitaient également de l'intervention quel que soit leur niveau d'efficacité initial, nous avons divisé notre échantillon (n = 36) en trois sous-groupes (faibles, moyens, forts) en fonction du score obtenu en pré-test. Cette partition fait apparaître que les 12 élèves rangés dans le groupe « faibles » ont rappelé de 0 à 13 éléments ; les 12 qui constituent le groupe

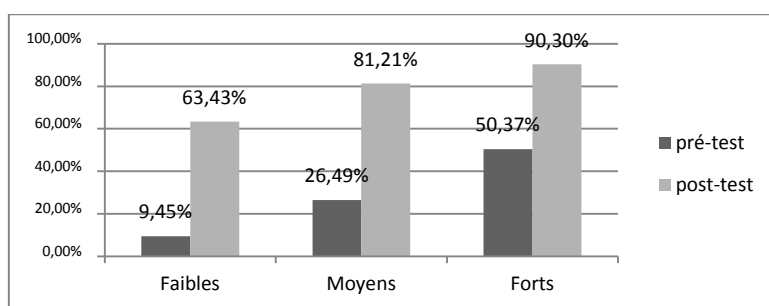
« moyens » en ont restitué de 14 à 24 et les 12 du groupe « forts », de 26 à 41.

Qu'en est-il en post-test ? Les résultats ainsi traités permettent de répondre à cette question (cf. figure n° 6).

Le groupe des élèves « faibles » accuse une progression de presque 54 % d'éléments rappelés ; cela correspond à un écart de 36 éléments en moyenne rappelés entre le pré-test et le post-test. Le groupe des élèves « moyens » ne part pas du même point mais il progresse, lui aussi, d'un peu plus de 54 % (avec un écart de 36 éléments également). Le groupe des élèves « forts » progresse, quant à lui, de 40 % avec un écart de seulement 26.75 éléments de plus rappelés en moyenne. On peut en déduire que l'intervention profite plus aux deux groupes les moins performants au départ ; les élèves « faibles » et « moyens » progressent plus que les élèves « forts ».

Si on regarde d'un peu plus près les performances du groupe des élèves « faibles », on observe que les résultats sont distribués sur un très large empan : de 15 à 61, écart de 46 points, plus du double par rapport aux résultats plus « ramassés » du groupe « moyen » (fourchette de 22 points) et du groupe « fort » (fourchette de 20 points). L'écart-type à la moyenne du groupe des élèves « faibles » est de 13.87 alors que les écarts-types des deux autres groupes sont deux fois moins grands (6.3 pour le groupe des « moyens » et 6.1 pour le groupe des « forts »). On s'aperçoit que deux élèves sur les douze du groupe des « faibles » passent respectivement de 2 et 5 à 63 et 64 éléments micro-structurels rappelés. Leur progression est exponentielle, ce qui les ferait passer, après l'intervention, du groupe « faible » au groupe « fort » alors qu'un autre élève passerait du groupe « faible » au groupe « moyen ». On peut dire que ce sont donc les élèves les moins performants au test initial qui progressent le plus mais aussi que l'intervention profite plus aux élèves les plus faibles du groupe des « faibles ».

Figure n° 6 – Progrès des élèves selon leur niveau au pré-test



2.1.1.3. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quel que soit leur âge ?

Les classes pour l'inclusion scolaire avec l'agrément TIFC ont toutes pour caractéristique de grouper des élèves d'âges très divers. Rappelons que, dans notre échantillon qui compte trente-six

élèves, le plus jeune est âgé de 5 ans 9 mois à la rentrée scolaire quand le plus « vieux » a 12 ans 1 mois. Dans la mesure où l'intervention est toujours proposée en collectif, nous souhaitons examiner si elle est également efficace quel que soit l'âge des élèves ou si, au contraire, elle profite plus aux uns (les plus âgés par exemple) qu'aux autres. Cette information est importante puisqu'elle permettra, le cas échéant, aux concepteurs de revoir leurs scénarios pour les rendre plus opérants.

Nous avons comparé les résultats des 18 élèves les plus jeunes, de 6 à 10 ans, du groupe expérimental (GE1) avec ceux des 18 élèves les plus âgés, de 10 à 12 ans, du groupe expérimental (GE2) pour voir si l'un progressait plus que l'autre. Le tableau n° 8 recense les résultats recueillis.

Tableau n° 8 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
	GE1	GE1
Moyenne/67	15.27 (11)	50.55 (13.17)
%	22.79 %	75.45 %
	GE2	GE2
Moyenne/67	23.27 (12.05)	54.38 (10.57)
%	34.73 %	81.16 %

Les résultats présentés dans le tableau permettent de constater qu'en post-test le groupe des « petits » (GE1) rappelle en moyenne 35 éléments de plus qu'au pré-test tandis que le groupe des « grands » (GE2) en rappelle 31 de plus. On constate une augmentation de 52.66 % pour le GE1, passant de ¼ aux ¾ d'éléments rappelés alors qu'elle est de 46.43 % pour le GE2, passant de la moitié aux 4/5 d'éléments rappelés. Le groupe des enfants les plus jeunes progresse plus que le groupe des plus âgés, même si le groupe des « grands » rappelle plus d'éléments que le groupe des « petits ».

2.1.1.4. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quel que soit leur efficacité cognitive ?

Nous avons eu accès, par les enseignantes référentes qui suivent leurs dossiers pour la DSDEN et la MDPH, à des informations sur l'efficacité cognitive des 36 élèves que nous avons répartis en quatre groupes de la façon suivante :

Efficacité cognitive niveau 1 = déficience intellectuelle modérée – 9 élèves

Efficacité cognitive niveau 2 = déficience intellectuelle légère – 15 élèves

Efficacité cognitive niveau 3 = déficits culturels ou linguistiques – 4 élèves

Efficacité cognitive niveau 4 = déficience et autres troubles (du langage, du développement...) – 8 élèves

Nous nous sommes demandé si l'intervention bénéficiait de la même façon à tous les élèves en fonction des caractéristiques de leur fonctionnement intellectuel. Ceux qui présentent une déficience légère progressent-ils plus que ceux dont la déficience est qualifiée de modérée ? On trouvera la réponse à cette question dans le tableau qui suit.

Tableau n° 9 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/67	14.40 (13.81)	50.88 (16.13)
%	21.49 %	75.94 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/67	16 (8.61)	49.83 (11.35)
%	23.88 %	74.37 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/67	25.75 (15.79)	54.50 (12.44)
%	38.43 %	81.34 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/67	27.62 (9.97)	58.2 (5.54)
%	41.22 %	86.94 %

On constate que le nombre d'éléments rappelés entre le pré-test et le post-test augmentent.

Voici les résultats présentés par ordre décroissant :

- 54.45 % pour les élèves du groupe de niveau 1
- 50.49 % pour les élèves du groupe de niveau 2
- 45.72 % pour les élèves du groupe de niveau 4
- et 42.91 % pour les élèves du groupe de niveau 3.

Ce sont donc les élèves dont l'efficacité cognitive est la plus faible qui progressent le plus. Il est composé des élèves les plus en difficulté par rapport aux caractéristiques générales de cette population, à savoir des limitations dans les processus de conceptualisation et de contrôle et dans la théorie de l'esprit. Nos résultats montrent que si l'on enseigne et exerce ces compétences, les élèves sont tout à fait capables de les acquérir et de les réutiliser sans aide.

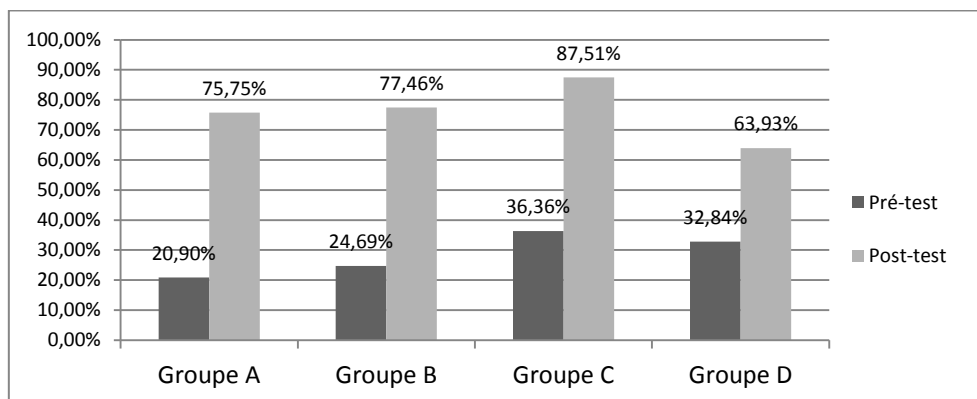
2.1.1.5. Les résultats des élèves sont-ils sensibles à l'effet-maître ?

Nous avons voulu savoir si une enseignante se distinguait de ses collègues en termes d'efficacité. Nous avons donc classé les résultats des élèves selon leur groupe (A, B, C, D) et nous les avons comparés. On trouvera dans le tableau suivant les scores ainsi catégorisés.

Tableau n° 10 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

Gruffalo		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/67	14 (10.58)	50.75 (17.26)
%	20.90 %	75.75 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/67	16.54 (9.89)	51.90 (7.63)
%	24.69 %	77.46 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/67	24.36 (12.90)	58.63 (7.65)
%	36.36 %	87.51 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/67	22 (14.44)	42.83 (13.39)
%	32.84 %	63.93 %

Figure n° 7 – Pourcentages des éléments rappelés selon les groupes-classes d'origine



Entre le pré-test et le post-test, la moyenne des éléments rappelés augmente de (ordre décroissant) :

- 36.75 éléments pour le groupe A, soit 54.85 %
- 35.36 éléments pour le groupe B, soit 52.77 %
- 34.27 éléments pour le groupe C, soit 51.15 %
- 20.83 éléments pour le groupe D, soit 31.09 %.

Si les résultats des trois groupes A, B et C sont très proches, on constate que les élèves du groupe A rappellent plus d'éléments que les autres groupes. On peut dire que le groupe A progresse plus que les autres groupes et qu'il progresse plus que le groupe B qui progresse plus que le groupe C qui progresse plus que le groupe D.

Une enseignante ferait donc légèrement plus progresser ses élèves que les autres. Pour nous permettre d'affiner cette question et de mieux comprendre la situation, il nous faut comparer les deux groupes A et B en revenant sur leur constitution et la manière dont l'intervention a été mise en œuvre. Nous l'avons dit plus haut, les élèves de ces deux CLIS situées dans la même école travaillent tous les matins dans des groupes de besoins en français et notre intervention pédagogique est proposée sur ce temps. Les enseignantes nous disent avoir constitué les groupes de la façon suivante : dans le groupe A « les faibles lecteurs » (traduction : les moins habiles décodeurs) et dans le groupe B, « les lecteurs les plus performants » (les plus habiles décodeurs), sans tenir compte de l'âge des élèves.

Au pré-test, les résultats des deux groupes présentent un écart de 3.79 %, le groupe B réussissant un peu mieux que le groupe A. Au post-test, l'écart se réduit de moitié. Le groupe B réussit toujours un peu mieux mais il a moins progressé. Dans le groupe A, il y a cinq élèves sur huit qui rappellent 60 éléments et plus quand, dans le groupe B, ils ne sont que deux sur onze. On voit donc qu'après l'intervention, les meilleurs décodeurs (groupe B) ne sont pas les meilleurs compreneurs (groupe A).

Mais cet effet est-il dû à la manière dont les enseignantes ont appliqué le scénario ou à la composition des groupes d'élèves ? Peut-être l'enseignante du groupe A a-t-elle appris, plus que les autres, à ses élèves à raconter ? Les séances 15 à 20 du scénario pédagogique ont été dédoublées dans toutes les classes mais dans celle-ci, il y a eu beaucoup d'entraînement individuel à raconter avec les petits personnages et maquettes en papier. Est-ce suffisant ? À ce stade de l'analyse, nous ne pouvons répondre à cette question. Il faudrait analyser plus précisément les données fournies par les films des séances d'enseignement.

Comparons à présent les quatre groupes entre eux. Les groupes A et B sont composés des élèves les moins performants initialement : ce sont ceux qui progressent le plus. Les groupes C et D sont eux, composés des élèves les plus efficaces avant l'intervention : ce sont ceux qui progressent le moins. Le groupe C est composé des élèves les plus âgés. Sur les onze élèves, dix sont dans le GE2 et un dans le GE1 (les plus jeunes). Ce sont les élèves du groupe C qui sont les plus efficaces au test initial. Le groupe D présente un écart d'environ 15 points avec les trois autres, il n'est composé que de six élèves dont quatre sont dans le groupe des élèves les plus jeunes. Ils sont trois dans le niveau 2 de l'efficacité cognitive (déficience légère) et trois dans le niveau 4 (troubles du langage, du comportement, autisme). C'est le seul groupe en milieu rural. Deux élèves sont suivis en orthophonie et il n'y a pas d'autre prise en charge. Tous ces éléments pourraient peut-être apporter des bribes de réponses à la question de savoir pourquoi ce groupe se détache des trois autres.

Conclusion intermédiaire

Cet ensemble de données nous permet de valider notre hypothèse : l'intervention pédagogique a bien permis les progrès attendus sur le rappel. Mais il reste à contrôler la cohérence du récit produit et à examiner si certains élèves ne rappelleraient pas de nombreuses propositions, mais de manière décousue, ou s'ils rappelleraient bien le début du récit, mais oublieraient la fin (effet de primauté, Ellis & Hope, 1968) ou l'inverse (effet de récence, Glanzer & Cunitz, 1966). L'étude des résultats portant sur la macro-structure permet de répondre à cette question.

2.1.2. L'intervention produit-elle un effet sur la qualité de l'organisation du rappel ?

Pour évaluer la qualité du rappel du récit sur le versant de son organisation, nous nous sommes basés sur la « macro-structure » du texte : nous avons extrait l'organisation hiérarchique des idées principales, soit 12 propositions qui forment une unité cohérente (soit un score maximum de 12 points). Nous avons comparé les rappels des élèves avec cette organisation textuelle. Le tableau n° 11 présente les résultats que nous avons recueillis.

Tableau n° 11 – *Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré et post-tests : moyennes (et écarts-types) et pourcentages*

<i>Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test (/12)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/12)
Moyenne/12	7.13 (3.53)	11.19 (2.38)
%	59.42 %	93.25 %

Les résultats présentés ci-dessus font apparaître qu'au pré-test, seize élèves sur 36 (44.44 %) rappellent, au maximum, la moitié des propositions de la macro-structure, c'est-à-dire les événements essentiels nécessaires à la compréhension du texte. Vingt élèves sur 36 (55.5 %) rappellent, au maximum, les 2/3 des propositions et un seul élève (2.78 %) rappelle la totalité des propositions. Au post-test, trois élèves rappellent moins de la moitié des éléments macro-structurels et les 4/5 rappellent la totalité des éléments, c'est-à-dire que les 4/5 des élèves sont capables de produire un récit cohérent et logique.

Au pré-test, quand les élèves racontent 60 % du récit, ils rappellent de nombreuses informations mais cela ne suffit pas pour dire qu'ils saisissent toute la complexité du texte. Ils comprennent qu'il s'agit de rencontres successives d'une souris avec des animaux qui veulent la manger et qu'au final, personne ne mange personne. Mais l'analyse qualitative de leur récit montre

qu'ils ne maîtrisent pas toujours les relations de cause à effet et le nœud du récit sans lequel celui-ci est difficilement compréhensible, c'est-à-dire le fait de comprendre qu'à un moment de l'histoire, le lecteur sait des choses que le personnage principal (*Gruffalo*) ignore.

L'écoute des enregistrements et l'examen des protocoles des élèves montrent que 14 élèves (un peu plus d'un tiers des élèves) rappellent les éléments de l'épisode 1 à l'épisode 5, c'est-à-dire qu'ils n'arrivent pas à l'épisode 6 au cours duquel le récit bascule. 13 élèves sur 36 (1/3 des élèves) vont au moins jusqu'à l'épisode 9 (fin de la randonnée) donc jusqu'au dénouement ou à la situation finale. Un quart des élèves rapporte de nombreuses propositions mais de façon décousue, et oublie des éléments importants présents au milieu et à la fin de l'histoire ; plus rarement, il manque parfois la situation initiale. Dans le processus de rappel, nos élèves mémorisent mieux le début du récit que la fin (on peut dire qu'il y a plutôt un effet de primauté).

Au post-test, les résultats montrent que 93.25 % des éléments macro-structurels sont rappelés. En mettant en regard la quantité d'éléments de la micro rappelés et ceux de la macro-structure, on peut juger de la qualité du récit produit : au-delà du nombre, on peut conclure que le récit est logique, chronologique. Les élèves rappellent non seulement beaucoup de choses mais celles-ci sont organisées en un tout beaucoup plus cohérent. Il semble qu'ils ont profité de l'intervention pour mieux comprendre et mieux mémoriser la structure du texte et qu'ils en maîtrisent mieux le schéma narratif (Adam, 1997) : situation initiale – perturbation – action – résolution – situation finale.

Pour illustrer nos propos, la figure qui représente les progrès réalisés par chaque élève de notre échantillon à l'épreuve de rappel des éléments macro-structurels est en **annexe 10**.

2.1.2.1. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel s'observe-t-elle quel que soit l'âge des élèves ?

Pour répondre à cette question, nous avons comparé les résultats du groupe GE1 avec ceux du groupe GE2 pour voir si l'un des deux progressait plus que l'autre dans la cohérence du récit.

Tableau n° 12 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test (/12)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/12)
	GE1	GE1
Moyenne/12	6.05 (3.53)	10.88 (2.96)
%	50.42 %	90.67 %
	GE2	GE2
Moyenne/12	8.22 (3.28)	11.5 (1.65)
%	68.5 %	95.83 %

Entre le pré-test et le post-test, le nombre d'éléments rappelés augmente en moyenne de 4.83 pour le groupe des « petits » (GE1) et de 3.28 pour le groupe des « grands » (GE2) ; ce qui donne une augmentation de 40.25 % pour le GE1 et de 27.33 % pour le GE2. Nous arrivons au même constat que précédemment : les élèves les plus jeunes progressent aussi plus dans la compréhension de l'organisation du récit que les élèves les plus âgés.

2.1.2.2. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel s'observe-t-elle quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves ?

Les résultats recensés dans le tableau n° 13 permettent de répondre à cette question. On peut y observer, en effet, que les scores des élèves des quatre groupes progressent de la manière suivante (ordre décroissant) :

- 38.92 % pour le groupe de niveau 1
- 37.08 % pour le groupe de niveau 2
- 30.41 % pour le groupe de niveau 3
- 15.08 % pour le groupe de niveau 4.

Tableau n° 13 - Nombre d'éléments macro-structuraux rappelés par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structuraux rappelés au pré-test (/12)	Nombre d'éléments macro-structuraux rappelés au post-test (/12)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/12	5.88 (4.31)	10.55 (3.60)
%	49 %	87.92 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/12	6.77 (3.06)	11.22 (2.46)
%	56.42 %	93.50 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/12	6.92 (3.86)	10.57 (0.5)
%	57.67 %	88.08 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/12	8.84 (1.64)	10.65 (0.35)
%	73.67 %	88.75 %

Une fois encore, ce sont les élèves dont l'efficacité cognitive est la plus faible (groupe niveau 1) qui profitent le plus de l'intervention.

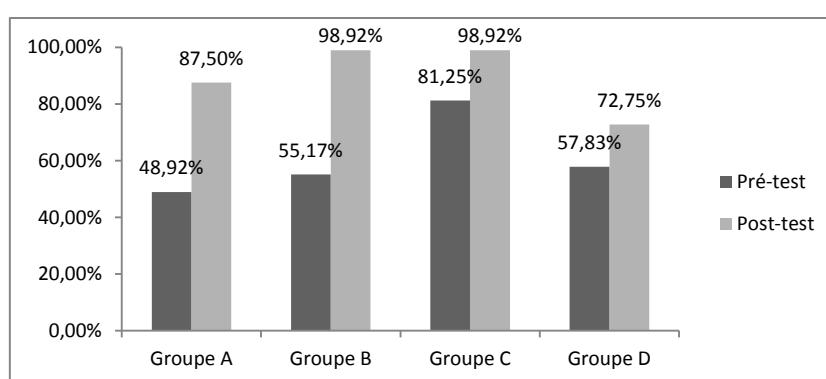
2.1.2.3. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel est-elle sensible à l'effet-maître ?

Ici aussi, nous avons voulu savoir si une enseignante se distinguait de ses collègues en termes d'efficacité. Nous avons donc classé les résultats des élèves selon leur groupe (A, B, C, D) et nous les avons comparés. On trouvera dans le tableau n° 14 les scores ainsi catégorisés.

Tableau n° 14 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

Gruffalo		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test (/12)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/12)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/12	5.87 (3.97)	10.50 (3.85)
%	48.92 %	87.50 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/12	6.62 (3.20)	11.87 (0.30)
%	55.17 %	98.92 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/67	9.75 (3.07)	11.87 (0.30)
%	81.25 %	98.92 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/67	6.94 (4.32)	8.73 (3.50)
%	57.83 %	72.75 %

Figure n° 8 – Pourcentages des éléments macro-structurels rappelés selon les groupes-classes d'origine



Les éléments rappelés entre le pré-test et le post-test augmentent de (ordre décroissant) :

- 5.25 éléments, soit 38.58 % pour le groupe A
- 4.63 éléments, soit 43.75 % pour le groupe B
- 2.12 éléments, soit 17.67 % pour le groupe C
- 1.79 éléments, soit 14.92 % pour le groupe D.

Les progrès sont globalement moins importants que pour la micro-structure où ils atteignent plus de 50 %. Ici c'est le groupe B qui progresse le plus ; il atteint le même score que le groupe C, pourtant plus performant au départ. Le groupe D, pas le moins performant au départ, est le moins performant à l'arrivée. Le groupe A qui avait le plus progressé pour la micro-structure du texte n'est pas le plus performant pour la macro-structure. Néanmoins, les progrès des groupes A et B sont proches (écart de 5 %) et les deux autres groupes progressent deux fois moins. L'enseignante du groupe B fait légèrement plus progresser ses élèves que les trois autres alors qu'à la micro-structure, c'est l'enseignante du groupe A qui réussissait le mieux.

Conclusion intermédiaire

Nous avons observé que la quantité d'informations importantes rappelées par les élèves a progressé du pré-test au post-test. Nous mettons ces progrès au crédit de l'intervention pédagogique qui a permis une amélioration significative de la qualité du rappel.

Les résultats recueillis en pré-test montrent qu'il ne suffit pas de lire un texte plusieurs fois, de raconter, de remplir les blancs... aux élèves avec DI pour qu'ils soient capables de le raconter à leur tour même quand ils sont prévenus qu'ils vont devoir le faire. Ce premier résultat atteste la pertinence de l'intervention : sans enseignement, ces élèves ne parviennent pas à mémoriser et à organiser les informations essentielles et, partant, ils sont incapables de produire un récit cohérent et complet.

Les résultats recueillis en post-test montrent que les pratiques d'enseignement et les activités proposées dans le scénario *Gruffalo* ont permis aux élèves de mémoriser et d'organiser un grand nombre d'informations. C'est ce que montrent leurs performances dans la tâche de rappel. Rappelons qu'ils ont bénéficié de treize séances pour apprendre à reformuler, raconter, mémoriser, jouer l'histoire.

