



HAL
open science

Lecture interactive d'albums jeunesse : quels effets sur la compréhension narrative d'enfants de CP ?

Clémence Cornu, Catherine Lacoste

► To cite this version:

Clémence Cornu, Catherine Lacoste. Lecture interactive d'albums jeunesse : quels effets sur la compréhension narrative d'enfants de CP ?. Sciences cognitives. 2015. dumas-01278731

HAL Id: dumas-01278731

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01278731>

Submitted on 24 Feb 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.

ACADÉMIE DE PARIS
UNIVERSITÉ PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE

MÉMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Lecture interactive d'albums jeunesse :
quels effets sur la compréhension narrative d'enfants de CP ?

Sous la direction de Malory LECLÈRE et Didier ROCH

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2014-2015

Clémence CORNU
Née le 01/08/1974

Catherine LACOSTE
Née le 29/05/67

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier en premier lieu les enfants. Nous avons, avec eux et grâce à eux, fait un pas supplémentaire dans la connaissance de la compréhension.

Pour leurs contributions déterminantes, nous tenons à remercier :

- Malory Leclère et Didier Roch, en qualité de maîtres de mémoire, qui ont supervisé et guidé notre recherche en nous faisant bénéficier de leur expertise et de leur expérience.

- L'équipe de l'école La brèche-aux-loups dans le 12^e arrondissement de Paris, particulièrement le directeur, M. Roland Ley, et les enseignantes de CP, Mme Aude Lavabre et Mme Maryse Poisson. Grâce à eux, nous avons pu travailler avec les enfants dans d'excellentes conditions.

Nous dédions ce mémoire à tous ceux qui nous ont aidés à mener à bien notre recherche.

« Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...]. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. »

Umberto Eco, *Lector in fabula*

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Nous soussignées Clémence Cornu et Catherine Lacoste déclarons être pleinement conscientes que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>PARTIE THÉORIQUE</u>	2
<u>I. La compréhension de récit (Clémence Cornu)</u>	2
<u>1. Les modèles de compréhension</u>	2
<u>1.1. Comprendre : élaborer une représentation mentale cohérente</u>	2
<u>1.2. Les modèles cognitivistes de compréhension</u>	2
<u>1.3. Le modèle interactionniste d’Irwin</u>	3
<u>2. Les compétences mises en jeu dans la compréhension</u>	3
<u>2.1. Les compétences linguistiques</u>	4
<u>2.2. Les compétences inférentielles</u>	4
<u>2.2.1. Inférences de cohérence et inférences élaboratives</u>	4
<u>2.2.2. Les connaissances générales</u>	6
<u>2.2.3. Le rôle de la capacité inférentielle dans la compréhension</u>	7
<u>2.3. Les compétences métacognitives</u>	8
<u>2.4. Les capacités attentionnelles et de mémoire de travail</u>	8
<u>3. Les compétences spécifiques à la compréhension narrative chez l’enfant</u>	8
<u>3.1. L’utilisation des connaissances sur la structure du récit</u>	9
<u>3.1.1. La structure du récit</u>	9
<u>3.1.2. Le schéma de récit</u>	9
<u>3.2. La construction des liens causaux</u>	9
<u>3.2.1. La structure causale</u>	9
<u>3.2.2. L’évolution des compétences inférentielles causales</u>	10
<u>3.3. La prise en compte des états internes des personnages</u>	10
<u>3.3.1. Rôle dans la compréhension</u>	10
<u>3.3.2. Développement des compétences</u>	11
<u>4. Comment évaluer la compréhension narrative ?</u>	12
<u>5. L’album, un support inférentiel</u>	13
<u>II. Lecture interactive et étayage (Catherine Lacoste)</u>	14
<u>1. Zone prochaine de développement et étayage</u>	14
<u>2. Le développement langagier selon l’approche socio-constructiviste</u>	15
<u>3. L’étayage langagier</u>	16
<u>3.1. Particularités de l’étayage langagier</u>	16

3.2. <u>Rôle et place de l'adulte dans l'interaction langagière</u>	17
3.3. <u>Le risque du contre-étayage</u>	18
4. <u>Un modèle socio-constructiviste d'intervention : la lecture interactive</u>	19
<u>PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES</u>	21
<u>PARTIE PRATIQUE (partie commune)</u>	22
<u>I. Méthodologie</u>	22
1. <u>Sélection de l'échantillon</u>	22
1.1. <u>Définition de la population</u>	22
1.2. <u>Sélection des enfants</u>	22
1.3. <u>Constitution des groupes « sujets » et « témoins »</u>	23
2. <u>L'épreuve d'évaluation de la compréhension</u>	23
2.1. <u>Choix de l'album</u>	24
2.2. <u>Nature et déroulement de l'épreuve</u>	24
2.2.1. <u>Le rappel spontané</u>	24
2.2.2. <u>Les questions</u>	24
2.3. <u>Méthode d'analyse des résultats</u>	25
2.3.1. <u>Choix des axes d'analyse</u>	25
2.3.2. <u>Choix de la méthode de cotation</u>	26
3. <u>Les interventions</u>	26
3.1. <u>Objectifs de nos interventions</u>	26
3.2. <u>Cadre des séances</u>	27
3.3. <u>Choix des albums et préparation des séances</u>	27
3.4. <u>Déroulement des séances</u>	28
3.5. <u>Méthode d'analyse des séances</u>	29
3.5.1 <u>Fonctions et conduites de notre étayage</u>	29
3.5.2. <u>Les différentes formes de notre étayage</u>	30
<u>II. Résultats et discussion</u>	32
1. <u>Résultats des épreuves d'évaluation et analyse</u>	32
1.1. <u>Évolution des performances des deux groupes</u>	33
1.1.1. <u>Évolution des performances globales</u>	33
1.1.2. <u>Évolution des performances par axe</u>	33
1.1.3. <u>Synthèses des évolutions des sujets</u>	33
1.2. <u>Interprétation des résultats : rappel spontané et rappel indicé</u>	34

1.2.1. <u>Évolution des performances en rappel spontané</u>	34
1.2.2. <u>Évolution des performances en rappel indicé</u>	35
2. <u>Analyse des séances de lecture</u>	36
2.1. <u>Génération des inférences</u>	36
2.1.1. <u>Aide à la génération d'une inférence élaborative : ajustement à l'hétérogénéité des niveaux de connaissance du monde</u>	36
2.1.2. <u>Aide à la génération d'une inférence de cohérence locale : ajustement à l'hétérogénéité des connaissances de l'univers de l'album</u>	38
2.1.3 <u>Aide à l'établissement des liens causaux : ajustement à l'inégale maîtrise des schémas de connaissances et à l'hétérogénéité des capacités expressives</u>	40
2.1.4. <u>Aide à la génération d'une inférence de cohérence globale : ajustement à l'hétérogénéité des capacités à lier des informations distantes</u>	43
2.2. <u>Compréhension et évocation des états internes</u>	45
2.2.1. <u>Aide à la compréhension d'une émotion complexe : des conduites ajustées à la zone prochaine de développement</u>	45
2.2.2. <u>Aide à la compréhension des intentions : des conduites différentes adaptées aux particularités cognitives des enfants</u>	48
2.2.3. <u>Aide à la compréhension des intentions : une conduite contre-étayante</u> ... 50	
2.2.4. <u>Aide à la compréhension d'une fausse croyance : des conduites adaptées à la spécificité d'un album</u>	51
2.3. <u>Synthèse : un étayage adapté pour des effets différents</u>	54
2.3.1. <u>Des difficultés variées nécessitant un ajustement</u>	55
2.3.2. <u>Des conduites différentes</u>	55
2.3.3. <u>Des formes différentes</u>	56
2.3.4. <u>Des effets différents</u>	56
2.3.5. <u>Situations de contre-étayage</u>	57
3. <u>Discussion</u>	57
3.1. <u>Validation des hypothèses</u>	57
3.2. <u>Intérêt de l'étude</u>	58
3.2.1. <u>Utilité d'une intervention centrée sur les processus de compréhension</u> ... 58	
3.2.2. <u>Utilité d'une intervention de lecture interactive</u>	58
3.3. <u>Critique de l'étude (biais et limites)</u>	59
<u>CONCLUSION</u>	60

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Scores des sujets aux épreuves initiale (I) et finale (F).....32

Figure 2 : Scores des témoins aux épreuves initiale (I) et finale (F).....32

INTRODUCTION

Apprendre à lire est l'acquisition majeure que devra faire l'enfant pendant ses années à l'école primaire, car elle servira de socle aux autres apprentissages scolaires qui, pour la plupart, passent par l'écrit.

Or, selon des évaluations récentes (Cedre, 2009), près d'un élève sur cinq entrant en sixième n'a pas développé les compétences en lecture nécessaires à la compréhension d'un texte adapté à son niveau. Certains ont une maîtrise insuffisante des processus de base de la lecture (décodage et traitements linguistiques) pour accéder au sens de ce qu'ils déchiffrent. Mais les difficultés de beaucoup d'entre eux sont d'une autre nature et relèvent des processus généraux de compréhension.

Dans le but de développer ces compétences, impliquées à la fois dans la compréhension de textes lus ou entendus, nous avons conçu et mis en œuvre des séances de lecture faite par l'adulte à des enfants en difficulté.

Pour ces interventions centrées sur les fondements de la compréhension narrative, à savoir la structuration du récit et l'élaboration des inférences, le support de l'album de jeunesse s'est révélé particulièrement riche car à la fois complexe et adapté aux jeunes enfants, enclins à s'intéresser au récit et à l'univers symbolique des livres d'histoires.

Une étude de deux chercheuses canadiennes, Makdissi et Boisclair (2010), nous a vivement intéressées car elle donne des pistes à la fois pour l'évaluation et la prise en charge des difficultés de compréhension narrative. Cette recherche met l'accent sur la nécessité de la médiation de l'adulte pour aider l'enfant à entrer dans la compréhension.

Dans une perspective socio-constructiviste du développement de l'enfant, nous pensons comme elles que le sens d'un texte peut émerger au cours de l'interaction entre l'enfant, l'adulte et l'auteur du livre.

Pour analyser le dialogue et l'impact de l'intervention de l'adulte sur le discours de l'enfant, nous utiliserons le concept d'étayage langagier développé en linguistique interactionnelle.

PARTIE THÉORIQUE

I. La compréhension de récit

1. Les modèles de compréhension

1.1. Comprendre : élaborer une représentation mentale cohérente

Comprendre signifie étymologiquement « mettre ensemble ». « Comprendre un discours ou un texte c'est construire une représentation mentale intégrée et cohérente de la situation décrite par ce discours ou ce texte – ce qu'on appelle souvent un modèle mental », ou encore « modèle de situation. » (Fayol, 2003).

Le lecteur ou auditeur élabore ce modèle en cours de lecture (ou audition) d'un texte, en traitant les informations nouvelles et en les mettant en relation avec la représentation mentale déjà construite. Pour ce faire, il doit établir la cohérence à deux niveaux : avec les informations des passages précédents, et avec ses connaissances (Rossi et Campion, 2008).

1.2. Les modèles cognitivistes de compréhension

Plusieurs modèles de compréhension cognitivistes rendent compte de ces représentations globales cohérentes.

- Dans le modèle d'indexation d'événements (Zwaan et Radvansky, 1999), la recherche de cohérence selon cinq dimensions : temps, espace, causalité, intentionnalité (buts et motivations des personnages) et agent (protagonistes, objets et leurs caractéristiques) permet l'élaboration du modèle de situation.
- La cohérence référentielle, destinée à établir un lien entre un personnage, un événement ou un fait et son référent, est au cœur du modèle de construction-intégration de Kintsch (1992, 1998). La macrostructure du texte (structure comportant les idées principales), est dégagée en plusieurs étapes : activation des concepts, construction des propositions, établissement des relations entre les propositions, et enfin construction du modèle de situation. Les connaissances orientent la construction du modèle à toutes les étapes.
- La cohérence causale est au centre des travaux de Trabasso et de son équipe depuis les années 1980. Dans le modèle de compréhension de langage de Trabasso et Wiley (2005), les relations causales, explicites ou inférées, déterminent ce qui est important

dans le texte (l'importance d'une idée est proportionnelle au nombre de relations de ce type qu'elle entretient avec les autres éléments du texte). Le lecteur utilise ses connaissances et croyances pour interpréter les buts des protagonistes, et produire les inférences causales nécessaires à l'élaboration d'un modèle de situation qui représente au mieux ce qu'il lit (Trabasso et van den Broek, 1985, Trabasso et Wiley, 2005).

Le processus de recherche des causes ou de l'attente de conséquences des différents événements, actions et états du récit est considéré souvent comme le propre d'une lecture active. Ce principe de recherche de la signification (Stein et Trabasso, 1985) implique un effort de la part du lecteur tout au long de la lecture, comme s'il cherchait en permanence à répondre à la question « pourquoi ? ».

1.3. Le modèle interactionniste d'Irwin

Cette conception de la lecture comme une construction active de sens est développée par Irwin (1986), repris par Giasson (2008). Pour ces auteurs, au-delà de la recherche de cohérence, le lecteur donne une interprétation personnelle du texte.

Il faut en effet concevoir l'activité de compréhension comme « aboutissant toujours à une interprétation du texte présentant une marge de liberté plus ou moins large en fonction du texte, [...] des connaissances préalables dont [le lecteur] dispose... » (Fayol, 2003).

Le modèle d'Irwin envisage la compréhension comme une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte de lecture, chacune de ces trois composantes indissociables agissant sur les autres. Au-delà des connaissances du lecteur, ses intentions et motivations, ainsi que les échanges qui ont lieu pendant la lecture (le contexte), influencent la compréhension.

2. Les compétences mises en jeu dans la compréhension

On distingue « deux composantes dans la compréhension : la première a trait aux traitements linguistiques du texte. La deuxième concerne les processus généraux de compréhension que sont les processus d'interprétation et d'intégration de l'ensemble des informations dans une représentation cohérente. » (Fayol, 2003).

Ainsi, la liaison entre les éléments du texte peut être explicitée au moyen de marqueurs linguistiques de continuité textuelle, principalement les anaphores et les connecteurs (Charolles et Ehrlich, 1991). Mais le lecteur peut aussi utiliser ses connaissances pour combler les manques des textes, toujours en partie elliptiques, grâce au processus inférentiel.

2.1. Les compétences linguistiques

Les compétences de décodage (identification des mots et fluidité) n'entrent pas en jeu dans la compréhension des textes lus à l'enfant, comme c'est le cas dans notre étude, nous ne les aborderons donc pas ici.

Les compétences linguistiques, notamment lexicales, sont des prérequis à la compréhension en lecture, mais ne sont pas non plus l'objet de notre travail.

Ainsi, nous avons tenté de minimiser le rôle de ces compétences lors de nos interventions, d'une part en choisissant des textes en accord avec le niveau langagier des enfants, d'autre part en explicitant les mots inconnus et en reformulant les tournures syntaxiques difficiles.

2.2. Les compétences inférentielles

« L'inférence est une information qui n'est pas explicitée mais que le lecteur doit produire afin de rendre cohérente la représentation qu'il élabore » (Rossi et Campion, 2008).

Le mécanisme de l'inférence permet donc d'accéder à l'implicite et joue un rôle fondamental dans la compréhension de textes.

L'inférence, produite à partir des connaissances du lecteur, a deux fonctions : mettre en relation les informations du texte et les compléter.

2.2.1. Inférences de cohérence et inférences élaboratives

Les recherches dans le domaine distinguent classiquement deux catégories d'inférences fondées sur les connaissances du lecteur : d'une part les inférences de cohérence, nécessaires pour établir la cohérence de la représentation, et d'autre part les inférences d'élaboration, optionnelles, qui permettent d'enrichir la représentation.

D'après de nombreuses recherches, il semble que deux processus de production des inférences cohabitent : un processus d'activation (récupération en mémoire) d'informations, et un processus d'élaboration de nouvelles informations sur la base de connaissances du monde, ajoutées à la représentation du contenu du texte.

Notons que ces inférences sont dans la plupart des recherches actuelles distinguées des inférences logiques, qui ne sont pas produites à partir de connaissances. Elles reposent sur un raisonnement logique effectué sur des informations données par le texte, et sont donc nécessairement vraies (Rossi et Campion, 2008).

Les inférences de cohérence (ou de liaison)

Ces inférences destinées à construire une représentation cohérente sont souvent considérées comme nécessaires à la compréhension de récit. Il est communément admis par les chercheurs que ce sont les seules inférences systématiquement générées durant la lecture ou audition des textes narratifs (*on-line*) (Campion et Rossi, 1999).

Parmi elles, on peut distinguer les inférences de cohérence locales (destinées à établir une cohérence entre deux segments de textes : mots, propositions, phrases) et globales (destinées à établir une cohérence entre différents endroits du texte) (Rossi, 2008). La notion de cohérence globale est très large puisqu'elle peut concerner une séquence ou l'ensemble du récit. Makdissi et Boisclair (2004b) distinguent ainsi les inférences intra-composantes (établissant un lien entre deux informations d'une même composante de la trame narrative), inter-composantes (entre deux composantes) ou trans-composantes (qui mettent en lien toutes les composantes du récit).

La théorie constructionniste de Graesser et coll. (1994) accorde une place centrale aux inférences causales, locales ou globales, qui permettent aux lecteurs d'établir des liens causaux entre les différents éléments adjacents ou éloignés du texte, et donc de comprendre pourquoi les actions et événements se produisent.

Les inférences élaboratives

Les inférences d'élaboration ont pour fonction d'enrichir la représentation mentale. Elles ne sont généralement pas produites au cours de la lecture car elle ne sont pour la plupart pas nécessaires pour construire une représentation cohérente du récit, mais peuvent être générées ultérieurement, lors d'une tâche de récupération par exemple (*off-line*).

Cependant, elles seront produites *on-line* si elles contribuent indirectement à la cohérence globale du contenu du texte (Campion et Rossi, 1999). La frontière est donc parfois difficile à établir entre inférences de cohérence, nécessaires, et inférences élaboratives optionnelles.

Nous nous attarderons sur deux types d'inférences élaboratives qui jouent un rôle dans la construction de la cohérence globale du récit.

- Les inférences prédictives permettent d'anticiper les événements à venir au cours de la narration. L'importance de la notion d'anticipation dans la compréhension est affirmée par les recherches de Schank (1975), et ces inférences sont souvent générées lors de la compréhension narrative (Campion et Rossi, 1999).
- Les inférences relatives au but super-ordonné (but principal poursuivi par un protagoniste du récit) sont plus souvent générées que les inférences relatives aux buts

sous-ordonnés, d'après les recherches de Long et Golding (1993). Ces résultats confirment leur rôle dans la construction de la cohérence et accrédite la théorie constructionniste qui conçoit la compréhension comme de nature explicative.

D'autres inférences, non prévues par l'auteur, permettent d'interpréter le texte, de le dépasser. Nous en distinguerons deux types avec Irwin (1986), repris par Giasson (2008).

- Les inférences relatives aux réponses émotionnelles sont générées lorsque le récit suscite des sentiments et émotions chez le lecteur. Celui-ci peut notamment établir des liens entre le texte et son expérience personnelle, s'identifier aux personnages de l'histoire, et s'engager davantage dans la lecture. Une information peu importante dans la structure du récit peut ainsi être mise en exergue par la réponse affective du lecteur.
- Les inférences relatives au raisonnement (porter un jugement ou établir l'intention de l'auteur) jouent un rôle dans la compréhension, même pour de jeunes lecteurs.

Comme le soulignent les auteurs de la théorie de la construction, il n'y a donc pas une série invariante d'inférences produites au cours de la compréhension selon les objectifs du lecteur. Ces inférences pourront par ailleurs être générées de façon automatique, ou grâce à un traitement intentionnel, donc exiger un effort cognitif plus ou moins important en fonction de l'intérêt du lecteur et de sa familiarité avec l'univers du récit.

La nature et le nombre des inférences réalisées dépendent donc des intentions et motivations du lecteur, mais aussi de ses connaissances, habiletés cognitives, métacognitives et psycho-affectives, qui lui permettront de construire une représentation plus ou moins cohérente et une interprétation plus ou moins riche du texte.

2.2.2. Les connaissances générales

Les inférences sont générées à partir des connaissances générales du lecteur, notamment des connaissances de type schématique stockées en mémoire.

Le schéma est une structure de représentation des connaissances et savoir-faire (procédures). C'est un mécanisme actif de reconnaissance : posséder le schéma d'un objet, d'un événement, d'une situation, facilite sa reconnaissance (Rumelhart et Norman, 1985).

La notion de schéma s'applique à des catégories de connaissances différentes, à des concepts concrets (schémas d'action) ou abstraits (procédures cognitives).

- Le schéma d'action décrit les étapes nécessaires à la réalisation d'une tâche.
- Le script (Schank et Abelson, 1977) décrit les actions mises en œuvre dans les événements sociaux (aller au restaurant...). Il est constitué d'une suite de scènes.

- Le plan (Rumelhart et Norman, 1985), schéma cognitif finalisé vers un but, décrit les étapes qui permettent de l'atteindre. Les plans guident nos actions et permettent de comprendre les buts et intentions des actions des autres.