Oui, les élèves rappellent mieux, nous venons de le montrer, mais ont-ils pour autant mieux compris tout l'implicite du texte ? Nous l'avons dit plus haut, de nombreuses études ont permis d'établir une forte corrélation entre la qualité du rappel et celle de la compréhension. Mais aucune de ces études n'intègre la dimension « enseignement », les chercheurs se contentant de lire ou de faire lire une histoire aux élèves, de leur demander de la raconter puis de répondre à des questions inférentielles. Notre recherche a ceci d'original qu'on demande aux enseignants de consacrer un temps très important au développement des compétences narratives en production et en réception. On pourrait nous renvoyer que nos résultats finaux ne sont finalement que le reflet d'un « entraînement au test » et qu'ils ne prouvent en aucun cas que les élèves ont compris le texte en

profondeur, bref qu'ils pourraient tout à fait réciter le texte mais sans pour autant mieux le comprendre.

Les résultats à l'épreuve du questionnaire nous permettent de répondre à ces objections.

2.1.3. La mise en œuvre du scénario a-t-elle produit les effets attendus sur la qualité de la compréhension ?

Compte tenu de l'attention particulière que les élèves ont eu à allouer au traitement des implicites et aux états mentaux des personnages, nous nous attendions à observer des progrès conséquents à l'épreuve de questionnaire, entre le pré et le post-test. Nous faisons également l'hypothèse qu'en pré-test, ils réussiraient mieux les questions littérales que les questions inférentielles tandis qu'en post-test, ils devraient réussir aussi bien quel que soit le type de questions.

Rappelons que la qualité de la compréhension a été évaluée en comptabilisant, en pré-test et en post-test, le nombre de bonnes réponses données au questionnaire. Le tableau n° 15 présente les résultats que nous avons recueillis.

Tableau n° 15 – Moyenne obtenue au questionnaire (maximum 33 points) par les élèves du groupe expérimental en pré et post-test (et écarts-types **et pourcentages**)

<i>Gruffalo</i>		
	Score au questionnaire au pré-test (/33)	Score au questionnaire au post-test (/33)
Moyenne/33	15.08 (7.96)	24.89 (7.38)
%	45.70 %	75.42 %

Les résultats permettent d'observer qu'en moyenne les élèves ont progressé puisqu'on observe une différence significative de 30 % entre le pré-test et le post-test ($p < .05$). Si on compare ces résultats à ceux obtenus au pré-test à l'épreuve de rappel de récit (28.81 %), c'est-à-dire en situation de production, on constate que les élèves réussissent mieux dans cette situation de réponse à un questionnaire. Au post-test, nous constatons que les élèves réussissent presque de la même façon au questionnaire (75.42 %) qu'au rappel de récit (78.36 %).

2.1.3.1. Les élèves traitent-ils mieux les questions inférentielles à la fin de l'intervention ?

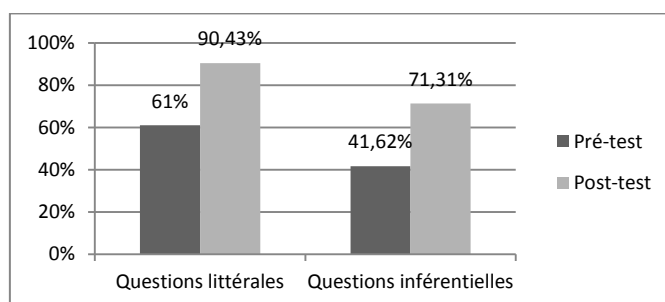
Pour répondre à cette question, nous avons rangé les réponses en deux catégories : les questions littérales et les questions inférentielles. Le tableau n° 16 présente le nombre de bonnes réponses données par les élèves en fonction de ces deux catégories.

Tableau n° 16 – Nombre de bonnes réponses aux questions littérales et inférentielles en pré et post-test : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

Gruffalo					
Questions littérales			Questions inférentielles		
	Score au questionnaire au pré-test (/7)	Score au questionnaire au post-test (/7)		Score au questionnaire au pré-test (/13)	Score au questionnaire au post-test (/13)
Moyenne/7	4.27 (1.83)	6.33 (0.86)	Moyenne/13	5.41 (3.18)	9.27 (3.37)
%	61.00 %	90.43 %	%	41.62 %	71.31 %

Les résultats présentés ci-dessus nous permettent de conclure qu'en pré-test, les 36 élèves réussissent en moyenne mieux les questions littérales (61 %) que les questions inférentielles (42 %). À la fin de l'intervention, on constate que les élèves répondent à la quasi-totalité des questions littérales (90 %) qui ne sont pas si faciles car elles font appel à la mémoire : rappelons que les élèves n'ont pas le texte sous les yeux quand ils traitent ce questionnaire. Dès lors, on comprend pourquoi l'intervention qui propose de multiples activités de reformulations, de narrations, de rappel, de jeux théâtraux a permis aux élèves de stocker un nombre très importants d'informations et donc de répondre plus efficacement aux questions littérales. Pour les questions inférentielles, les scores initiaux sont moins élevés que pour les questions littérales mais la progression s'élève également à 30 % ce qui donne un taux de réussite de presque 75 % (cf. figure n° 9).

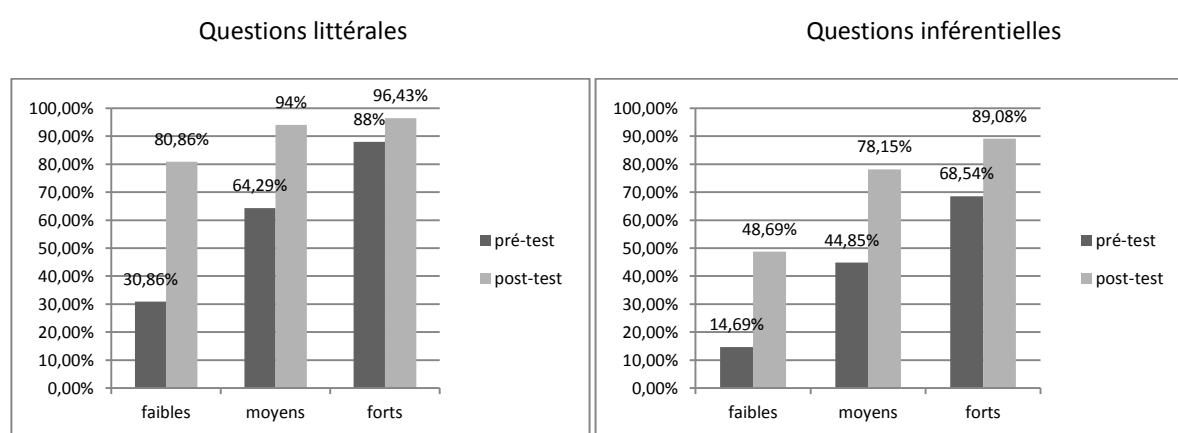
Figure n° 9 – Pourcentage de réponses aux questions littérales et inférentielles



Conformément à notre hypothèse, nos résultats montrent qu'en pré-test, les élèves réussissent mieux les questions littérales que les questions inférentielles tandis qu'en post-test, ils réussissent presque aussi bien les deux types de questions, avec une progression importante et identique dans les deux cas.

Nous avons ensuite, comme pour le rappel de récit, constitué trois groupes d'élèves classés selon leurs résultats aux questions littérales au pré-test. Nous obtenons de nouveaux groupes de 12 élèves « faibles », 12 élèves « moyens » et 12 élèves « forts ».

Figure n° 10 – Progrès des élèves selon leur niveau



On constate que les élèves « faibles » progressent de 50 % pour les questions littérales et de 34 % pour les questions inférentielles ; les élèves « moyens » de 30 % pour les questions littérales et de 33 % pour les questions inférentielles ; les élèves « forts » de 8.5 % pour les questions littérales et de 20.5 % pour les questions inférentielles.

Au pré-test, pour les questions littérales et pour les questions inférentielles, l'écart d'un groupe à l'autre se situe aux alentours de 30 %, les deux courbes sont identiques. Au post-test par contre, nous remarquons que le groupe « faible » atteint presque les 50 % de réussite aux questions inférentielles, ce qui est tout à fait honorable et dépasse le score initial du groupe « moyen ». A la fin de l'intervention, tous les élèves « faibles » auraient changé de groupe pour passer dans le groupe des « moyens ».

En **annexe 10**, nous avons placé la figure qui représente les progrès réalisés par chaque élève à l'épreuve du questionnaire de compréhension.

2.1.3.2. L'amélioration de la compréhension s'observe-t-elle quel que soit l'âge des élèves ?

Nous regardons si l'un des deux groupes répond mieux au questionnaire de compréhension.

Tableau n° 17- Nombre de points moyen obtenu au questionnaire par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Gruffalo		
	Score au questionnaire au pré-test (/33)	Score au questionnaire au post-test (/33)
	GE1	GE1
Moyenne/33	11.77 (8.49)	21.44 (8.15)
%	35.67 %	64.97 %
	GE2	GE2
Moyenne/33	18.38 (5.95)	28.33 (4.55)
%	55.70 %	85.85 %

Après l'intervention, les deux groupes progressent chacun de 30 % en moyenne. Le GE1 passe de 1/3 de bonnes réponses aux 2/3 ; le GE2 passe de la moitié de bonnes réponses aux 4/5. Si on compare ces résultats à ceux obtenus au rappel de récit, on s'aperçoit que le GE1 fait plus de progrès en situation de production (de ¼ à ¾ d'éléments rappelés). Le GE2 progresse de la même façon dans les deux situations (de 1/2 aux 4/5).

2.1.3.3. L'amélioration de la compréhension s'observe-t-elle quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves ?

Pour répondre à la question, nous avons comparé les résultats des quatre groupes d'élèves.

Tableau n° 18 - Score au questionnaire selon l'efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Gruffalo		
	Nombre de points aux questions au pré-test (/33)	Nombre de points aux questions au post-test (/33)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/33	11.88 (8.13)	21.88 (10)
%	36 %	66.30 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/33	17.88 (10.23)	28.11 (6.97)
%	54.18 %	85.18 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/33	17.82 (12.02)	24.10 (12.32)
%	54 %	73.03 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/33	14.50 (5.77)	24.41 (5.34)
%	43.94 %	73.97 %

En pré-test, les élèves de niveau 1 (qui présentent une déficience moyenne) répondent correctement à 1/3 des questions quand les groupes 2 (avec une déficience légère) et 3 (avec des déficits culturels ou linguistiques) donnent un peu plus de 50 % de bonnes réponses. Les élèves du groupe 4 (avec des troubles associés) en fournissent 45 %.

Au post-test, les rapports entre les groupes sont différents. Le groupe 1 restitue 2/3 des réponses, les groupes 3 et 4 presque les ¾ et le groupe 2 plus des 4/5 ; ce groupe passe de la deuxième à la première place pour la hauteur des résultats bruts.

Mais ce sont bien les progrès qui nous intéressent pour savoir à quel groupe notre intervention a profité le plus. Après l'intervention, les groupes de niveau 1, 2 et 4 progressent chacun de 30 % et le groupe de niveau 3 progresse, lui, de 20 %.

Nous pouvons dire que l'intervention profite le plus au groupe de niveau 1 (efficacité cognitive la plus faible) puisque les élèves doublent presque le nombre de réponses réussies entre le pré-test et le post-test. Toutefois, il faut rappeler qu'il est plus facile d'améliorer un score faible au départ qu'un score élevé.

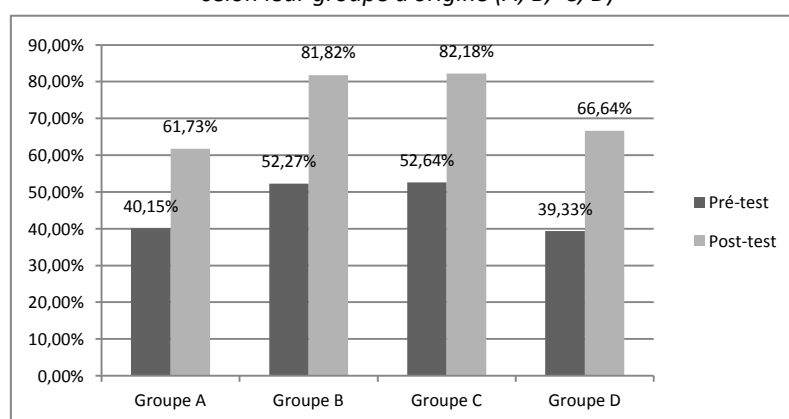
2.1.3.4. L'amélioration de la compréhension est-elle sensible à l'effet-maître ?

Nous avons voulu savoir si une enseignante se distinguait de ses collègues en termes d'efficacité. Nous avons donc classé les résultats des élèves selon leur groupe (A, B, C, D) et nous les avons comparés. On trouvera dans le tableau suivant les scores ainsi catégorisés.

Tableau n° 19 - Score au questionnaire selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

Gruffalo		
	Nombre de points aux questions au pré-test (/33)	Nombre de points aux questions au post-test (/33)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/33	13.25 (9.72)	20.37 (10.07)
%	40.15 %	61.73 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/33	17.25 (9.09)	27 (6.74)
%	52.27 %	81.82 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/33	17.37 (5.02)	27.12 (3.28)
%	52.64 %	82.18 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/33	12.98 (8.91)	21.99 (9.04)
%	39.33 %	66.64 %

Figure n° 11 – Pourcentages de bonnes réponses au questionnaire obtenues par les 36 élèves selon leur groupe d'origine (A, B, C, D)



Les résultats présentés font apparaître que les groupes B et C progressent de façon équivalente (29.5 %), le groupe D de 27 % et le groupe A de 21 %.

A l'épreuve de rappel de récit, c'est le groupe A qui avait le plus progressé. A cette épreuve de questionnaire de compréhension, c'est celui qui a le moins bien progressé. A quoi attribuer cette différence ?

Peut-être les élèves de ce groupe ont-ils été mis à mal par le fait d'avoir à expliquer l'implicite et justifier leurs réponses ? Certains ont des troubles du langage tellement importants qu'évaluer leurs propos se révèle être une tâche extrêmement délicate. Que comprendre des performances de compréhension d'un élève qui n'arrive pas à exprimer sa pensée ? Si on s'en tient aux mêmes consignes de passation que pour les autres, ces élèves-là sont désavantagés. Nous n'avons pas pu « évaluer la robustesse d'un constat de différence en faisant varier la tâche ou en présentant des aides... » (Courbois et Paour, 2007). Nous n'avons pas pris le temps d'adapter la tâche dans le cadre de cette évaluation standardisée. Prenons l'exemple de LG, élève du groupe B, fillette diagnostiquée dysphasique et, du coup, déficiente. Les tests réalisés à l'oral ne peuvent pas refléter ses capacités. En rappel de récit, elle a bénéficié de tout le temps qu'il lui fallait pour raconter (il lui a fallu en moyenne le double du temps de ses camarades). Pour donner des réponses à un questionnaire, elle n'a pas été capable d'expliquer avec des mots les subtilités du texte que parfois, elle avait l'air de comprendre. Son visage s'exprimait pour elle : des sourires, des yeux qui s'éclairent au moment de la ruse de la souris par exemple (le visionnement de l'enregistrement vidéo le prouve). A d'autres moments, elle se lançait dans des explications qu'elle ne maîtrisait plus car elle était obligée, cherchant ses mots, de recourir à des périphrases qui allongeaient démesurément ses propos et lui faisaient perdre le fil de sa pensée. Ces moments ont été douloureux à vivre pour l'évaluatrice parce que l'élève dépensait une énergie immense très mal récompensée. Seules les vidéos des séances de classe pourront nous renseigner sur les pratiques des enseignantes et nous permettre d'analyser finement leur activité. Mais c'est une autre histoire !

2.1.4. Discussion de la question 1

En menant cette étude, nous voulions savoir si le scénario proposé aux enseignantes produisait bien les effets attendus sur les apprentissages des élèves. Nous sommes donc en mesure de répondre par l'affirmative puisque tous ont développé des compétences narratives et ont compris le texte *Gruffalo* en profondeur.

Nos résultats démontrent qu'il est possible et même relativement facile d'améliorer la qualité de la compréhension d'un texte narratif chez les élèves avec DI.

Selon nous, ces résultats ont plusieurs causes : le guidage serré du maître qui enseigne les compétences requises, propose des stratégies efficaces, incite les élèves à les utiliser en contexte et à « faire ensemble avant de savoir faire seul » (référence à l'approche développementale de Vygotski). La nature des activités proposées (adaptées aux besoins de élèves), la quantité de tâches et de situations traitées par les élèves, la répétition des expériences, la stabilité du déroulement des séances participent également selon nous à expliquer nos données.

Nos résultats confirment ceux de travaux plus anciens présentés dans notre partie théorique qui montrent l'efficacité des interventions longues et intensives (Vaughn et Wanzek), l'importance de multiplier les activités et de solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents (Cèbe), l'utilité des jeux théâtraux et la manipulation de figurines et la théâtralisation pour apprendre à raconter (Glenberg ; Oakhill, Berenhaus et Rusted ; Noice et Noice).

Globalement, nous pouvons affirmer que, quelles que soient les pratiques enseignantes, tous les élèves progressent. Il n'y a pas un groupe-classe qui réussit mieux que l'autre. Ce qui renforce l'idée que notre intervention est robuste et efficace.

2.2. Question n° 2 : la mise en œuvre du scénario n° 1 (*Gruffalo*) produit-elle des acquisitions relativement généralisables ?

Pour rappel, nous faisons l'hypothèse que les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans le premier scénario (*Gruffalo*) devraient favoriser l'apprentissage de compétences et de connaissances relativement généralisables : nous prévoyons que les élèves devraient être capables de mobiliser leurs acquis pour comprendre un texte très proche du premier (même lieu, mêmes personnages, même randonnée...) pour lesquels ils n'auront bénéficié d'aucun enseignement. Si notre hypothèse est valide, on devrait observer que les résultats obtenus au pré-test 2 de *Petit-Gruffalo* (proposé immédiatement après la mise en œuvre du premier scénario) seront supérieurs à ceux du pré-test 1 proposé avant le début de l'intervention.

2.2.1. La mise en œuvre du scénario *Gruffalo* exerce-t-elle un effet sur la qualité du rappel ?

La qualité du rappel a été évaluée en comptabilisant, en pré-test et en post-test, 1°/ le nombre de propositions sémantiques rappelées sur les 67 que comprend le texte et 2°/ le nombre d'événements macro-structurels contenus dans les narrations (n = 12). Nous nous attendions donc à ce que les élèves rappellent plus d'éléments de la micro-structure en post-test.

2.2.1.1. Les élèves rappellent-ils plus d'éléments à la fin de l'intervention ?

Nos résultats valident notre hypothèse puisqu'en pré-test 2, c'est-à-dire avant la mise en œuvre du scénario pédagogique de l'album *Petit Gruffalo*, le score moyen des élèves augmente de manière significative ($p < .001$). Ceux-ci rappellent, en moyenne, 21.86 propositions sur les 67 que compte le texte (soit 35.63 %) quand, au pré-test 1, ils n'en rapportaient que 15.03 (soit 22.43 %). La progression moyenne est donc de 10.24 %.

Tableau n° 20 – Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test n°1 et en pré-test n°2 de l'album *Petit Gruffalo* : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test n°1 (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test n°2 (/67)
Moyenne/67	15.03 (9.91)	21.86 (11.34)
%	22.39 %	32.63 %

Les pratiques d'enseignement proposées dans le scénario *Gruffalo* favorisent la généralisation de connaissances et de compétences puisqu'elles permettent aux élèves de mieux rappeler un texte proche : *Petit Gruffalo*.

Nous avons placé en **annexe 11** la figure qui représente les progrès réalisés par chaque élève de notre échantillon à l'épreuve de rappel de récit.

2.2.1.2. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quel que soit leur âge ?

Nous avons comparé les résultats des élèves les plus jeunes (GE1) avec ceux des élèves les plus âgés (GE2) pour voir si l'un des deux progressait plus que l'autre.

Tableau n° 21 : Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'âge des élèves : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test n°1 (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test n°2 (/67)
	GE1	GE1
Moyenne/67	10.38 (7.72)	17.67 (10.05)
%	15.49 %	26.37 %
	GE2	GE2
Moyenne/67	19.67 (9.86)	26.05 (11.25)
%	29.36 %	38.88 %

Les résultats recueillis permettent d'observer que, quel que soit l'âge des élèves, les résultats du pré-test 2 sont supérieurs à ceux du pré-test 1 :

- les élèves de 6 à 10 ans (GE1) ont rappelés 10.88 % éléments de plus en pré-test 2.
- les élèves de 10 à 12 ans (GE2) ont rappelés 9.52 % éléments de plus en pré-test 2.

Cette différence est significative ($p < .001$).

Nous pouvons donc dire que la mise en œuvre du module 1 produit bien des acquisitions

généralisables puisque les élèves, quel que soit leur âge, ont été capables de les employer spontanément pour rappeler sur un autre texte proche du premier.

2.2.1.3. Les élèves bénéficient-ils également de l'intervention quelle que soit leur efficacité cognitive ?

Ici encore, nous nous demandons si l'intervention bénéficie de la même façon à tous les élèves en fonction des caractéristiques de leur fonctionnement intellectuel. Ceux qui présentent une déficience légère progressent-ils plus que ceux dont la déficience est qualifiée de moyenne, par exemple ? Le tableau n° 22 présente les résultats que nous avons analysés pour répondre à cette question.

Tableau n° 22 : Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés en fonction de l'efficacité intellectuelle des élèves : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés au pré-test 1 (/67)	Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés au pré-test 2 (/67)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/67	15.11 (12.96)	20.38 (12.55)
%	22.55 %	30.42 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/67	12.53 (9.14)	17.27 (8.70)
%	18.70 %	25.78 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/67	17.25 (13.10)	34.25 (12.28)
%	25.75 %	51.12 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/67	18.50 (5.40)	25.00 (10.13)
%	27.61 %	37.31 %

Les données ci-dessus présentées permettent d'attester que, en moyenne, quel que soit le groupe considéré, le nombre d'éléments micro-structuraux rappelés entre le pré-test 1 et le pré-test 2 augmente.

En pré-test 1, les élèves du groupe 4 sont plus performants que ceux des autres groupes (m = 18.5), le groupe 2 est le moins performant (m = 12.53). Notons que l'ensemble des groupes rappelle moins de 30 % des éléments micro-structuraux présents dans le texte soit un peu plus d'un quart des éléments.

Voici la progression groupe par groupe présentée par ordre décroissant :

- Groupe 3 : 25.37 %
- Groupe 4 : 9.70 %
- Groupe 1 : 7.87 %
- Groupe 2 : 7.08 %

La mise en œuvre du module 1 *Gruffalo* a été particulièrement efficace pour les élèves ayant des déficits culturels ou linguistiques (groupe 3), ceux-ci ont, en moyenne, amélioré leur score de 25 % entre le pré-test 1 et le pré-test 2. Les autres groupes obtiennent des résultats montrant une évolution plus modérée mais qui est cependant encourageante ; en effet les groupes de niveau 1, 2 et 4 ont rappelé plus de 30 % d'éléments de la microstructure en plus, en pré-test 2.

2.2.1.4. Les résultats des élèves sont-ils sensibles à l'effet-maître ?

Ici encore, nous avons souhaité voir l'effet des pratiques enseignantes sur la progression des élèves. Nous rappelons que nous avons classé ceux-ci selon leur groupe-classe d'origine en quatre groupes A, B, C, D.

Tableau n° 23 : Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

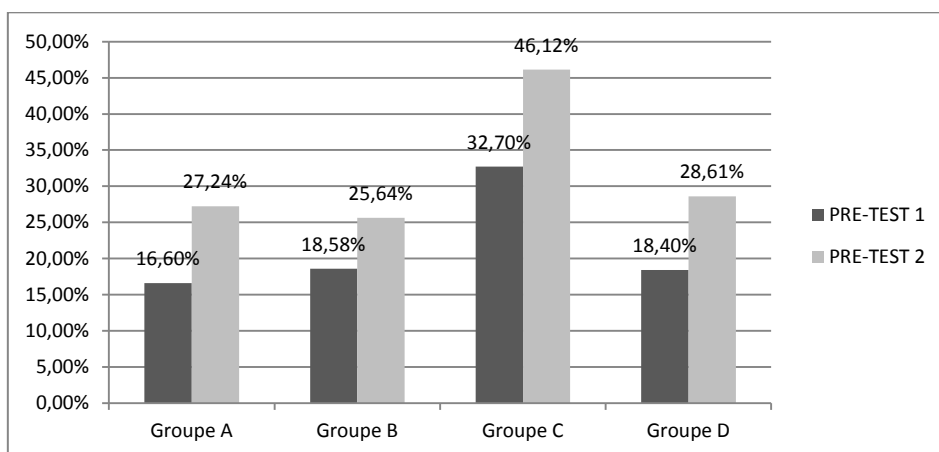
<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test 1 (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test 2 (/67)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/67	11.13 (8.54)	18.25 (11.00)
%	16.60 %	27.24 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/67	12.45 (8.90)	17.18 (11.24)
%	18.58 %	25.64 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/67	21.91 (10.03)	30.9 (7.19)
%	32.70 %	46.12 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/67	12.33 (8.64)	19.17 (3.09)
%	18.40 %	28.61 %

Pour chaque groupe, nous observons une progression des résultats des élèves entre le pré-test 1 et le pré-test 2. Les voici présentés par ordre décroissant :

- Groupe C : 13.42 %
- Groupe A : 10.64 %
- Groupe D : 10.21 %
- Groupe B : 7.06 %

La figure n° 12 nous permet de mieux représenter cette progression.

Figure n° 12 – Pourcentages des éléments rappelés selon les groupes-classes d'origine



Cet histogramme permet d'observer que le groupe C rappelle plus d'éléments que les autres groupes en pré-test et que ses progrès sont également plus importants (13,42 %). C'est le groupe B qui progresse le moins (7,06 %). Les groupes A et D progressent quant à eux de 10 % environ. Toutefois, nous ne pouvons pas attribuer de façon certaine ces variations à la variable « groupe-classe ». En effet, les résultats que nous présentons concernant l'effet-maître ne peuvent montrer qu'une tendance. Nous y reviendrons.

2.2.2. L'intervention produit-elle un effet sur la qualité de l'organisation du rappel ?

Pour évaluer la qualité du rappel du récit sur le versant de son organisation, nous nous sommes basés sur la « macro-structure » du texte : nous avons extrait l'organisation hiérarchique des idées principales, soit 10 propositions qui forment une unité cohérente (soit un score maximum de 10 points). Nous avons comparé les rappels des élèves avec cette organisation textuelle.

2.2.2.1. Les élèves rappellent-ils plus d'éléments à la fin de l'intervention ?

Afin d'observer si la mise en œuvre du scénario n°1 (*Gruffalo*) produisait des acquisitions relativement transférables, nous avons la quantité d'éléments macro-structurels rappelés. Le tableau n° 24 présente les résultats du nombre d'éléments de la macro-structure rappelés par les élèves en pré-test 1 et en pré-test 2.

Tableau n° 24 – Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test 1 et en pré-test 2 : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 1 (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 2 (/10)
Moyenne/10	5.11 (3.33)	7.03 (3.33)
%	51.10 %	70.30 %

Au pré-test 1, les élèves rappellent en moyenne 5.11 éléments macro-structurels (soit 51.10 %) alors qu'au pré-test 2, ils en restituent 7.03 (soit 70.30 %), soit une augmentation moyenne de 19.2 %.

Notre hypothèse est donc validée : les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans le scénario *Gruffalo* favorisent la généralisation de connaissances et de compétences qui améliorent le rappel d'un texte proche, *Petit Gruffalo*.

2.2.2.2. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel s'observe-t-elle quel que soit l'âge des élèves ?

Nous avons comparé les résultats des 18 élèves les plus jeunes à ceux des 18 élèves les plus âgés pour voir si l'un des deux progressait plus que l'autre dans la cohérence du récit.

Tableau n° 25 : Nombre d'éléments macro-structurels rappelés en fonction de l'âge des élèves : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 1 (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 2 (/10)
	GE1	GE1
Moyenne/10	3.28 (2.89)	6.22 (3.78)
%	32.80%	62.20%
	GE2	GE2
Moyenne/10	6.94 (2.71)	7.83 (2.68)
%	69.40%	78.30%

Quel que soit l'âge des élèves, les résultats au pré-test 2 sont supérieurs à ceux du pré-test 1 :

- les élèves du GE1 ont rappelé 29.40 % d'éléments en plus au pré-test 2.
- les élèves du GE2 ont rappelé 8.90 % d'éléments en plus au pré-test 2.

Comme pour la microstructure, nous pouvons dire que la mise en œuvre du module 1 produit des acquisitions généralisables. Les élèves du GE1 semblent mieux utiliser les connaissances et les compétences dans un autre contexte que les élèves du GE2. Nous serions ainsi tentés de dire que

l'intervention est plus profitable aux élèves les plus jeunes. Toutefois, rappelons qu'il est plus facile de progresser en pré-test 2 quand, au pré-test 1, on a obtenu un score faible que de progresser quand on a déjà obtenu 7/10 au pré-test. La marge de progression possible n'est évidemment pas la même. Nous constatons simplement que l'intervention a permis aux élèves de généraliser quel que soit leur âge.

2.2.2.3. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel s'observe-t-elle quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves ?

Les résultats recensés dans le tableau n° 26 permettent de répondre à cette question et de savoir si l'efficacité cognitive exerce un effet différenciateur.

Tableau n° 26 : Nombre d'éléments macro-structurels rappelés en fonction de l'efficacité intellectuelle des élèves : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 1 (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 2 (/10)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/10	5.21 (4.15)	7.15 (4.30)
%	52.10 %	71.50 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/10	4.84 (2.91)	6.94 (2.99)
%	48.40 %	69.40 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/10	4.82 (4.80)	6.91 (3.50)
%	48.20 %	69.10 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/10	5.00 (4.24)	7.36 (5.04)
%	50.00 %	73.60 %

Au pré test 1, les élèves avec déficience intellectuelle moyenne (groupe 1) sont les plus performants dans le rappel d'éléments macro-structurels (52.1 %). Les élèves avec déficits culturels ou linguistiques (groupe 3) sont les moins performants (48.2 %). Les résultats au pré-test 1 ne montrent toutefois pas des différences importantes entre les quatre groupes, chacun ayant réalisé des progrès sensiblement équivalents.

Les voici présentés par ordre décroissant :

- Groupe 4 : 23.6 %
- Groupe 2 : 21 %
- Groupe 3 : 20.9 %
- Groupe 1 : 19.4 %

À titre de comparaison, les élèves ayant rappelé le plus d'éléments de la microstructure en pré-test 2 étaient ceux du groupe 3 (25.37 % alors que la progression des trois autres groupes ne

dépassait pas 10 %). Cette valeur permettait de penser à un effet possible de l'efficacité cognitive. Pour la macro-structure, ce n'est pas le cas.

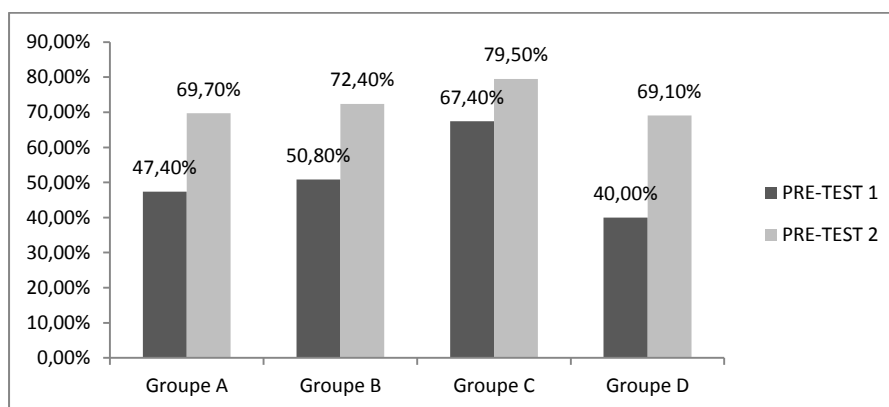
2.2.2.4. L'amélioration de la qualité de l'organisation du rappel est-elle sensible à l'effet-maître ?

Nous avons examiné si un groupe-classe réussissait mieux que les autres.

Tableau n° 27 : Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Griffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 1 (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 2 (/10)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/10	4.74 (3.81)	6.97 (4.28)
%	47.40 %	69.70 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/10	5.08 (3.27)	7.24 (3.32)
%	50.80 %	72.40 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/10	6.74 (1.96)	7.95 (1.01)
%	67.40 %	79.50 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/10	4.00 (2.25)	6.91 (3.08)
%	40.00 %	69.10 %

Figure n° 13 : Pourcentages des éléments macro-structurels rappelés selon les groupes-classes d'origine



Chaque groupe classe montre des résultats en progression (par ordre décroissant) :

- Groupe D : 29.1 %
- Groupe A : 22.3 %
- Groupe B : 21.6 %
- Groupe C : 12.1 %.

Le groupe D progresse de près de 30 %, alors que le groupe C a une progression plus faible

avec seulement 12 % d'éléments macro-structurels de plus entre le pré-test 1 et le pré-test 2. Les groupes A et B progressent de manière assez semblable avec une progression de 21 et 22 %.

Nous avons placé en **annexe 11** la figure qui représente les progrès réalisés par chaque élève de notre échantillon à l'épreuve de rappel des éléments macro-structurels.

2.2.3. La mise en œuvre du scénario a-t-elle produit les effets attendus sur la qualité de la compréhension ?

Nous nous attendons à observer que les élèves du groupe expérimental améliorent leurs performances dans le domaine la compréhension littérale et inférentielle, c'est-à-dire qu'ils répondent mieux au questionnaire et, plus spécifiquement, nous nous attendons à ce qu'en pré-test 1, les élèves réussissent mieux les questions littérales que les questions inférentielles tandis qu'en pré-test 2, ils devraient réussir aussi bien quel que soit le type de questions. Ensuite nous avons affiné l'analyse en examinant le nombre de bonnes réponses aux questions littérales par rapport au nombre de bonnes réponses aux questions inférentielles.

Rappel : 20 questions dont 7 littérales à 1 point et 13 inférentielles à 2 points, soit 33 points.

Le tableau n° 28 présente les résultats globaux.

Tableau n° 28 – Score au questionnaire de compréhension (maximum 33 points) par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test 1 et pré-test 2 : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Score au questionnaire au pré-test 1 (/33)	Score au questionnaire au pré-test 2 (/33)
Moyenne/33	14.08 (6.08)	19.06 (7.10)
%	42.66 %	55.76 %

Les élèves ont progressé de plus de 13 % entre le pré-test 1 et le pré-test 2 alors même qu'ils n'avaient bénéficié d'aucun enseignement sur *Petit Gruffalo*. Notre hypothèse est donc validée.

Si on compare maintenant ces résultats à ceux obtenus à l'épreuve de rappel de récit (22.39 % pour le pré-test 1 et 32.63 % pour le pré-test 2), c'est-à-dire en situation de production, on constate que les élèves réussissent mieux dans cette situation de réponse à un questionnaire.

Ces résultats sont très encourageants car nous nous situons là, avant la mise en œuvre de toute intervention pédagogique. Ils prouvent donc bien qu'une intervention intensive et adaptée aux besoins des élèves permet à ces derniers de généraliser leurs acquis pour les mobiliser dans une situation nouvelle.

En **annexe 11**, nous avons placé la figure qui représente les progrès réalisés par chaque élève à

l'épreuve du questionnaire de compréhension.

Comme pour l'étude des résultats du *Gruffalo*, nous avons divisé les réponses aux questions en deux catégories, les questions littérales et les questions inférentielles.

2.2.3.1. Les élèves répondent-ils mieux aux questions inférentielles dans le pré-test n° 2 ?

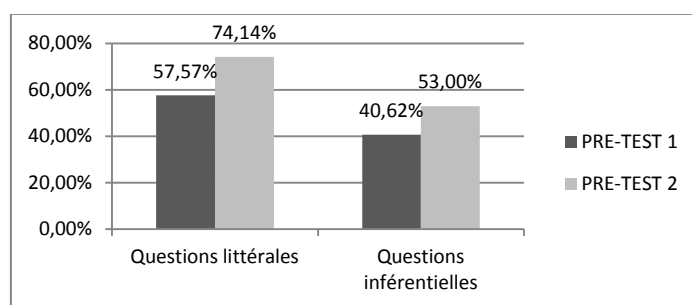
Nous avons rangé les résultats en deux catégories : les réponses aux questions littérales et aux questions inférentielles. Le tableau n° 29 présente le nombre de bonnes réponses données par les élèves en fonction de ces deux catégories.

Tableau n° 29 – Nombre de réponses aux questions littérales et inférentielles en pré-test n°1 et pré-test n°2 : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Gruffalo</i>					
Questions littérales			Questions inférentielles		
	Nombre de réponses au pré-test n°1 (/7)	Nombre de réponses au pré-test n°2 (/7)		Nombre de réponses au pré-test n°1 (/13)	Nombre de réponses au pré-test n°2 (/13)
Moyenne/7	4.03 (1.99)	5.19 (1.45)	Moyenne/13	5.28 (2.54)	6.89 (3.45)
%	57.57 %	74.14 %	%	40.62 %	53 %

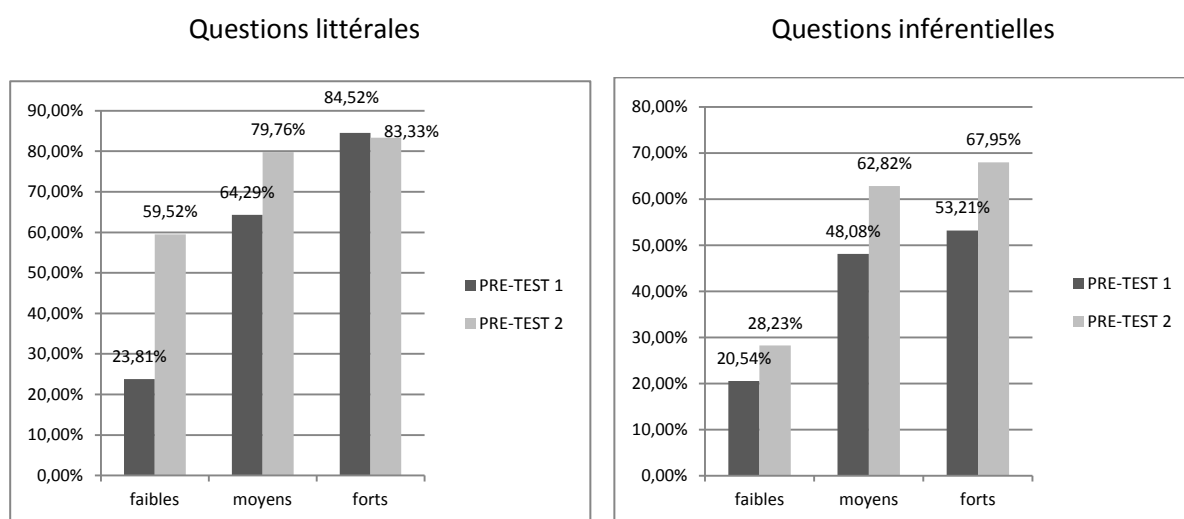
Nous pouvons tout d'abord remarquer que les résultats moyens du pré-test 2 sont supérieurs à ceux du pré-test 1 et ce, quel que soit le type de questions. Nous observons une progression de 16 % pour les questions littérales et de 12 % pour les inférentielles. Aux pré-tests 1 et 2, les élèves réussissent mieux les questions littérales que les questions inférentielles (une différence de 17 % pour le pré-test 1 et de 21 % pour le pré-test 2).

Figure n° 14 – Pourcentage de réponses aux questions littérales et inférentielles



Nous avons ensuite, comme pour le rappel de récit, constitué trois groupes d'élèves classés selon leurs résultats aux questions littérales au pré-test. Nous obtenons de nouveaux groupes de 12 élèves « faibles », 12 élèves « moyens » et 12 élèves « forts ».

Figure n° 15 – Progrès des élèves selon leur niveau



Chaque groupe d'élèves évolue de manière différente :

- Les élèves les plus faibles progressent davantage sur les questions littérales (35 %) que sur les questions inférentielles (7 %).
- Les élèves les plus forts, à l'inverse, progressent davantage sur les questions inférentielles (15 %) et il y a une légère régression (1 %) pour les questions littérales.
- Les élèves moyens, quant à eux, progressent de manière identique sur les questions littérales et sur les questions inférentielles (15 %).

On peut dire que les élèves du groupe « faibles » améliorent plus leur compréhension littérale et qu'à l'inverse, les élèves du groupe « forts » améliorent plus leur compréhension inférentielle. Les élèves du groupe « moyens », quant à eux, progressent de manière équivalente en compréhension littérale et en compréhension inférentielle.

2.2.3.2. L'âge des élèves a-t-il un effet sur la compétence à généraliser ?

Nous rappelons que nous avons partagé le groupe expérimental en deux selon l'âge des élèves et nous regardons si l'un des deux répond mieux au questionnaire de compréhension.

Tableau n° 30 - Nombre de points au questionnaire par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Petit Gruffalo		
	Score au questionnaire au pré-test 1 (/33)	Score au questionnaire au pré-test 2 (/33)
	GE1	GE1
Moyenne/33	10.50 (6.31)	14.00 (6.23)
%	31.82 %	42.42 %
	GE2	GE2
Moyenne/33	15.78 (4.92)	22.72 (5.02)
%	47.81 %	68.86 %

La progression du GE1 s'élève à 10.60 % quand le GE2 progresse de 21.05 %. C'est donc le groupe des élèves les plus âgés qui progresse le plus et semble davantage bénéficier du module d'enseignement *Gruffalo*.

2.2.3.3. L'efficacité cognitive des élèves a-t-elle un effet sur la compétence à généraliser ?

Nous avons ainsi regardé si l'intervention bénéficiait plus à un groupe qu'à un autre en fonction de l'efficacité cognitive des élèves.

Tableau n° 31 - Nombre de points au questionnaire obtenus par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

Petit Gruffalo		
	Nombre de points aux questions au pré-test 1 (/33)	Nombre de points aux questions au pré-test 2 (/33)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/33	10.22 (7.55)	17.33 (8.85)
%	30.98 %	52.53 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/33	13.67 (5.64)	18.07 (6.10)
%	41.41 %	54.75 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/33	16,00 (6.06)	21,25 (11.47)
%	48.48 %	64.39 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/33	15.62 (4.24)	17.75 (5.04)
%	47.35 %	53.79 %

En pré-test 2, les résultats ont tous augmenté. Les voici présentés par ordre décroissant :

- Groupe 1 : 21.55 %
- Groupe 3 : 15.91 %
- Groupe 2 : 13.34 %
- Groupe 4 : 6.44 %

Les groupes de niveau 2 et 3 ont sensiblement progressé de la même façon (13.34 et 15.91 %). Le groupe de niveau 4 est celui qui a le moins progressé (6.44 %). Celui qui montre la plus grosse progression (21.55 %) est le groupe de niveau 1.

La première intervention portant sur *Gruffalo* semble avoir été davantage profitable au groupe de niveau 1, c'est-à-dire aux élèves avec déficience intellectuelle moyenne puisque les élèves de ce groupe progressent de plus de 21 % entre le pré-test 1 et le pré-test 2. Toutefois, l'intervention *Gruffalo* paraît adaptée à tous les élèves puisque tous ont été capables de mobiliser les compétences acquises sur *Gruffalo* dans le traitement des tâches *Petit Gruffalo*.

2.2.3.4. La compétence à généraliser est-elle sensible à l'effet-maître ?

Nous allons de nouveau examiner si un groupe réussit mieux que les autres au questionnaire de compréhension et si une enseignante fait plus progresser ses élèves.

Tableau n° 32 - Nombre de points au questionnaire selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

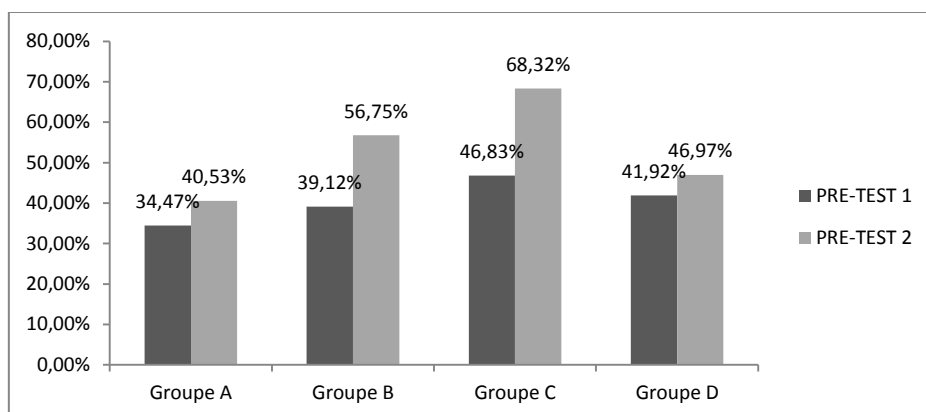
<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre de points aux questions au pré-test 1 (/33)	Nombre de points aux questions au pré-test 2 (/33)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/33	11.37 (8.38)	13.37 (7.07)
%	34.47 %	40.53 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/33	12.91 (3.27)	18.73 (3.32)
%	39.12 %	56.75 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/33	15.45 (3.45)	22.55 (4.46)
%	46.83 %	68.32 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/33	13.83 (6.18)	15.5 (5.75)
%	41.92 %	46.97 %

Nous observons les progressions suivantes entre le pré-test 1 et le pré-test 2 :

- Groupe C : 21.49 %
- Groupe B : 17.63 %
- Groupe A : 6.06 %
- Groupe D : 5.05 %.

La figure n° 16 ci-dessous nous permet de visualiser cette progression.

Figure n° 16 – Pourcentages de bonnes réponses au questionnaire obtenues par les 36 élèves selon leur groupe d'origine (A, B, C, D)



Si nous comparons les groupes, nous constatons que c'est le groupe C (21.49 %) qui a le plus progressé entre le pré-test 1 et le pré-test 2. Le groupe B progresse de 17.63 %. Les deux groupes A et D ont des progressions beaucoup plus faibles que les deux autres, avoisinant les 5 %. Notons que le groupe A montrait déjà la plus faible progression sur le module *Gruffalo*.