Dans les narrations, les événements, actions, buts renvoient à ces représentations stockées en mémoire. Les schémas vont faciliter leur identification et leur interprétation.

2.2.3. Le rôle de la capacité inférentielle dans la compréhension

De nombreuses études ont montré que la capacité à produire des inférences augmente avec l'âge (Casteel et Simpson, 1991).

Une étude longitudinale menée sur 4 ans (Kendeou et coll., 2008) montre que les habiletés de production d'inférences chez les enfants de 4, 6 et 8 ans se développent indépendamment de leurs compétences langagières de base, et sont prédictives de leurs performances en matière de compréhension à mesure qu'ils avancent en âge.

Ce dernier résultat est conforme à ceux de Cain et Oakhill, qui comparent les performances de bons et mauvais compreneurs (identifiés grâce à un test de compréhension de textes), ayant un niveau de lecture et de compréhension de mots similaire. Dans plusieurs études (Cain et Oakhill, 1999, Cain et coll., 2001), elles ont montré que les mauvais compreneurs produisent moins d'inférences que les bons compreneurs, et que cette différence ne peut être imputée ni à la mémoire (les informations explicites sont aussi bien rappelées) ni à une absence de connaissances (qui sont données quand elles font défaut). Ce qui distingue les bons des mauvais compreneurs est donc leur capacité à produire des inférences.

Par ailleurs, l'étude de 1999 indique qu'une difficulté pour les mauvais compreneurs est de produire spontanément l'inférence, à identifier quand et comment utiliser leurs connaissances pour la produire. En effet, lorsqu'on leur indique à quel endroit ils doivent aller chercher l'information, leurs performances augmentent significativement. L'étude de 2001 précise que pour les mauvais compreneurs, la difficulté dans la production d'inférences (de cohérence comme d'élaboration) est de sélectionner les informations du texte et de récupérer les connaissances en mémoire, alors que les difficultés des bons compreneurs n'apparaissent que lors de l'intégration des deux sources d'information.

Ce dernier résultat montre que les stratégies d'aide qui consistent à sélectionner les informations du texte et à mobiliser les connaissances générales sont efficaces pour aider les enfants en difficulté à produire les inférences.

2.3. Les compétences métacognitives

Les mauvais compreneurs seraient donc moins capables d'adapter leurs stratégies, ils se focaliseraient davantage sur la précision de lecture que sur l'évaluation de leur compréhension.

Les moyens dont disposent les lecteurs pour évaluer leur compréhension sont donc essentiels. Les processus métacognitifs renvoient à la capacité d'un sujet à repérer une éventuelle difficulté d'accès au sens et à mettre en place des stratégies efficaces pour y remédier (Blanc, 2010).

Les enfants qui ne parviennent pas à coordonner et à contrôler l'ensemble des processus de compréhension ne pourront construire que des représentations fragmentaires, sans lien ni cohérence.

2.4. Les capacités attentionnelles et de mémoire de travail

Pour comprendre un texte, le lecteur doit donc mobiliser ses connaissances linguistiques et conceptuelles, opérer des traitements linguistiques et inférentiels, et évaluer ses stratégies de compréhension. Or il ne peut réaliser simultanément qu'une quantité limitée d'opérations cognitives, déterminée par le nombre d'informations qui peuvent être traitées en mémoire de travail. Il lui faut donc allouer son attention en fonction de la complexité du texte et de ses connaissances, afin d'élaborer un modèle mental satisfaisant (Fayol, 2003).

Les recherches les plus récentes ont montré que deux processus de haut niveau jouent un rôle déterminant dans la compréhension, notamment dans la capacité inférentielle : d'une part des processus dépendants des fonctions exécutives, la mémoire de travail et les stratégies de contrôle (Cain et coll., 2004, Sesma et coll., 2009), et d'autre part les capacités d'allocation des ressources attentionnelles (Oakhill et coll., 2005).

Enfin, bien que peu prises en compte dans les modèles de compréhension cognitivistes, l'attitude générale face à la lecture ainsi que les intérêts, intentions et exigences du lecteur constituent aussi des facteurs fondamentaux dans la compréhension (Giasson, 2008).

3. Les compétences spécifiques à la compréhension narrative chez l'enfant

Certaines compétences de haut niveau sont particulièrement sollicitées dans les situations de compréhension narrative (Cain, Oakhill, 2007) : la capacité à utiliser ses connaissances en matière de structure de récit, et la capacité à produire des inférences pour établir les liens causaux et les états internes des personnages.

3.1. L'utilisation des connaissances sur la structure du récit

3.1.1. La structure du récit

D'après Baladier (1991), « un texte ou un énoncé est un récit lorsqu'il relate une suite de faits et d'actes qui ont entre eux des rapports chronologiques et logiques (temporalité et causalité) et que cette suite exprime la transformation d'un état initial en un état final à travers une série de changements ».

La grammaire de récit est définie par Mandler (1982) comme « un système de règles utilisé pour décrire les régularités dans la structure des histoires » et permet de décrire les différents éléments composant la structure canonique d'un texte narratif. Cependant, toutes ces catégories ne sont pas forcément clairement identifiables et peuvent même être absentes. D'après cette structure canonique, un récit est composé d'épisodes. « Un épisode commence par un événement de début (initial) qui suscite une réaction complexe chez le protagoniste ([...] une réponse émotionnelle ou cognitive, et un but), [...] suivis par une tentative pour atteindre ce but, l'issue de la tentative, et une fin ([...] réaction des personnages [...] ou conséquences à long terme de ces événements). » (Mandler, 1982).

3.1.2. Le schéma de récit

Le schéma de récit est « une sorte de structure mentale et de mécanisme de traitement » (Mandler, 1982). Il « fait référence à une structure cognitive générale dans l'esprit du lecteur, que ce dernier utilise pour traiter l'information du récit » (Giasson, 2008).

Cette description est intéressante dans la mesure où le schéma de texte est utile au lecteur ou à l'auditeur. Or la relation entre l'acquisition du schéma de récit par l'enfant et sa capacité de compréhension (et de production) a été établie (Hickmann, 2000) : la compréhension croît proportionnellement à la maîtrise du schéma de récit. Ainsi, la qualité du rappel de récit d'un lecteur dépend de la nature et de la composition du texte : plus l'organisation du récit est conforme au schéma canonique, meilleur est le rappel. L'enfant s'appuie donc sur une représentation cognitive de la structuration de récit développée avec l'âge et au fil de ses expériences.

3.2. La construction des liens causaux

3.2.1. La structure causale

Ces vingt dernières années, les travaux menés sur la grammaire de récit ont progressivement conduit les chercheurs à privilégier un modèle de structuration des récits

en réseau causal (Bourg et coll., 1997, Trabasso et Wiley, 2005). La représentation élaborée par le lecteur se présente sous forme de chaîne causale hiérarchisée qui relie les différents événements d'une histoire. Ainsi, comprendre un récit consiste à dégager les buts poursuivis par les protagonistes et les tentatives mises en œuvre pour les atteindre. Les réussites ou échecs de ces plans sont à l'origine de nouveaux buts et tentatives.

3.2.2. L'évolution des compétences inférentielles causales

Les recherches récentes montrent que les fondements de la compréhension du récit se mettent en place très tôt. Certains chercheurs parlent de capacités inférentielles causales émergentes chez le bébé dès 8 mois (Bauer, 1992).

Makdissi et Boisclair (2004a) ont étudié l'évolution des capacités de compréhension narrative des jeunes enfants, entre 3 ans et 6 ans, selon le modèle de structuration causale.

À 3 ans, l'enfant peut établir des liens de causalité physique entre deux événements éloignés d'un livre d'images, mais ne peut élaborer une représentation globale de l'histoire.

4 ans est un âge transitoire où l'enfant commence à établir des liens entre le but et les tentatives d'actions successives, mais il ne maintient pas ce but tout au long de son récit.

En revanche, à 5 ans, il est capable de lier explicitement les différentes tentatives avec le but tout au long de l'histoire. Madkissi et Boisclair émettent l'hypothèse que la maturation cognitive de l'enfant a rendu possible cette construction de relations causales entre le but et chacune des tentatives, même éloignées, par une opération logique de transitivité.

À 6 ans, cette capacité gagne en finesse et, à condition de l'interroger en cours de lecture, l'enfant évoque davantage de buts sous et super-ordonnés (Lynch et van den Broek, 2007).

Il est donc intéressant d'observer le développement de la production d'inférences causales, qui se modifie avec l'avancée en âge des enfants (Boisclair et coll., 2004), et qui, avec les compétences relatives à la structuration du récit, interagissent sur la compréhension.

Selon l'étude longitudinale de Kendeou et coll., 2008, qui ont compté le nombre d'inférences produites dans un rappel avec questions, les inférences de but sont présentes dès 4 ans, les inférences causales à 6 ans, et les inférences concernant les émotions des personnages vers 8 ans. Nous verrons que certaines études nuancent ces résultats.

3.3. La prise en compte des états internes des personnages

3.3.1. Rôle dans la compréhension

La mise en relation des événements ne suffit pas à assurer un sens au récit, il faut aussi considérer le point de vue des protagonistes ; c'est ce qui donne à l'histoire « sa raison

d'être racontée » (Berman, 2004). Il s'agit de ce que Labov et Waletzky (1967) ont nommé la composante évaluative du langage.

Cet accès aux états internes des personnages aide à mieux comprendre le sens de leurs actions. En effet, selon van den Broek et coll. (1997), la capacité des enfants à se représenter la causalité des événements et ainsi élaborer une représentation unifiée du récit dépend non seulement de leur compétence à connecter entre elles des informations dans le texte, mais aussi à considérer les actions concrètes des personnages et les informations relatives aux événements intérieurs que sont les buts, motivations ou croyances.

Ces résultats viennent confirmer la position de Trabasso et Stein (1997) qui considèrent que les émotions constituent la « colle » de la construction causale des récits.

3.3.2. Développement des compétences

Veneziano et Hudelot (2006) évaluent le rôle de l' « intervention conversationnelle » sur la production de récits d'enfants de 4 à 11 ans. Ils cherchent à savoir si ce type d'intervention peut améliorer la compréhension des états internes, en lien avec les actions des personnages. Les récits produits spontanément ont été comparés à ceux produits après un étayage clinique de type piagétien qui attire l'attention des enfants sur la cause des événements, sans pour autant évoquer ni les états internes ni parler de perspective.

Comme le montrent les analyses des récits spontanés, qui viennent confirmer les résultats de Berman (2004), c'est aux alentours de 10 ans que l'enfant accède spontanément au mode évaluatif de la narration et peut construire l'histoire en y intégrant des éléments sur les intentions, émotions et états épistémiques des personnages (et leurs fausses croyances éventuelles). C'est aussi à cet âge qu'il peut tenir compte de points de vue divergents.

Cependant, l'analyse des récits après étayage montre un fort accroissement des références aux états internes des personnages. En particulier, le récit des enfants de 6/7 ans (âge des sujets de notre étude) rejoint le récit initial des enfants de 8/9 ans quant à sa dimension évaluative. Ces enfants commencent à introduire une causalité psychologique, c'est-à-dire à expliquer les événements par une cause psychologique, et à exprimer la fausse croyance.

Il est donc possible d'accélérer la structuration et la compréhension du récit grâce à la prise en compte des états internes.

L'intervention n'a en revanche eu aucun effet sur les enfants de 4/5 ans. Ces résultats sont en accord avec le modèle de la zone prochaine de développement (Vygotski, 1934/1997) selon lequel l'étayage peut permettre à l'enfant d'optimiser ses compétences, à condition qu'elles soient présentes et en attente d'être éveillées.

Au vu de ces études, il semble possible d'améliorer les compétences de compréhension narrative en intervenant sur ces trois variables : l'utilisation de la structure du récit, les inférences causales et les inférences sur les états internes.

4. Comment évaluer la compréhension narrative ?

Une des difficultés posées par l'étude de la compréhension narrative est le choix de méthodes d'évaluation adéquates. L'évaluation de la compréhension littérale des informations explicites est relativement aisée mais il est plus délicat d'évaluer la représentation mentale de l'histoire que le lecteur ou l'auditeur élabore, et qui est propre à chacun. Plusieurs méthodes sont utilisées (Burris et Brown, 2014).

Les méthodes *on-line* ont pour objectif de dévoiler les processus de compréhension au moment de leur élaboration. Elles consistent à détecter les informations intégrées à la représentation mentale en temps réel et s'intéressent à la construction et au maintien de cette représentation. Elles peuvent prendre plusieurs formes : questions de clarification (*probe questions*), protocoles *think aloud* (méthode de raisonnement à voix haute), ou production d'un récit à partir d'une séquence d'images.

Les méthodes *off-line* évaluent après-coup la représentation mentale qui a été construite au cours de la lecture. La plus largement utilisée est celle du rappel de récit. Le sujet doit raconter l'histoire avec ses propres mots, ce qui l'oblige à sélectionner et restructurer les informations de manière personnelle. Cette restitution va donc comporter des omissions et des remaniements, surtout chez les enfants, du fait de leur expérience restreinte, et ainsi renseigner sur leur manière de comprendre le récit.

Une autre méthode d'évaluation *off-line* est le rappel indicé ou *cued recall* : au cours du rappel, on pose des questions qui contiennent des indices sur les événements importants. Le rappel indicé peut être rapproché de l'utilisation de protocoles verbaux, dans lesquels on demande à l'enfant de verbaliser le contenu de sa pensée au fur et à mesure de sa découverte de l'histoire (*on-line*). Les deux méthodes permettent de pallier les insuffisances du rappel libre, notamment la difficulté à juger si l'omission d'un élément est dû à un déficit de compréhension ou à un manque d'intérêt de l'enfant pour cet élément.

Il convient ensuite de s'interroger sur l'utilisation de ces rappels, par nature subjectifs, pour évaluer objectivement ce qu'ils révèlent de la compréhension d'une histoire. Plusieurs méthodes de cotation sont utilisées. Dans leur étude, Lavigne et coll. (2007) les répartissent en trois catégories : l'analyse quantitative, l'analyse qualitative et l'analyse selon le schéma de récit. Les résultats montrent que les trois méthodes sont significativement liées

entre elles, même si la méthode qualitative est celle qui prédit le mieux les performances à une épreuve de compréhension (questions littérales et inférentielles sur un texte).

5. L'album, un support inférentiel

Dans une recherche menée en 2006, Anderson et coll. montrent que les mêmes zones cérébrales sont activées pour comprendre un film muet ou une histoire lue.

Plusieurs études confirment que les processus sous-jacents à la compréhension sont indépendants du mode de présentation des histoires (auditif, audio-visuel, lecture) (van den Broek et coll., 2005, Kendeou et coll., 2008).

La compréhension des images et du texte sollicitent donc les mêmes compétences générales de compréhension, notamment les compétences inférentielles.

Ainsi, l'album est un outil particulièrement intéressant pour travailler la compréhension narrative, parce ce qu'il utilise deux codes différents qui s'associent pour raconter une seule histoire. Cette association est une source de production d'inférences particulièrement fertile. L'album permet « d'expérimenter des attitudes spécifiques de lecteur, dont la principale consiste à associer » (Tauveron, 2002). Il convient donc particulièrement à la démarche adoptée pendant nos interventions : aider les enfants à établir des liens.

Sophie Van der Linden (2006) a analysé les différents types de rapport existant entre texte et image : d'une part le rapport de collaboration, où le sens ne peut émerger que par la mise en relation des deux ; d'autre part le rapport de disjonction où le texte et l'image se déroulent parallèlement, avec ou sans contradiction entre les deux. C'est la relation la plus difficile à interpréter pour les enfants et qui nécessite un étayage plus marqué. Le rapport de redondance entre le texte et l'image n'existe en fait que virtuellement, les codes linguistiques et iconographiques ne se superposant jamais complètement.

Ainsi les images ne vont pas forcément aider à mieux comprendre. Grossman (2000) a montré qu'un texte écrit « non autonome » (c'est-à-dire ne pouvant pas fonctionner sans les illustrations) peut être une source de difficultés pour l'enfant qui doit alors associer informations auditives et visuelles.

Boiron (2010) ajoute que l'image, qui attire et suscite l'intérêt de l'enfant, va « engager au langage », mais qu'elle va favoriser l'énumération plutôt que la mise en cohérence.

Le fort pouvoir attractif de l'image peut même détourner l'attention de l'enfant des informations portées par le texte.

De plus, à la tâche consistant à associer éléments issus de l'illustration et du texte pour construire un tout cohérent s'ajoute la nécessité d'une connaissance des codes iconographiques qui varient selon les illustrateurs. « L'objet figuré appartient toujours à un

univers de conventions. [...] La reconnaissance des objets, personnages et actions figurés dans les albums s'appuie sur une maîtrise des codes de représentations. » (Boiron, 2010)

Pour travailler la compréhension à travers la lecture d'albums, il faut donc être conscient de toutes les spécificités induites par ce média, et adapter son étayage à ces spécificités.

II. Lecture interactive et étayage

Nous avons vu que la compréhension en lecture était un processus actif d'élaboration du sens. Nous pensons et qu'il est possible d'aider le jeune enfant dans cette construction, à travers une pratique de lecture à voix haute d'albums de jeunesse, pendant laquelle l'adulte apporte à l'enfant l'étayage dont il a besoin.

1. Zone prochaine de développement et étayage

Notre démarche se situe dans une conception socio-constructiviste du développement de l'enfant.

Pour élaborer notre intervention, nous nous sommes appuyées sur les travaux des deux chercheuses canadiennes précédemment citées, Makdissi et Boisclair, et sur le modèle d'étayage qu'elles ont développé. Leur approche consiste à guider l'enfant dans sa compréhension des textes en se situant dans sa zone prochaine de développement telle qu'elle a été définie par Vygotsky (1934/1997) : la zone se situant entre le niveau de développement actuel de l'enfant et son niveau de développement potentiel, autrement dit ce que l'enfant peut faire avec l'aide de l'adulte et qu'il ne peut pas faire tout seul.

Pour faire progresser l'enfant, il faut donc tout d'abord identifier sa zone prochaine de développement. En effet, « le seul bon enseignement étant celui qui précède le développement », il est nécessaire de proposer à l'enfant des situations d'apprentissage plus complexes que celles qui correspondent à son niveau de développement, afin de stimuler des fonctions qui sont au stade de la maturation (Vygotski, 1934/1997).

C'est à partir de cette notion de zone prochaine de développement que le psychologue américain Bruner (1966/1983) a développé le concept d'étayage spécifique au genre humain. Il l'a défini à partir d'une situation expérimentale au cours de laquelle un tuteur adulte aide des enfants d'âge préscolaire à réaliser un puzzle tridimensionnel.

L'étayage peut se définir comme l'ensemble des interactions qui font partie d'un dispositif de tutelle mis en place par l'adulte pour amener l'enfant à construire ses connaissances.

Au cours de ces échanges, l'adulte essaye d'amener l'enfant à résoudre un problème en prenant en charge ce qu'il ne peut encore faire seul et en le guidant pour qu'il parvienne à

devenir progressivement autonome. Ce guidage s'exerce à travers des actions régulières et formalisées, les formats, que l'on peut considérer comme des routines communicatives, à l'intérieur desquelles il existe une « action conjointe », c'est-à-dire une activité d'ajustement réciproque entre l'adulte et l'enfant. On retrouve ces formats dans les jeux partagés mais aussi dans les lectures de livres illustrés.

Dans cet étayage, ce « réglage minutieux de l'activité de l'adulte-expert visant à créer avec l'enfant-novice un espace commun de compréhension autour d'un même objet de discussion ou de travail », Bruner (1983/2012) repère six fonctions différentes et complémentaires. L'expert doit avoir conscience de ces fonctions pour proposer des conditions efficaces d'apprentissage : enrôlement dans l'activité, réduction des degrés de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, contrôle de la frustration et démonstration ou présentation de modèle.

Cette reconnaissance du rôle de l'adulte médiateur dans les processus de développement de l'enfant continue d'être la source de nombreux travaux. Pour Hudelot (1999), la métaphore de l'étayage (« *scaffolding* » en anglais, littéralement « échafaudage ») « en tant qu'elle renvoie à un dispositif provisoire permettant la construction d'un édifice est particulièrement bienvenue pour désigner l'activité par laquelle un adulte soutient un enfant dans l'achèvement d'une tâche qu'il ne peut pas encore réaliser seul. ».

2. Le développement langagier selon l'approche socio-constructiviste

Selon la thèse défendue par les socio-constructivistes, tout développement cognitif résulte d'un apprentissage qui ne se joue pas uniquement entre l'individu et l'objet d'étude, mais résulte d'une interaction entre l'individu, l'objet et les autres. « Toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale...) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels » (Vygotsky, 1933/1985).

L'enfant est programmé pour apprendre à parler, comme le postule la théorie innéiste de Chomsky, mais s'il développe le langage, c'est qu'il est considéré dès sa naissance comme un partenaire de dialogue. Les adultes interprètent ses cris, ses mimiques, tous les signes qu'il envoie. Dès le départ, il entre dans un système de communication, ce que Trevarthen et Aitken (2001) décrivent sous le concept d'intersubjectivité.