2.2.4. Discussion de la question 2

En proposant ce test intermédiaire, nous voulions savoir si la mise en œuvre du module d'apprentissage n° 1 (*Gruffalo*) produisait des acquisitions relativement généralisables par les élèves. Nos résultats montrent que ces derniers ont bien été capables de mobiliser les connaissances acquises pour rappeler le contenu d'un texte relativement proche qu'ils n'avaient pas étudié puisque, en moyenne, les performances des élèves en pré-test 2 sont supérieures à celles mesurées en pré-test 1 aux deux épreuves (rappel et questionnaire). L'analyse plus fine que nous avons menée nous a permis de voir que cet effet s'observe quel que soit le niveau de départ des élèves (faible, moyen, fort), leur âge, leur niveau d'efficacité cognitive et leur groupe-classe.

Touchant l'épreuve « questionnaire », il faut souligner que ce sont surtout les questions littérales qui expliquent l'augmentation moyenne des performances. Ce constat est essentiel puisqu'il signale que si les élèves ont bien utilisé leurs connaissances pour améliorer leur récit, ils ont encore besoin de l'aide de l'enseignant pour en comprendre l'implicite.

Ce résultat nous paraît également très important pour nourrir les débats actuels sur les répercussions de la déficience intellectuelle ou des troubles des fonctions cognitives. En effet, de nombreuses études ont mis en évidence que les élèves avec DI étaient incapables de généraliser leurs acquis s'ils n'y étaient pas incités explicitement. Dès lors, comment expliquer que nos élèves en ont été capables ? Nous pouvons faire l'hypothèse que l'album *Petit Gruffalo* lui-même a incité les élèves à mobiliser leurs connaissances puisqu'il est construit selon la même structure, qu'il

comprend les mêmes personnages... Nous pouvons aussi supposer que les multiples activités de rappel que les élèves ont réalisées avec *Gruffalo* leur ont permis de comprendre que, pour pouvoir raconter une histoire, il est indispensable de mettre en mémoire les informations essentielles.

Mais ce résultat prouve aussi qu'il ne suffit pas de proposer vingt séances d'enseignement pour que les élèves avec DI soient capables de comprendre n'importe quel texte en profondeur, même très proche de celui qui a présidé à l'enseignement des compétences.

Ce constat justifie que nous leur ayons proposé le scénario n° 2 (*Petit Gruffalo*) pour poursuivre les apprentissages. Il prouve aussi que, quand on travaille avec cette population d'élèves, il ne faut pas se hâter de chercher une quelconque généralisation des acquis sans s'assurer d'abord qu'ils ont bien acquis les compétences que l'on s'est efforcé de leur faire apprendre et sans leur laisser le temps de les mettre à l'épreuve dans de multiples situations et contextes.

Reste à savoir ce qu'il en est une fois que les élèves ont bénéficié des neuf séances d'enseignement centrées sur *Petit Gruffalo*. C'est l'objet du chapitre suivant.

2.3. Question n° 3 : l'intervention produit-elle un effet cumulatif des acquis ?

Dès le départ, nous avons fait l'hypothèse de progrès « cumulatifs ». En effet, selon nous, les apprentissages réalisés grâce au premier scénario (*Gruffalo*) devaient être suffisamment intégrés et mobilisables par les élèves pour nous permettre de réduire la quantité d'enseignement pour le scénario 2 (*Petit Gruffalo*). Ce dernier ne comprend donc que neuf séances quand le premier en comptait vingt. Si notre hypothèse est valide, alors on devrait observer que les progrès des élèves dans la compréhension de *Petit Gruffalo* sont équivalents à ceux observés pour la compréhension de *Gruffalo* alors même que la durée de l'intervention a été divisée par deux.

2.3.1. A-t-on eu raison de réduire la quantité d'enseignement allouée au second scénario ?

Pour répondre à cette question, nous avons comparé les résultats du support *Petit Gruffalo* avec ceux de *Gruffalo*.

En comparant le pré-test 2 et le post-test de *Petit Gruffalo* avec les tests de *Gruffalo*, nous allons montrer si neuf séances suffisent pour obtenir des effets. Mais il nous faut savoir si neuf séances vont être suffisantes pour obtenir les mêmes effets que les vingt de *Gruffalo* ou s'il nous

faudra allonger le scénario n° 2 (ajouter des séances) pour pouvoir obtenir les mêmes progrès. Cette question est importante pour nous qui avons conçu le scénario. Il faudra donc comparer le pré-test 1 et le post-test de *Petit Gruffalo* aux tests de *Gruffalo* pour le savoir, ce que nous allons faire tout de suite.

2.3.1.1. La réduction de la quantité d’enseignement dans le scénario *Petit Gruffalo* exerce-t-elle un effet sur la qualité du rappel ?

Le tableau n° 33 présente les résultats moyens obtenus par les élèves concernant les éléments de la micro-structure du texte.

Tableau n° 33 – Nombre d’éléments micro-structurels en pré-test et en post-test pour les deux scénarios : moyennes (écarts-types) **et pourcentages**

	<i>Gruffalo</i>		<i>Petit Gruffalo</i>	
	Nombre d’éléments micro-structurels rappelés		Nombre d’éléments micro-structurels rappelés	
	Pré-test (67)	Post-test (67)	Pré-test 1 (67)	Post-test (67)
Moyenne	19.3 (12.08)	52.50 (11.93)	15.03 (9.91)	36.53 (13.59)
%	28.81%	78.36%	22.39 %	54.52%

La comparaison des résultats à l’épreuve de rappel des éléments micro-structurels permet de montrer une progression de presque 50 % pour *Gruffalo* et de presque 35 % pour *Petit Gruffalo*.

Les résultats obtenus montrent donc que la progression réalisée par les élèves sur le module *Petit Gruffalo* est moins importante (de 15 %). Les progrès ne sont donc pas tout à fait équivalents en rappel de récit mais sont tout de même très encourageants puisque le nombre de séance a été considérablement réduit. Nous reviendrons, dans notre discussion, sur les éléments qui pourraient expliquer cet écart aux résultats attendus.

2.3.1.2. La réduction de la quantité d’enseignement dans le scénario *Petit Gruffalo* exerce-t-elle un effet sur la qualité de l’organisation du rappel ?

Le tableau n° 34 présente les résultats moyens obtenus par les élèves concernant les éléments de la macro-structure du texte.

Tableau n° 34 – Nombre d'éléments macro-structurels en pré-test et en post-test pour les deux scénarios : moyennes (écarts-types) et pourcentages

	<i>Gruffalo</i>		<i>Petit Gruffalo</i>	
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés		Nombre d'éléments macro-structurels rappelés	
	Pré-test (/12)	Post-test (12)	Pré-test 1 (10)	Post-test (10)
Moyenne *	7.13 (3.53)	11.19 (2.38)	5.11 (3.33)	9.06 (2.28)
%	59.42 %	93.25 %	51.10 %	90.6 %

* Les chiffres des moyennes des éléments macro-structurels ne peuvent être comparés parce que le nombre total d'éléments n'est pas identique pour les deux scénarios (12 pour *Gruffalo* – 10 pour *Petit Gruffalo*). Seuls les pourcentages peuvent être comparés.

La comparaison des résultats à l'épreuve de rappel des éléments macro-structurels permet de montrer une progression de 33.50 % pour *Gruffalo* et de 39.50 % pour *Petit Gruffalo* entre le pré-test et le post-test. Les résultats obtenus sur *Petit Gruffalo* sont plus élevés (de 6 %) que ceux obtenus sur *Gruffalo*. Cela signifie donc que malgré un moins grand nombre de séances d'enseignement, les élèves progressent davantage dans l'organisation du rappel.

2.3.1.3. La réduction de la quantité d'enseignement dans le scénario *Petit Gruffalo* produit-elle un effet sur la qualité de la compréhension ?

Le tableau n° 35 présente les résultats moyens obtenus par les élèves dans le questionnaire de compréhension.

Tableau n° 35 – Nombre d'éléments macro-structurels en pré-test et en post-test pour les deux scénarios : moyennes (écarts-types) et pourcentages

	<i>Gruffalo</i>		<i>Petit Gruffalo</i>	
	Nombre de points aux questions		Nombre de points aux questions	
	Pré-test (/33)	Post-test (33)	Pré-test 1 (33)	Post-test (33)
Moyenne	15.08 (7.96)	24.89 (7.38)	14.08 (6.08)	23.64 (7.49)
%	45.70 %	75.42 %	42.66 %	71.64 %

La comparaison des résultats portant sur la qualité de la compréhension permet de montrer une progression de 30 % pour *Gruffalo* et de 29 % pour *Petit Gruffalo*. Les résultats sont équivalents, à 1 % près ! Cela montre que, même en réduisant la quantité d'enseignement, les élèves progressent énormément d'une part et d'autre part progressent de la même façon dans les deux cas de figure. Sachant que cette épreuve mesure la qualité de la compréhension et évalue des compétences

inférentielles (compréhension de l'implicite et des inférences du texte), nous jugeons là que les performances de nos élèves sont tout à fait remarquables. Un réel transfert a eu lieu, nous y reviendrons.

Conclusion intermédiaire

Neuf séances d'enseignement sont suffisantes pour améliorer la qualité de la compréhension. Nous n'avons pas comparé les résultats concernant les questions littérales et inférentielles mais l'essentiel est là. Alors que la durée de l'intervention a été divisée par deux, les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans le scénario *Gruffalo* favorisent les progrès des élèves dans la compréhension de *Petit Gruffalo*. Nous validons complètement notre hypothèse. Il suffit de neuf séances au scénario n° 2 pour obtenir les mêmes effets que le scénario n° 1.

2.3.2. L'intervention *Petit Gruffalo* profite-t-elle à tous les élèves, quel que soit leur âge, leur efficacité cognitive et le groupe-classe auquel ils appartiennent ?

Dans ce paragraphe, nous ne comparons pas les résultats de *Petit Gruffalo* et de *Gruffalo* mais nous nous basons sur la comparaison des résultats du pré-test 2 et du post-test de *Petit Gruffalo*. Nous avons mesuré les effets produits par le scénario n° 2 sur le rappel des éléments de la micro et de la macro-structure et sur la qualité de la compréhension.

2.3.2.1. L'intervention *Petit Gruffalo* profite-t-elle à tous les élèves, quel que soit leur âge... ?

... sur la quantité d'éléments micro-structurels rappelés

Nous avons comparé les résultats des 18 élèves les plus jeunes à ceux des 18 élèves les plus âgés pour voir si l'un des deux progressait plus que l'autre au rappel de récit. Le tableau n° 36 présente les résultats moyens des élèves concernant la micro-structure du texte.

Tableau n° 36 : Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'âge GE1 et GE2 des élèves : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

Petit Gruffalo		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test 2 (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
	GE1	GE1
Moyenne/67	17.67 (10.05)	34.89 (13.15)
%	26.37 %	52.07 %
	GE2	GE2
Moyenne/67	26.05 (11.25)	38.17 (14.21)
%	38.88 %	56.97 %

Quel que soit l'âge des élèves, le nombre d'éléments micro-structurels rappelés augmente de manière importante : 25.70 % pour les plus jeunes (GE1) et 18.09 % pour les plus âgés (GE2). Nous nous attendions à observer les effets positifs de la mise en œuvre des neuf séances d'enseignement sur les apprentissages des élèves : les résultats sont en accord avec nos attentes et confirment l'existence d'effets cumulatifs des expériences d'apprentissage.

Notons aussi que les résultats du groupe GE1 étaient inférieurs de 12 % à ceux du groupe GE2 au pré-test 2 alors qu'au post-test, les résultats des deux groupes sont quasiment identiques (GE1 : 52.07 % et GE2 : 56.97 %). Cela montre que les neuf séances proposées aux élèves ont été plus nettement efficaces pour les élèves de 6 à 10 ans. Ces résultats nous laissent penser que notre module d'enseignement fait davantage progresser les plus jeunes.

... sur la quantité d'éléments macro-structurels

Nous avons ensuite comparé les résultats dans la cohérence du récit. Le tableau n° 37 présente les résultats moyens des élèves concernant la macro-structure du texte.

Tableau n° 37 : Nombre d'éléments macro-structurels rappelés en fonction de l'âge GE1 (de 6 à 10 ans) et GE2 (de 10 à 12 ans) des élèves ; moyennes (et écarts-types) et pourcentages.

Petit Gruffalo		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 2 (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/10)
	GE1	GE1
Moyenne/10	6.22 (3.78)	8.72 (2.44)
%	62.20 %	87.20 %
	GE2	GE2
Moyenne/10	7.83 (2.68)	9.39 (2.12)
%	78.30 %	93.90 %

Nous observons que, quel que soit l'âge des élèves, les résultats au post-test sont supérieurs aux résultats du pré-test 2 :

- les élèves de 6 à 10 ans ont rappelé 25 % d'éléments supplémentaires
- les élèves de 10 à 12 ans ont rappelé 15.60 % d'éléments supplémentaires.

Nous pouvons conclure que les acquisitions obtenues lors du premier module d'apprentissage (*Gruffalo*) permettent d'obtenir des résultats en progrès, surtout pour les élèves les plus jeunes, bien que le temps d'enseignement imparti soit divisé par 2.

Si on compare la progression du nombre d'éléments macro-structurels rappelés pour *Petit Gruffalo* et pour *Gruffalo* pour le groupe GE1 (celui qui a progressé le plus), on observe une progression de 25 % pour *Petit Gruffalo* (62.20 % en pré-test 2 et 87.20 % en post-test) et une progression de 40 % pour *Gruffalo* (50.42 % en pré-test et 90.67 % en post-test). Les résultats obtenus tendraient ainsi à montrer que la progression réalisée par les élèves sur le module *Petit Gruffalo* est moins importante que celle réalisée sur le module *Gruffalo*. Mais, si, comme nous l'avons fait dans le § 2.3.1, nous comparons les résultats du pré-test 1 (32.80 %) à ceux du post-test (87.20 %), nous obtenons une progression de 54.40 %, soit un résultat plus élevé que ce que nous avons obtenus pour *Gruffalo* (40 %). On ne parle donc plus de progrès équivalents comme nous espérierions les obtenir mais de progrès supérieurs à ceux obtenus avec le scénario *Gruffalo* qui comportait pourtant 11 séances de plus.

... sur le questionnaire de compréhension

Nous avons enfin comparé les résultats dans la qualité de la compréhension. Le tableau n° 38 présente enfin les résultats moyens des élèves concernant le questionnaire de compréhension.

Tableau n° 38 - Nombre de points au questionnaire par les élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Score au questionnaire au pré-test 2 (/33)	Score au questionnaire au post-test (/33)
	GE1	GE1
Moyenne /33	13.83 (6.23)	21.72 (8.22)
%	41.91 %	65.82 %
	GE2	GE2
Moyenne /33	22.50 (5.02)	28.78 (4.65)
%	68.18 %	87.21 %

Nous remarquons tout d'abord que les résultats en post-test sont très convaincants : les neuf séances ont permis aux élèves de développer des compétences cruciales, quel que soit leur âge.

Les élèves de 6 à 10 ans progressent en moyenne d'environ 24 % entre le pré-test 2 et le post-test alors que les élèves de 10 à 12 ans progressent de presque 19 %. Les élèves les plus jeunes progressent donc plus que leurs aînés. L'intervention semble, une nouvelle fois, avoir été davantage profitable aux élèves les plus jeunes.

La progression de 24 % pour *Petit Gruffalo* et de 29 % pour *Gruffalo* montre donc que la progression sur le module *Petit Gruffalo* est quasiment identique (écart de 5 % seulement) à celle réalisée sur le module *Gruffalo*. Il est donc bien question ici de progrès cumulatifs.

Si, comme nous l'avons fait précédemment, nous mesurons l'écart entre les résultats du post-test et ceux, non plus du pré-test 2 mais ceux du pré-test 1, nous observons une progression de 33 % (31.82 % en pré-test 1 et 64.97 % en post-test), soit une progression plus importante qu'à celle de *Gruffalo* (29 %). Cette fois-ci, les résultats montrent qu'avec une intervention réduite de moitié, on obtient, non pas des résultats équivalents mais de meilleurs résultats, grâce à l'effet cumulatif des acquis construits lors de l'intervention *Gruffalo*.

2.3.2.2. L'intervention *Petit Gruffalo* profite-t-elle également à tous les élèves quelle que soit leur efficacité cognitive ?

... sur la quantité d'éléments micro-structurels rappelés

L'intervention bénéficie-t-elle plus à un groupe qu'à un autre concernant les éléments de la micro-structure du texte ? Le tableau n° 39 nous présente les résultats moyens des élèves.

Tableau n° 39 : nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'efficacité intellectuelle des élèves - moyennes (et écarts-types) et **pourcentages**.

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test 2 (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/67	22.26 (12.55)	36.79 (16.29)
%	33.22 %	54.91 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/67	20.71 (8.70)	35.84 (10.90)
%	30.91 %	53.49 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/67	21.06 (12.28)	35.76 (12.77)
%	31.43 %	53.37 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/67	21.68 (10.13)	37.71 (15.31)
%	32.36 %	56.28 %

Nous obtenons les résultats suivants présentés par ordre décroissant :

- Groupe 4 : 23,92 %
- Groupe 2 : 22,58 %
- Groupe 3 : 21,94 %
- Groupe 1 : 21,69 %

Quel que soit le groupe, les résultats sont en progression de plus de 20 % avec toutefois peu d'écart entre les différents groupes.

Nous pouvons donc conclure que les apprentissages réalisés grâce à la mise en œuvre du premier scénario *Gruffalo* produisent un effet cumulatif et majoré pour l'intervention de *Petit Gruffalo* et ce, quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves.

... sur la quantité d'éléments macro-structurels

Regardons maintenant les résultats concernant les éléments de la macro-structure du texte. Le tableau n° 40 nous présente les performances moyennes des élèves.

Tableau n° 40 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test 2 (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/10)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/10	7.15 (4.30)	9.00 (2.87)
%	71.50 %	90.00 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/10	6.94 (2.99)	8.94 (5.88)
%	69.40 %	89.40 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/10	6.91 (3.50)	9.00 (0)
%	69.10 %	90.00 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/10	7.36 (2.03)	9.11 (3.19)
%	73.60 %	91.10 %

Voici, par ordre décroissant, la progression observée pour chacun des groupes :

- Groupe 3 : 20.90 %
- Groupe 2 : 20.00 %
- Groupe 1 : 18.50 %
- Groupe 4 : 17.50 %

Nous observons que, quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves, ceux-ci parviennent à rappeler davantage d'éléments macro-structurels en post-test qu'en pré-test 2. Nous ne pouvons cependant pas observer d'effet du niveau d'efficacité car aucun des quatre groupes ne ressort du lot.

Le scénario pédagogique profite donc à tous les groupes quelle que soit leur efficacité cognitive, ce qui prouve l'efficacité des pratiques d'enseignement proposées, adaptées à tous les élèves, y compris les plus fragiles (groupe 1).

... sur le questionnaire de compréhension

Considérons enfin la qualité de la compréhension. Le tableau n° 41 nous présente les résultats moyens des élèves au questionnaire.

Tableau n° 41 – Nombre de points au questionnaire obtenus par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Petit Griffalo</i>		
	Nombre de points aux questions au pré-test 2 (/33)	Nombre de points aux questions au post-test (/33)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/33	17.33 (8.85)	22.56 (11.86)
%	52.52 %	68.36 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/33	18.07 (8.70)	24.53 (10.91)
%	54.76 %	74.33 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/33	21.25 (11.47)	26.00 (5.77)
%	64.39 %	78.79 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/33	17.75 (5.04)	29.25 (2.71)
%	53.79 %	88.64 %

En post-test, les résultats ont tous augmenté (par ordre décroissant) :

- Groupe 4 : 34.85 %
- Groupe 2 : 19.57 %
- Groupe 1 : 15.84 %
- Groupe 3 : 14.40 %

Le groupe de niveau 4 (déficience légère avec autres troubles) montre la plus grosse progression. Avec son score de 34.85 %, il se dégage nettement des trois autres groupes qui, eux, ne dépassent pas les 20 % de progression. Les neuf séances d'enseignement semblent donc profiter davantage à ce groupe. Il est intéressant de remarquer que, contrairement aux analyses des résultats de *Griffalo*, ce ne sont pas les élèves les plus fragiles (groupe de niveau 1) qui semblent, cette fois-ci, avoir profité le plus de l'intervention.

Si nous nous intéressons plus particulièrement au groupe de niveau 4 (qui montre la plus grosse progression) et que nous comparons le post-test, non plus au pré-test 2 mais au pré-test 1, on obtient une progression qui atteint les 41 % (47.35 % en pré-test 1 et 8.64 % en post-test). Pour comparaison (voir § 2.1.3.3), la progression entre le pré-test et le post-test de Gruffalo était de 30 % pour ce groupe 4 (43.94 % en pré-test et 73.97 % en post-test). Ceci montre, une nouvelle fois que la progression observée sur *Petit Gruffalo* (41 %) est plus importante que celle observée sur *Gruffalo* (30 %) alors même que le nombre de séances a été divisé par 2.

2.3.2.3. L'intervention *Petit Gruffalo* profite-t-elle également à tous les élèves, quel que soit leur groupe-classe ?

... sur la quantité d'éléments micro-structuraux rappelés

Regardons si une enseignante fait plus progresser ses élèves. Le tableau n° 42 présente les résultats moyens des élèves à l'épreuve de rappel.

Tableau n° 42 - Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

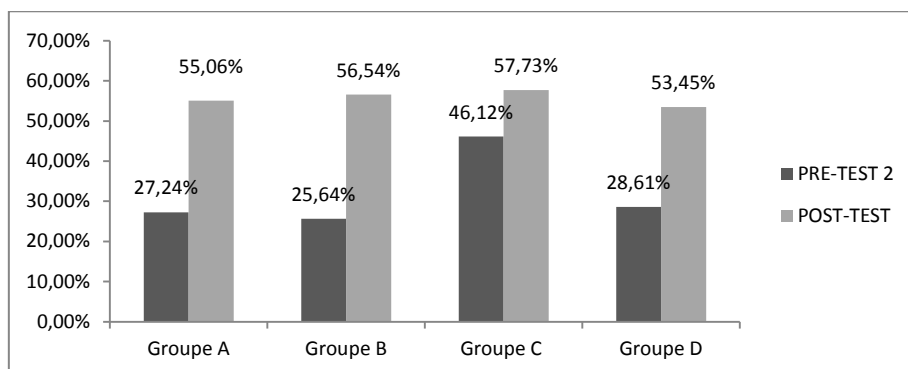
<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés au pré-test 2 (/67)	Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés au post-test (/67)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/67	18.25 (11.00)	36.29 (19.31)
%	27.24 %	55.06 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/67	17.18 (11.24)	37.88 (11.12)
%	25.64 %	56.54 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/67	30.9 (7.19)	38.68 (10.45)
%	46.12 %	57.73 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/67	19.17 (11.30)	35.81 (9.31)
%	28.61 %	53.45 %

Tous les groupes classes ont rappelé davantage d'éléments micro-structuraux. Les voici par ordre décroissant :

- Groupe B : 30,90 %
- Groupe A : 27,82 %
- Groupe D : 16,64 %
- Groupe C : 11,61 %

La figure n° 17 ci-dessous nous permet de mieux observer cette progression.

Figure n° 17 – Pourcentages des éléments rappelés selon les groupes-classes d'origine



Nous pouvons ici identifier des variations intra groupales. En effet, les groupes A et B ont augmenté leurs résultats entre le pré-test 2 et le post-test d'environ 30 % alors que les groupes C et D n'augmentent leurs résultats que de 11 et 16 %. Nous pouvons donc dire que le module 1 a été plus profitable aux élèves des classes A et B.

... sur la quantité d'éléments macro-structuraux

Concernant la cohérence du texte, un groupe-classe réussit-il mieux que les autres ? Le tableau n° 43 présente les résultats moyens des élèves.

Tableau n° 43 - Nombre d'éléments macro-structuraux rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

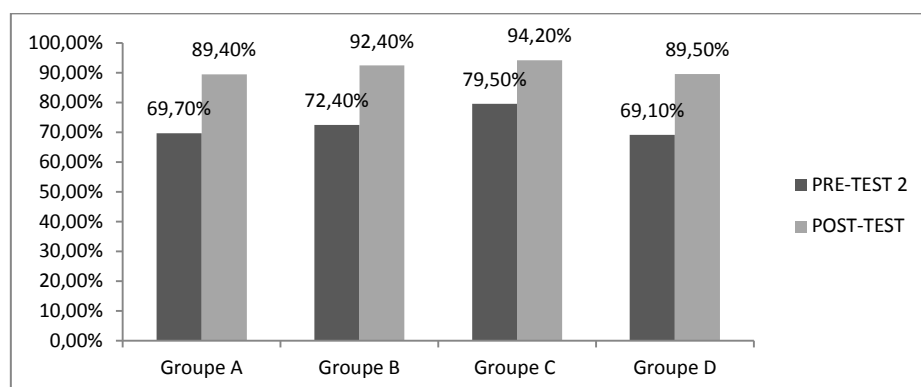
<i>Petit Griffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structuraux rappelés au pré-test 2 (/10)	Nombre d'éléments macro-structuraux rappelés au post-test (/10)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/10	6.97 (4.28)	8.94 (3.87)
%	69.70 %	89.40 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/10	7.24 (3.32)	9.24 (1.80)
%	72.40 %	92.40 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/10	7.95 (1.01)	9.42 (0.40)
%	79.50 %	94.20 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/10	6.91 (3.08)	8.95 (0.82)
%	69.10 %	89.50 %

Les résultats obtenus en post-test sont supérieurs aux résultats obtenus en pré-test 2 quel que soit le groupe. Voici, dans un ordre décroissant, la progression pour chacun d'eux :

- Groupe D : 20.40 %.
- Groupe B : 20.00 %
- Groupe A : 19.70 %
- Groupe C : 14.70 %

La figure n° 18 ci-dessous illustre ces résultats.

Figure n° 18 : Pourcentages des éléments macro-structuraux rappelés selon les groupes-classes d'origine



Les groupes ont obtenu de bien meilleurs résultats au post-test. L'ensemble des groupes rappelle entre 15 et 20 % d'éléments macro-structuraux de plus entre le pré-test 2 et le post-test. Notons une progression légèrement inférieure du groupe D (15 %) par rapport aux autres groupes, dont les scores se tiennent. Au vu de ce faible écart, nous ne pouvons pas conclure au fait que les différences sont imputables à un effet-maître.

... sur le questionnaire de compréhension

Concernant la qualité de la compréhension, voyons maintenant si un groupe-classe réussit mieux que les autres concernant la cohérence du rappel. Le tableau n° 44 présente les résultats moyens des élèves.

Tableau n° 44 – Nombre de points au questionnaire selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

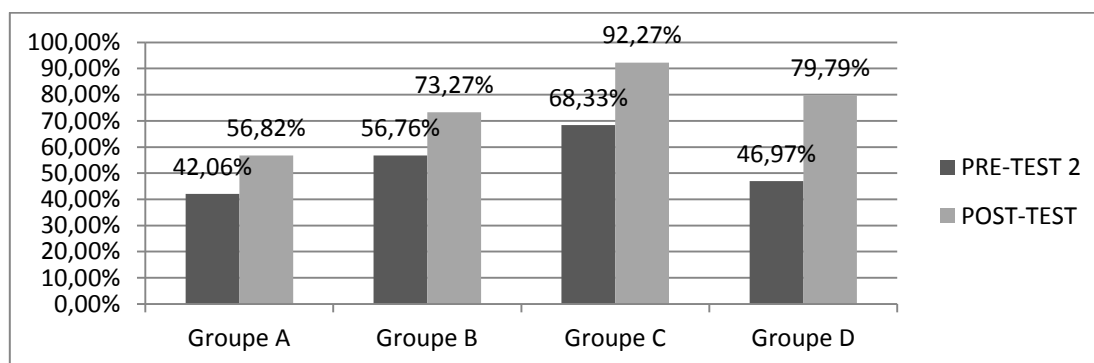
<i>Petit Gruffalo</i>		
	Nombre de points aux questions au pré-test 2 (/33)	Nombre de points aux questions au post-test (/33)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/33	13.38 (7.07)	18.75 (10.21)
%	42.06 %	56.82 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/33	18.73 (7.81)	24.18 (5.62)
%	56.76 %	73.27 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/33	22.55 (4.46)	30.45 (2.88)
%	68.33 %	92.27 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/33	15.50 (5.75)	26.33 (6.02)
%	46.97 %	79.79 %

Nous observons les progressions suivantes (dans l'ordre décroissant) :

- Groupe D : 32.82 %
- Groupe C : 23.94 %
- Groupe B : 16.51 %
- Groupe A : 14.76 %

La figure n° 19 ci-dessous nous permet de visualiser cette progression.

Figure n° 19 – Pourcentages de bonnes réponses au questionnaire obtenues par les 36 élèves selon leur groupe d'origine (A, B, C, D)



On observe que tous les groupes ont progressé mais pas tous de manière identique. Le groupe D a vu ses résultats augmenter de manière plus importante que les autres avec près de 33 % de progression. Le groupe C a progressé de près de 24 %. Les groupes A (15%) et B (16%) ont moins progressé. Nous ne pouvons pour autant affirmer qu'il existe un effet-maître.

Nous avons placé en **annexe 12** les figures qui représentent les progrès réalisés par chaque élève de notre échantillon à l'épreuve de rappel des éléments micro-structuraux, à l'épreuve de rappel des éléments macro-structuraux et à l'épreuve du questionnaire de compréhension.

2.3.3. Les progrès cumulatifs exercent-ils un effet sur la qualité de la compréhension fine ?

Nous avons, comme d'habitude pour le questionnaire de compréhension, distingué les résultats des questions littérales et des questions inférentielles. Le tableau n° 45 présente le nombre de réponses selon les deux catégories.

Tableau n° 45 – Nombre de bonnes réponses aux questions littérales et inférentielles en pré-test 2 et en post-test : moyennes (écarts-types) et pourcentages

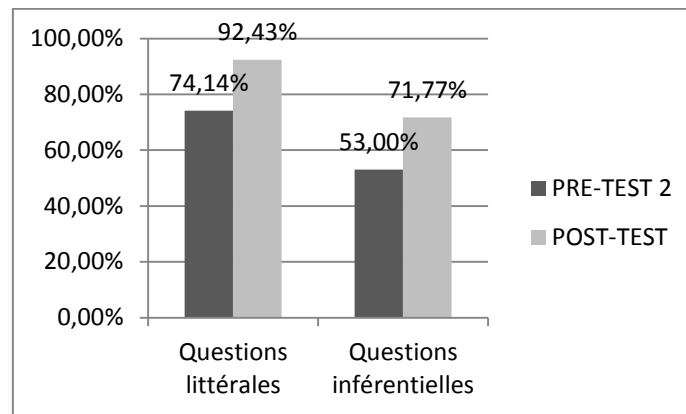
<i>Petit Gruffalo</i>					
Questions littérales			Questions inférentielles		
	Score au questionnaire au pré-test 2 (/7)	Score au questionnaire au post-test (/7)		Score au questionnaire au pré-test 2 (/13)	Score au questionnaire au post-test (/13)
Moyenne/7	5.19 (1.45)	6.42 (1.49)	Moyenne/13	6.89 (3.45)	9.33 (3.14)
%	74.14 %	92.43 %	%	53.00 %	71.77 %

Nous observons qu'au pré-test 2 et au post-test, les élèves réussissent mieux les questions littérales que les questions inférentielles. Après la mise en œuvre du scénario n° 2, les élèves ont progressé de presque 18 % pour les questions littérales (globalement réussies à 92 %) et également de 18 % pour les questions inférentielles.

A la lecture de ce tableau, il nous semble tout d'abord important de préciser que les résultats au post-test sont excellents. Voir des élèves avec DI répondre correctement à 9 questions littérales sur 10 (92.43 %) et à 7 questions inférentielles sur 10 (71.77 %) est rare. Ce résultat, à lui seul, mérite d'être valorisé, d'autant plus qu'à aucun moment, les élèves n'ont eu à répondre à des questionnaires ni même à des questions au cours des séances : ceci montre bien qu'il ne s'agit pas d'un effet « entraînement au test » mais bien d'un effet de l'enseignement des compétences en compréhension, qui permet aux élèves de répondre correctement aux questions.

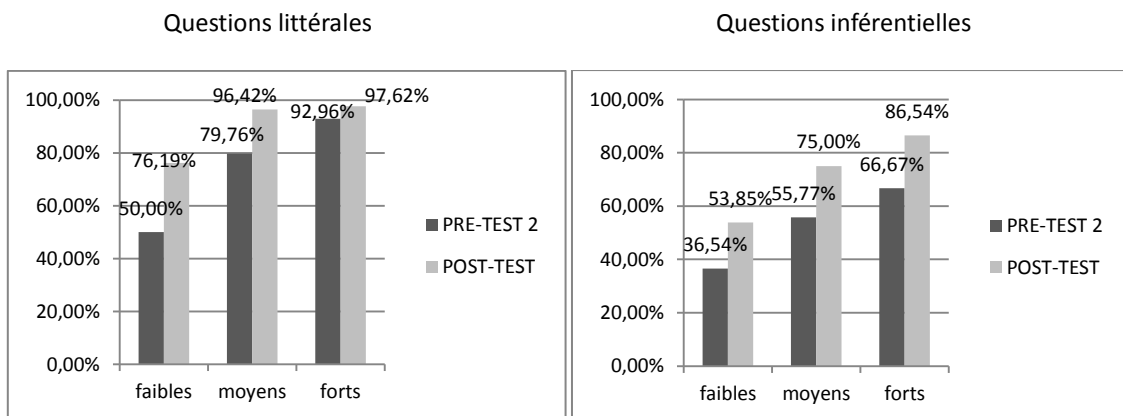
La figure n° 20, ci-dessous, permet de visualiser mieux cette analyse.

Figure n° 20 – Pourcentage de réponses aux questions littérales et inférentielles



Nous avons ensuite, comme pour le rappel de récit, constitué trois groupes d'élèves classés selon leurs résultats aux questions littérales au pré-test 2. Nous obtenons de nouveaux groupes de 12 élèves « faibles », 12 élèves « moyens » et 12 élèves « forts ». Voici, sur la figure n° 21, les résultats présentés en fonction du type de questions posées.

Figure n° 21 – Progrès des élèves selon leur niveau entre le pré-test 2 et le post-test



Examinons les questions littérales. Les élèves « faibles » sont ceux qui progressent le plus entre le pré-test 2 et le post-test (26 %). Les élèves « moyens » progressent mais de manière moins importante (17 %). Les élèves « forts », qui avaient de très bons résultats au pré-test, continuent de progresser mais faiblement (5 %) ce qui semble logique tant leur marge de progression est restreinte.

Pour les questions inférentielles : les résultats laissent apparaître qu'aucun des trois groupes n'a progressé davantage qu'un autre. Les scores sont compris entre 17 % pour les élèves « faibles » et 19 % pour les élèves « forts ».

Chacune des trois catégories d'élèves évolue de manière différente :

- Les élèves « faibles » progressent davantage sur les questions littérales (26 %) que sur les questions inférentielles (17 %). Ils profitent davantage de l'intervention pour améliorer leur compréhension littérale mais il leur est toujours plus difficile d'améliorer leur compréhension inférentielle.
- Les élèves « forts », à l'inverse, progressent davantage sur les questions inférentielles (19 %) que sur les questions littérales (5 %). À l'inverse, ils profitent davantage de l'intervention pour améliorer leur compréhension inférentielle.
- Les élèves « moyens », quant à eux, progressent de manière assez semblable sur les questions littérales (17 %) et sur les questions inférentielles (19 %). Entre les deux, ces élèves améliorent de manière équivalente leur compréhension littérale et inférentielle.

2.3.4. Discussion de la question 3

En commençant cette étude, nous postulions que les apprentissages réalisés grâce au premier scénario (*Gruffalo*) seraient suffisamment intégrés par les élèves pour être mobilisables pour le scénario 2 (*Petit Gruffalo*). C'était notre hypothèse de progrès « cumulatifs », que les progrès des élèves dans la compréhension de *Petit Gruffalo* seraient équivalents à ceux observés dans la compréhension de *Gruffalo*. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé, dès le départ, de diminuer de moitié le nombre de séances du scénario n°2. Celui-ci ne compte que neuf séances quand le premier en comptait vingt. Nous nous attendions donc à ce que, en dépit de cette réduction, les résultats des élèves après la mise en œuvre des deux scénarios soient équivalents, voire très proches. Si tel est le cas, cela nous permet de vérifier si nous n'avons pas été trop pressés de réduire l'offre d'enseignement.

Reprenons les résultats du pré-test 1 et du post-test de *Petit Gruffalo* comparés au pré-test et au post-test de *Gruffalo* (voir récapitulatif dans tableau ci-dessous).

En %	<i>Gruffalo</i>	<i>Petit Gruffalo</i>	Différence
Rappel de récit – micro-structure	50	35	- 15
Organisation du récit – macro-structure	33,5	39,5	+ 6
Compréhension fine - questionnaire	30	29	- 1

Nous rappelons que le rappel de récit a été moins bien réussi et que l'organisation du récit a été plus réussie. Les résultats en compréhension fine sont équivalents. Les élèves, même s'ils ont rappelé moins d'éléments, ont tout de même mieux compris l'organisation du récit et progressé de la

même façon en ce qui concerne la compréhension littérale et inférentielle.

La comparaison entre ces tests-là nous permet bien de tenir compte d'une seule variable : la longueur du scénario. Alors, oui, nous avons eu raison de réduire la quantité d'enseignement allouée au second scénario. Notre choix initial était le bon ! Notre hypothèse est entièrement validée et ce, au-delà de nos attentes ! Les résultats équivalents à ou dépassant le scénario n° 1 attestent que le scénario n° 2, en dépit de sa relative brièveté, a permis aux élèves d'améliorer leur compréhension du texte.

2.4. Question n° 4 : l'intervention produit-elle des acquisitions solides et transférables ?

Compte tenu de la stabilité, de l'intensité et de la durée de l'intervention (29 séances d'enseignement), nous nous attendions à ce que les élèves soient capables de mettre leurs compétences et leurs connaissances au service de la compréhension d'un texte totalement nouveau (*La sorcière dans les airs*) pour lesquels ils n'ont donc bénéficié d'aucun enseignement. Si cette hypothèse est valide, alors on devrait observer que les résultats des élèves en post-test sont supérieurs à ceux mesurés en pré-test.

2.4.1. La mise en œuvre des deux scénarios (*Gruffalo* et *Petit Gruffalo*) exerce-t-elle un effet sur la qualité du rappel de l'album *La sorcière dans les airs* ?

Rappelons que le texte *La Sorcière dans les airs*, bien que nouveau, est proche des deux albums précédents : il a été écrit par les mêmes auteurs que *Gruffalo* et *Petit Gruffalo* et bâti sur le même modèle (récit en randonnée, rimes, style de l'auteur). Rappelons également que cet album n'a donné lieu à aucune séance d'enseignement.

2.4.1.1. Les élèves rappellent-ils plus d'éléments après les interventions *Gruffalo* et *Petit Gruffalo* ?

Pour tester notre hypothèse, nous avons comparé les résultats obtenus par les élèves en pré-test (avant le début de l'intervention) et en post-test (immédiatement après la fin de l'intervention). Rappelons que les deux épreuves proposées sont toujours les mêmes : rappel de récit et questionnaire de compréhension.

Nous empruntons donc le même plan que précédemment et présentons les résultats recueillis à l'épreuve de rappel, concernant le nombre d'éléments micro-structuraux.

Tableau n° 46 – Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test et en post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
Moyenne/67	21.89 (11.32)	29.81 (14.21)
%	32.67 %	44.49 %

Au pré-test, les élèves rappellent en moyenne 21.89 éléments micro-structurels (soit 32.67 %), alors qu'au post-test, ils en rappellent 29.81 (soit 44.49 %). Nous observons donc une augmentation de 11.82 %, soit une moyenne de huit propositions supplémentaires sur les 67 proposées. Ce résultat est significatif ($p < .001$).

Notre hypothèse est donc vérifiée : l'intervention globale (les deux scénarios) a bien permis aux élèves de construire de solides compétences au point d'être capables de les transférer pour mieux comprendre un texte totalement nouveau.

Nous avons placé en **annexe 13** les figures représentant les progrès réalisés par chaque élève à l'épreuve du rappel. Celle-ci nous montre que les résultats sont en progression, sauf pour cinq élèves et donc que pour une majorité d'entre eux (31 sur 36, soit un peu plus de 4 élèves sur 5), nos interventions successives (*Gruffalo* et *Petit Gruffalo*) ont bien produit des acquisitions transférables.

2.4.1.2. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur âge ?

Nous avons examiné si, au contraire, l'intervention profitait davantage aux plus jeunes élèves (GE1) qu'aux plus âgés (GE2).

Tableau n° 47 : Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'âge des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
	GE1	GE1
Moyenne/67	16.94 (9.91)	25.67 (15.05)
%	25.28 %	38.31 %
	GE2	GE2
Moyenne/67	25.83 (11.12)	33.94 (12.36)
%	38.55 %	50.66 %

Quel que soit l'âge des élèves, on observe une augmentation du nombre d'éléments micro-

structurels rappelés pour les 6 à 10 ans, de 13.03 % et pour les 10 à 12 ans, de 12.11 %.

Les deux groupes d'élèves ont progressé de manière quasiment identique (13 et 12 %) dans la compréhension de l'album *La sorcière dans les airs* après l'intervention menée sur *Gruffalo* et *Petit Gruffalo*. Les effets de l'intervention en terme de transfert sont donc équivalents quel que soit le l'âge des élèves. Nous pouvons compléter l'affirmation du paragraphe précédent en disant : l'intervention a produit des acquisitions solides et transférables à d'autres textes pour tous les élèves avec DI de notre échantillon, quel que soit leur âge.

2.4.1.3. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur niveau d'efficacité cognitive ?

Nous avons cherché à savoir si l'intervention bénéficiait de la même façon à tous les élèves en fonction des caractéristiques de leur fonctionnement intellectuel.

Tableau n° 48 : Nombre d'éléments micro-structurels rappelés en fonction de l'efficacité intellectuelle des élèves : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/67	21.91 (12.26)	30.59 (15.00)
%	32.70 %	45.66 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/67	20.68 (10.47)	29.52 (10.72)
%	30.87 %	44.06 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/67	21.06 (15.15)	29.70 (13.72)
%	31.43 %	44.33 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/67	21.79 (8.22)	31.68 (10.86)
%	32.52 %	47.28 %

Chaque groupe d'élève a rappelé davantage d'éléments micro-structurels en post-test, dans l'ordre décroissant :

- Groupe 4 : 14.76 %
- Groupe 2 : 13.19 %
- Groupe 1 : 12.96 %
- Groupe 3 : 12.90 %.

Les quatre groupes d'élèves ont progressé d'une manière sensiblement équivalente, ce qui ne nous permet pas de distinguer un effet du niveau d'efficacité intellectuelle. Nous pouvons conclure à la validité de notre hypothèse.

Nous pouvons encore compléter l'affirmation du paragraphe précédent en disant : l'intervention a produit des acquisitions solides et transférables à d'autres textes pour tous les élèves avec DI de notre échantillon, quel que soit leur âge ou leur efficacité cognitive.

2.4.1.4. Les résultats sont-ils sensibles à l'effet-maître ?

Nous avons voulu savoir si un groupe-classe progressait davantage que les autres. Le tableau n° 49 ci-dessous rend compte des résultats.

Tableau n° 49 - Nombre d'éléments micro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

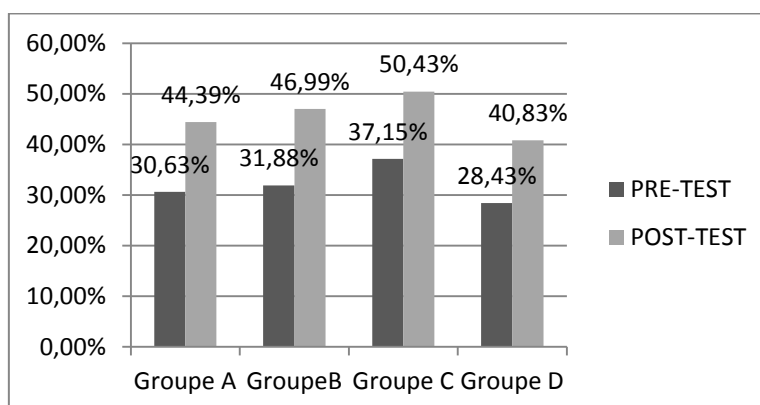
<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structurels rappelés au post-test (/67)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/67	20.52 (10.68)	29.74 (15.67)
%	30.63 %	44.39 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/67	21.36 (10.02)	31.48 (15.29)
%	31.88 %	46.99 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/67	24.89 (12.85)	33.79 (11.01)
%	37.15 %	50.43 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/67	19.05 (9.56)	27.36 (16.17)
%	28.43 %	40.83 %

Tous les groupes-classes ont rappelé davantage d'éléments micro-structurels en post-test, avec des résultats sensiblement équivalents, par ordre décroissant :

- Groupe B : 15.11 %
- Groupe A : 13.76 %
- Groupe C : 13.28 %
- Groupe D : 12.40 %

La figure n° 22 ci-dessous nous permet d'observer cette progression.

Figure n° 22 – Pourcentages des éléments rappelés selon les groupes-classes d'origine



Les quatre groupes rappellent davantage d'éléments micro-structurels lors du post-test. Nous pouvons, ici, identifier de légères variations intra groupales. En effet, les résultats du groupe B augmentent de 15.11 % alors que ceux du groupe D n'augmentent que de 12.40 %. Nous serions donc tentés de dire que notre intervention a été plus profitable au groupe B. Toutefois, le faible écart

entre les résultats des différents groupes ne nous permet pas véritablement de conclure à l'existence d'un effet-maître pour les raisons invoquées précédemment.

2.4.2. La mise en œuvre des deux scénarios (*Gruffalo* et *Petit Gruffalo*) exerce-t-elle un effet sur la qualité de l'organisation du rappel de l'album *La sorcière dans les airs* ?