Dès les premières semaines de vie pendant lesquelles l'enfant et le parent forment une dyade, se développe un premier système de partage de subjectivité : l'intersubjectivité primaire. Peu à peu, parent et enfant portent conjointement leur attention vers le monde

externe et ses objets. C'est ce que Trevarthen (1989) nomme intersubjectivité secondaire. Cette nouvelle capacité émergerait avec le développement de l'intentionnalité comme telle, puis de l'intentionnalité partagée avec l'autre. Dès 9 mois, le bébé est capable de marquer une intention, d'utiliser un moyen pour atteindre un but. Puis il va comprendre que l'autre a aussi une intentionnalité, qu'il peut chercher à atteindre un but, et qu'ils peuvent élaborer une activité ensemble (Tomasello et coll., 2005). Quand l'enfant commence à comprendre l'intention de son partenaire, il se met à interpréter ses actions. Grâce à cette nouvelle compétence, il va chercher à inférer le sens des paroles de son interlocuteur. C'est dans ce contexte de partage affectif et de partage de significations que se développera son langage. Cette conception du développement langagier à travers le dialogue et la médiation de l'adulte est au fondement d'une démarche de lecture interactive qui a pour objectif d'agir sur l'interprétation et la compréhension des textes par la construction d'une « zone d'intersubjectivité littéraire » (Makdissi et Boisclair, 2010).

3. L'étayage langagier

L'étayage langagier vient s'inscrire dans cette conception interactionniste du développement. Il prend forme dans une interaction asymétrique pendant laquelle un « novice » va s'appuyer sur les interventions d'un interlocuteur plus compétent pour produire avec lui un discours qu'il n'aurait pu produire seul.

Lorsqu'il prend la parole, l'enfant tente de verbaliser sa pensée et ses représentations, donnant ainsi des informations à l'adulte sur sa zone prochaine de développement. C'est en partant de ce que nous dit l'enfant que nous allons pouvoir construire notre étayage afin de le guider dans son apprentissage du langage, et notamment sa compréhension.

3.1. Particularités de l'étayage langagier

Pour caractériser l'étayage langagier, on peut s'appuyer en partie sur les concepts développés par Bruner, mais il est nécessaire de s'en détacher sur plusieurs aspects. Comme le souligne François(1993), la tâche à travers laquelle Bruner a défini l'étayage est une tâche simple où l'adulte a une idée précise du but à atteindre : il peut facilement identifier dans la conduite de l'enfant ce qui est succès et ce qui est échec. À l'inverse, dans l'étayage langagier, il n'existe pas qu'un seul résultat adéquat : la conduite de l'enfant peut être adéquate bien qu'inattendue.

Hudelot (1999), comme François, distingue la tâche de résolution de problèmes définie par Bruner des situations d'élaboration discursive, dans la mesure où l'adulte ne connaît pas par avance le produit fini et qu'il n'y a jamais une seule possibilité de mise en mots.

Avec Marie-Thérèse Vasseur (1998), il reprend également la notion développée par François de « composante imaginaire dans l'interaction réelle », comprise au sens de « façon particulière dont chacun perçoit, accentue, organise la situation » (François, 1993). Cet « imaginaire dialogique » renvoie aux différentes représentations que chacun des locuteurs a du fonctionnement de l'autre et de la situation, représentations qui orientent la construction même du dialogue : l'image qu'ils ont l'un de l'autre, qu'ils ont de la tâche, du statut de l'autre, ainsi que de leur propre statut aux yeux de l'autre... Toutes ces images sont dites « imaginaires » car aucun des deux locuteurs n'a jamais d'accès direct aux savoirs de l'autre, il n'accède qu'à une reconstruction de ces savoirs. Comment savoir si les partenaires partagent le même « espace discursif » ? S'accordent-ils sur les finalités du discours ? Cette notion est particulièrement importante dans les interactions langagières entre adulte et enfant. En effet, il n'est pas rare que l'enfant n'ait pas conscience ou se méprenne sur ce que l'adulte attend de lui, ce qui rend alors l'étayage inopérant, voire contre-productif.

Hudelot (1999) précise par ailleurs que l'étayage n'est pas une activité unilatérale de l'expert qui cherche à faire accomplir une tâche au novice. Il le définit comme « la trace du travail de co-élaboration d'une formulation linguistique ou langagière au profit d'un des locuteurs [...] que cette aide soit sollicitée ou non, qu'elle soit préventive ou réparatrice ».

Le Manchec précise que la situation d'étayage langagier diffère d'une situation pédagogique traditionnelle où l'adulte cherche à faire acquérir des concepts. Ainsi, la tâche demandée aux enfants comporte des aspects linguistiques, cognitifs, mais aussi affectifs et sociaux (rester attentif, prendre place dans l'échange).

Il note aussi que l'enfant peut parler spontanément sans requérir de sollicitations extérieures, et « peut faire avec le langage des choses dont l'adulte serait incapable ».

3.2. Rôle et place de l'adulte dans l'interaction langagière

Hudelot (1999) s'intéresse aux différentes positions que peut adopter l'adulte dans une situation d'apprentissage langagier, et définit les différents types d'étayage qui peuvent en résulter. Ainsi, la participation de l'expert peut se situer à trois moments de l'interaction :

- enrôlement, régulation de l'activité (étayage global qui consiste à empêcher la distraction ou l'abandon de l'activité) ;
- aide à la tâche (qui va constituer l'étayage à proprement parler) ;
- co-construction avec l'enfant de la tâche verbale.

Dans ce dernier cas, l'adulte s'intéresse au discours de l'enfant et intervient naturellement,

sans objectif précis d'apprentissage. Il ne s'agit plus alors d'étayage au sens strict : le dialogue établit une relation moins dissymétrique entre expert et novice, et une convergence de leurs places énonciatives.

Selon Hudelot, pour parler d'étayage, on doit considérer les moments où le discours de l'adulte encadre véritablement celui du novice, où il y a « dévolution de la résolution de la tâche à autrui ». L'adulte peut alors occuper trois places principales :

- une position pro-active qui incite l'enfant à parler (énoncés interrogatifs, injonctions, ébauches avec demandes de continuation) ;
- une participation complémentaire : position dans laquelle l'adulte comble le silence de l'enfant (« à la place de ») ;
- une position rétroactive, dans laquelle l'adulte réagit au propos de l'enfant (du simple accusé de réception aux énoncés évaluatifs, parallèles, clôturants ou complémentaires).

Le Manchec définit lui aussi différents « styles » d'étayage, en fonction de la place que l'adulte laisse à l'enfant dans l'espace discursif :

- l'étayage insistant : l'adulte cherche à faire parler l'enfant le plus possible, en lui posant les questions qu'il a prévues ;
- l'étayage mesuré : l'adulte laisse l'enfant libre de ses interventions qu'il commente, réfute ou valide ;
- l'étayage risqué : l'adulte laisse l'enfant proposer un commentaire personnel et poser ses questions.

C'est ce dernier style d'étayage que prône Le Manchec, dans lequel l'adulte encourage l'enfant à le questionner, et laisse davantage de place à son interprétation. C'est ainsi que novice et expert ne parlent pas seulement « du récit » mais « à l'occasion du récit ».

3.3. Le risque du contre-étayage

La position et le type d'étayage adoptés par l'expert sont déterminants pour qu'il atteigne ses objectifs. François (2005) introduit la notion de « contre-étayage » pour parler des interventions « à contre-sens » de l'adulte. Par exemple, l'intention de l'adulte qui intervient au niveau de la correction formelle de l'énoncé d'un enfant peut être mal interprétée et induire des ruptures dans le dialogue : « La petite fille : "je m'ai trompée." La maîtresse : "je me suis trompée !" La petite fille : "Ah, toi aussi !" » (François, 2005).

L'interprétation inadéquate des paroles, silences, hésitations ou « erreurs » de l'enfant (Le Manchec), peut aussi parfois provoquer des heurts et des pannes conversationnelles.

Un autre écueil pour l'expert serait de ne pas s'ajuster aux productions de l'enfant, se plaçant ainsi en-dehors de sa zone prochaine de développement (en posant par exemple des questions qu'il ne comprend pas ou au contraire trop simples).

Si l'adulte ne tient plus compte des interventions de l'enfant, il risque soit d'occuper tout l'espace discursif, ne laissant pas sa place d'interlocuteur à l'enfant, soit de produire un discours parallèle. Dans ce cas, il n'y aura plus co-construction d'un seul discours mais deux discours qui se construisent indépendamment l'un de l'autre. Les locuteurs ne partagent plus le même espace discursif.

Enfin, un autre risque pour l'expert est d'enfermer le novice dans sa propre conception. C'est ce qui se produit lorsque dans le dialogue « la fin est [...] inscrite dans le début » (François, 1990). Dans ce cas, l'adulte cherche à tout prix à faire dire quelque chose à l'enfant, et ne laisse plus de place à l'inattendu auquel peut donner lieu, nous l'avons vu, une situation d'étayage langagier. L'interaction se transforme alors en jeu de devinettes implicite dans lequel la difficulté pour l'enfant est de comprendre l'intention de l'adulte, et d'apporter une réponse attendue plus qu'une réponse adéquate.

Le Manchec signale lui aussi « les dangers d'une attitude sur-normative » de l'adulte qui imposerait sa représentation à l'enfant.

Les indices de ce contre-étayage dans l'interaction peuvent être une absence de réponse aux réactions de l'enfant, un grand nombre de réponses ébauchées ou à la place de l'enfant, de questions fermées, mais aussi certaines questions partielles qui peuvent être aussi « référentiellement fermées » (François, 1981) car elles n'attendent qu'une seule réponse.

4. Un modèle socio-constructiviste d'intervention : la lecture interactive

Les interactions autour des livres représentent une situation particulière d'échange où, dès son plus jeune âge, l'enfant a besoin d'un étayage. Les intentions de l'adulte sont multiples et dépendent, entre autres, de son statut (enseignant, parent). Il peut chercher simplement à partager plaisir et émotion avec l'enfant, vouloir étendre son répertoire langagier ou ses connaissances sur le monde, le sensibiliser aux structures de l'écrit...

La lecture interactive, quant à elle, se réfère à un échange dynamique entre un adulte et un enfant lors de la lecture d'un livre d'histoires, avec un objectif d'apprentissage (Balslev et coll., 2006). Ces échanges permettent entre autres à l'enfant de mettre en mots sa pensée, qui se structurera autour de structures langagières de plus en plus élaborées, et ainsi d'améliorer ses capacités de verbalisation décontextualisée (Gamba et coll., 2006).

De plus, cette « conversation en cours de lecture » (Makdissi et Boisclair, 2010) amène l'enfant à construire une représentation mentale cohérente du récit. La compréhension des textes étant reconnue comme une activité mettant en jeu des processus de résolution de problèmes (van den Broek, 1990), les interventions visant à l'améliorer doivent placer le lecteur, ou l'auditeur, dans un rôle actif. Des recherches récentes montrent ainsi qu'il est important d'intervenir sur les processus en cours de lecture (Rapp et coll., 2007).

Par ailleurs, des stratégies de questionnement portant sur les éléments essentiels à la compréhension du récit pendant la lecture ont prouvé leur efficacité pour améliorer la compréhension de lecteurs en difficulté (McMaster et coll., 2012). Les travaux de van Kleeck (2008) montrent aussi qu'il est possible de développer des habiletés de compréhension inférentielle en insérant dans la situation de lecture de récit des questions préalablement planifiées pour amener l'enfant à faire des inférences.

Dans une étude de 2002, Trabasso et Bouchard recensent et étudient des stratégies d'enseignement efficaces quant à l'amélioration des performances de compréhension. Le point commun à toutes ces stratégies est qu'elles demandent au lecteur (ou à l'auditeur) d'adopter une attitude active face au texte. Elles l'entraînent à penser à haute voix et à s'auto-questionner. Cette capacité s'acquiert progressivement à travers la discussion entre enfants et adultes, et l'étayage apporté par celui qui dirige l'activité (Bianco, 2010).

Ces résultats viennent appuyer la pertinence d'une démarche de lecture interactive qui a pour but d'aider les enfants à repérer la structure des histoires, à construire des inférences et à élaborer des stratégies d'auto-questionnement et de contrôle, autant de compétences complexes de haut niveau que l'enfant devra maîtriser pour devenir un lecteur « expert ».

Cependant, la pratique de la lecture à haute voix ne garantit pas à elle seule l'amélioration des habiletés de l'enfant, qui dépend aussi de la qualité de l'étayage (Makdissi et Boisclair, 2010, van Kleeck, 2008) et de la qualité des albums. Certains se prêtent mieux au travail sur les habiletés inférentielles que d'autres (Tauveron, 2002) et ils doivent être choisis en fonction des objectifs de compréhension. Le résultat dépend aussi de l'engagement que l'on saura susciter chez l'enfant, car « la promotion du plaisir et du goût de la lecture est reliée à la construction d'un lecteur réactif au texte et actif sur le texte » (Tauveron, 2002).

PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Selon les modèles cognitifs de compréhension en lecture, les difficultés rencontrées par le lecteur peuvent être linguistiques, relatives au décodage ou bien relever de processus généraux permettant l'intégration de l'ensemble des informations dans une représentation mentale cohérente. Ces derniers sont indépendants de la modalité, écrite ou orale, de réception du récit (Kendeou et coll., 2009)

Des travaux ont montré qu'il est possible d'améliorer les habiletés de compréhension narrative grâce à une intervention centrée sur les capacités inférentielles, notamment celles qui permettent la structuration de récit, et les inférences causales (Cain et Oakhill, 2007), souvent liées à la compréhension des états internes (Makdissi et Boisclair, 2010).

Par ailleurs, plusieurs études (van den Broek, 2001, van Kleeck, 2008) ont établi l'efficacité d'un questionnement en cours de lecture (*on-line*) sur le développement des capacités de compréhension narrative. À partir de ces études et dans une perspective socio-constructiviste, nous avons conçu une intervention reposant sur la lecture interactive d'albums de jeunesse, s'inspirant de la démarche de Makdissi et Boisclair (2010).

Notre étude a pour objet de montrer que cette intervention auprès d'enfants fragiles sur le plan de la compréhension, à un moment-clé de l'acquisition du langage écrit (la classe de CP), leur permettra d'accéder à une meilleure compréhension du récit de manière autonome. Nous analyserons de quelle manière le dialogue qui s'établit au cours de ces séances engage l'enfant dans un processus de construction conjointe du sens et d'interprétation, et observerons l'impact de l'étayage sur les habiletés de l'enfant.

Nous faisons l'hypothèse que les interactions qui se développeront au cours des séances de lecture, notamment les conduites d'étayage de l'adulte ajustées à chaque enfant, et qui porteront spécifiquement sur certains aspects (production d'inférences concernant notamment les liens causaux et les états internes des personnages), aideront l'enfant à établir la cohérence globale du récit.

Les enfants ayant participé à ces séances de lecture interactive d'albums de jeunesse verront leurs habiletés de compréhension de récit améliorées. Cette amélioration sera visible en situation d'évaluation, sur un récit non travaillé, comparativement à des enfants n'ayant pas participé aux séances. Elle concernera les capacités de compréhension autonomes (rappel de récit) et avec étayage (rappel indicé avec questions), selon trois aspects : repérage de la trame narrative, établissement de liens causaux entre les composantes de la trame, identification et justification des états internes des personnages.

PARTIE PRATIQUE

I. Méthodologie

1. Sélection de l'échantillon

1.1. Définition de la population

Nos interventions ont eu lieu dans une école élémentaire du 12^e arrondissement de Paris, présentant une forte mixité socioculturelle.

Nous avons choisi d'étudier des enfants de CP présentant des difficultés de compréhension de récit, mais sans trouble du langage.

Ce niveau nous a semblé intéressant à plusieurs égards, tout d'abord parce que c'est le moment où l'enfant apprend à lire, une période critique de son développement. Par ailleurs, d'après de nombreuses études décrites plus haut, cet âge est décrit comme un âge charnière dans le développement des compétences narratives, notamment pour l'établissement des inférences causales et la prise en compte de la dimension évaluative dans la narration, avec l'apparition de la causalité psychologique.

Nous tenterons d'accélérer le développement de ces processus de compréhension en nous situant dans la zone prochaine de développement des enfants, là où il est possible, avec un étayage efficace, de les amener à progresser.

1.2. Sélection des enfants

Dans un 1^{er} temps, nous avons fait passer aux élèves des deux classes de CP de l'école un test de screening, l'ERTLA6 (Roy et coll., 2000). Ce test nous a permis d'écarter de notre étude les enfants présentant des scores pathologiques, et que nous avons signalés à l'enseignante afin qu'ils soient orientés vers des orthophonistes pour un bilan complet.

Aux enfants ne présentant pas de score pathologique à l'ERTLA6, nous avons fait passer la partie « Compréhension narrative » de Kikou 3-8, Protocole d'évaluation de la compréhension syntaxique et narrative de 3 à 8 ans (Boutard et Bouchet, 2009). Les résultats à ce test nous ont permis de repérer les dix enfants présentant les plus grandes difficultés dans ce domaine, et qui constitueront les sujets et témoins de notre étude.

Nous avons ensuite testé leur lexique réceptif grâce à l'Evip (Échelle de vocabulaire en images Peabody, Dunn et coll., 1993), leur compréhension morphosyntaxique grâce à l'épreuve correspondante de Kikou 3-8, et leur mémoire de travail grâce à l'empan de chiffres du test CMS-Échelle de mémoire pour enfants (Cohen, 2001). Ces tests nous ont

permis de connaître leurs difficultés, et ainsi de leur proposer des interventions adaptées à leurs compétences. Les résultats sont donnés en annexe A.

1.3. Constitution des groupes « sujets » et « témoins »

Nous avons ensuite fait passer aux dix enfants (5 garçons, 5 filles) l'épreuve d'évaluation de la compréhension narrative décrite ci-après, qui nous a permis de connaître leurs compétences et de constituer deux groupes de niveau équivalent.

À l'issue de cette épreuve initiale, les dix enfants ont été répartis en deux groupes relativement homogènes quant aux résultats obtenus à l'épreuve et aux tests orthophoniques (*cf.* annexe A). Nous avons ensuite tiré au sort le groupe d'enfants qui a suivi les séances de lecture d'albums, l'autre groupe constituant le groupe témoin, et ne bénéficiant d'aucune intervention.

2. L'épreuve d'évaluation de la compréhension

Cette épreuve, que nous avons conçue à partir d'un album de jeunesse, a été proposée aux enfants au mois d'octobre 2014, afin d'évaluer leur niveau initial.

À la fin de la période d'interventions, au mois de mars 2015, nous avons fait passer la même épreuve aux deux groupes d'enfants, afin de mesurer l'évolution de leurs compétences au cours de cette période et d'évaluer l'effet éventuel de nos séances.

2.1. Choix de l'album

Nous avons choisi l'album *Perdu ? Retrouvé !* d'Oliver Jeffers (Kaléidoscope, 2005) (texte en annexe B) pour plusieurs raisons.

- La syntaxe et surtout le lexique sont aisément accessibles aux enfants de CP (les seules difficultés lexicales sont levées par l'image).
- Les dessins « tendres », lisibles, le grand format de l'album sont adaptés aux enfants de 5 à 7 ans.
- Les sentiments et émotions des personnages sont très présents et constituent la « colle » qui permettra aux enfants de construire la chaîne causale du récit (Trabasso et Stein, 1997). L'aspect affectif est déterminant dans l'attention qu'ils porteront à l'histoire.
- L'album permet d'observer l'évolution des capacités de compréhension narrative, car il nécessite de nombreuses inférences de complexité et de types différents (de cohérence et élaboratives), dans les trois domaines que nous souhaitons étudier.

Ainsi, il présente :

- une trame narrative classique mais assez complexe pour permettre d'observer une évolution des compétences dans l'identification de ses composantes, sous-tendue par les buts des personnages ;
- des liens de causalité, pour la plupart implicites, locaux ou globaux, mettant en œuvre une causalité physique mais aussi psychologique (concernant les états internes des personnages) ;
- de nombreux états internes (émotions, intentions et croyances, dont une fausse croyance) explicites ou nécessitant un processus inférentiel, et dont la compréhension implique d'adopter le point de vue de deux personnages différents.

2.2. Nature et déroulement de l'épreuve

Les évaluations ont toutes été filmées dans le but d'être analysées. Dans un premier temps, l'album est lu à l'enfant par l'une des deux étudiantes. Au préalable, celle-ci explique à l'enfant qu'il devra dans un second temps raconter l'histoire à l'autre étudiante, qui ne la connaît pas. L'enfant se trouve ainsi placé dans une situation de communication « authentique » et naturelle.

2.2.1. Le rappel spontané

À la fin de la lecture, la seconde étudiante prend la place de la première et demande à l'enfant de lui raconter l'histoire. L'enfant doit d'abord restituer ce qu'il peut de l'histoire sans le support de l'album, encouragé par l'étudiante.

2.2.2. Les questions

Il est ensuite invité à préciser son rappel avec le support de l'album, feuilleté par l'étudiante, qui lui pose des questions. Cette seconde étape s'apparente aux méthodes de protocoles verbaux *on-line* et du rappel indicé, décrites précédemment. Elle permet de pallier les difficultés de rétention de l'histoire et d'aider à lever l'inhibition de l'enfant.

Les questions permettent en outre d'analyser plus finement la compréhension de l'enfant, et d'observer ce dont il est capable grâce à un étayage léger. Elles portent sur les composantes principales de la trame narrative, les liens causaux, et les états internes des personnages, et apparaissent en annexe D avec le corpus de l'enfant M.

Ces questions sont posées dans la mesure où les réponses n'ont pas été données spontanément par l'enfant. Par ailleurs, l'ordre, la formulation et l'enchaînement des questions peuvent changer un peu d'un enfant à l'autre, en fonction de ses productions spontanées en rappel et lors du feuilletage de l'album, et des réponses qu'il donne.

Pour qu'une analyse de l'évolution soit possible, nous n'avons tenu compte que des réponses aux questions posées à la fois lors de l'épreuve initiale et de l'épreuve finale.

2.3. Méthode d'analyse des résultats

2.3.1. Choix des axes d'analyse

Les productions de l'enfant, spontanées, puis avec support de l'album et questions, ont été analysées selon trois aspects étroitement liés mais qu'il nous a semblé important d'isoler dans le but d'observer ce qui a évolué entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale.

1^{er} aspect : identification des composantes de la trame narrative

Nous nous sommes appuyées sur la structure canonique définie par Mandler (1982).

2^e aspect : établissement des inférences causales nécessaires à la cohérence de l'histoire

Ces liens, implicites dans l'album, doivent être établis grâce à des inférences de cohérence. Nous avons choisi de prendre en compte ici la production d'une inférence prédictive, car nous pensons qu'elle participe à la construction de la cohérence de l'histoire.

Nous notons ici si l'enfant parvient à établir une causalité physique ou psychologique (explication des événements par une réalité physique ou par une réalité psychologique : émotion, intention ou croyance), et s'il parvient à lier des éléments proches ou distants de la trame narrative, pour établir une cohérence locale ou globale.

Pour déceler l'expression de liens causaux dans les productions des enfants, nous avons retenu les critères suivants (inspirés des travaux de Veneziano et Hudelot, 2006, et de Madkissi et Boisclair., 2004a). Le lien causal sera reconnu si les éléments mis en lien présentent une relation sémantique et si l'un des critères suivants est rempli :

- le lien est exprimé explicitement par un connecteur causal,
- la conséquence précède immédiatement la cause,
- le premier élément (la cause) est un état interne, et précède immédiatement la conséquence,
- la cause précède immédiatement la conséquence, et le lien de causalité est évident (exemple : « le pingouin est perdu, le garçon le ramène chez lui »).

3^e aspect : identification et justification des états internes

Certains états internes (émotions, intentions et états épistémiques) sont explicites dans l'album, et d'autres doivent être inférés (inférences élaboratives).

Après repérage en amont de la trame narrative, de l'ensemble des liens causaux et états internes de l'album, nous avons constitué une grille d'analyse des productions des enfants selon ces trois aspects, en rappel spontané et à partir des questions (réponses et autres productions lors du feuilletage de l'album et de l'échange avec l'étudiante), pour l'épreuve initiale et l'épreuve finale. La grille d'analyse des productions de l'enfant M est donnée en annexe E.

2.3.2. Choix de la méthode de cotation

Afin d'objectiver l'évolution des enfants, nous avons établi une cotation et attribué à chacun d'eux 4 scores pour chaque aspect analysé :

- un score en rappel spontané initial (RSI) ;
- un score en rappel indicé initial (RinI) ;
- un score en rappel spontané final (RSF) ;
- un score en rappel indicé final (RinF).

Le score en rappel indicé désigne le score total obtenu en fin d'épreuve (cumul des scores du rappel spontané et du rappel avec questions et étayage). Le score obtenu dans la seconde partie de l'épreuve seule n'a en effet pas de sens puisque cette partie doit permettre à l'enfant de compléter ce qu'il n'a pas pu exprimer en rappel spontané.

Pour établir ce score dans chacun des quatre cas évoqués, nous avons compté un point pour chaque composante de la trame fournie, pour chaque lien causal correctement établi, et pour chaque état interne bien identifié ou justifié.

La taille de l'échantillon ne permettant pas d'appliquer des tests statistiques valides, nous avons choisi de compléter cette cotation par une analyse qualitative des productions des enfants. Ainsi, nous nous sommes attachées à observer la nature des composantes du récit restituées, des liens causaux exprimés (causalité locale, globale, physique ou psychologique), et des états internes mentionnés (émotions, intentions, états épistémiques). Les tableaux en annexe F rendent compte des scores et de l'analyse qualitative des productions.

3. Les interventions

3.1. Objectifs de nos interventions

Tout au long de nos interventions, nous avons cherché, en nous appuyant sur les notions développées plus haut, à discuter et négocier le sens des textes avec les enfants. Cependant, tout en essayant de suivre leur pensée et leurs paroles, de nous adapter à leurs

représentations, leurs questionnements, nous poursuivions des objectifs précis concernant l'amélioration de leurs capacités de compréhension. Nous tentions de les amener à être verbalement actifs dans la construction des inférences tout au long de l'histoire.

Dans cette optique, nous avons orienté nos interventions en fonction des axes définis en amont, et qui sont, nous l'avons vu, fortement interdépendants.

Ainsi, les questions portant sur les états internes aident à inférer les liens causaux existant entre les différents éléments de l'histoire (problème, but, épisode, solution). L'explication des émotions et intentions amène l'enfant à identifier les composantes de la macrostructure. À l'inverse, les questions sur les liens causaux aident à comprendre les états internes.

3.2. Cadre des séances

Nos interventions se sont déroulées du milieu du mois d'octobre jusqu'à la fin du mois de février (avec interruption pendant les vacances scolaires), à raison de 2 séances individuelles par semaine (lundi et jeudi) pour chacun des cinq enfants, soit un total de 28 séances par enfant (140 séances au total).

Les séances, d'une durée moyenne de 25 minutes, se sont déroulées dans une salle disponible de l'école, pendant les heures de classe. Une étudiante assurait la séance du lundi, l'autre celle du jeudi. Les séances ont toutes été filmées dans le but d'être analysées.

16 albums ont été lus individuellement aux enfants. Selon leur longueur et leur complexité, 8 (la moitié) ont fait l'objet de deux séances par enfant, les 8 autres d'une seule séance.

Les albums ayant fait l'objet de deux séances de lecture ont toujours été lus le lundi par une étudiante, et le jeudi de la même semaine, par l'autre.

3.3. Choix des albums et préparation des séances

Le choix des livres a été long et délicat. Nous voulions sélectionner des albums de qualité, présentant quelques « résistances » quant aux inférences nécessaires à leur compréhension et cependant accessibles au niveau du lexique et de la syntaxe. De plus, il fallait s'assurer auparavant que les enfants ne les avaient pas étudiés en classe.

L'objectif à long terme de nos interventions étant d'aider les enfants à être plus autonomes dans la gestion de leurs stratégies de compréhension, nous avons choisi de diversifier le type d'albums lus. Nous avons sélectionné des albums variés tant au niveau de la narration (trame classique ou plus complexe avec enchâssement ; narration à la 3^e ou à la 1^{re} personne) que de l'univers de référence (proche ou éloigné du quotidien des enfants).

Nous avons aussi choisi de présenter des albums différents quant aux illustrations et à la relation texte/image (images conventionnelles, redondantes par rapport au texte, complémentaires ou perturbantes). La liste des albums choisis est donnée en annexe G.

Malgré l'approche « holistique » de nos interventions (dans le sens où on ne travaille pas uniquement sur un type d'inférence ou de difficulté), les albums ont été choisis pour les possibilités qu'ils offraient d'aborder plus particulièrement une difficulté ou un aspect spécifique de la compréhension narrative.

Le travail de préparation des séances était destiné à déceler tout ce qui pouvait entraîner des problèmes de compréhension dans l'album : difficultés lexicales, syntaxiques, élaborations d'inférences, difficultés liées aux illustrations, aux liens entre image et texte... afin de prévoir le type d'étayage nécessaire pour les surmonter.

Nous prévoyions alors les questions visant à faire évoquer les inférences de cohérence nécessaires à la représentation globale de l'histoire : les principaux liens causaux et les états internes des personnages, pouvant mener à identifier les composantes de la macrostructure.

La préparation de la seconde séance s'appuyait sur le visionnage de la première, et consistait à repérer les principales difficultés qui s'étaient posées à l'enfant, ainsi que les éléments qui n'avaient pas été abordés.

3.4. Déroulement des séances

La première séance de lecture (la seule pour les albums les plus simples) débutait par une découverte de la première de couverture, la lecture du titre et les hypothèses émises par les enfants quant au contenu de l'histoire. Ces hypothèses nous renseignaient sur leurs connaissances du genre de l'histoire, des situations et des types de personnages qu'il était possible d'y rencontrer.

Les questions prévues en amont étaient posées aux enfants en fonction du degré de compréhension, d'attention et d'intérêt qu'ils manifestaient. Certaines n'étaient posées que lors de la seconde séance, voire n'étaient pas posées (par exemple si elles nous semblaient trop évidentes ou au contraire trop difficiles).

La seconde séance, prise en charge par l'autre étudiante, débutait par le rappel du récit. Nous demandions à l'enfant de nous raconter l'histoire et que nous prétendions ne pas connaître. Puis nous lui proposons de relire l'album avec lui. Notre étayage lors de cette séance était guidé par le travail de préparation et par le rappel, qui, en indiquant la façon dont l'enfant réorganise les éléments mémorisés, donne accès à la représentation qu'il a

construite de l'histoire. Nous nous efforçons alors de compléter ces éléments, voire de les réorienter si l'enfant avait construit une interprétation erronée.

À la fin de chaque séance, l'enfant était invité à feuilleter l'album, le commenter, poser des questions.

3.5. Méthode d'analyse des séances

Les échanges qui ont eu lieu lors des séances de lecture de quatre albums (un album par mois), sélectionnés en raison de leurs caractéristiques et de nos objectifs, ont été en partie transcrits à partir des films. Leur analyse nous a permis de mieux connaître les difficultés de chaque enfant, et de prendre conscience des réussites et échecs de notre étayage, que nous avons pu ainsi progressivement adapter. Ainsi, s'il poursuivait les mêmes objectifs pour tous les enfants, l'étayage s'est ajusté aux particularités cognitives, attentionnelles, langagières et psychoaffectives de chacun, de leur zone prochaine de développement.

3.5.1 Fonctions et conduites de notre étayage

Pour analyser les corpus des séances de lecture d'albums, nous nous sommes appuyées sur les travaux évoqués en partie théorique. Ainsi, nous avons identifié certaines de nos conduites comme relevant d'un étayage global. La principale fonction de l'étayage langagier est l'adaptation du niveau de langue de l'adulte à celui de l'enfant. Les autres correspondent à notre sens à trois des fonctions définies par Bruner (1966/1983) : enrôlement (par exemple quand nous incitons l'enfant à se priver du plaisir de feuilleter pour qu'il s'engage dans l'activité, ou que nous lui rappelons que nous ne sommes pas là pour lui apprendre à lire mais pour l'aider à mieux comprendre...), maintien de l'orientation (par les encouragements...) et contrôle de la frustration (par les évaluations positives...).

En lien avec nos objectifs d'aide à la compréhension narrative, nous avons ainsi pu identifier *a posteriori* dans nos interventions différentes conduites d'étayage remplissant trois fonctions différentes, et analyser leurs effets sur la compréhension des enfants.

1. La première fonction est d'alléger une tâche inaccessible aux enfants en raison d'obstacles linguistiques, cognitifs et culturels. Les conduites adoptées en ce sens sont les suivantes :

- neutraliser les difficultés linguistiques par la clarification du lexique et des structures syntaxiques posant problème ;

- soulager la mémoire de travail en rappelant les informations nécessaires à la construction d'une représentation globale ;
 - apporter les connaissances sur le monde indispensables à l'élaboration des inférences nécessaires pour comprendre l'histoire.
2. La deuxième fonction, centrale dans notre travail, est d'aider les enfants à générer des inférences. Les conduites adoptées dans ce sens sont les suivantes :
- prendre en charge une étape du processus d'élaboration des inférences :
 - en attirant l'attention sur les informations pertinentes de l'album (texte et/ou images), en les rapprochant, en aidant à reconstituer le déroulement des événements et en donnant des indices contextuels supplémentaires ;
 - en prenant en charge une étape d'un raisonnement ;
 - en aidant l'enfant à mobiliser ses connaissances sur le monde (pour les mettre en lien avec les informations de l'album) et ainsi réaliser des inférences ;
 - convoquer le monde réel ou interne de l'enfant et provoquer une réponse affective.
3. La 3^e fonction est de faire prendre conscience de la compréhension/non-compréhension et d'aider à la mise en place des stratégies de contrôle (processus métacognitifs) :
- en habituant l'enfant à s'auto-questionner (et en lui retournant ses propres questions), à émettre et justifier des hypothèses inférentielles ;
 - en provoquant des conflits cognitifs dans le but de déstabiliser une représentation inadéquate avec le sens de l'histoire.

3.5.2. Les différentes formes de notre étayage

Nos conduites d'étayage ont pris des formes diverses et sont intervenues à différents moments des échanges, signant la position que nous avons occupée dans l'interaction.

Les typologies des différentes formes d'étayage établies par Hudelot (1999) et Rosat (1998) nous ont aidées à analyser notre étayage local, centré sur la tâche.

1. En amont (proactif) :

- assertions (relecture, reformulation du texte, désignation d'éléments de l'image...) ;
- questions à l'initiative de l'adulte (ouvertes suscitant la réflexion ou des réponses affectives, partielles à visée informative, fermées à visée suggestive...) ;
- ébauches avec demande de continuation ;
- injonctions : consignes, encouragements, relances...

2. En aval (rétroactif). Parmi nos interventions « en réaction », on trouve les énoncés qui valident les propos, ceux qui demandent une réparation, et ceux qui font progresser l'activité verbale (Hudelot, 1999) :

- reprises (acquiescement, renforcement) ;
- reformulations des propos de l'enfant (correction formelle ou clarification) ;
- commentaires (encouragement ou incitation à l'auto-correction) ;
- questions partielles clarificatrices (incitation à l'explication, demande de complément) ;
- questions fermées (à visée infirmative pour encourager l'enfant à mettre en doute son interprétation, ou à visée confirmative pour s'assurer d'une bonne intercompréhension) ;
- questions de relance, encourageant l'enfant à poursuivre.

3. « À la place de » : nous parlons à la place de l'enfant.

Certaines formes sont plurifonctionnelles (Rosat, 1998). Leurs fonctions, et donc leurs effets, dépendent de leur occurrence, de leur place dans l'échange (en amont, en aval).

Cette grille d'analyse nous a permis d'étudier nos conduites d'étayage et la place que nous avons prise dans l'échange (étayage appuyé ou léger, insistant ou mesuré, pro- ou rétroactif, laissant plus ou moins de place à l'enfant).

Pour ce faire, il a été nécessaire d'analyser chaque tour de parole ou mouvement dans son contexte, et parfois d'étudier une séquence assez longue. En effet, une même conduite peut être analysée de plusieurs manières selon son occurrence, mais aussi selon l'effet qu'elle produit, et qui peut s'observer parfois à distance. Par exemple, que l'adulte parle à la place de l'enfant peut être le signe d'un étayage insistant mis en place en raison du silence de l'enfant, et qui peut être efficace s'il permet de prolonger le dialogue. Mais cette position peut également être le signe d'un contre-étayage, l'adulte ne se situant pas dans la zone prochaine de développement de l'enfant, ou adoptant un discours parallèle.

Nous avons tenté d'être aussi attentives à nos interventions étayantes qu'à celles qui se sont révélées contre-étayantes, et de comprendre les raisons de ces ruptures de dialogue.

II. Résultats et discussion

1. Résultats des épreuves d'évaluation et analyse

Les graphiques ci-après résument l'évolution globale des scores des enfants.

I : épreuve initiale - F : épreuve finale

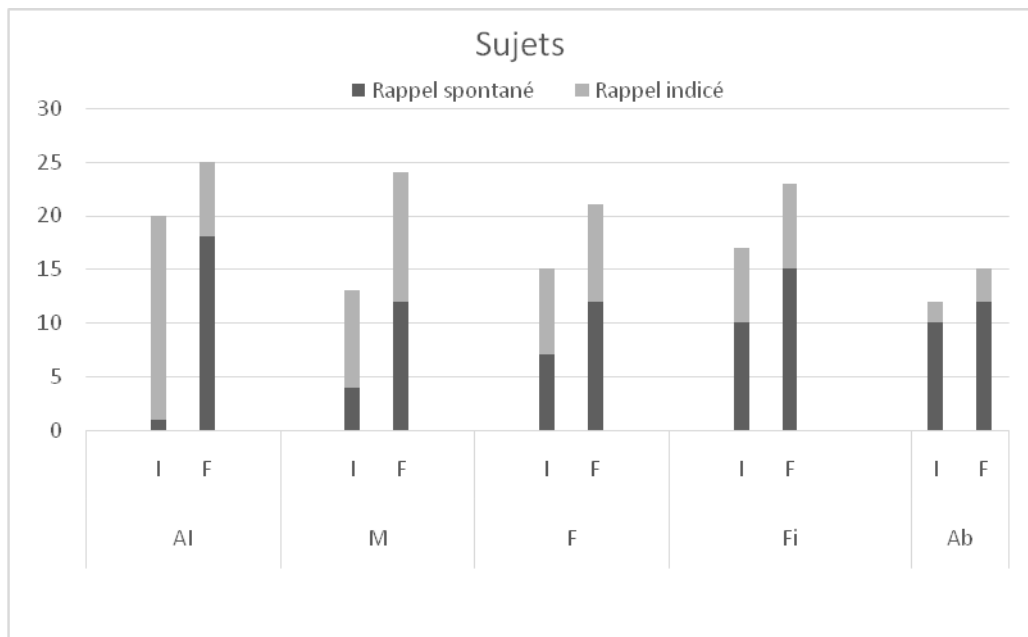


Figure 1: Scores des sujets aux épreuves initiale (I) et finale (F)

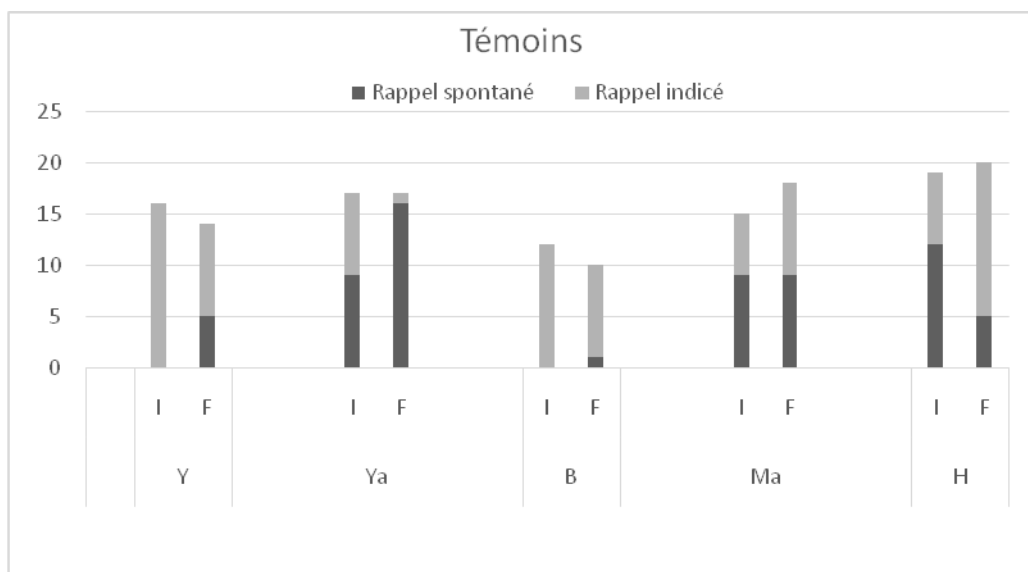


Figure 2 : Scores des témoins aux épreuves initiale (I) et finale (F)

1.1. Évolution des performances des deux groupes

1.1.1. Évolution des performances globales

Malgré une certaine hétérogénéité entre les enfants, les moyennes des scores à l'épreuve initiale sont quasiment identiques dans les deux groupes.

D'après les scores, tous les enfants du groupe d'étude ont progressé en score global (sur les trois axes confondus) à des degrés divers, que ce soit en rappel spontané ou en rappel indicé, alors que dans le groupe témoin, seuls trois enfants ont progressé en rappel spontané, et seulement deux, légèrement, en rappel indicé.