Nous présentons les résultats recueillis à l'épreuve de rappel, concernant le nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les élèves. Le tableau n° 50 en rend compte.

Tableau n° 50 – *Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves du groupe expérimental en pré-test et en post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages*

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/10)
Moyenne/67	7.03 (2.96)	8.14 (2.61)
%	70.3 %	81.4 %

Lors du pré-test, les élèves rappellent sept éléments macro-structurels (soit 70.3 %) alors qu'au post-test, ils en rappellent huit (soit 81.4 %) soit une augmentation de 11 % entre le pré-test et le post-test. Nous observons que le rappel d'éléments macro-structurels était déjà bien réussi lors du pré-test (70.3 %). Lors du post-test, les élèves ne rappellent en moyenne qu'un élément macro-structurel supplémentaire.

Conformément à notre hypothèse, notre intervention permet donc de solidifier et transférer les acquisitions obtenues grâce aux deux modules d'enseignement *Gruffalo* et *Petit Gruffalo* sur la compréhension de textes nouveaux.

Nous avons placé en **annexe 13** les figures qui représentent les progrès réalisés par chaque élève.

2.4.2.1. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur âge ?

Le tableau ci-dessous présente les résultats par groupes d'âge.

Tableau n° 51 : Nombre d'éléments macro-structurels rappelés en fonction de l'âge GE1 (de 6 à 10 ans) et GE2 (de 10 à 12 ans) des élèves : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/10)
	GE1	GE1
Moyenne/10	5.89 (3.31)	7.67 (3.01)
%	58.90 %	76.70 %
	GE2	GE2
Moyenne/10	8.17 (2.09)	8.61 (2.12)
%	81.70 %	86.10 %

Les progressions observées sont pour le GE1 : 17.80 % et pour le GE2 : 4.40 %. Nous observons une différence importante des performances du GE1 par rapport au GE2 (13.40 % d'écart et un pourcentage quatre fois plus élevé) puisque l'un (GE2) rappelle 4.40 % d'éléments et l'autre (GE1) 17.80 %. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves du groupe GE2 avaient déjà obtenu de très bons résultats au pré-test et qu'ils avaient, de ce fait, une marge de progression très faible. À l'inverse, GE1 qui partait de plus bas, avait donc une marge de progression plus grande. Nous pouvons donc conclure que les acquisitions sont plus facilement solides et transférables pour des élèves plus jeunes. L'intervention profite plus aux élèves les plus jeunes.

2.4.2.2. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur niveau d'efficacité cognitive ?

Nous avons regardé si l'intervention bénéficiait davantage à un groupe qu'à un autre.

Tableau n° 52 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/10)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/10	7.18 (3.71)	8.15 (3.57)
%	71.80 %	81.50 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/10	6.97 (2.64)	8.06 (2.66)
%	69.70 %	80.60 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/10	6.91 (3.37)	8.06 (1.41)
%	69.10 %	80.60 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/10	7.25 (1.83)	8.46 (0.74)
%	72.50 %	84.60 %

Voici la progression observée pour chacun des groupes entre le pré-test et le post-test :

- Groupe 4 : 12.10 %
- Groupe 3 : 11.50 %
- Groupe 2 : 10.90 %
- Groupe 1 : 9.70 %

Nous observons ainsi que, quelle que soit l'efficacité cognitive des élèves, ceux-ci parviennent à rappeler davantage d'éléments macro-structurels en post-test qu'en pré-test.

Les progressions des quatre groupes étant très proches, nous ne pouvons pas conclure à un impact significatif du type d'efficacité cognitive sur les résultats des élèves.

2.4.2.3. Les résultats sont-ils sensibles à l'effet-maître ?

Nous avons souhaité examiner si un groupe-classe réussissait mieux que les autres sur la cohérence du récit et si une enseignante faisait mieux progresser ses élèves.

Tableau n° 53 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les 36 élèves selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

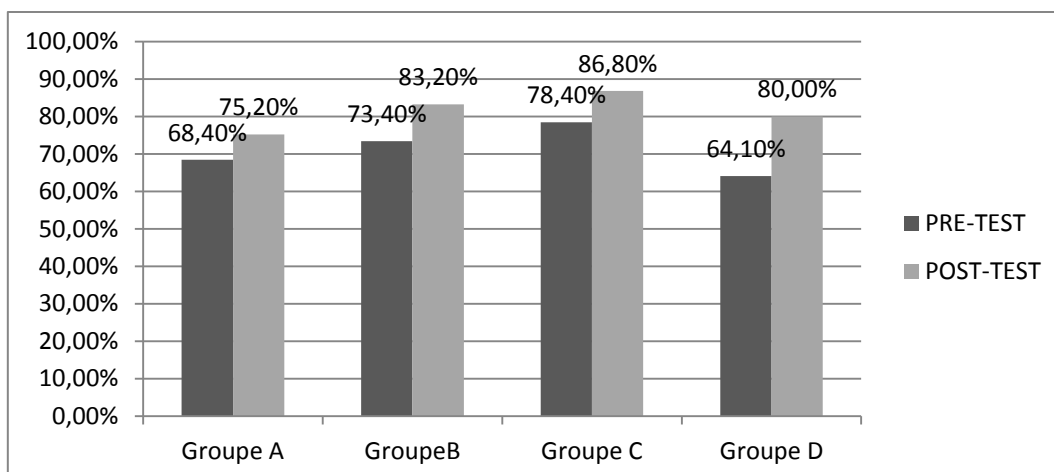
<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test (/10)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/10)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/10	6.84 (4.14)	7.52 (3.66)
%	68.40 %	75.20 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/10	7.34 (3.27)	8.32 (3.32)
%	73.40 %	83.20 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/10	7.84 (2.34)	8.68 (0.60)
%	78.40 %	86.80 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/10	6.41 (1.75)	8.00 (1.23)
%	64.10 %	80 %

Voici la progression observée pour chacun des groupes entre le pré-test et le post-test :

- Groupe D : 15.9 %
- Groupe B : 9.80 %
- Groupe C : 8.40 %
- Groupe A : 6.80 %

Tous les groupes-classes ont rappelé plus d'éléments macro-structurels en post-test qu'en pré-test. La figure n° 23 ci-dessous nous permet de mieux les visualiser.

Figure n° 23 : Pourcentages des éléments macro-structurels rappelés selon les groupes-classes d'origine



Tous les groupes-classes ont obtenu des résultats supérieurs en post-test qu'en pré-test. Nous notons que le groupe D a réalisé la plus grosse progression avec presque 16 % d'éléments macro-structurels supplémentaires rappelés, alors que les groupes A, B, et C rappellent moins de 10 % d'éléments supplémentaires. Toutefois, le groupe D était également celui qui avait le moins bien réussi le pré-test. Il possédait donc une marge de progression légèrement supérieure.

D'autre part, en référence aux éléments mentionnés précédemment, même si un groupe a nettement mieux réussi que les autres, nous ne pouvons savoir avec ces résultats si cela tient aux pratiques enseignantes.

2.4.3. La mise en œuvre des deux scénarios (*Gruffalo* et *Petit Gruffalo*) exerce-t-elle un effet sur la qualité de la compréhension de l'album *La sorcière dans les airs* ?

Nous nous attendions à observer que les élèves améliorent leurs performances dans le domaine la compréhension littérale et inférentielle, c'est-à-dire qu'ils obtiennent un nombre plus important de bonnes réponses au questionnaire. Nous avons d'abord étudié les résultats globaux rassemblés dans le tableau n° 54 ci-dessous.

Tableau n° 54 - Score au questionnaire de compréhension (maximum 33 points) par les 36 élèves du groupe expérimental en pré et post-test : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre de points marqués au pré-test (/33)	Nombre de points marqués au post-test (/33)
Moyenne/33	17.61 (7.93)	23.92 (7.81)
%	53.34 %	72.48 %

Les élèves ont progressé de 19 % entre le pré-test et le post-test de *La sorcière dans les airs* alors qu'ils n'ont bénéficié d'aucune séance d'enseignement. Notre hypothèse est donc vérifiée : l'intervention produit des acquisitions solides et transférables à d'autres textes.

Nous avons placé en **annexe 13** les figures qui représentent les progrès réalisés à l'épreuve de la qualité de la compréhension. L'histogramme fait apparaître les mêmes résultats que pour le rappel (4 élèves sur 5 transfèrent des acquisitions).

Comme pour l'étude des précédents albums, nous avons divisé les réponses aux questions en deux catégories : les questions littérales et les questions inférentielles. Le tableau n° 55 rend compte des résultats des élèves aux deux types de questions.

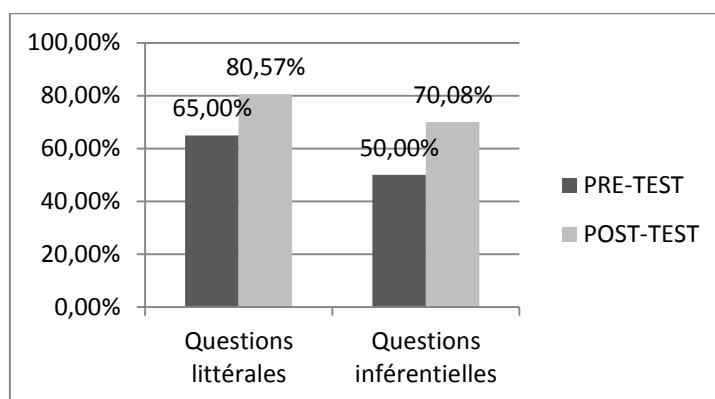
Tableau n° 55 - Nombre de réponses aux questions littérales et inférentielles en pré et post-test : moyennes (écarts-types) et pourcentages

<i>La sorcière dans les airs</i>					
Questions littérales			Questions inférentielles		
	Nombre de réponses au pré-test	Nombre de réponses au post-test		Nombre de réponses au pré-test	Nombre de réponses au post-test
Moyenne/7	4.55 (2.26)	5.64 (1.44)	Moyenne /13	6.50 (3.19)	9.11 (3.28)
%	65 %	80,57 %	%	50 %	70,08 %

Les élèves obtiennent de meilleurs résultats aux questions littérales qu'aux questions inférentielles (en pré-test comme en post-test). Les résultats progressent de 15 % pour les questions littérales et de 20 % pour les questions inférentielles. Rappelons qu'aucune intervention n'a été proposée pour l'album *La sorcière dans les airs*. Ce qui signifie que les interventions effectuées sur *Gruffalo* et *Petit Gruffalo* ont bien produit des acquisitions solides puisque transférables sans enseignement préalable sur ce texte.

La figure n° 24 ci-dessous nous permet de mieux le visualiser.

Figure n° 24 - Pourcentages de réponses aux questions littérales et inférentielles



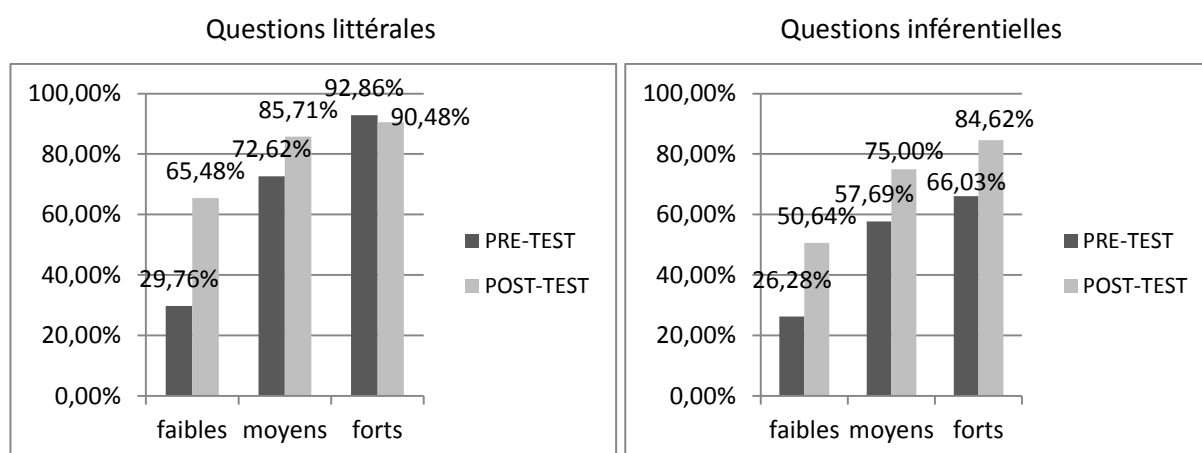
Il faut noter que la progression est plus importante pour les questions inférentielles (20 %) que sur les questions littérales (15 %).

Nous nous attendions à observer que les élèves du groupe expérimental améliorent leurs performances dans le domaine de la compréhension littérale et inférentielle, c'est-à-dire qu'ils répondent mieux au questionnaire, c'est bien le cas. Nous nous attendions à ce qu'en pré-test et en post-test, les élèves réussissent mieux les questions littérales que les questions inférentielles, c'est également le cas. Mais surprise ! En post-test, les élèves progressent plus sur les questions inférentielles que sur les questions littérales alors même que nous n'avons effectué aucun enseignement sur *La sorcière dans les airs*.

Nous pouvons conclure avec force que notre intervention (*Gruffalo + Petit Gruffalo*) a bel et bien permis aux élèves de produire des inférences ; ils ont bien compris les implicites du texte et les états mentaux des personnages.

Nous avons ensuite, constitué trois groupes d'élèves classés selon leurs résultats aux questions littérales du pré-test. Nous obtenons trois nouveaux groupes de 12 élèves « faibles », 12 élèves « moyens », 12 élèves « forts ». La figure n° 25, ci-après, nous permet d'observer les résultats.

Figure n° 25 – Progrès des élèves selon leur niveau



- Pour les questions littérales :

Les élèves faibles sont ceux qui progressent le plus entre le pré-test et le post-test (36 %). Les élèves moyens progressent mais de manière moins importante (13 %). Les élèves forts, qui avaient de très bons résultats au pré-test (92 %), non seulement ne progressent pas mais finissent par régresser de 2%.

- Pour les questions inférentielles :

Ce sont de nouveau les élèves faibles qui progressent le plus (24 %). Les élèves moyens (17 %) et les élèves forts (18 %) progressent également mais de manière moins importante.

Chacune des trois catégories d'élèves évolue de manière différente. On peut dire que ce sont les élèves du groupe « faibles » qui profitent davantage de l'intervention et ce, aussi bien pour améliorer leur compréhension littérale (36 %) qu'inférentielle (24 %), avec un écart de progression de 12 %. Les élèves du groupe « moyens » profitent de l'intervention de manière sensiblement équivalente pour améliorer leur compréhension inférentielle (17 %) et littérale (13 %), avec un écart de 4 %. Les élèves du groupe « forts » profitent davantage de l'intervention pour améliorer leur compréhension inférentielle (18 %) que littérale (baisse de 2%), avec un écart de 20 %. Cet écart important peut s'expliquer par le fait que les élèves de ce groupe avaient obtenus de très bons résultats au pré-test (92.86 % de bonnes réponses au questionnaire) et qu'ils avaient donc une marge de progression très réduite pour les questions littérales. Alors qu'ils avaient moins bien réussi les questions inférentielles (66.03 %) en pré-test et avaient donc une marge de progression beaucoup plus grande.

2.4.3.1 Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur âge ?

Nous avons comparé les résultats des 18 élèves les plus jeunes à ceux des 18 élèves les plus âgés. Le tableau n° 56 ci-dessous nous permet d'observer les résultats.

Tableau n° 56- Score au questionnaire des élèves les plus jeunes (GE1) et les plus âgés (GE2) : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Score au questionnaire au pré-test (/33)	Score au questionnaire au post-test (/33)
	GE1	GE1
Moyenne /33	12.88 (7.33)	19.89 (8.39)
%	39.03 %	60.27 %
	GE2	GE2
Moyenne /33	22.22 (5.32)	27.39 (4.77)
%	67.33 %	83 %

Les élèves de 6 à 10 ans progressent d'environ 21 % entre le pré-test et le post-test alors que les élèves de 10 à 12 ans progressent de moins de 16 %. L'intervention a, une nouvelle fois, été davantage profitable aux élèves les plus jeunes.

2.4.3.2. Les élèves acquièrent-ils des acquisitions solides et transférables quel que soit leur niveau d'efficacité cognitive ?

Nous regardons maintenant si l'intervention bénéficie plus à un groupe qu'à un autre en fonction de l'efficacité cognitive des élèves.

Tableau n° 57 – Nombre de points au questionnaire obtenus par les 36 élèves selon leur efficacité cognitive : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre de points aux questions au pré-test (/33)	Nombre de points aux questions au post-test (/33)
	Groupe Efficacité cognitive niveau 1	Groupe Efficacité cognitive niveau 1
Moyenne/33	18.18 (8.78)	24.38 (9.29)
%	55.09 %	73.88 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 2	Groupe Efficacité cognitive niveau 2
Moyenne/33	17.58 (7.60)	23.84 (7.66)
%	53.27 %	72.24 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 3	Groupe Efficacité cognitive niveau 3
Moyenne/33	17.45 (10.81)	23.64 (9.07)
%	52.88 %	71.64 %
	Groupe Efficacité cognitive niveau 4	Groupe Efficacité cognitive niveau 4
Moyenne/33	18.18 (5.00)	24.71 (4.11)
%	55.09 %	74.88 %

Au pré-test, comme au post-test, les groupes ont tous progressé et ils ont des résultats équivalents quel que soit le type d'efficacité cognitive. En effet, ils ont plus de 50 % de réponses justes en pré-test alors qu'ils obtiennent un peu plus de 70 % de réponses justes en post-test, soit une progression moyenne de 20 %. De ce fait, nous pouvons conclure à une forte progression sans toutefois pouvoir dire qu'il existe des différences observables en fonction de l'efficacité cognitive des groupes.

2.4.3.3. Les résultats sont-ils sensibles à l'effet-maître ?

Nous allons à nouveau examiner si un groupe réussit mieux que les autres au questionnaire de compréhension et si une enseignante fait mieux progresser ses élèves (rappel : groupes A, B, C, D selon le groupe d'origine). Voici, sur le tableau n° 58 ci-dessous, les résultats obtenus par chacun des groupes-classes.

Tableau n° 58 – Nombre de points au questionnaire selon les groupes-classes d'origine (A, B, C, D) : moyennes (écarts-types) **et pourcentages**

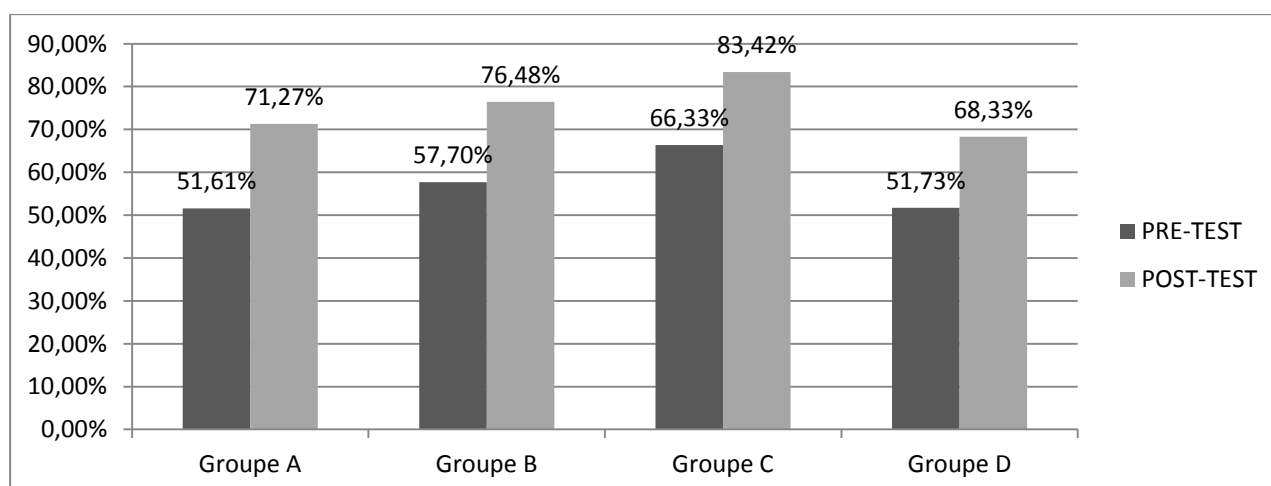
<i>La sorcière dans les airs</i>		
	Nombre de points aux questions au pré-test (/33)	Nombre de points aux questions au post-test (/33)
	Groupe A	Groupe A
Moyenne/33	17.03 (8.97)	23.52 (10.65)
%	51.61 %	71.27 %
	Groupe B	Groupe B
Moyenne/33	19.04 (9.11)	25.24 (8.35)
%	57.70 %	76.48 %
	Groupe C	Groupe C
Moyenne/33	21.89 (4.11)	27.53 (3.33)
%	66.33 %	83.42 %
	Groupe D	Groupe D
Moyenne/33	17.07 (8.21)	22.55 (7.35)
%	51.73 %	68.33 %

Nous observons les progressions suivantes, par ordre décroissant :

- Groupe A : 19.66 %
- Groupe B : 18.78 %
- Groupe C : 17.09 %
- Groupe D : 16.60 %

La figure n° 26 ci-dessous nous permet de visualiser cette progression.

Figure n° 26 – Pourcentages de bonnes réponses au questionnaire obtenues par les 36 élèves selon leur groupe d'origine (A, B, C, D)



On observe que tous les groupes ont progressé, ce qui confirme notre hypothèse d'acquisitions solides et transférables. Bien que les progressions soient comprises dans une fourchette assez faible (entre 16 et 20 %), il est intéressant de remarquer que le groupe A est celui qui obtient la meilleure progression (19.66 %) avec 3 % de plus que le groupe D (16.60 %).

2.4.4. Discussion de la question 4

Compte tenu de la stabilité, de l'intensité et de la durée de l'intervention, nous nous attendions à ce que les élèves soient capables de mettre leurs compétences et leurs connaissances au service de la compréhension d'un texte totalement nouveau (*La sorcière dans les airs*) pour lesquels ils n'avaient bénéficié d'aucun enseignement.

Et voilà les résultats !

1° Les élèves ont progressé de 12 % pour le rappel des éléments micro-structuraux.

2° Ils ont progressé de 11 % pour le rappel des éléments macro-structuraux.

3° Ils ont progressé de 15 % pour les questions littérales et de 20 % pour les questions inférentielles.

L'intervention que nous avons menée produit donc bien des acquisitions solides puisque transférables sans enseignement sur ce texte, de façon significative et probante.

Ces quatre chiffres ne sont pas anodins. Ils signifient qu'à la seule lecture du texte :

1° les élèves ont su raconter plus de détails du récit, donc ils ont su se faire une représentation mentale plus précise, traduire, reformuler, mémoriser, rappeler, etc.

2° les élèves ont su rappeler la structure du texte, donc ils ont su comprendre la cohérence globale du texte, le schéma narratif

Et 3° ils ont su répondre à des questions sur le texte, donc ils ont su comprendre les états mentaux des personnages, produire des inférences, etc. Avec un résultat auquel on ne s'attendait pas : celui de réussir mieux les questions inférentielles que littérales !

Il s'agit bien d'un transfert effectué par analogie des structures des textes. Le troisième, *La sorcière dans les airs*, ne présentait pas de « pièges » pour les élèves. On a bien évalué ce qu'on a enseigné ! Les élèves ont acquis des connaissances, des attitudes, des procédures qu'ils sont capables de mettre en œuvre seuls avec des textes proches.

Qu'est-ce qui peut expliquer des résultats aussi convaincants ?

Sans doute, l'intervention proposée est-elle robuste... Mais les enseignantes l'ont appliquée avec beaucoup de rigueur et un enthousiasme certain. Les élèves ont réussi les activités proposées et de ce fait, ils ont pris confiance en eux et en leurs compétences.

Quelles peuvent en être les limites ?

Ce sont les limites du transfert lui-même. Il s'agira de multiplier les situations avec d'autres supports, de répéter, réviser, exercer, entraîner cette compétence complexe, de continuer de l'enseigner et ne pas se contenter de croire que tout est acquis définitivement.

2.5. Question n° 5 : l'intervention a-t-elle produit les effets attendus sur l'apprentissage du vocabulaire ?

Compte tenu de la lourdeur du dispositif d'évaluation, nous n'avions pas, au départ, prévu de tester cette hypothèse. Ce sont les enseignantes, soucieuses de connaître les effets d'un enseignement lexical inhabituel pour elles, qui nous ont demandé de l'introduire alors que l'expérimentation avait déjà bien commencé¹⁷. Nous avons donc conçu une épreuve de vocabulaire portant sur le texte *Petit Gruffalo*, épreuve que les élèves ont passée avant et après la mise en œuvre du scénario pédagogique.

Compte tenu du temps alloué et des activités systématiques mises en œuvre au cours des séances, nous nous attendions à ce que les résultats du post-test soient significativement supérieurs à ceux du pré-test.

2.5.1. L'épreuve d'évaluation

Pour tester cette hypothèse, nous avons bâti une épreuve qui se présente sous la forme d'un QCM¹⁸ dans laquelle nous avons retenu dix mots et expressions relativement rares qui allaient faire l'objet d'un enseignement systématique au cours de la séquence *Petit Gruffalo*. L'épreuve comprend dix questions de définition qui prennent deux formes distinctes.

Pour certaines (questions 1, 2, 4, 8, 10), nous donnons une explication et les élèves doivent choisir le mot ou l'expression auquel celle-ci renvoie. Par exemple :

Question 4 – *Elle marche tout doucement, sur la pointe des pieds, sans faire de bruit*

- à petits pas de loup
- à petits pas de fourmi
- comme une danseuse

Pour d'autres (questions 3, 5, 6, 7, 9), nous proposons un mot ou une expression et leur demandons de choisir la bonne explication. Par exemple :

Question 9 – *Une souche, c'est...*

¹⁷ Ceci explique que nous ne l'ayons pas testée pour le scénario *Gruffalo* puisque nous n'avions plus les moyens de réaliser un pré-test.

¹⁸ QCM Questionnaire à choix multiples

- un tas de bûches
- le reste du tronc d'un arbre coupé
- le reste du corps d'un insecte

L'épreuve est proposée en collectif, chacun devant renseigner seul le questionnaire. Les élèves non décodeurs sont aidés par l'AESH qui lit les différentes propositions du QCM et note les réponses. Chaque bonne réponse rapporte un point, soit un score maximum de 10 points.

2.5.2. Les élèves ont-ils profité de la séquence d'enseignement pour apprendre du lexique ?

Les résultats obtenus permettent de répondre par l'affirmative à la question posée ci-dessus. En moyenne, ils donnent 8.1 bonnes réponses en post-test (87 %) contre 5.6 en pré-test (63 %). On notera que, dès le pré-test, les performances des élèves sont bonnes puisque, en moyenne, ils répondent correctement à plus de la moitié des questions.

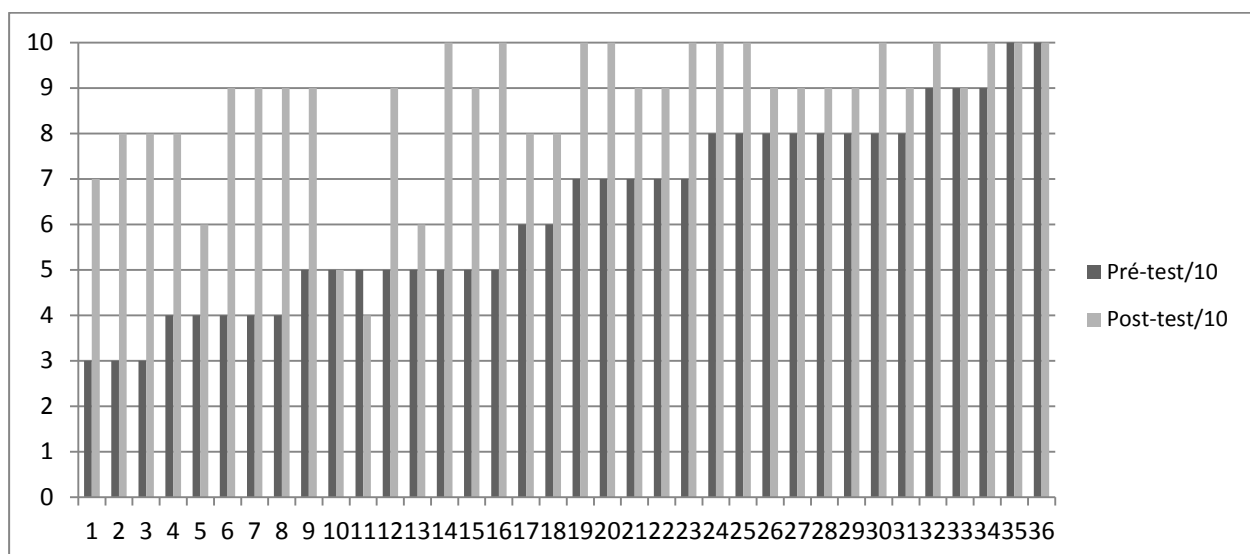
Qu'en est-il si on distingue la population des élèves les plus jeunes (GE1) de celle des plus âgés (GE2) ? Les résultats recensés dans le tableau n° 59 montrent que ce sont les premiers qui apprennent, en moyenne, le plus grand nombre de mots. On notera aussi qu'avant le début de la séquence, ceux-ci ne connaissaient que la moitié des mots quand les plus âgés en connaissaient les deux tiers.

Tableau n° 59 – Moyenne des deux groupes GE1 et GE2 à l'épreuve de vocabulaire au pré-test et au post-test – Petit Gruffalo

	GE1	GE2
Pré-test	5.56	7.06
Post-test	8.06	9.39
Différence	2.50	2.33

La figure n° 27 qui représente les résultats des 36 élèves fait apparaître que 31 élèves sur 36 améliorent leur score. Parmi les cinq qui ne progressent pas, deux avaient obtenu la note maximale en pré-test, un la note de 9 ; un élève stagne à 5 et le dernier passe de 5 à 4.

Figure n° 27 – Performances de chaque élève aux questions de de vocabulaire au pré-test et au post-test



Oui, mais... Les élèves font-ils un usage spontané du vocabulaire nouvellement appris ?

Pour répondre à cette question, nous avons étudié les contenus des rappels *Petit Griffalo* que les élèves ont produits en post-test. Nous ne pouvons pas, dans le cadre de ce mémoire, procéder à une analyse des 36 productions compte tenu de l'ampleur de la tâche. Mais nous avons dressé une liste non exhaustive des mots, des expressions, des tournures de phrases que les élèves ont spontanément ré-utilisés : « *Il y a très longtemps de cela – Serait-ce la grande méchante souris ? – Je vais te présenter une de mes amies – la forêt obscure – le repaire – la pile de bois – la neige tombait drue – une souche – une ombre – elle boude – dans les parages* ».

DR, élève de la classe B, énonce les phrases suivantes : « *elle s'aventure – il la lâche sur-le-champ – une ombre projetée sur le sol – elle s'encourage à ne pas avoir peur – elle invente encore une ruse – je suis le prochain qu'elle va manger – une peur de bleu (pour une peur bleue !) – elle est déterminée, courageuse, confiante* ».

« *C'est stupéfiant !* », expression issue du texte *Griffalo* va devenir l'expression fétiche des classes A et B, elle est très fréquemment réemployée en classe, mais nous l'avons également entendu dans les couloirs et la cour de récréation.

Ces tranches de vie de classe font apparaître qu'il ne faut pas craindre d'avoir de l'ambition et de faire apprendre des mots ou des tournures complexes. *C'est stupéfiant* de voir de quoi les élèves sont capables !

2.5.3. Discussion de la question 5

À quoi attribuer ces résultats ?

Nous les attribuons au fait que la formation que nous avons dispensée en début d'année a permis de centrer l'attention des quatre enseignantes sur l'importance de l'enseignement du lexique. Dès lors, on comprend pourquoi elles ont respecté à la lettre les activités proposées dans le scénario.

En effet, les observations que nous avons faites en classe et les entretiens informels que nous avons eus avec elles montrent qu'au fur et à mesure de l'étude du texte, toutes ont systématiquement renseigné les tableaux présentant les expressions et les mots nouveaux accompagnés de leur explication. Ceux-ci ont ensuite été collés dans les cahiers de lecture pour être appris et révisés.

Tableau n° 60 – Exemple de tableau de vocabulaire construit avec les élèves pris dans la classe A

Mots ou expressions du texte	Explications
le bois profond	la grande forêt
un terrier	la maison des renards
terriblement	très très, vraiment très
un renardeau	un bébé renard
déjeuner avec	manger avec

Nous avons aussi pu observer que, conformément à nos prescriptions, toutes ont appris à leurs élèves comment mémoriser le vocabulaire (mots et explications), ont proposé plusieurs exercices visant à évaluer si celui-ci était bien appris et mis en place les nombreuses activités de réemplois proposées dans le scénario (« seul-e contre tous » ; bonne pioche »...).

Nous pouvons donc soutenir qu'un enseignement régulier et systématique alliant des activités de découverte, d'explications systématiques, de mémorisation, d'institutionnalisation, de révision et d'évaluation permet bien aux élèves avec DI d'apprendre et d'utiliser le vocabulaire.

Nos données sont proches de celles obtenues auprès d'élèves ordinaires. Il existe des pratiques efficaces décrites dans *Lectorino & Lectorinette*. Rappelons ici les quatre directions que propose cet outil.

Des pratiques d'enseignement efficaces :

- Préparer en amont de la lecture d'un texte les mots supposés inconnus des élèves pour que les élèves disposent d'attention suffisante pour la compréhension du texte (Fayol, 2000, cité par Goigoux et Cèbe, 2013)

- « Donner aux mots un sens approximatif et provisoire d'un mot, mais plausible » (Hirsch, 2003 ; Goigoux et Cèbe, 2013). Il n'y a pas de « bonne » réponse, il suffit que l'élève ait remplacé le mot de l'auteur par un substitut.

Des pratiques d'aide efficaces :

- Habituer les élèves à utiliser leur demande d'aide de façon stratégique en donnant des jetons aux élèves (Pelgrims, 2009) pour les rendre moins dépendants de l'adulte
- Répondre à l'aide en direct, quand l'élève en a besoin.

Nos résultats nourrissent donc le débat touchant le potentiel d'apprentissage de ces élèves : C'est important de voir ce dont ils sont capables quand on prend le soin d'adapter les pratiques d'enseignement à leurs besoins particuliers !

2.6. Question n° 6 : l'intervention proposée est-elle plus efficace qu'une autre ?

Pour répondre à cette question, nous avons constitué un groupe contrôle (GC) avec 10 élèves scolarisés dans la classe E. Nous avons demandé à l'enseignante spécialisée de travailler la compréhension comme elle en a l'habitude mais en utilisant l'album *Gruffalo*. Avant qu'elle ne commence sa séquence d'enseignement nous avons pré-testé ses élèves dans les mêmes conditions et avec les mêmes épreuves. Quand elle nous a dit avoir terminé, nous avons procédé au post-test. Afin de disposer d'un échantillon d'élèves comparables, nous avons constitué¹⁹ un nouveau groupe expérimental (GE3) composé de dix élèves du GE ayant obtenu des scores identiques à ceux des élèves du groupe contrôle à l'épreuve de rappel de la micro-structure. Nous avons apparié ces élèves en introduisant le facteur âge. On comprendra donc que les scores du pré-test dans l'épreuve citée ci-dessus sont équivalents par construction.

2.6.1. La mise en œuvre du scénario *Gruffalo* permet-elle un effet plus important sur la qualité du rappel qu'une intervention « classique » ?

Nous prévoyons qu'après les deux interventions, les élèves des deux groupes auront mieux compris le texte *Gruffalo* grâce à l'effet de l'enseignement. Mais nous faisons l'hypothèse que, compte tenu de la manière dont ont été conçus nos scénarios pédagogiques, les élèves du groupe expérimental (GE) qui ont bénéficié de notre scénario pédagogique devraient obtenir de meilleurs

¹⁹ La construction statistique de ce sous-groupe a été validée par Julie Pironom, statisticienne à l'ESPE.

résultats en post-test que les élèves du groupe-contrôle (GC) ayant profité des pratiques « ordinaires » d'une enseignante spécialisée.

2.6.1.1. Les élèves du groupe expérimental rappellent-ils plus d'éléments micro-structuraux à la fin de l'intervention ?

Le tableau n° 61 permet de présenter les résultats recueillis.

Tableau n° 61 - Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés par les élèves du groupe contrôle et par les élèves du groupe expérimental : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés au pré-test (/67)	Nombre d'éléments micro-structuraux rappelés au post-test (/67)
	GE3	GE3
Moyenne/67	7.3 (5.49)	42.1 (14.02)
%	10.9 %	62.84 %
	GC	GC
Moyenne/67	6 (5.77)	15.6 (11.59)
%	8.96 %	23.28 %

On peut d'abord vérifier qu'au pré-test les scores du groupe expérimental (GE3) et du groupe contrôle (GC) sont quasi identiques : ils obtiennent respectivement 7 et 6 éléments rappelés en moyenne avec des pourcentages de 11 et 9 %.

Touchant les résultats du post-test, le premier constat est que, conformément à notre hypothèse, les deux groupes ont progressé. Cette donnée signale que quand on enseigne la compréhension à des élèves avec DI, ils profitent de cet enseignement.

Mais on notera surtout que les effets sont nettement plus importants pour les élèves qui ont bénéficié de notre intervention. Cette différence est significative ($p < .001$) : les élèves du GE rappellent 42 propositions sur les 67 que compte le texte (soit les 2/3) quand, au pré-test, ils n'en rapportaient que 7 (soit un peu plus de 10 %), ce qui équivaut à un progrès moyen de 52 %. Le score du groupe expérimental augmente en moyenne de 35 points. Le groupe contrôle, quant à lui, augmente en moyenne son score au post-test de 9 points : les élèves rappellent 15 propositions sur 67 (soit à peine ¼). Au pré-test ils en rapportaient 6 (soit 9 %), ce qui équivaut à un progrès moyen de 14 %.

L'écart entre les deux groupes s'élève à 40 % !

Nous pouvons donc affirmer que notre intervention fait beaucoup plus progresser les élèves du groupe expérimental que les séances « ordinaires » dont ont profité ceux du groupe contrôle. Les résultats sont sans conteste redoutables pour le groupe contrôle. Notre hypothèse est validée au-delà de nos espérances.

Ces résultats confortent l'idée qu'il est possible et même relativement facile d'améliorer les compétences en compréhension des élèves avec DI. Oui, cet enseignement est possible mais à condition que les scénarios proposés aux élèves opérationnalisent, concrètement, les résultats des recherches que nous avons présentés dans notre première partie.

2.6.1.2. Les élèves du groupe expérimental rappellent-ils plus d'éléments macro-structurels à la fin de l'intervention ?

Le tableau n° 62 présente les résultats du nombre d'éléments de la macro-structure présents dans le rappel des élèves en pré-test et en post-test.

Tableau n° 62 - Nombre d'éléments macro-structurels rappelés par les élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental : moyennes (et écarts-types) **et pourcentages**

<i>Gruffalo</i>		
	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test (/12)	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au post-test (/12)
	GE3	GC
Moyenne/67	3.9 (2.47)	9.9 (3.78)
%	32.5 %	82.5 %
	GC	GC
Moyenne/67	2.7 (2.31)	6.9 (2.88)
%	22.5 %	57.5 %

Entre le pré-test et le post-test, le groupe expérimental a progressé de 50 % quand le groupe contrôle a progressé, lui, de 35 %. Il y a un écart de 25 % entre les deux groupes, mais cette différence n'est pas significative. Nous serons donc prudents et ne tirerons pas de conclusion hâtive.

2.6.2. La mise en œuvre du scénario *Gruffalo* permet-elle un effet plus important sur la qualité de la compréhension qu'une intervention « classique » ?

Nous allons voir si la supériorité des élèves du GE3 à l'épreuve de rappel s'observe aussi à l'épreuve « questionnaire ». Les données présentées dans le tableau n° 63 permettent de répondre à cette question.

Tableau n° 63 – Nombre de points marqués pour les 20 questions de compréhension (maximum 33 points) par les élèves du groupe contrôle et du groupe expérimental en pré et post-test : moyennes (et écarts-types) et pourcentages

<i>Gruffalo</i>		
	score au questionnaire au pré-test (/33)	score au questionnaire au post-test (/33)
	GE3	GE3
Moyenne/67	9.4 (7.45)	19.3 (9.46)
%	28.48 %	58.48 %
	GC	GC
Moyenne/67	16.5 (7.48)	17 (8.23)
%	50 %	51.52 %

Notons en préambule, que les élèves du groupe expérimental qui rappellent aussi bien (ou aussi mal) le texte en pré-test que ceux du groupe contrôle, s'avèrent beaucoup moins performants à l'épreuve questionnaire : 28.5 % de bonnes réponses pour le GE3, 50 % pour le GC. Cette différence est significative ($p < .001$). Mais les choses s'inversent en post-test : le GE3, qui partait avec un retard certain, améliore son score de 30 %, donnant 58.48 % de bonnes réponses quand le GC ne progresse que de 1.5 %, passant de 50 à 51.52 %.

La forte progression des élèves du GE ne peut qu'être attribuée à la nature des pratiques d'enseignement dont ils ont bénéficié. Notre hypothèse selon laquelle notre intervention devait s'avérer beaucoup plus efficace que les pratiques habituelles des enseignants spécialisés semble être confirmée. Bien entendu, il ne s'agit ici que d'une étude pilote qui nous encourage à poursuivre nos investigations. Pour la confirmer scientifiquement, il faudrait disposer d'un échantillon d'enseignants spécialisés « ordinaires » beaucoup plus conséquent.

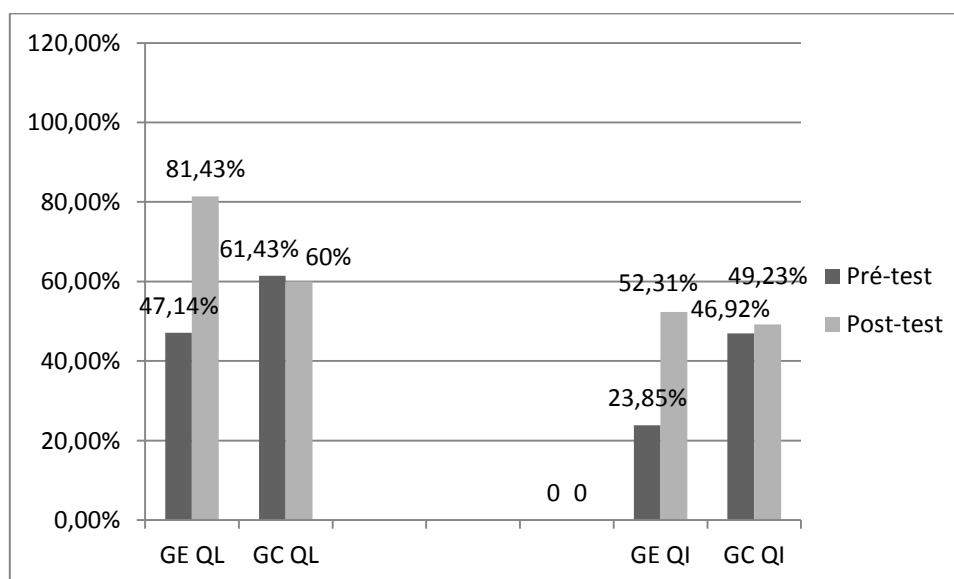
Comme pour les questions précédentes, nous avons considéré les bonnes réponses aux questions littérales et aux questions inférentielles selon les groupes : GE3 et GC. Le tableau n° 64 présente le nombre de bonnes réponses données par les élèves des deux groupes.

Tableau n° 64 – Nombre de bonnes réponses des élèves du GE3 et du GC aux questions littérales et inférentielles en pré et post-test : moyennes (écarts-types) et **pourcentages**

Gruffalo						
		Questions littérales		Questions inférentielles		
		Score au questionnaire au pré-test (/7)	Score au questionnaire au post-test (/7)		Score au questionnaire au pré-test (/13)	Score au questionnaire au post-test (/13)
GE3	Moyenne/7	3.3	5.7	Moyenne/13	3.1	6.8
	%	47.14 %	81.43 %	%	23.85 %	52.31 %
GC	Moyenne/7	4.3	4.2	Moyenne/13	6.1	6.4
	%	61.43 %	60 %	%	46.92 %	49.23 %

Les résultats présentés ci-dessus nous permettent de conclure qu'en pré-test les élèves des deux groupes réussissent en moyenne mieux les questions littérales que les questions inférentielles. À la fin de l'intervention, on constate que les élèves du groupe expérimental répondent à plus de 80 % aux questions littérales avec 34 % de progrès entre les deux tests. Ils réussissent à 52 % les questions inférentielles avec un progrès de 29 % entre le pré-test et le post-test. Pendant ce temps-là, les élèves du groupe contrôle répondent à 60 % aux questions littérales et à peine à la moitié des questions inférentielles. De plus les résultats stagnent entre les deux tests : 1 % en moins au post-test pour les questions littérales et 2 % en plus pour les questions inférentielles (cf. figure n° 28).

Figure n° 28 – Pourcentage de réponses aux questions littérales et inférentielles du GE3 et du GC



Les élèves du groupe expérimental créé *ad hoc* (GE3) traitent mieux les questions inférentielles à la fin de l'intervention que les élèves du groupe contrôle et surtout, ils réussissent

beaucoup mieux que les élèves du groupe contrôle, avec un écart entre les deux groupes de presque 50 % au post-test. On peut dire que les élèves qui ont bénéficié de notre intervention ont acquis des compétences inférentielles solides par rapport à un groupe semblable d'élèves qui n'en ont pas bénéficié.

2.6.3. Discussion de la question 6

Avant de commencer notre étude, nous avons fait l'hypothèse que, compte tenu de son mode de conception, notre intervention devrait s'avérer bien plus efficace qu'une intervention « ordinaire ». Les résultats recueillis nous donnent raison puisque si les élèves des deux groupes profitent bien des activités qui leur sont proposées pour mieux comprendre le texte, ceux du groupe expérimental font, en moyenne, des progrès beaucoup plus conséquents.

Il semble donc qu'une intervention « ordinaire », majoritairement basée sur des lectures et des questions de compréhension réalisées à l'oral ou à l'écrit, ne permette pas aux élèves d'entrer dans une compréhension fine des textes.