1.1.2. Évolution des performances par axe

Les tableaux de synthèse en annexe F regroupent les scores et l'analyse qualitative de l'évolution des cinq enfants qui ont suivi le protocole, puis des cinq enfants témoins. L'analyse qualitative vient confirmer et parfois nuancer ou majorer l'évolution des scores. Si l'on observe les progressions des enfants par axe, on constate que tous les sujets ont progressé selon les trois axes, ce qui n'est le cas d'aucun témoin.

On observe notamment une progression dans la structuration du récit et l'apparition ou la progression du nombre de liens causaux chez tous les sujets, avec émergence d'une causalité psychologique et d'une dimension évaluative chez la plupart d'entre eux.

L'analyse qualitative des productions des témoins confirme que seuls deux d'entre eux (Y et Ya) ont légèrement ou significativement progressé, surtout en rappel spontané, dans l'établissement des liens causaux et la structuration du récit, et que deux autres (Ma et H) ont légèrement progressé dans l'identification des états internes (*cf.* annexe F).

1.1.3. Synthèses des évolutions des sujets

Voici une synthèse des résultats des cinq enfants sujets.

A : A a beaucoup progressé en rappel spontané. Il est passé d'une description très succincte d'actions juxtaposées à un rappel quasi-complet des composantes du récit mises en lien (liens temporels et quelques liens causaux) et chapeautées par un but, avec apparition d'une causalité psychologique. La progression est moins marquée si l'on considère le rappel indicé, car A avait déjà une compréhension fine de l'histoire qu'il n'était pas capable d'exprimer seul (probablement en raison, entre autres, de son inhibition). Il avait déjà accès avec étayage à la dimension évaluative du récit. On note toutefois une progression dans l'expression des inférences causales et sur les intentions des personnages.

M : En rappel spontané, M est passé d'une chaîne temporelle avec évocation de quelques éléments pertinents à une ébauche de chaîne causale plus riche. Il établit en épreuve finale une causalité psychologique et montre qu'il est passé d'une dimension purement descriptive à une dimension évaluative du récit. Il établit des inférences élaboratives plus nombreuses et fines, signes d'une meilleure compréhension.

F : On observe une nette évolution avec apparition d'une chaîne causale dans la narration. Lors de l'évaluation initiale, le discours est très descriptif avec une bonne restitution des éléments essentiels de la trame dans l'ordre chronologique, mais les éléments sont juxtaposés, et aucun état interne n'est exprimé. Lors du test final, non seulement davantage d'éléments sont évoqués, mais surtout ils sont articulés par des liens causaux. De plus, certains éléments sont racontés du point de vue du personnage principal.

Fi : Déjà performant lors de l'évaluation initiale sur l'évocation des éléments de la trame, Fi ne progresse pas à ce niveau-là, mais manifeste une capacité émergente à structurer la narration selon des liens causaux. On note aussi une évolution concernant la capacité à comprendre et mettre en mots la causalité psychologique, et l'émergence d'une compétence évaluative, signe d'une compréhension plus fine du récit.

Ab : Parmi le groupe sujets, c'est pour Ab que la progression a été la moins importante. Une légère évolution est observée au niveau du nombre de liens causaux exprimés. Ab accède à une narration où il tente de mettre en liens les différents éléments pour rendre son récit cohérent. Il commence à pouvoir exprimer des états épistémiques, mais comme il est peu réceptif aux émotions et intentions des personnages, ces nouvelles compétences ne l'aident pas vraiment à accéder à une meilleure compréhension de l'histoire.

1.2. Interprétation des résultats : rappel spontané et rappel indicé

1.2.1. Évolution des performances en rappel spontané

La progression de la performance en rappel spontané entre l'épreuve initiale et l'épreuve finale est parfois difficile à interpréter, car elle peut être liée à deux facteurs.

Elle peut être due à une levée de l'inhibition, notamment chez les sujets, qui connaissent bien les étudiantes en fin d'année. Dans ce cas, on observe souvent déjà lors de l'épreuve initiale une différence importante entre la performance en rappel spontané et la performance en rappel indicé, les enfants inhibés étant beaucoup plus à l'aise pour parler en seconde partie d'épreuve, à partir de l'album et en réponse à des questions. C'est le cas de A, dont la progression des scores est très importante entre le rappel spontané et le rappel

indiqué lors de l'épreuve initiale, comme entre l'épreuve initiale et l'épreuve finale en rappel spontané. On trouve des écarts, moins importants, chez d'autres enfants, sujets comme témoins, qu'on ne peut pas interpréter de manière certaine.

Mais la hausse des performances en rappel spontané peut être interprétée autrement. Ainsi, on observe que pour tous les sujets, les performances en rappel spontané final sont presque équivalentes aux performances en rappel indicé initial (et équivalentes pour un enfant, M), alors que ce n'est le cas que pour un témoin (Ya). De plus, l'analyse qualitative montre que les productions spontanées des sujets lors de l'épreuve finale correspondent souvent à des productions induites par des questions lors de l'épreuve initiale.

Cette progression peut donc être attribuée au travail réalisé lors des 24 séances de notre intervention, pendant lesquelles les sujets ont été sollicités afin de « mettre leur pensée en mots ». Ce type de sollicitations a pu accélérer le passage des compétences requises pour une telle tâche à un « niveau supérieur de fonctionnement » (Piaget, 1974, Karmiloff-Smith, 1992) : ce qui pouvait être réalisé avec le soutien des questions peut désormais être réalisé en autonomie.

Si l'on étudie plus précisément les résultats axe par axe, on note que cette capacité à verbaliser spontanément ce qui était auparavant exprimé uniquement en réponse à des questions est plus marquée pour la structuration du récit et surtout l'établissement des liens causaux que pour la compréhension des états internes. Dans ce domaine en effet, le score en rappel spontané final n'atteint le score en rappel indicé initial pour aucun enfant, ce qui montrerait que la compétence évaluative est émergente et nécessite encore un étayage. Ces observations sont conformes aux résultats des études précédemment citées (notamment celle de Veneziano et Hudelot, 2006), selon lesquels les états internes sont exprimés plus tardivement que les autres aspects étudiés.

1.2.2. Évolution des performances en rappel indicé

L'évolution des performances en rappel indicé entre l'épreuve initiale et l'épreuve finale correspond davantage à l'acquisition de nouvelles compétences. On observe cette progression chez les sujets selon les trois axes, contrairement au groupe témoin, ce qui laisse penser que le travail réalisé lors des séances de lecture a porté ses fruits.

Nous allons voir comment l'étayage apporté aux sujets pendant les séances a pu leur être bénéfique.

2. Analyse des séances de lecture

Comme nous l'avons vu plus haut (*cf.* choix des albums), les difficultés rencontrées par les enfants sont différentes selon les caractéristiques des albums (style narratif, complexité de la trame, niveau de langue, cohérence texte/image, univers de référence...). Nous avons étudié les difficultés particulières à chacun des quatre albums sélectionnés :

- *Un jeune loup bien éduqué*, de Jean Leroy (École des loisirs, 2013) : compréhension des intentions ;
- *Les voitures de Jibril*, de Satomi Ichikawa (École des loisirs, 2011) : compréhension de l'univers de l'album, connaissances sur le monde ;
- *Grrrick*, d'Alan Mets (École des loisirs, 1998) : narration à la 1^{re} personne, implicite du texte et des images, compréhension des émotions, complexité lexicale et syntaxique ;
- *Balthazar*, de Geoffroy de Pennart (Kaléidoscope, 2005) : narration à la 1^{re} personne, décalage texte/images, compréhension des intentions et de la fausse croyance.

Nous avons analysé les corpus des séances de lecture des quatre albums menées avec les cinq enfants. Les séquences qui suivent, extraites de ces analyses, et transcrites selon les conventions de transcription données en annexe C, visent chacune un aspect de l'album, qui s'est révélé être une difficulté pour les enfants. L'analyse a pour objectif de faire émerger les points communs et différences dans les conduites et formes d'étayage, selon les difficultés spécifiques à chaque enfant, et de les mettre en lien avec leurs effets.

Les textes complets de ces albums sont donnés en annexe H.

2.1. Génération des inférences

2.1.1. Aide à la génération d'une inférence élaborative : ajustement à l'hétérogénéité des niveaux de connaissance du monde

Les voitures de Jibril : Jibril est un petit berger africain. Il passe son temps libre à fabriquer des petites voitures en utilisant du matériel de récupération. Un jour, son père, agacé que son fils perde ainsi son temps, lui ordonne de s'en débarrasser.

Alors qu'il est en route pour aller les jeter, Jibril rencontre une famille de touristes, dont un petit garçon, David, qui a une magnifique petite voiture rouge. Jibril a alors honte de ses propres voitures. Mais il décide malgré tout de ne pas obéir à son père et d'aller les vendre au marché. Avec l'argent qu'il gagne, il achète des présents pour toute sa famille. Quand il revient chez lui, son père lui fait un très bon accueil. Dorénavant, Jibril aura toute liberté pour fabriquer ses voitures...

Bien que plusieurs enfants, d'origine africaine, semblent avoir une certaine connaissance du désert, la vie du personnage principal est très éloignée de leur quotidien.

Des difficultés de compréhension ont pu surgir de par cette distance et leur manque de connaissances de l'univers représenté.

Dans la séquence présentée, il s'agit de repérer et d'interpréter les éléments de l'illustration qui font comprendre l'identité des nouveaux personnages, et ainsi inférer le sens du mot « touriste » (probablement inconnu). David et ses parents sont clairement représentés comme très différents de Jibril et son père (vêtements, couleur de peau, voiture, valises).

L'étayage consiste à aider les enfants à mobiliser leurs connaissances du monde et de les mettre en lien avec les informations du récit, ce qui doit les conduire à réaliser l'inférence élaborative. Pour les deux cas présentés, nos interventions viennent en réaction à des prises de parole spontanées des enfants. Mais les conduites d'étayages s'adaptent ensuite à l'interprétation qu'ils ont construite de la situation.

Pour l'enfant A, il suffira de l'aider à mobiliser ses connaissances sur le monde. Il n'aura ensuite besoin que d'être conforté dans ses hypothèses. L'enfant F, lui, aura besoin qu'on lui apporte les connaissances qu'il ne possède pas, ou qu'il ne parvient à mobiliser ni spontanément ni avec un étayage léger. Il faudra auparavant déstabiliser sa représentation inadéquate pour qu'il puisse utiliser les informations qu'on lui apporte.

Enfant A

A : (*montre David*) est-ce qu'il est comme lui + est-ce qu'il vit au désert lui ?

C : qu'est-ce que tu en penses ?

A : moi je dis qu'il vit à la France

C : moi je crois que tu as raison. en France ou dans un pays comme la France + comment tu sais qu'il vit en France ?

A : ah ! il a voyagé toute la nuit

C : oui c'est un touriste + des touristes ce sont des gens qui sont en vacances + qui se promènent, qui visitent

A : <2s>

C : oui +++ donc tu as bien compris que ce petit garçon ne vivait pas dans le désert comme Jibril

A nous interroge sur l'interprétation qu'il doit faire de l'image. Incité à répondre lui-même à sa question, il émet une hypothèse adéquate, que nous l'encourageons à justifier.

Sa réponse laisse penser que cet étayage l'a poussé à prendre des indices dans l'illustration pour affiner sa représentation. Finalement, quand nous lui explicitons le mot « touriste », il s'en est déjà fait une représentation suffisamment claire.

Enfant F

F : ça c'est les parents de lui

C : oui

F : et peut-être lui c'est son copain ?
C : ils sont déjà copains ? ++ ils habitent où eux tu crois ?
F : peut-être dans une ville + un autre désert
C : tu crois qu'ils habitent dans le désert en Afrique eux ?
F : non
C : on a lu que c'étaient des touristes ++ tu sais ce que c'est des touristes ? + regarde ce qu'ils ont sur le toit [de la voiture]
F : des sacs
C : des touristes ça veut dire qu'ils sont en vacances
F : en vacances ?
C : ils visitent le désert

Les interventions spontanées de F montrent que contrairement à A, il n'a pas interprété correctement les éléments de l'image.

D'où un encouragement à expliciter davantage ce qu'il se représente de la situation. Nous pointons les éléments signifiants mais n'utilisons pas sa réponse pour tenter de l'amener à réaliser lui-même l'inférence. C'est nous qui la formulons, alors qu'il aurait été plus judicieux de le laisser construire lui-même son interprétation.

2.1.2. Aide à la génération d'une inférence de cohérence locale : ajustement à l'hétérogénéité des connaissances de l'univers de l'album

Grrick : Sur le chemin de l'école, un petit cochon se fait enlever par un extraterrestre. Celui-ci l'emmène sur sa planète et l'offre comme jouet à son fils malade pour le reconforter. Mais Grrick le petit extraterrestre finit par se rendre compte que le cochon n'est pas un jouet, et ils deviennent les meilleurs amis du monde. Jusqu'au jour où le cochon saisit une occasion pour rentrer sur la Terre et revoir ses parents...

L'histoire se déroule alternativement sur la Terre et sur la planète de Grrick, mais les personnages sont dessinés sur des aplats colorés et très peu de détails du décor sont représentés, ce qui rend la distinction entre les deux planètes difficile à faire.

Dans la séquence suivante, il s'agit de faire comprendre le voyage d'une planète à l'autre, qui n'est ni représenté ni évoqué explicitement dans le texte.

Pour aider les enfants à mettre en relation les informations du texte et de l'image, nous devons nous adapter à des niveaux hétérogènes de connaissances sur le monde.

Pour l'enfant Fi, l'élaboration des inférences adéquates est compromise car il n'a au départ aucune référence concernant les personnages ou les situations qu'il est possible de rencontrer dans l'univers de la « science-fiction ». L'étayage doit combler cette absence de schémas de connaissances. Au contraire, l'enfant A montre dès le début de la lecture qu'il a une certaine familiarité avec l'univers représenté dans l'album. La compréhension du voyage interplanétaire va nécessiter un étayage plus léger.

Enfant Fi

C : il l'a amené où tu crois ? il se retrouve où le petit cochon ? l'extraterrestre l'a mis dans sa soucoupe ++ le cochon dit qu'il n'a pas beaucoup vu les étoiles et là quand il y a de la lumière il se retrouve ici ? où est-ce qu'il l'a amené tu crois ? dans quel endroit ?

F : ah maintenant je sais ++ ici

C : il était dans la soucoupe et la soucoupe elle vole elle s'envole dans le ciel et elle va où ? elle va jusqu'où ?

Fi : à la maison

C : tu crois ? hé non<2s>

Fi : à l'école ?

C : hé non ++ très très très très loin ++ sur une autre planète

Fi : maintenant je sais + les planètes des gros petits pois

C : la planète des gros petits pois voilà maintenant il est arrivé sur la planète des gros petits pois voilà

Par un étayage appuyé en amont, nous rappelons à Fi une information antérieure qu'il faut rapprocher de la situation présente pour réaliser l'inférence.

Malgré tout, l'enfant donnera trois réponses inadéquates qui entraîneront un étayage « à la place de » : c'est nous qui formulons l'interprétation. Mais la réaction de Fi montre qu'il s'approprie la réponse : il la reformule en y intégrant l'appellation personnelle qu'il a donnée aux personnages extraterrestres de l'histoire (« les petits pois »).

Lors du rappel de la 2^e séance, le voyage ne sera pas évoqué spontanément, aucune précision ne sera exprimée sur les lieux : « le papa il est venu chercher le cochon ».

Lors de la 2^e lecture, nous lui demandons alors de préciser leur destination :

C : où est-ce qu'ils vont aller ?

Fi : chez lui

C : chez qui ?

Fi : chez le petit pois

C : c'est où chez le petit pois ?

Fi : dans une grosse ville qu'il connaît pas

C : dans une autre ville ?

Fi : oui

C : est-ce que c'est sur la même planète ?

Fi : non c'est une planète des petits pois

Cinq questions seront nécessaires avant d'obtenir la réponse attendue, ce qui laisse supposer que le déplacement entre les deux planètes n'est pas clairement intégré dans la représentation que Fi s'est construite de l'histoire. Néanmoins un étayage en aval est suffisant pour qu'il retrouve la représentation.

Enfant A

C : ils sont arrivés où là ? +++ ils sont où ?

A : très loin

C : très loin +++ ils sont sur la Terre ? comme au début de l'histoire ? non ? ils sont allés où ?

A : dans une autre planète

C : ah oui sur une autre planète tu vois ils ont pris une soucoupe volante-

A : ah là c'est bleu et l'autre planète c'est rouge

Un étayage léger en amont est suffisant. La réponse adéquate mais imprécise de l'enfant est corrigée sur demande de l'adulte : A donne la réponse attendue.

Il trouve même un indice pertinent permettant de distinguer les deux planètes (la couleur du décor), information qu'il n'aurait peut-être pas prélevée sans l'étayage. Dans son rappel lors de la 2^e séance, il évoque spontanément l'existence des deux planètes en reprenant l'élément qui lui a permis de fixer sa représentation.

2.1.3 Aide à l'établissement des liens causaux : ajustement à l'inégale maîtrise des schémas de connaissances et à l'hétérogénéité des capacités expressives

Les voitures de Jibril : il faut comprendre que c'est avec ce qu'il a gagné en vendant ses voitures que Jibril peut acheter les présents pour sa famille et les outils pour lui.

Cette inférence causale est importante car elle permet de comprendre la transformation entre la situation initiale et la situation finale (c'est parce qu'il revient avec les présents et les outils que Jibril est bien accueilli par son père).

Les conduites adoptées consistent à rendre les liens causaux plus explicites en soulignant l'enchaînement des événements.

Enfant Fi

Lors de la 1^{re} séance :

C : avec quoi il a acheté toutes ces choses ? il a des sous Jibril ?

Fi : euh + peut-être oui

C : comment il a eu des sous ?

Fi : ah maintenant je sais comment + en fait t'achètes à la poste et la poste te donne des argents

Au début, l'étayage léger en amont vise à alléger la tâche en rapprochant les informations pertinentes. Fi ne parvient pas à réaliser l'inférence, mais sa réponse donne des indications sur la raison de cet échec : il ne dispose pas des schémas de connaissances nécessaires pour interpréter la situation (pour avoir de l'argent, selon lui, on va à la poste et on nous en donne). Cette capacité de Fi à formuler clairement ses représentations est souvent un point d'appui pour faire évoluer l'étayage.

Nous allons alors l'inciter à revenir en arrière pour mieux comprendre la situation présente. Mais il se contente de décrire ce qu'il voit sans établir de liens, puis commence à « inventer », ce qui nous pousse à l'interrompre pour le recentrer sur la tâche :

C : regarde ce qu'il a fait avant

Fi : ah je sais comment ++ il avait un sac il a renversé toutes ses voitures pour ++ {il a vu} des enfants ils voulaient des voitures ils s'ennuyaient et après David il était là il a pris cinq voitures et lui il a dit je peux avoir la belle voiture

C : ah mais là on voit pas on ne parle plus de la belle voiture ++ là qu'est ce qu'il a fait David ?

L'étayage devient alors plus appuyé : deux questions se suivent, auxquelles l'enfant tente de donner la réponse attendue, mais il ne le peut pas car il ne comprend pas notre intention.

On peut parler ici de contre-étayage :

Fi : il a pris cinq voitures il-

C : il les a pris comme ça ?

Fi : il a compté pour avoir cinq

C : et le papa et la maman de David qu'est-ce qu'ils ont fait ?

Fi : ah je sais maintenant + ils lui ont dit tu peux rester ici

La stratégie doit être modifiée car les questions n'ont pas eu l'effet attendu. L'étayage devient alors plus directif, avec une question fermée :

C : Jibril il a donné ses voitures ?

Fi : non il a prêté ses voitures

C : ah alors écoute peut-être que tu n'as pas bien entendu (*C relit le passage*) David a envie d'acheter toutes les voitures. donc il lui a pas donné il lui a pas prêté il lui a vendu c'est comme ça qu'il a gagné des sous et qu'il peut faire son marché il les a vendues contre de l'argent

La réponse de Fi nous permet de comprendre pourquoi il ne fait pas le lien (il pense que le personnage a prêté ses voitures) et d'adapter notre étayage. En lui relisant un passage du texte, nous tentons de modifier sa représentation, en vain, et finissons par formuler l'inférence à sa place.

Lors de la 2^e séance :

C : avec quel argent il a acheté toutes ces choses ?

Fi : parce qu'il a de l'argent dans son sac

C : et pourquoi il a de l'argent ? il l'a eu où ?

Fi : à la poste

C : t'es sûr ? non regarde qu'est ce qu'il a fait juste avant ?

Fi : ah oui je sais il a vendu tous ses jouets, ses voitures et après les autres ils ont donné des argents

Fi s'appuie tout d'abord sur la même représentation erronée qu'en 1^{re} séance. Mais il suffira à ce moment-là d'un étayage très léger pour qu'il modifie son interprétation et mobilise la représentation qu'il a finalement construite grâce à l'étayage appuyé de la 1^{re} séance.

Le sens a été plus difficile à construire pour les enfants comme Fi qui ne possédaient pas le script nécessaire à la compréhension de cette scène de marché. Il a fallu d'abord les aider à établir la relation entre la vente des voitures et l'argent obtenu grâce à cette vente pour qu'ils puissent élaborer l'inférence principale.

Enfant F

Au milieu de 1^{re} séance :

F : c'est qui qui parle ?

C : c'est Jibril. tu vois : <lit le texte> à la fin de la journée + Jibril a vendu toutes ses voitures.° tu vois + il a commencé par en vendre cinq à David + puis après on voit pas mais il a eu d'autres clients et du coup il a vendu toutes ses voitures et il a gagné plein <1s>

F : plein d'argent

C : oui plein d'argent. et qu'est-ce qu'il va faire avec son argent tu crois ?

F : il va montrer à son papa

C : il va peut-être montrer + mais avant regarde + il va faire son marché

L'étayage est différent, en partie parce qu'il est initié en réaction à une question de l'enfant sur l'identité du narrateur. En répondant à sa question, nous sommes entraînés à relire le passage qui peut l'aider à établir l'inférence. Grâce à un étayage plus appuyé (rappel du déroulement des événements puis ébauche d'une 1^{re} étape de l'inférence), F construit le 1^{er} lien. Mais sa réponse à la question qui suit montre qu'il n'a pas construit le 2^e. Nous n'insistons pas davantage et parlons à sa place puis continuons la lecture.

En fin de la séance, F feuillette le livre et revient sur certaines scènes. Nous vérifions alors s'il reprend à son compte l'inférence que nous avons formulée pour lui.

C : oui + donc là tu as bien compris + qui est-ce qui parlait + qui faisait le marché ? ++ comment il a eu tous les sous pour acheter tout ça + tout ce qu'il a acheté ?

F : parce que il avait dit j'ai un peu de jouets vous voulez pas {XXXX}

C : vous voulez pas ?

F : comme lui il a pris des jouets

C : les petites voitures oui

F : et lui il a dit il a un peu de jouets et après ils lui ont donné l'argent

C : ils ont acheté ses petites voitures ?

F : oui

Le faible niveau expressif de F rend l'échange difficile à interpréter. Ses réponses laissent cependant penser qu'il a fait sienne l'inférence.

Lors de la 2^e séance :

C : <lit le texte> du thé et du sucre pour papa, des dattes et des oranges pour maman et mes sœurs, une botte de foin pour les animaux et la dernière chose c'est pour moi !° + avec quel argent il achète tout ça ?

F : avec son argent

C : il l'a eu comment cet argent ?

F : en vendant les voitures et après il lui a donné l'argent

Finalement, F est parvenu à comprendre et exprimer le lien entre l'argent gagné avec la vente des voitures et l'achat des denrées pour la famille.

2.1.4. Aide à la génération d'une inférence de cohérence globale : ajustement à l'hétérogénéité des capacités à lier des informations distantes

Grrick : il s'agit ici de faire comprendre pourquoi le père extraterrestre enlève le cochon (pour guérir son fils qui est malade), ce qui n'est jamais dit explicitement dans l'histoire.

Nous allons tenter de faciliter la mise en relation d'informations distantes, réparties tout au long de l'album, pour établir ce lien.

Enfant F

C : qu'est-ce qui lui arrive à ce bébé petit pois ?

F : moi je trouve qu'il a l'air fatigué

C : oui et puis tu vois il a un thermomètre dans sa bouche pour voir s'il a de la fièvre s'il est malade

F : ah ouais

C : Est-ce qu'il a la même couleur que son papa ?

F : on dirait il est bleu vert

C : il est tout pâle ++ quand on est malade + fatigué on peut devenir tout pâle

L'enfant ne fait aucun commentaire spontané sur l'élément saillant de l'image concernant l'état du petit extraterrestre (sa pâleur), d'où une tentative en amont pour attirer son attention sur l'élément pertinent de l'image.

Mais F n'exprimant toujours pas qu'il a clairement appréhendé la situation, l'échange se conclut par une formulation par l'adulte de l'information nécessaire pour comprendre la suite (il faut avoir compris que Grrick est malade pour comprendre que c'est la venue du cochon qui provoque sa guérison).

Plus loin dans la séance :

C : pourquoi il est plus malade ?

F : <ton hésitant> parce que il a appris à marcher ?°

C : tu crois que c'est parce qu'il a appris à marcher ?

F : ah non maintenant je sais +++ avant il était malade

C : oui et son papa qu'est ce qu'il a fait alors ?

F : il a mis ses mains {XXXX}

C : non je crois pas

Cet échange laisse penser que l'étayage n'a pas suffi à l'enfant pour construire l'enchaînement causal. Sa compréhension de la suite de l'histoire en est compromise, d'où un étayage en amont plus appuyé :

C : il est allé sur la planète Terre pour attraper le petit cochon ++ et qu'est-ce qu'il en a fait du petit cochon ?

F : il l'a emballé

C : il l'a emballé ++ et qu'est-ce qu'il en a fait du cadeau ?

F : il l'a déchiré

C : qui l'a déchiré ?

F : le bébé

C : le bébé ++ mais le papa qu'est-ce qu'il en a fait du cadeau ? +++ c'était pour qui le cadeau ?

F : (*réfléchit*) ah pour lui !

Après le rappel d'une information nécessaire pour établir l'inférence, une question permet à F de retrouver lui-même une autre information essentielle.

Les questions partielles qui suivent sont destinées à mettre en relief les événements pour reconstituer l'enchaînement causal. L'enfant conclut l'échange par une réponse qui révèle sa compréhension.

Lors de la 2^e séance :

C : est-ce qu'il est toujours malade ?

F : non

C : pourquoi ?

F : parce qu'il a un nouveau jouet.

Cet échange laisse penser que le lien entre l'enlèvement du cochon et la guérison de l'extraterrestre a été finalement construit suite à l'étayage appuyé de la 1^{re} séance.

Enfant A

Dès la présentation de l'illustration, A prend l'initiative de l'échange :

A : est-ce qu'il est malade ?

C : il a l'air malade oui ++ comment tu vois qu'il est malade ?

A : parce que sa couleur elle est sortie

A : il est pâle oui et puis qu'est-ce qu'il dans la bouche ?

C : un sirop ?

C : c'est un thermomètre pour prendre la température pour savoir s'il a de la fièvre

A : et lui il a de la fièvre ?

C : j'ai bien l'impression qu'il est malade

Par sa question, A demande confirmation de l'inférence qu'il a faite seul. Un étayage léger est ensuite suffisant pour l'aider à décoder les éléments les moins explicites de l'illustration : on l'amène à justifier ses hypothèses puis on lui apporte les connaissances qui lui manquent pour qu'il affine sa représentation.

Lors de la 2^e séance :

C : pourquoi il vient le réveiller en pleine nuit ?

A : parce que Grrick il est malade [...]

C : mais pourquoi ça va l'aider de voir son copain tu crois ?

A : parce que c'est son meilleur ami il adore de le revoir

A montre sans ambiguïté que l'inférence globale a bien été élaborée.

Pour F, deux séances ont été nécessaires, avec la mise en place d'un étayage plus insistant et plusieurs interventions « à la place » de l'enfant. En revanche, une seule séance et un étayage léger ont été nécessaires pour A qui a des meilleures capacités à repérer les informations pertinentes et à les mettre en lien.

2.2. Compréhension et évocation des états internes

2.2.1. Aide à la compréhension d'une émotion complexe : des conduites ajustées à la zone prochaine de développement

Dans cette séquence, des conduites d'étayage similaires (prise en charge d'une étape de l'élaboration des inférences) ont pris des formes différentes (étayage plus ou moins insistant) à des moments différents du récit, pour des effets différents selon les capacités d'accès des enfants aux émotions.

Grrick : La difficulté de ce passage est de comprendre une émotion complexe car ambivalente : le héros du livre (le cochon) veut rentrer chez lui pour retrouver ses parents, mais il est triste de quitter son ami. Or les causes de ces émotions sont difficiles à identifier parce qu'elles sont tout d'abord implicites. On peut comprendre l'émotion du personnage à deux moments du récit : quand il s'en va, par empathie ou anticipation d'une conséquence de son acte, ou *a posteriori*, lorsqu'il dit qu'il s'en veut d'avoir quitté son ami.

Enfant Ab

Lors de la 2^e lecture, les conduites d'étayage consistent à attirer l'attention sur les informations pertinentes de l'album et à reconstituer le déroulement des événements.

Avant le départ du cochon, il est très difficile pour Ab d'avoir accès à son émotion :

Ab : il arrive pas à s'endormir
C : oui pourquoi ?
Ab : parce qu'il a pris toute la place il voulait dormir là
C : ah tu crois ? regarde
Ab : il a pris la clé
C : oui regarde comment il se sent là à ton avis ?
Ab : triste
C : oui il pleure ! pourquoi ?
Ab : parce qu'il a pris toute la place.

Pour la justifier, il évoque comme souvent une causalité physique plutôt que psychologique, et reste sur la représentation qu'il a construite en 1^{re} lecture, car ce lien causal n'a pas fait pas l'objet d'un étayage spécifique.

Après le départ du cochon, les conduites destinées à aider Ab à cheminer dans son raisonnement sont inefficaces :

C : <lit le texte> le souvenir de Grrick ne voulait pas s'effacer.° alors à ton avis pourquoi il était triste ?
Ab : parce que +++ je ne sais pas.
C : écoute il dit je m'en voulais un peu ++ tu sais ce que ça veut dire ?
Ab : il s'envolait avec le vaisseau [...]
C : il pensait encore à Grrick tu comprends ? pourquoi il pense encore à Grrick ?
Ab : parce que il a dit son prénom
C : oui mais pourquoi il pense encore à lui ? est-ce qu'il l'aime ou pas ?

Ab : mmh <2s>
 C : est-ce qu'il est copain avec Grrick ? tu te souviens ?
 Ab : (*signe de tête négatif*)
 C : regarde là ils sont comment tous les deux ? ils étaient copains tu m'as dit ? + alors regarde pourquoi il pleure là quand il s'en va ?
 Ab : parce qu'il voulait voir ses parents
 C : oui mais là il va voir ses parents + tu as raison il était triste parce qu'il voulait voir ses parents + mais il est un peu triste de repartir chez lui aussi
 Ab : il arrivait même pas à dormir
 C : oui mais pourquoi il est triste aussi de repartir chez lui tu crois ? ++ pourquoi il est triste de pas rester avec Grrick ?
 Ab : je sais pas
 C : ben c'est son copain ! est-ce que tu crois qu'il a envie de quitter son copain ? est-ce que tu crois pas qu'il a envie de rester avec son copain aussi ?
 Ab : non il voulait aller parfois chez lui et parfois dans sa maison

On observe ici une panne de conversation, car Ab ne comprend pas le sens des phrases lues (les difficultés linguistiques ne sont pas explicitées). Ces interventions maladroitement produisent un contre-étayage car Ab ne comprend pas l'intention de l'adulte. Il reste donc sur l'hypothèse qu'il a émise en 1^{re} lecture et l'émotion est formulée à sa place.

Enfant M

Lors de la 2^e séance, avant le départ du cochon, M montre qu'après la première lecture, il n'a pas encore clairement établi les intentions et actions du personnage :

C : pourquoi il était triste tu te souviens ?
 M : oui peut-être il a peur d'aller tout seul... ah non ! peut-être parce qu'il voit plus son papa + peut-être il veut rester avec son papa... ou peut-être le papa du cochon il veut faire la bagarre avec le papa de Grrick [...]
 C : c'est les clés de quoi ?
 M : de la maison [...]
 C : il a pris les clés de la soucoupe volante à ton avis il va faire quoi ?
 M : il va prendre la soucoupe il va partir
 C : oui il va aller où ?
 M : il va rentrer chez lui

Nous pointons ici les informations qui permettent de reconstituer l'enchaînement des événements, nécessaire pour identifier l'émotion, que nous ne chercherons à faire comprendre que lorsqu'elle devient plus explicite, après le retour du cochon :

C : tu sais ce que ça veut dire il s'en voulait un peu ?
 M : oui ++ parce qu'il a volé les clés
 C : oui tu as raison il est parti comme un voleur mais il y a autre chose écoute <lit le texte> le souvenir de Grrick ne voulait pas s'effacer.° pourquoi il est un peu triste d'être parti ?
 M : parce qu'il voulait rester avec son ami

La stratégie consiste ici à prendre en charge une étape de l'inférence : en orientant la question, on indique que le cochon est triste d'être parti, ne reste plus à M qu'à le justifier. Cette inférence finale (au 2^e moment clé en 2^e lecture) n'est possible que grâce à ce qui s'est passé avant : M a besoin de temps pour relier les actions aux états internes.

Enfant Fi

Lors de la 1^{re} séance, avant le départ du cochon :

Fi : pourquoi il pleure ?

C : pourquoi il pleure tu crois ?

Fi : je sais pas.

C : qu'est ce qu'il va faire avec les clés de la soucoupe volante ? + il va la prendre, la faire démarrer, pour aller où ?

Fi : à sa planète.

C : sur la planète Terre, sur sa planète + alors pourquoi il pleure tu crois ?

Fi : parce que il veut aller à sa planète.

C : pourquoi il veut retourner sur sa planète ?

Fi : pour voir ses parents

C : oui peut-être, mais alors il est triste quand même de retourner sur sa planète ? + pourquoi ?

Fi : parce que il a envie de rester avec son pote.

L'étayage mesuré (souvent en aval) consiste à faire émerger l'émotion à partir de l'enchaînement des événements, et en donnant à Fi des indices contextuels. Au cours d'un échange fluide, l'étayage lui permet de justifier l'émotion du personnage dès la 1^{re} lecture.

Enfant A

Lors de la 2^e séance, avant le départ du cochon :

A : moi j'ai pas envie d'y aller dans ma chambre des fois + parce qu'il y a le noir [...]

C : alors pourquoi lui il s'est pas endormi tu crois qu'il avait peur ?

A : moi j'ai peur aussi + j'ai peur du noir aussi [...]

C : pourquoi il s'endort pas le cochon ?

A : parce qu'il adore jouer

C : parce qu'il a envie de jouer ? t'es sûr ?

A : après il pleure

C : ah c'est pour ça qu'il dort pas ?

A : il dit moi je veux rester bien dans cette planète mais sinon je vais jamais voir mes amis !

A s'engage sur une mauvaise piste (il se remémore une émotion qu'il a ressentie, la peur, en lien avec l'album), ce qui ne l'empêche pas d'établir très clairement l'émotion ambivalente du cochon, avec un étayage plus léger que pour les autres enfants.

Ainsi, des conduites similaires mises en place à des moments différents des séances et sous des formes différentes (plus ou moins appuyées), aboutissent à des effets très différents quant à la finesse de la compréhension de l'émotion, entre le premier enfant qui ne peut pas du tout la justifier au dernier qui exprime son ambivalence.

Cet exemple confirme que tous les enfants ne pourront accéder au même niveau de compréhension en un nombre limité d'interventions. Selon leurs compétences, leur zone proximale de développement, mais aussi leur sensibilité, ils construisent tous une représentation et une interprétation différente du récit.

2.2.2. Aide à la compréhension des intentions : des conduites différentes adaptées aux particularités cognitives des enfants

Dans cette séquence, des conduites plus variées ont été adoptées selon les indications que les enfants ont données quant à leur style cognitif, pour des effets identiques.

Un jeune loup bien éduqué : le petit loup, parti chasser pour la 1^{re} fois, se fait berner d'abord par un lapin, puis par un poulet. Trop poli, il propose d'accéder à la dernière volonté de chacune de ses proies, qui lui demandent l'une de lui lire un livre, l'autre de lui jouer un morceau de musique. À chaque fois, le loup accepte et doit retourner chez lui. Profitant de son absence, le lapin et le poulet se sauvent.

L'objectif poursuivi ici est de faire comprendre l'intention des personnages lorsqu'ils demandent respectivement le livre puis la musique. L'étayage doit inciter l'enfant à dépasser l'enchaînement des événements pour accéder à l'intention véritable de l'animal (éloigner le loup pour se sauver). Pour ce faire, les enfants doivent construire une inférence que l'on peut décrire en 3 étapes :

- établir les relations de cohérence (causales) « le lapin demande une histoire donc le loup s'absente, ce qui permet au lapin de s'enfuir. »
- établir par transitivité la relation « le lapin demande une histoire donc il peut s'enfuir ».
- prendre en compte le point de vue de l'animal (il ne veut pas être mangé), pour en déduire son intention au moment où il a fait sa demande. D'une autre nature, cette étape met en jeu des capacités évaluatives.

Enfant Fi

Lors de la 1^{re} lecture, Fi montre qu'elle n'est pas prête à exprimer l'intention du lapin. L'étayage est donc centré dans un premier temps sur la compréhension de l'enchaînement des événements, et une interprétation est suggérée (étayage « à la place de ») :

Fi : le loup {vient pas trop vite}

C : et donc le lapin il va en profiter c'est ça ? il va en profiter pour quoi alors ?

Fi : pour pas qu'il le mange

C : donc il lui a fait un peu comme un piège, comme une ruse

Fi : oui

En 2^e lecture, l'étayage est plus appuyé :

C : <lit le texte> je voudrais que tu me lises une histoire.° pourquoi il dit ça le lapin ?

Fi : je sais pas.

Après une question ouverte en amont qui n'entraîne pas la réponse attendue, la stratégie adoptée est d'aider Fi à franchir la 1^{re} étape de l'élaboration de l'inférence :

C : qu'est-ce que ça va faire si il lui lit une histoire ?

Fi : il va à sa maison

C : ah ! qu'est-ce que ça va faire du coup ?

Fi : après il va chercher une histoire + après il revient ici et ++ le lapin il est plus là

C : ah ! c'est peut-être ça !

Le commentaire est destiné à éveiller l'attention de Fi sur ce qu'il vient de dire, afin qu'il entende qu'il a donné les éléments nécessaires pour répondre à la 1^{re} question (fonction métacognitive). La lecture de la suite de l'histoire permet de confirmer l'enchaînement des faits que nous avons construit ensemble dans l'échange. En outre, cette interruption lui laisse le temps d'intégrer les informations pour réaliser lui-même l'inférence, et de se reposer de la pression d'un étayage insistant.

C : et pourquoi tu crois qu'il a voulu une histoire alors ?

Fi : parce que il a fait une blague le lapin.

La question peut alors être posée à nouveau, et la réponse laisse supposer que Fi a franchi seul les étapes suivantes. En effet, on peut supposer que la « blague » reprend le « piège » ou la « ruse » suggérés en première séance. Le changement de terme et l'utilisation au moment adéquat semblent indiquer qu'il ne s'agit pas d'une répétition « plaquée ». Le ton assuré de Fi, qui n'hésite pas à dire ce qu'il ne comprend pas et à poser des questions, semble confirmer qu'il a bien compris l'intention du lapin.

L'étayage est ici progressif, se construisant sur deux séances.

Enfant F

Dès la première lecture, un cheminement différent permet à F d'identifier facilement l'intention du poulet :

F : s'il serait pas là je rentrais

C : s'il n'était pas là tu en profiterais pour rentrer chez toi c'est ça ? ou tu l'attendrais tranquillement ?

F : (*signe de tête négatif*)

C : ben non ! moi je l'attendrais pas en tout cas. parce que qu'est-ce qu'il veut faire le loup ?

F : il veut le manger

C : et pourquoi il demande de la musique ? pourquoi il veut pas une histoire ?

F : parce qu'il voudrait partir

F se met spontanément à la place du poulet. Il renseigne ainsi l'adulte sur son « style cognitif », et montre que la prise en compte des états internes l'aide à construire sa représentation. Le parallèle entre monde fictif et monde réel est repris par un commentaire destiné à renforcer cette représentation, et la question suivante porte sur un autre état interne, l'intention du loup, qui va permettre à F de réaliser l'inférence. F a donc guidé les conduites d'étayage, qui se sont révélées différentes de celles adoptées avec les autres.

Cette analyse nous montre que les conduites s'adaptent aux enfants selon leurs particularités cognitives et psycho-affectives, la manière particulière qu'ils ont de

comprendre un texte. Des conduites différentes peuvent donc amener les enfants à établir des inférences correctes sur les états internes.

2.2.3. Aide à la compréhension des intentions : une conduite contre-étayante

Un jeune loup bien éduqué : La prise en charge d'une étape de l'élaboration des inférences est la conduite adoptée pour faire comprendre à deux autres enfants l'intention de la 2^e proie, le poulet. Les enfants ont compris l'intention du lapin lorsqu'il demande une histoire au loup, mais la demande du poulet est un peu plus complexe : il refuse que le loup lui lise le livre, solution qui lui éviterait de retourner chez lui et de laisser sa proie seule...

Enfant A

- C : pourquoi il demande de la musique ?
A : parce qu'il aime la musique
C : et pourquoi il veut pas un livre ?
A : il aime pas
C : tu crois ? tu crois pas qu'il y a une autre raison ?
A : il la déteste
C : il la déteste tu crois ?
A : oui

La question ouverte en amont conduit à une explication inadéquate. Devant l'insistance de l'adulte (question fermée à visée infirmative), A donne une autre réponse, moins plausible.