Pour mieux comprendre ce qui **fait** la différence, nous avons demandé sa fiche de préparation à l'enseignante. On trouvera ci-dessous la séquence d'enseignement « ordinaire » telle que celle-ci nous l'a communiquée.

L'enseignante spécialisée a procédé à une séance de lecture du texte *Gruffalo*, avant de faire le pré-test. Ensuite, elle a proposé à ses élèves trois séances de travail, qui ont porté sur :

- des « lectures orales dialoguées²⁰ » : lecture du texte par l'enseignante et « cours dialogué » pour définir les personnages, leurs actions, les lieux
- des « questions de compréhension orale²¹ » (enseignante avec le groupe des élèves les plus faibles) : reconnaître les personnages avec les images, répertorier les événements de l'histoire, écrire le nom des personnages ; remettre des images dans l'ordre ; repérer les parties du corps du Gruffalo
- des « questions de compréhension écrite²² » (travail donné aux élèves capables de réaliser une tâche individuelle écrite) sous forme de : QCM ; VRAI/FAUX ; réponses à des questions par des phrases entières ; numéroter des phrases dans l'ordre chronologique ; remplir les trous d'un texte.

Que peut-on en dire ? Les pratiques de l'enseignante du groupe contrôle sont habituelles

²⁰ Les expressions dotées d'un * sont celles employées par l'enseignante.

²¹ Ibid.

²² Ibid.

dans les classes : les enseignants lisent des albums aux élèves sous forme de lectures offertes et leur font bien comprendre les récits mais sans leur enseigner les procédures pour comprendre. Ils leur posent des questions de compréhension à l'oral ou à l'écrit. On peut donc dire que la compréhension est plus contrôlée qu'enseignée.

Les éléments qui distinguent les deux interventions sont nombreux :

- La durée : le GC a bénéficié d'une séquence de très courte durée (trois séances)
- L'intensivité des séances : les situations d'apprentissage ne proposent pas de défi aux élèves ; la quantité et le rythme de travail ne sont pas suffisants
- Le caractère explicite et structuré de la pédagogie
- La différenciation des tâches: les plus habiles lecteurs travaillent seuls et par écrit alors que les plus fragiles travaillent à l'oral et avec l'enseignante. L'autonomie se construit et laisser seuls les élèves à une tâche ne relève pas de cette construction. L'enseignante met un groupe en activité à leur table, avec papier /crayon et tâche écrite individuelle.
- L'aspect individuel ou collectif de l'enseignement : peu d'enseignement collectif
- L'utilisation de l'oral pour ne pas mettre plus en difficultés les élèves les plus fragiles : l'enseignante y a recours, cela fait partie d'un dispositif de travail en groupes plus qu'un choix pédagogique délibéré
- La diversité des activités des élèves : ici, ce sont des questions/réponses par oral ou par écrit
- La répétition des activités pour que les élèves soient sécurisés et réussissent, plutôt que de changer régulièrement d'activité
- La posture enseignante de guidage et d'aide, de bienveillance et de rigueur, de confiance dans les capacités des élèves et d'entretien d'un climat de travail dans la classe.

La qualité de notre intervention est à présent prouvée ; la robustesse de l'outil dont la conception est basée sur les travaux de recherche les plus récents, la nature des compétences enseignées, les caractéristiques des activités proposées, la durée et l'intensité de l'intervention provoquent bien des effets à la fois locaux mais aussi généraux.

Discussion générale

Ayant placé des discussions et des conclusions intermédiaires à l'issue de l'analyse des données de chaque question de recherche, nous ne reprenons pas en détails tout ce que le lecteur peut retrouver facilement dans le corps du mémoire. Nous nous contentons de quelques généralités essentielles.

Au début du processus, nous avons formulé six questions de recherche et à la fin du travail, nous sommes en mesure de répondre positivement à chacune d'entre elles.

Oui, l'intervention pédagogique produit des effets attendus sur les apprentissages des élèves : elle leur permet de comprendre en profondeur un premier texte (*Gruffalo*) et ce, quels que soient l'âge des élèves, leur niveau d'efficacité cognitive ou le groupe-classe auxquels ils appartiennent.

Oui, la mise en œuvre du module 1 (*Gruffalo*) produit des acquisitions relativement généralisables : l'intervention permet bien de faire construire des compétences suffisamment solides pour qu'on puisse réduire la quantité d'enseignement dans l'étude d'un texte proche (*Petit Gruffalo*).

Oui, l'intervention produit un effet cumulatif des acquis : les apprentissages réalisés grâce au premier module (*Gruffalo*) sont suffisamment intégrés et mobilisables par les élèves pour nous permettre de réduire de moitié la quantité d'enseignement du module 2 (*Petit Gruffalo*).

Oui, l'intervention fait construire des compétences durables et transférables : les élèves sont capables de mettre leurs compétences et leurs connaissances au service de la compréhension d'un troisième texte totalement nouveau (*La sorcière dans les airs*).

Oui, l'intervention produit des effets sur l'apprentissage du vocabulaire.

Oui, l'intervention proposée est plus efficace qu'une autre : elle produit bien des effets supérieurs à ceux exercés par une intervention classique proposée en CLIS.

Des résultats extrêmement encourageants

Une analyse plus fine des données nous permet de dire que l'intervention améliore significativement la compréhension en lecture de tous les élèves avec les supports que nous avons étudiés. Elle bénéficie significativement le plus aux élèves les plus faibles au test initial. Avec de légères différences selon les supports ou les tests, elle profite globalement aux élèves les plus jeunes de l'échantillon et aux élèves dont le niveau d'efficacité cognitive est le plus bas. Ces dernières affirmations ne sont que des constatations à prendre avec prudence dans la mesure où nous ne leur avons pas appliqué de test statistique.

Oui, mais... à quelles conditions ?

Les élèves avec DI ont des difficultés spécifiques qui définissent des besoins particuliers dont il faut tenir compte en proposant des pratiques d'enseignement adaptées. Pour être efficaces, celles-ci doivent présenter un certain nombre de caractéristiques étudiées dans la partie théorique du mémoire et justifiées par de nombreux auteurs. Il faut que les pratiques soient explicites quant aux objectifs et aux contenus, planifiées, bien organisées et structurées. Les séances d'enseignement doivent être d'une intensité importante et de longue durée (ces élèves ont besoin de plus de temps pour apprendre que les élèves ordinaires). Elles sont menées en collectif parce qu'on apprend des autres et à l'oral pour ne laisser personne au bord du chemin. Des situations de lecture authentiques, sur des textes résistants (et non fabriqués pour l'occasion) sont les conditions pour ne pas laisser l'élève se débrouiller seul avec la complexité. Les outils proposés doivent être robustes et utilisables facilement par l'enseignant. Celui-ci doit assurer un guidage fort et un entraînement régulier pour que les élèves aient des acquis durables.

Et avec quelles limites et perspectives ?

Cette étude ne contient que les premiers éléments d'une recherche qui mérite d'être approfondie, validée dans d'autres contextes et stabilisée. Elle peut être utilement reproduite à plus grande échelle pour en augmenter les données ou élargie à des populations d'élèves avec DI scolarisés dans le second degré ou dans des établissements médico-sociaux. La question du transfert peut être étoffée par d'autres études dans la mesure où elle constitue vraiment le nœud des situations d'enseignement/apprentissage et une préoccupation professionnelle importante des enseignants. Des études qualitatives peuvent permettre de prendre en compte d'autres paramètres qui n'apparaissent pas dans une étude quantitative.

Une autre limite de cette étude est celle liée à l'usage de l'outil lui-même. Il y a toujours un écart entre ce que les concepteurs pensent que l'utilisateur va en faire et ce que l'utilisateur en fait réellement. Il faudrait réfléchir sans doute à opérationnaliser les scénarios pédagogiques et didactiques pour les enseignants au quotidien dans les classes. On a montré l'utilité de l'outil : il permet réellement d'apprendre ce qui est censé être appris, de mieux apprendre qu'un autre outil et il répond aux besoins des enseignants spécialisés.

Il faudrait maintenant se poser la question de son utilisabilité : comment l'enseignant formé peut-il se servir de cet outil ? Est-ce que l'outil est aisément manipulable ? Suffisamment simple et familier pour que l'utilisateur ne soit pas mis en difficulté ? Etudier également l'appropriabilité de l'outil est important : ce que va devoir faire le formé pour s'emparer de l'outil ? Va-t-il pouvoir l'intégrer dans sa pratique facilement ? Durablement ? (Centre Alain Savary, 2014).

Ces deux points, premiers éléments d'une recherche plus vaste et utilisabilité de l'outil, représentent à la fois des limites et des perspectives à notre travail.

Conclusion

Notre étude est basée sur les données les plus récentes des recherches, pour la plupart anglo-saxonnes et les résultats obtenus apportent des connaissances nouvelles, intéressantes pour la communauté scientifique. En effet, celle-ci ne dispose que d'un nombre limité d'études 1° sur les effets d'un enseignement de la compréhension (les études existantes évaluent la compréhension mais n'évaluent pas la compréhension après l'avoir enseignée) et 2° sur les pratiques d'enseignement adaptées aux élèves avec DI (de nombreuses recherches ont montré l'efficacité de pratiques adaptées avec des élèves ordinaires ou en difficultés d'apprentissage - learning disabilities- mais aucune ne s'est centrée sur la déficience intellectuelle).

Concevoir cette recherche et la conduire a représenté un projet ambitieux et un pari osé. Nous nous sommes attaqués à six questions de recherche, nous avons mené 322 entretiens d'évaluation, analysé plus de 30000 données et 80 heures d'enregistrement audio. Nous avons conçu un scénario didactique et pédagogique et les épreuves d'évaluation afférentes. Mettre en œuvre ce projet et mener à son terme l'expérience au sein des classes a représenté des dizaines et des dizaines d'heures de préparation et d'enseignement pour les quatre enseignantes du groupe expérimental, sans compter les temps de réunion, de formation et de concertation. Ce fut un effort collectif exigeant. *In fine* ce travail valait bien le temps et l'énergie consacrés et il nous « laisse – encore - à désirer » (au sens littéral d'Yves Clot).

A ce point, quels développements envisager ?

Toutes les séances d'enseignement dans les classes impliquées ayant été filmées (environ 60 heures d'enregistrement), elles forment une base de données vidéo sur des pratiques réelles de classe. Ce corpus représente une première piste de travail pour analyser l'activité enseignante, mieux la comprendre et la transformer.

Pour les formateurs que nous sommes, une autre piste à explorer est celle de la formation des enseignants. Les savoirs d'action et les connaissances accumulés tout au long de cette étude nous permettront dorénavant de mieux répondre aux besoins des enseignants et de mieux les outiller. Notre recherche devient source et ressource pour la conception de nouveaux scénarios pédagogiques ou le développement de l'évaluation des élèves par exemple.

Accompagner les enseignants spécialisés afin qu'ils fassent réussir les plus fragiles de nos élèves et qu'ils leur donnent toujours plus de « pouvoir d'agir » sur l'écrit (Clot, 2008) est bien le fil conducteur de ce travail et le chantier est toujours ouvert...

Références bibliographiques

Livres, articles et sites

- Adam, J.-M. (1997). *Les Textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Adlof, S.M., Perfetti, C.A. et Catts, H.W. (2011). Developmental changes in reading comprehension : implications for assessment and instruction. In Samuels S.J. et Farstrup A.E. (Eds). *What research has to say about reading instruction* (p. 86-214). Newark, DE : International reading association.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G. et Champlin, T. M. (2010). Teaching Students with Moderate Intellectual Disabilities to Read : An Experimental Examination of a Comprehensive Reading Intervention. *In Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45(1)*, 3-22.
- Bernardin, J. (2009). Naturalisation des différences. *In Dialogue 131*, 35-37.
- Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner? In Crahay, M. et Dutrevis, M. (Eds). *Psychologie des apprentissages scolaires*. (p. 230-256). Bruxelles : De Boeck.
- Bianco, M. (2014). Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture : contribution aux travaux du CSP.
www.education.gouv.fr/csp/ (Consulté le 27 juillet 2015)
- Bianco, M., Coda, M. et Gourgue, D. (2002). *Compréhension GS*. Grenoble : La Cigale.
http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Compre_MSGS_Com.pdf (Consulté le 10 février 2015)
- Blanc, N. (2009). La compréhension de contes présentés oralement en classes de CP et CE1 : quelle utilisation des dimensions situationnelles ? *In L'année psychologique, 109*, 607-628.
- Blanc, N., et Navarro, M. (2012). Le dessin animé : un matériel pédagogique pour apprendre à comprendre une histoire. *In Le Français Aujourd'hui, 179(4)*, 37-47.
- Bronckart, J. - P. (sans date). Les processus anaphoriques.
Site de l'université virtuelle de Paris 5
<http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffFicheT.asp?CleFiche=2301&Org=QUTH> (Consulté le 31 juillet 2015)
- Büchel, F.P., et Paour, J.-L. (2005). *Déficiência intellectuelle : déficits et remédiation cognitive*. Enfance, Vol. 57, p. 227-240.
- Catts, H. W., Adlof, S. M. & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders : A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 278-293.
- Cèbe, S. (2011). Lector & Lectrix : un instrument pour apprendre à comprendre. *In Argos, 48*.
- Cèbe, S. (2015). *Caractéristiques d'un enseignement explicite*. Cours Master 2 S&BEP année 2014 – 2015. ESPE Clermont Auvergne, université Blaise Pascal de Clermont Ferrand.
- Cèbe, S. (soumis). Scénario pédagogique et didactique *Gruffalo*.
- Cèbe, S. et Goigoux R. (2009). *Lector & Lectrix*. Paris : Retz, pp. 5-28.
- Cèbe, S. et Lévyte, F. (sous presse). Les progrès d'élèves avec une déficiência intellectuelle en compréhension de texte. *Recherches en éducation, 23*.
- Cèbe, S. et Paour, J. – L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficiência intellectuelle. *In Le français aujourd'hui, 177*, 41-53. Paris : Armand Colin

Cèbe, S. et Picard, P. (2009). « Réussir pour comprendre : Le rôle des pratiques d'enseignement dans le développement des compétences requises à et par l'école ». In *Dialogue*, 134, 25-29.

Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M. et Raguideau, C. (2012). *Lector & Lectorix collègue*. Paris : Retz.

Centre Alain Savary (2014). *Organiser une formation hybride : à quelles conditions ?* Site de l'Institut français de l'éducation
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/organiser-une-formation-hybride-compte-rendu-de-la-formation-du-1er-et-2-octobre-2013>

Chabanne, J. – C. et Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? In Chabanne, J. – C. et Bucheton, D. (Drs). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

Chenouf, Y. (2010). Sur quels supports apprendre à lire. In *Les Actes de Lecture*, 111, 40-53.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF

Courbois, Y., et Paour, J.-L. (2007). Le retard mental. In S. Ionescu, S. et Blanchet, A, (Eds.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 377-406). Paris: Presses Universitaires de France.

De la Haye, F et al.(2012). *TACIT (Testing Adaptatif de la Compréhension Implicite des Textes)*. Rennes : Université Rennes 2.
<http://tacit.univ-rennes2.fr/presentation/accueil> (Consulté le 10 février 2015)

Denhière, G. (2004). Psychologie cognitive et compréhension de texte : une démarche théorique et expérimentale. In Porhiel, S. et Klingler, D. (Eds) (2004). *L'unité texte* (p. 74-95). Pleyben : Perspectives.

Eco, U. (1979, 1985 pour la traduction française). *Lector in fabula*. Paris : Le livre de poche.

Ellis, N. R. et Hope, R. (1968). Memory processes and the serial position curve. *Journal of Experimental Psychology*, 77(4), 613-619.

Fayol, M. et Gaonac'h, D. (Drs). (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multi-média*. Paris, Hachette Education.

Fayol, M., Gombert, J.E., Lecoq, P., Sprenger-Charolles, L. et Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF.

Fougeyrollas, P., Saint-Michel, G., Bergeron, H., Cloutier, R., Côté, J. et Côté, M. (1996). *Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap*. Québec : CQCIDIH.

François, J. et Denhière, G. (1997). *Sémantique linguistique et psychologie cognitive : aspects théoriques et expérimentaux*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, Gaëtan Morin.

Glanzer, M. et Cunitz, A. R. (1966). Two storage mechanisms in free recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 5(4), 351-360.

Glenberg, A.M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. In *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5–18.

Goigoux, R. (1997). Post lectum
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00533553/document> (Consulté le 27 juillet 2015)

- Goigoux, R. (1998). *In Repères*, 18, p. 149.
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS018_12.pdf (Consulté le 4 août 2015)
- Goigoux, R. (2000). Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté. Suresnes : CNEFEI
- Goigoux R. – Audition le 17 mars 2015. In Delahaye J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à la ministre de l'Éducation nationale remis le 12 mai 2015.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette*. Paris : Retz.
- Gombert, J. - E. (2003). Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.
<http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle06.asp> (Consulté le 27 juillet 2015)
- Gorzegno, A. et al. (2010). *Stratégies pour lire au quotidien : apprendre à inférer de la GS au CM2*. Sceren
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *In Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Harvey, D. (2004). Exploitation pédagogique des différents médias dans les systèmes d'apprentissage multimédias. *In Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 1 (2), 21-26.
<http://www.profetic.org:16080/revue/IMG/pdf/ritpu0102> (Consulté le 24 avril 2015)
- Hessels, M.G.P & Tiekstra, M. (2010). Evaluation des capacités de raisonnement et prédiction des apprentissages dans un domaine scolaire nouveau chez des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. In M.G.P. Hessels et C. Hessels-Schlatter (Eds), *Evaluation et Intervention auprès d'élèves en difficultés*. Berne : Peter Lang, p. 51-66.
- Joole, P. (2013). Comprendre des histoires, histoire de comprendre. *In Dialogue*, 150, 51-54.
- Joole, P. et Bishop, M. - F. (Drs) (2012). Lecture de récits en maternelle. *In Le Français aujourd'hui*, 179
- Kavale, K. A. et Forness, S. R. (1999). *Efficacy of special education and related services*. Washington : AAMR.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *In Langages*, n° 40, 98-116.
 url : [/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1975_num_9_40_2300](http://web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1975_num_9_40_2300) (Consulté le 29 avril 2015)
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun.pdf> (Consulté le 29 avril 2015)
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1999). Discourse and manipulation. *In Discourse and society*, 17 (2), 359-383.
- Kirby, J.R. (sans date). *Qu'avons-nous appris sur la compréhension de textes ?*
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/kirbyf.pdf> (Consulté le 17 juin 2015)
- Klinger, J. K., Urbach, J., Golos, D., Brownell, M. et Menon, S. (2010). Teaching reading in the 21st century : a glimpse at how special education promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 33, 59-74.
- Lahire, B. (1993). *Cultures et inégalités scolaires*. Lyon, PUL

- Lévite F. (2014). *La mise en place d'une pédagogie adaptée peut-elle aider les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives à comprendre les textes qu'on leur lit ?* Mémoire de CAPA SH, ESPE Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris : La Dispute.
- Nation, K., Cocksey, J. Taylor, J. S. H. & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 51, 9, 1031-1039.
- Nonnon, E. et Goigoux, R. (Drs). (2007). Travail de l'enseignant et travail de l'élève dans l'apprentissage de la lecture au cycle 2. *Repères*, n° 36, p. 5-36.
- Oakhill, J., Berenhaus, M. et Rusted, J. (2014). When kids act out: a comparison of embodied methods to improve children's memory for a story. *In Journal of research in reading*, vol. 00, 1-13.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G et Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. *In Crahay, M. et Dutrévis, M. (Drs)(2013). Psychologie des apprentissages scolaires.* (p. 111-135). Bruxelles : De Boeck.
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *In Scientific Studies of Reading*, n° 11, 357-383.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. *In A. Farstrup, A. et Samuels S.J. (Eds). What research says about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE : International Reading Association.
- Ratz, C. et Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34, 1740-1748.
- Reese, E, Suggate, S., Long, J. et Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, n° 23, 627-644.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A., et Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *In Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276-305.
- Sève, P. et Cèbe, S.(Drs). (2014). *Lire en Maternelle : la lecture avant que de savoir lire*. Repères, 50. Lyon : ENS éditions.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *In Repères*, 19, 9-38.
- Trividic, I. (2009). *Lire lier*. Paris : Retz
- Vaughn, S., Moody, S. W. et Schumm, J. S. (1998). Broken Promises: Reading Instruction in the Resource Room. *Exceptional Children*, 64(2), 211-226.
- Vaughn, S. et Wanzek, J. (2014). Intensive Interventions in Reading for Students with Reading Disabilities: Meaningful Impacts. *In Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 46-53.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris, La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage* (2^e éd.). Paris : Editions Sociales.

Wolf, M. et Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5:3, 211-239.

http://dx.doi.org/10.1207/s1532799XSSR0503_2 (Consulté le 27 juillet 2015)

Textes officiels

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id> (Consulté le 10 février 2015)

Projets de programmes pour l'école élémentaire et le collège – Publications du CSP, 13 avril 2015

<http://www.education.gouv.fr/cid87938/projets-de-programmes-pour-l-ecole-elementaire-et-le-college.html>
(Consulté le 23 avril 2015)

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture – paru au BO n° 17 du 23 avril 2015

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834 (Consulté le 23 avril 2015)

Dictionnaires

CNRTL – Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

<http://www.cnrtl.fr/definition/portail/>

Rey, A. (Dr). (1998, Mise à jour 2006). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Le Robert en 3 volumes

Master 2 Scolarisation et besoins éducatifs particuliers

Année 2014 - 2015

Isabelle LARDON et Michael BILLEBAULT

Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec déficience intellectuelle : à quelles conditions ? Avec quels outils ? Et pour quels résultats !

Résumé :

Notre mémoire vise à répondre à la question suivante : des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture, adaptées aux besoins particuliers des élèves avec une déficience intellectuelle, peuvent-elles modifier durablement leurs capacités à comprendre et à raconter des textes narratifs ?

Nous présentons les compétences simultanément requises pour comprendre selon Goigoux et Cèbe (2013) et les pratiques les plus efficaces pour les enseigner aux élèves : un enseignement explicite et intégratif, intensif et durable. Nous construisons des interventions didactiques et pédagogiques que nous proposons à 36 élèves de classes spécialisées (CLIS en France). Dans une étude quantitative, nous en mesurons les effets et analysons les résultats.

Mots-clés : Compréhension en lecture/Déficience intellectuelle/Compétences requises pour comprendre/Pratiques d'enseignement/Scénario pédagogique/Transfert

Teach the understanding in reading to pupils with intellectual deficiency : on what conditions ? With which tools ? And for what results !

Summary :

Our report aims at answering the following question : can understanding in reading' teaching practices, adapted to students with intellectual deficiency, durably modify their skills to understand and tell narrative texts ?

We present the skills simultaneously required to understand, according Goigoux and Cèbe (2013) and the most effective practices to teach them to the pupils : explicit and integrative, intensive and long lasting teaching. We build didactic and educational interventions which we propose to 36 students of specialized classes (CLIS in France). In a quantitative study, we measure the effects of it and analyze the results.

Keywords : Understanding in reading' teaching/Intellectual deficiency/Skills required to understand/Teaching practices/Educational scenario/Transfer