L'étayage, renforcé, consiste alors à l'aider à mettre en lien les événements :

- C : mais ça va faire quoi si il demande de la musique ?
A : <3s>
C : on va voir s'il y avait pas une autre raison
A : il va partir
C : ah ! et pourquoi comment ça se fait qu'il va partir ?
A : <2s>

Ces conduites s'avèrent inefficaces, aboutissant à des pannes conversationnelles (silences) à deux reprises, d'où des ruptures dans le dialogue.

- C : on va voir [...] ah voilà il va chercher son instrument [...]
A : bah la poule elle va vite
C : elle s'en va [...] mais si le loup avait lu le livre est-ce qu'elle aurait pu partir ?
A : (*signe de tête négatif*)
C : et c'est pas pour ça qu'il a demandé de la musique ?
A : (*signe de tête positif*)
C : c'est peut-être ça non ? peut-être qu'il est malin ?
A : oui

A parvient finalement à évoquer les événements, mais il ne semble pas comprendre l'intention de l'adulte, qui formule l'inférence à sa place.

Enfant Ab

De la même manière, en raison d'un étayage inadapté, Ab construit une représentation inadéquate de l'intention du poulet et, malgré un étayage appuyé en 2^e lecture, il maintient sa représentation, la justifiant à sa manière...

C : pourquoi il veut de la musique tu crois le poulet ?

Ab : parce que les poules ils aiment bien la musique et après quand ils font de la musique ils font des œufs

C : et pourquoi il veut pas lire d'histoire le poulet ?

Ab : parce qu'ils aiment pas les histoires

C : tu crois pas qu'il y a une autre raison ? moi je me demande s'il y a pas une autre raison

Ab : si

C : tu crois que c'est quoi ?

Ab : eh ben <2s>

C : si il lui lit le livre il va se passer quoi ?

Ab : <3s>

C : pourquoi il préfère de la musique alors ?

Ab : parce que il aime bien la musique comme ça quand il fait de la musique il va faire des œufs et après il va mettre les œufs sur sa tête à lui et après il va dire beurk !

L'étayage, comparable à celui adopté avec A, n'aboutit cependant pas tout à fait au même résultat : Ab suit son interprétation jusqu'au bout, car il n'a pas la même capacité à interroger ses représentations (capacités métacognitives), et s'y « accroche » coûte que coûte, tentant toujours de « rationaliser » son discours.

Notre hypothèse quant aux causes de ces échecs est que face à des questions trop larges en amont, les deux enfants n'ont pas perçu notre intention et ont donné des réponses destinées à « faire plaisir ». Perdus dans l'échange, ils n'ont pu identifier eux-mêmes l'intention.

2.2.4. Aide à la compréhension d'une fausse croyance : des conduites adaptées à la spécificité d'un album

Balthazar ! : La difficulté de cet album est de comprendre les véritables intentions des personnages (loups et taureau) et les fausses croyances du personnage principal sur ces intentions. En effet, ces états internes ne sont jamais explicites et ne peuvent se comprendre qu'en décelant le décalage qui existe entre le texte (l'histoire racontée par Balthazar, le jeune chevreau naïf) et l'image (qui montre la réalité) tout au long de l'album. Au cours d'un trajet en forêt avec sa maman, Balthazar le chevreau est enlevé par un loup. L'affaire se complique lorsque deux comparses disputent au loup sa proie, mais Balthazar pense qu'il s'agit d'un jeu entre amis. Il sera finalement sauvé par un taureau qu'il croit être son ennemi, qui met les loups en fuite et le ramène à ses parents.

L'album a fait l'objet d'une seule séance, et l'étayage a pour objectif de ne pas laisser l'enfant construire une interprétation contraire à l'intention de l'auteur.

Pour faire comprendre les intentions des loups et du taureau, la même stratégie, définie en amont, a été adoptée pour tous les enfants :

- les inciter à s'appuyer sur l'image, en les laissant feuilleter l'album et se faire une idée de l'histoire grâce aux dessins seuls (qui traduisent les états internes des personnages) sans être influencés dans un premier temps par le point de vue de Balthazar ;

- rendre disponibles (ou apporter à ceux qui ne les possèdent pas) les connaissances qui aident à décrypter l'album, concernant les animaux qui campent les personnages (régime alimentaire du loup et du taureau), et ainsi leur faire comprendre leurs intentions probables.

Lors de la lecture du texte, la fausse croyance de Balthazar ne peut être inférée par les enfants que s'ils ont établi les véritables intentions des loups et du taureau.

Enfant Ab

Ab est familier de l'univers de l'album : il connaît un autre livre de l'auteur mettant en scène les mêmes personnages, ce qui lui permet d'identifier leurs intentions :

Ab : lui il veut manger le mouton et lui il veut manger le mouton

C : donc ils veulent tous les trois manger la petite chèvre c'est ça ? + est-ce qu'elle a l'air d'avoir peur la petite chèvre ?

Ab : euh ++ oui.

C : là elle a l'air d'avoir peur tu trouves ?

Ab : (*signe de tête négatif*)

En posant une question fermée à visée suggestive sur l'image, nous donnons un indice sur la fausse croyance de Balthazar : il n'a pas peur car il croit que le loup est son ami.

C : qu'est-ce que ça mange les taureaux ? est-ce que ça mange de la viande ? les vaches et les taureaux ?

A : (*signe de tête négatif*)

C : non ça mange quoi ?

A : les loups ça mange de la viande.

C : les loups ça mange de la viande oui !

A : et la vache i mange de l'herbe.

C : exactement. donc la vache elle voudra pas manger la petite chèvre.

Les questions visent ici à mobiliser les connaissances de Ab, qui y parvient grâce à un étayage très léger : suite à une question ouverte pour établir le régime alimentaire du taureau, il donne spontanément celui du loup, montrant qu'il a de solides connaissances sur le monde. Lors de la lecture du texte :

C : alors lui [Balthazar] il le trouve méchant + tu crois qu'il [le taureau] est méchant en fait ?

Ab : non

C : pourquoi il [le taureau] crie alors ?

Ab : parce qu'il veut le manger + il croit

Ab ne répond pas à notre 2^e question, montrant ainsi qu'il n'a pas besoin de l'étayage qu'on lui propose et qu'il a acquis une certaine autonomie. Il prolonge son intervention en donnant l'interprétation erronée de Balthazar, établissant ainsi la fausse croyance.

C : <lit le texte> il est vraiment chouette Igor.°

Ab : ça veut dire c'est un loup gentil ?

C : tu crois que c'est un loup gentil ? c'est ce que croit Balthazar + mais + qu'est-ce que t'en penses toi ? + pourquoi il est content de le retrouver ? il se dit quoi à ton avis ? qu'est-ce qu'il peut se dire ? il se dit tiens !

Ab : parce que + il peut se dire tiens je vais te manger

Ab se trouve face à un conflit cognitif entre la représentation qu'il construit et les informations du texte. Nous l'encourageons à répondre lui-même à sa question et à maintenir sa représentation en mettant en doute la croyance de Balthazar. Cet étayage lui suffit pour affirmer sa propre interprétation et confirmer la fausse croyance du chevreau.

À la fin de l'album :

C : qu'est-ce qu'il va lui expliquer tu crois son papa ?

A : il veut + tu veux jouer ?

C : tu crois il va lui dire ça ? (*relit le passage*)

A : il va dire pourquoi tu veux jouer avec les loups les loups ils sont très graves ils peuvent manger après il a eu peur des loups maintenant il vient plus dans la forêt.

Une question fermée à visée infirmative et le rappel des indices du texte (relecture) suffisent à Ab pour établir une inférence élaborative faisant appel à ses connaissances du monde (le papa veut protéger son enfant et le prévenir des dangers que représente le loup). Cette inférence adéquate vient confirmer qu'Ab a bien établi la fausse croyance, puisqu'il est nécessaire d'avoir compris l'erreur de Balthazar pour deviner ce que lui dit son papa. Cet étayage s'est donc révélé tout à fait adapté à Ab, qui a souvent du mal à se défaire de ses premières représentations, et accède difficilement aux états internes des personnages.

Enfant M

M hésite face aux indices contradictoires qu'il perçoit dans l'image : « le loup il a pris + en plus il rigole + y'a un autre loup + ils vont le manger [...] mais ils vont pas le manger », montrant ainsi qu'il dispose de moins de connaissances des schémas narratifs.

Lors de la lecture :

C : <lit le texte> ils [les loups] se regardent dans les yeux et se font un grand sourire.°

M : c'est un sourire ça ?

C : pas vraiment hein ! t'as raison t'as très bien vu M c'est pas un gentil sourire + c'est un sourire avec regarde les sourcils froncés et l'air pas très gentil + pourquoi ils se sourient comme ça tu crois ? + qu'est-ce qu'ils veulent tous les deux à ton avis ?

M : pareil

C : ils veulent pareil oui qu'est-ce qu'ils veulent pareil ?

M : ils veulent être habillés pareil ?

C : et puis surtout qu'est-ce qu'ils veulent faire à ton avis tous les deux ?

M : amis

C : amis tu crois ? pourquoi le loup il a attrapé Balthazar + tu m'avais dit tout à l'heure ?

M : pour manger.

C : oui ! + donc à mon avis tu vois ils sont pas du tout copains ils veulent tous les deux manger Balthazar

M : ah ils font <ton malicieux> mmh mmh !°

M comprend l'intention des loups grâce à un étayage mis en place en réaction à son observation sur le dessin. Souvent happé par les détails de l'image, il s'interroge spontanément sur le décalage qui existe par rapport au texte, mais ses connaissances du monde et de l'univers de l'album ne lui suffisent pas pour être sûr de lui.

Face à ses hésitations, l'étayage est globalement « à la place de » (apport de connaissances et autres indices sur les intentions et croyances des personnages) :

C : ça mange les chèvres les taureaux ? ça mange quoi les taureaux ?

M : les taureaux + je sais pas.

C : comme les vaches. ça mange quoi les vaches ?

M : du lait ?

C : ça fait du lait mais ça mange de l'herbe ça mange pas de viande + c'est des herbivores ça mange que de l'herbe comme les chèvres. les loups par contre ça mange de la viande.

Mais cet étayage n'est pas suffisant pour permettre à M d'établir de manière certaine l'intention du taureau et la fausse croyance de Balthazar, ses réponses restent hésitantes :

C : il est méchant lui le taureau ?

M : (*signe de tête positif*)

C : tu crois tu le trouves méchant toi ?

M : oui.

C : ah bon ? il est méchant avec les loups + mais pourquoi il est méchant avec les loups ?

M : euh non il est gentil !

[...]

C : qu'est-ce qu'il va lui expliquer son papa tu crois ? ++ qu'est-ce que c'est les trucs qu'il doit lui expliquer ? ++ Il va lui dire Balthazar fais attention aux

M : loups !

Un étayage progressif a donc été nécessaire pour faire comprendre des états internes implicites et complexes, et difficiles à établir en raison du conflit texte/images.

Les conduites définies en amont, bien adaptées aux difficultés de l'album, se sont ajustées aux connaissances des enfants et à leur capacité à prendre de la distance par rapport aux images. Elles se sont révélées efficaces pour tous, sauf pour M, qui montre des difficultés particulières dans ces deux domaines, et qui aurait probablement bénéficié de plusieurs séances de lecture pour consolider sa représentation.

2.3. Synthèse : un étayage adapté pour des effets différents

Malgré toute l'attention que nous avons apportée à la préparation de nos séances et aux choix de supports que nous estimions adaptés aux niveaux cognitif, culturel, linguistique des enfants et à leur zone prochaine de développement, nous nous sommes régulièrement

heurtées à des difficultés de compréhension que nous n'avions pas envisagées, surtout lors des premières séances. Au fil du temps, nous sommes devenues plus « expertes » car nous connaissions mieux les enfants et maîtrisions mieux la gestion des interactions.

2.3.1. Des difficultés variées nécessitant un ajustement

Certaines difficultés nécessitent un ajustement particulièrement important.

Les difficultés expressives rendent nécessaires des interventions pour clarifier les propos (questions pour s'assurer de l'intercompréhension). Les échanges sont moins fluides, l'enfant peut moins clairement exprimer ce qu'il ne comprend pas et il est difficile de savoir sur quel élément faire porter l'étayage. Les interventions peuvent alors devenir contre-étayantes. C'est pourquoi nous préférons souvent continuer la lecture sans insister, pour ne pas noyer l'enfant sous un flot d'interventions, ou formuler les liens à sa place (*cf.* analyse 2.1.3.).

Notre étayage a varié aussi en fonction de la familiarité de l'enfant avec l'univers du récit. Il est nécessaire de combler l'absence de références de certains enfants, alors qu'il suffit d'aider les autres à mobiliser leurs connaissances. (*cf.* analyse 2.1.2.).

Des schémas de connaissance très hétérogènes ont aussi infléchi notre étayage quand il a fallu aider à l'élaboration d'inférences de cohérence. Certains enfants ne pouvaient établir les liens car ils ne possédaient pas en mémoire le schéma nécessaire à l'élaboration de la chaîne causale. Il a donc fallu rendre explicite le « chaînon manquant » afin qu'ils puissent l'utiliser pour produire l'inférence (*cf.* analyse 2.1.1.).

2.3.2. Des conduites différentes

L'analyse des interactions nous révèle que les conduites d'étayage doivent être adaptées au degré de complexité des albums, surtout lorsqu'ils nécessitent des stratégies particulières (*cf.* analyse 2.2.4.), mais doivent surtout s'adapter aux enfants et à leurs difficultés.

Les conduites d'étayage de l'adulte dépendent des particularités cognitives et psycho-affectives de chaque enfant, de la manière particulière qu'il a de comprendre un texte. Or il est rarement possible de déterminer *a priori* quelle va être la conduite la plus adaptée pour un enfant, on ne peut qu'estimer ses capacités et stratégies de compréhension, même au bout de plusieurs séances. C'est donc souvent lui qui, grâce à une intervention spontanée ou induite au cours de l'échange, nous informe de ses compétences et de ses particularités, et infléchit notre étayage (*cf.* analyse 2.2.2.).

Les conduites les plus fréquemment identifiées au cours des séances sont de deux natures :

- prise en charge d'une étape du processus inférentiel : prélèvement d'informations du texte et des dessins, mobilisation des connaissances sur le monde, prise en charge d'une étape du raisonnement (fonction d'aide à l'élaboration d'inférences) ;
- incitation au questionnement : notamment sur les liens causaux entre les événements (fonction métacognitive : régulation de l'activité de compréhension).

Cette incitation au questionnement, présente tout au long des échanges, permet à l'enfant de contrôler le processus inférentiel. C'est en intériorisant ce questionnement qu'il pourra produire des inférences et construire une représentation cohérente de l'histoire de manière autonome.

2.3.3. Des formes différentes

De la même manière, pour une conduite donnée, les formes de l'étayage peuvent être très variées (étayage plus ou moins pro- ou rétroactif, appuyé ou léger), selon les capacités de l'enfant, sa zone prochaine de développement (*cf.* analyse 2.2.1).

Un étayage progressif, qui se poursuit tout au long d'une séance, ou même d'une séance à l'autre, est ainsi parfois nécessaire pour aider certains enfants à réaliser des inférences globales ou complexes, portant par exemple sur les états internes des personnages, notamment les émotions subtiles (*cf.* analyse 2.2.1).

Ce type d'étayage sera aussi nécessaire pour aider les enfants à identifier les intentions qui sous-tendent les buts super-ordonnés des personnages, et dont on trouve des indices tout au long du récit (*cf.* analyse 2.2.4). Ces inférences globales nécessitent en effet la mise en relation d'éléments éloignés du récit. Il faut donc prendre appui sur différents passages, différentes images pour aider à la reconstitution du déroulement de l'histoire. Cette construction, qui nécessite souvent plusieurs étapes, est coûteuse cognitivement.

Pour les enfants disposant de bonnes capacités inférentielles, l'étayage a généralement consisté à diriger leur attention sur les indices qu'ils ont su ensuite utiliser pour construire une représentation mentale cohérente. Avec d'autres enfants, noyés sous les informations données par le texte et l'image, l'étayage a été plus directif : il a souvent été nécessaire de sélectionner les informations, voire de les mettre en lien à leur place (*cf.* analyse 2.1.3).

2.3.4. Des effets différents

Tous les enfants n'accèdent pas au même niveau de compréhension, surtout en un nombre limité d'interventions (*cf.* analyse 2.2.4). Selon leurs compétences, leur zone prochaine de développement, mais aussi leur sensibilité, ils construisent tous une représentation plus ou

moins cohérente du récit, et une interprétation plus ou moins fine des événements, surtout quand ils sont en lien avec les états internes des personnages (*cf.* analyse 2.2.1).

Ils peuvent par ailleurs élaborer des « réponses créatives » (Giasson, 2008), des représentations personnelles riches et parfois farfelues, dont certains auront du mal à se défaire (*cf.* analyse 2.1.3).

2.3.5. Situations de contre-étayage

Les interventions de l'adulte peuvent aussi avoir des effets contraires à leur objectif, et se révéler contre-étayantes, quand la conduite ou la forme de l'étayage est inadaptée.

Les situations de contre-étayage que nous avons identifiées ont principalement eu lieu :

- lorsque les questions étaient inadaptées, au niveau formel (lexique inconnu) ou sémantico-pragmatique (non compréhension de l'intention de l'adulte) (analyse 2.2.3) ;
- lorsque l'adulte a mal interprété les paroles de l'enfant (souvent en raison de ses difficultés expressives).

3. Discussion

3.1. Validation des hypothèses

Notre hypothèse selon laquelle les cinq enfants ayant bénéficié de nos séances de lecture interactive ont vu leurs habiletés de compréhension davantage améliorées que les cinq témoins, a été vérifiée.

Cette différence a été objectivée par la progression de leurs performances à l'épreuve d'évaluation, supérieure à celle des performances des témoins :

- selon les trois aspects analysés : repérage de la trame narrative, établissement de liens causaux et compréhension des états internes ;
- en rappel spontané et en rappel indicé.

Les interactions qui se sont développées au cours de ces séances, notamment les conduites d'étayage de l'adulte ajustées à chacun, et qui ont porté spécifiquement sur certains aspects de la compréhension narrative (production d'inférences concernant les liens causaux et les états internes des personnages), ont fait évoluer les compétences de ces enfants.

3.2. Intérêt de l'étude

3.2.1. Utilité d'une intervention centrée sur les processus de compréhension

Ces résultats confirment l'utilité d'une intervention centrée sur les processus généraux de compréhension, indépendamment des autres processus entrant en jeu dans la compréhension de récit (Rapp, 2007, Silva et Cain, 2015).

Ils montrent également l'utilité d'une intervention spécifique sur les principales compétences en jeu dans la compréhension narrative : compétence quant à la structuration du récit, production d'inférences causales, sous-tendues par la capacité à comprendre les états internes des personnages (Cain et Oakhill, 2007, Makdissi et Boisclair, 2010).

Ils permettent en outre d'observer qu'il est possible d'accélérer l'identification des états internes grâce à un travail sur ces axes, conformément aux résultats de l'étude de Veneziano et Hudelot (2006), qui montre que le questionnement sur les liens causaux, agissant comme un catalyseur, peut accélérer l'émergence d'une compétence évaluative.

3.2.2. Utilité d'une intervention de lecture interactive

Nos résultats montrent par ailleurs le bénéfice d'une intervention *on-line*, qui consiste à poser en cours de lecture des questions préalablement définies pour amener l'enfant à réaliser des inférences (van den Broek et coll., 2001, Rapp 2007, van Kleeck, 2008).

Dans l'étude de Veneziano et Hudelot (2006), comme dans la nôtre, c'est l'étayage de l'adulte, une « conversation sur les causes et conséquences des événements » qui a rendu possible un accès aux états internes.

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans une démarche socio-constructiviste, selon laquelle la signification du récit se construit dans l'interaction. Au cours de cette « conversation en cours de lecture », l'enfant est guidé par l'adulte dans la construction d'une représentation mentale cohérente de l'histoire, où le questionnement l'aide à construire le sens du récit.

Dans la lignée de la recherche réalisée en 2010 par Makdissi et Boisclair, qui a prouvé le bénéfice de séances de lecture interactive centrées sur les liens causaux et les états internes sur la compréhension narrative d'enfants de maternelle, notre étude confirme les effets positifs de cette pratique pour des enfants d'un âge supérieur.

Les performances des enfants à l'issue de notre intervention tendent à confirmer aussi que l'étayage et le dialogue construit pendant les séances ont permis un transfert des

compétences sur un récit non travaillé, et en situation de compréhension autonome, probablement grâce à une internalisation du questionnement réalisé en séance.

3.3. Critique de l'étude (biais et limites)

Nous sommes conscientes que de nombreux facteurs autres que nos interventions (psycho-affectifs, éducatifs) peuvent avoir eu des effets sur l'évolution des capacités de compréhension des enfants, et que malgré toute l'attention que nous avons apportée à la constitution de groupes homogènes, il est impossible de maîtriser ces facteurs.

De plus, cinq mois se sont écoulés entre les deux épreuves, à un âge clé (entrée en CP et apprentissage de la lecture) et auquel les enfants évoluent très vite.

La taille de l'échantillon, restreint en raison des modes d'intervention et d'analyse que nous avons choisis, a par ailleurs rendu difficile la constitution de deux groupes homogènes en terme de compétences (lexicales, syntaxiques, de compréhension narrative), ce qui a pu nuire à la validité de nos résultats.

Nous nous sommes aussi interrogées sur le choix de l'utilisation du même album lors des épreuves initiale et finale, car il est possible que les enfants ayant les meilleures capacités mnésiques aient été avantagés lors de l'épreuve finale.

Par ailleurs, les enfants témoins étant bien moins habitués à nous que les sujets, il est possible que l'inhibition, notamment lors du rappel spontané, soit en partie responsable de leurs moins bons résultats lors de l'épreuve finale.

Nous avons également conscience des limites de notre cotation, les identifications, liens et inférences établis par les enfants n'ayant pas forcément la même valeur en tant qu'indice de leur compréhension. Cependant, cette observation doit être nuancée. Les analyses des productions des enfants et l'établissement de leurs scores à l'épreuve d'évaluation ne sont pas destinés à comparer les performances des enfants entre eux, mais permettent d'objectiver une évolution des performances d'un même enfant au cours du temps, et de comparer cette évolution à celle des autres.

Enfin, pour juger plus finement de l'intérêt de nos interventions, il aurait fallu réévaluer les enfants à distance des séances, afin de mesurer si les progrès constatés sont voués à perdurer dans le temps, ou s'ils n'étaient dus qu'à un « entraînement », sans effet sur le long terme, et sans réelle internalisation des compétences.

CONCLUSION

Nos avons souhaité, au-delà de nos interventions ponctuelles, développer chez des enfants « à risque » pour l'acquisition de la lecture, l'envie d'aborder les livres par la recherche de sens. Notre objectif étant de les accompagner au mieux dans cet apprentissage, il serait intéressant d'étudier l'impact de nos interventions sur leur maîtrise de cette activité complexe, en comparant l'évolution de leurs compétences en lecture avec celle des enfants du groupe témoin, sur la même période et à distance. On pourrait notamment observer si une intervention centrée sur la construction du sens du récit a un impact sur d'autres facteurs indispensables à l'entrée dans l'écrit, comme l'appétence à la lecture et les compétences de décodage.

Il serait également intéressant d'étudier un éventuel transfert des compétences de compréhension narrative à un autre contexte (réponse à des questions inférentielles sur un texte, en autonomie et au sein du groupe classe), mais aussi à d'autres activités scolaires impliquant une recherche de sens (résolution de problèmes, compréhension de consignes).

Par ailleurs, on pourrait comparer ces séances de lecture avec d'autres types d'interventions ayant les mêmes objectifs, par exemple un enseignement plus explicite des stratégies de compréhension, ciblé spécifiquement sur certains processus (Bianco, 2010).

Il est aussi possible de faire évoluer cette prise en charge individuelle vers des séances de groupe, et d'étudier comment les interactions dans ce contexte permettent une construction collective du sens. On pourrait ainsi comparer dialogues et échanges entre pairs, et les effets qui en résultent sur la compréhension.

L'intervention que nous avons conçue et proposée à des enfants tout-venants pourrait aussi être adaptée à des enfants présentant une pathologie, langagière ou autre (dysphasie, TSA), dont les difficultés nécessitent probablement un étayage différent.

Notre étude, articulée autour de deux champs différents et complémentaires, nous a beaucoup appris dans le domaine de la psychologie cognitive, notamment sur les processus de compréhension et l'élaboration inférentielle, comme dans celui de la linguistique interactionnelle. Ces apports sont venus enrichir notre travail sur le terrain et nous seront utiles dans notre future pratique. Le dialogue construit au cours des séances et l'analyse des interactions nous ont rendues encore plus conscientes de l'importance d'une écoute attentive de la parole des patients, pour les aider au mieux à surmonter leurs difficultés.

BIBLIOGRAPHIE

- Alla, F, Blanc, J.-P., Roy, B., Maeder, C, Kipffer-Piquard, A. (2000). Validation d'ERTLA6 : Épreuves de repérage des troubles du langage et de l'apprentissage de l'enfant de 6 ans. *Glossa*, 74, 4-17.
- Anderson, D. R., Fite, K. V., Petrovich, N., Hirsch, J. (2006). Cortical activation while watching video montage : an fMRI study. *Media Psychology*, 8, 7-24.
- Baladier, L. (1991). *Le récit : panorama et repères*. Paris : Éditions S.T.H.
- Balslev K., Martinet, C., Saada-Robert M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe . Étude microgénétique . *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15, 41-52.
- Bauer, P. J. (1992). Holding it all together: how enabling relations facilitate young children's event recall. *Cognitive Development*, 7, 1-28.
- Berman, R. (2004). The role of context in developing narrative abilities. In S. Stromqvist, L. Verhoeven (Eds.), *Relating events in narrative : Typological and contextual perspectives* (pp. 261-281). Mahwah : Erlbaum Associates Inc.
- Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner. In M. Crahay, M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 230-256). Bruxelles : De Boeck.
- Blanc, N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126.
- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez, C.P., Fortier, C., Sirois, P. (2004). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. In Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août.
- Bourg et coll. (1997). Building the bridges : The development of event comprehension and representation. In P. van den Broek, P. Bauer, & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 385-407). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Boutard, C., Bouchet, M., Ruyer, A., Muller, F.(2009). Kikou 3-8. Isbergues : Ortho Edition.
- Bruner, J. S. (1966/1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1983/2012). *Comment les enfants apprennent à parler*. Traduit par J. Piveteau et J. Chambert. Paris : Retz.
- Burris, S. E., Brown, D. D. (2014). When all children comprehend : increasing the external validity of narrative comprehension development research.*Frontiers in Psychology*, 5:168.
- Cain, K., Oakhill, J. V (1999). Inference-making ability and its relation to comprehension failure. *Reading and writing*, 11, 489-503.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, 850-859.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability : Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Cain, K., Oakhill, J. V. (2007). Reading comprehension difficulties : Correlates, causes, and consequences. In K. Cain, J. V. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language : A cognitive perspective* (pp. 41-75). New York : Guilford Press.
- Campion, N., Rossi, J.P., (1999). Inférences et compréhension de textes. *L'année psychologique*, 99(3), 493-527.
- Casteel, M. A., Simpson, G. B. (1991). Textual coherence and the development of inferential generation skills. *Journal of Research in Reading*, 14(2), 116-129.
- Charolles, M., Ehrlich M. F. (1991). Coherence and connexity. In G. Denhière, J. P. Rossi, *Text and Text Processing*. Amsterdam : Elsevier Science Publishers B. V.
- Cohen, M. J. (2001). CMS-Échelle de mémoire pour enfants. Paris : ECPA.
- Dunn, L. M., Theriault-Whalen, C. M., Dunn, L. M. (1993). Échelle de vocabulaire en images Peabody. Toronto : Psyscan.

- Eco, U., *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Traduit par M. Bouzaher. Paris : Grasset, 1979.
- Fayol, M. (2003). La compréhension : évaluation, difficultés et interventions. Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.
- François, F. (1981). Dialogue et mise en mots : dialogues adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. *Journal de Psychologie*, 2, 89-109.
- François, F. (1990). *La communication inégale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'Oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : recueil d'articles 1988-1995*. Lyon : Éd. de l'ENS.
- Gamba, C., Martinet, C., Saada-Robert, M. (2006). Microgénèses comparées en lecture interactive à 4 ans : co-construction de la langue écrite entre élèves et enseignants . *Éducation et francophonie*, 34(2), 214-235.
- Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Graesser, A.C., Singer, M., Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101, 371-395.
- Grossman, F. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Volume 2 : Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 83-115). Paris : Presses Universitaires de France.
- Hudelot, Ch. (1999). L'étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève. In M. Gilly, J. P Roux, A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 219-240). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Ichikawa, S. (2011). *Les voitures de Jibril*. Paris : École des loisirs.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood : Prentice-Hall.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity : A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge : MIT Press.

- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, 31(3), 259-272.
- Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. In H. L. Pick, P. van den Broek and D. C. Knill (Eds.), *Cognition : conceptual and methodological issues* (pp. 143-163). Washington : American Psychological Association.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : A Paradigm for Cognition*. New York : Cambridge University Press.
- Labov, W., Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. In J. Helm (Eds.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle : University of Washington Press.
- Lavigne J., Giasson J., Saint-Laurent L. (2007). Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 165-179.
- Le Manchec, C. L'étayage langagier. URL : www.crdp-strasbourg.fr.
- Leroy, J. (2013). *Un jeune loup bien éduqué*. Paris : École des loisirs.
- Long, D. L., Golding, J. M. (1993). A test of the on'line status of goal-related inferences. *Journal of Memory and Language*, 31, 634-647.
- Lynch, J. S., van den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure : Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, 22(3), 323-340.
- Makdissi, H., Boisclair, A. (2004a). L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : Une grille de développement du récit. In Document III : Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Université de Sherbrooke et Université Laval, Canada.
- Makdissi, H., Boisclair, A. (2004b). Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Actes du colloque international de l'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français)*, 9, Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A. (2010). Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. In H. Makdissi, A. Boisclair, P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 1-6). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Mandler, J. M. (1982). Recherches récentes sur les grammaires de récit. *Bulletin de psychologie*, 356 : *Langage et Compréhension*, J. F. Le Ny, W. Kintsch (Eds.), 705-715.
- McMaster, K. L., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P. (2012). Making the right connections : Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 100-111.
- Mets, A. (1998). *Grrrick*. Paris : École des loisirs.
- Oakhill, J., Hartt, J., Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing*, 18(7-9), 657-686.
- Pennart (de), G. (2005). *Balthazar*. Paris : Kaléidoscope.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers : A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.
- Rosat, M. C. (1998). Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 29, 29-47.
- Rossi, J. P. (2008). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles : De Boeck.
- Rossi, J. P., Champion, N. (2008). Inférences et compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 234, 47-62.
- Roy, B., Maeder, C., Kipffer-Piquard, A., Blanc, J., Alla, F. (2000). Épreuves de repérage des troubles du langage et de l'apprentissage de l'enfant de 6 ans (ERTLA6). Nancy : Com-Medic.
- Rumelhart, D. E., Norman, D. A. (1985). Representation of knowledge. In A. M. Aitkenhead, J. M. Slack (Eds.), *Issues in cognitive modelling* (pp. 15-62). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schank, R. C. (1975). *Conceptual Information Processing*. Amsterdam : North-Holland.
- Schank, R. C., Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232-246.
- Silva, M., Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331.
- Stein, N. L., Trabasso, T. (1985). The search after meaning : Comprehension and comprehension monitoring. In F. J. Morrison, C. Lord et D. Keating (Eds.), *Applied developmental psychology* (Vol. 2, pp. 33-58). San Diego, CA : Academic Press.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions : The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-691.
- Trabasso, T., van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-601.
- Trabasso, T. Stein, N. L. (1997). Narrating, representing and remembering event sequences. In P. van den Broek, P. J. Bauer, T. Bourg (dir.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (pp. 237-270). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Trabasso T., Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend strategically. In C. Collins Block, M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction Research-based best Practices* (pp. 176-2002). New York : Guilford Press.
- Trabasso, T., Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39(2et3), 129-164.
- Trevarthen, C. (1989). Racines du langage avant la parole. *Rééducation Orthophonique*, 158(21), 123-142.
- Trevarthen, C., Aitken K. J. (2001). Infant intersubjectivity : research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 3-48.
- van den Broek, P. (1990). The causal inference maker : Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais,

- K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 423-446). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- van den Broek, P., Bauer, P. J., Bourg, T. (1997). Developmental spans in event comprehension and representation : Bridging fictional and actual events. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- van den Broek, P., Tzeng, Y., Risen, K., Trabasso, T., Basche, P. (2001). Inferential questioning : Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 521–529.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Paris, S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 107-130). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension : the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- Vasseur, M. T., Hudelot, Ch. (1998). Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices. In Les linguistiques appliquées et les Sciences du Langage. Actes du 2^e Colloque de Linguistique Appliquée. Université de Strasbourg.
- Veneziano, E., Hudelot, Ch. (2006). États internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Le Langage et l'Homme*, 41(2), 117-138.
- Vygotski, L. S (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Shneuwly et J. P Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage* (traduction française de Françoise Sève). Paris : La Dispute.
- Zwaan, R. A, Radvansky, G. A. (1999). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

ANNEXES

Annexe A – Résultats des enfants aux tests

Annexe B – Texte de l’album de l’épreuve d’évaluation

Annexe C – Conventions de transcription utilisées

Annexe D – Transcription des corpus de M et questions

Annexe E – Évaluation de l’enfant M : analyse des corpus et cotation

Annexe F – Tableaux d’analyse des résultats aux épreuves d’évaluation

Annexe G – Liste des albums étudiés

Annexe H – Textes des albums ayant fait l’objet d’une analyse

Annexe A – Résultats des enfants aux tests

Enfant	ERTLA 6	KIKOU : compréhension narrative		KIKOU : compréhension morpho- syntaxique	EVIP : compréhension lexicale	CMS : mémoire de travail
		Évocation	QCM visuel			
SUJETS						
A	3 échecs	per 50	per 25	per 50	per 7	per 37
Fi	5 échecs	per 25	per 50	< per 5	per 5	per 25
M	5 échecs	per 25	per 25	< per 5	per 5	per 2
F	3 échecs	entre per 25 et per 50	< per 10	per 10	per 80	per 37
Ab	3 échecs	entre per 25 et per 50	per 25	entre per 25 et per 50	per 37	per 25
TÉMOINS						
H	5 échecs	per 50	per 50	per 25	per 10	per 2
Ya	3 échecs	entre per 25 et per 50	per 25	entre per 10 et per 25	per 20	per 16
B	5 échecs	per 25	< per 10	< per 5	per 5	per 6
Y	3 échecs	entre per 25 et per 50	per 25	per 25	per 25	per 63
Ma	3 échecs	entre per 25 et per 50	per 50	entre per 50 et per 75	per 50	per 27

Annexe B – Texte de l’album de l’épreuve d’évaluation

Perdu ? Retrouvé ! d’Oliver Jeffers, Kaléidoscope, 2005

C’est l’histoire d’un petit garçon... qui trouva un jour un pingouin devant sa porte. Le petit garçon se demanda d’où venait le pingouin, et pourquoi il se mettait à le suivre partout. Le pingouin semblait triste, alors le petit garçon pensa qu’il s’était perdu. Et il décida d’aider le pingouin à retrouver le chemin de sa maison. Il passa d’abord au bureau des AVIS DE RECHERCHE mais aucun pingouin n’était porté disparu. Il demanda aux oiseaux qu’il rencontra s’ils savaient d’où venait le pingouin. Mais les oiseaux ne le regardèrent même pas. Certains oiseaux sont comme ça. Il demanda à son canard. Mais son canard s’éloigna à la nage. Il ne savait pas.

L'enfant s'endormit tard cette nuit là. Il était soucieux, il voulait aider le pingouin mais il ne savait pas comment faire.

Le lendemain matin, il découvrit que les pingouins vivent au pôle Nord. Mais comment pouvait-il y retourner ? Il courut jusqu'au port et demanda à un grand bateau de les emmener au pôle Nord. Mais sa voix fut totalement couverte par la sirène du bateau.

Le petit garçon décida qu'ils iraient tous les deux jusqu'au pôle Nord à la rame. Alors, il sortit son bateau à rames du placard et s'assura qu'il était assez solide et suffisamment grand. Ensuite il mit le strict nécessaire dans sa valise, et avec l'aide du pingouin, il poussa le bateau à rames jusqu'à la mer.

Ils ramèrent vers le nord pendant des jours... et des nuits, tandis que le petit garçon racontait des histoires que le pingouin écoutait avec la plus grande attention.

Ils voguèrent sur une mer tantôt calme et tantôt agitée avec des vagues aussi hautes que des montagnes...

... jusqu'au pôle Nord où ils arrivèrent enfin. Le petit garçon était très content. Mais pas le pingouin. Il avait de nouveau l'air triste. Le petit garçon l'aida à sortir du bateau.

Le petit garçon lui dit au revoir... et il remonta dans son bateau. Tandis qu'il s'éloignait, il vit le pingouin devenir plus triste que jamais.

C'était étrange de devenir seul maître à bord... plus il y pensait... et plus il se disait qu'il avait commis une grosse erreur. Le pingouin n'était pas perdu. Il était juste un peu seul.

Aussitôt le petit garçon changea de cap, et il rama vers le pôle Nord aussi vite que possible. Il aborda une nouvelle fois le pôle. Mais où était passé le pingouin ? Le petit garçon le chercha et le chercha encore, mais il ne le trouva nulle part.

Le petit garçon remonta tristement dans son bateau. À quoi bon raconter des histoires s'il n'y a personne pour les écouter à part le vent et les vagues. Mais le petit garçon aperçut quelque chose qui flottait dans le lointain. Il s'approcha, s'approcha et il reconnut...

le pingouin.

Alors le petit garçon rentra chez lui avec son ami, et tout le long du voyage, ils se racontèrent de merveilleuses histoires.

Annexe C – Conventions de transcription utilisées

soulignement Accentuation d'un mot ou groupe de mots

(*italique*) Production vocale non verbale (rire, éternuement) ou gestuelle, ou toute autre indication résumant une action ou une parole, par exemple : (*relit le passage*)

<ton ironique>...° Interprétation du ton, ou lecture du texte, l'indication est donnée au début de l'énoncé concerné et prend fin au signe °

? Intonation montante interrogative

! Intonation montante, non interrogative

. Intonation descendante de fin d'énoncé

+ Pause intra-tour de parole, le nombre de + est proportionnel à la durée de la pause

<5s> Au-delà de 2 secondes on note le silence par l'indication de sa durée entre <>

<2s> Silence inter-tour de parole

{XXXX} Segment incompréhensible, inaudible

{inter} Interprétation

{inter 1/ inter 2} Incertitude d'interprétation

voit- Interruption brutale d'un mot (éventuellement due à l'enchaînement rapide du tour de parole qui suit)

' Son élidé (ex : p'tit)

Annexe D – Transcription des corpus de M et questions

Les dix questions définies en amont ont été insérées dans le cours des corpus pour mettre en regard les productions des épreuves initiale et finale, dans le but de faciliter l'analyse.

Surligné : passages non pris en compte dans l'analyse car en réponse à des questions non posées de la même manière en évaluation initiale et en évaluation finale.

Évaluation initiale

M : le garçon il voulait sortir de sa maison et il voyait un p'tit pingouin à côté de sa porte + et après + le reste ++

C : *(relance)*

M : après ils sont allés dans le bateau et l'enfant il est parti ramener dans la neige après il est revenu l'enfant + après c'était fini + et y'avait des poissons en dessous regarde (*prend l'album*)

C : tu te souviens d'autre chose ?

M : rien

Évaluation finale

M : au début y'avait un garçon il voulait sortir de sa maison et après y'avait un pingouin devant sa maison et après j'me rappelle plus.

C : *(relance)*

M : après le reste j'me rappelle plus. ++ ah si après j'me rappelle après le garçon il a demandé à le monsieur le pingouin il vient de où et après après y'avait écrit bureau sur le bureau y avait écrit bureau + et après le monsieur il a dit à le garçon que c'était où et après le garçon et le pingouin sont montés dans le bateau et après ben ils étaient arrivés il a accompagné il était arrivé et après le pingouin il était triste parce qu'il voulait pas rester tout seul et après il a dit le garçon il a dit il est passé où le pingouin et après il est parti le rechercher et après il était plus là-bas et après j'me rappelle plus.

C : *(relance)*

ah si j'me rappelle ben après il a<3s> je sais plus.

C : *(relance)*

M : non me rappelle plus

C : y'a autre chose ?

M : oui y'a autre chose mais j'me rappelle plus.

Au début, il a un problème le petit garçon. C'est quoi son problème ?

C : il avait un problème le petit garçon c'était quoi son problème ?

M : euh ++ rien

C : ok ++ qu'est-ce qu'il voulait faire le garçon ?

M : lui le pingouin il voulait l'enfant

C : alors là il avait un problème le petit garçon. c'était quoi son problème ?

M : le pingouin beh ++ il va le ra- + i dit où il vient ce pingouin

C : d'où il vient ce pingouin ? c'était ça son

C : il voulait être avec l'enfant c'est ça ?
M : (*signe de tête positif*)
C : et qu'est-ce qu'il a fait l'enfant avec ce pingouin qu'il a trouvé ?
M : et là il cherche le pingouin il sait pas où il est mais il est là le pingouin

problème ? il savait pas d'où il venait ?
M : oui.

Qu'est-ce qu'il va faire pour aider le pingouin ? (*avant de tourner les pages suivantes*)

C : et qu'est-ce qu'il fait pour aider le pingouin ?
M : et là il se lave avant de le re-accompagner
C : ah il veut le raccompagner ? où ?
M : dans la neige ?
C : pourquoi ?
M : parce que là-bas c'est chez lui.

C : et alors qu'est-ce qu'il va faire pour aider ce pingouin ?
M : il va trouver le pingouin où il sera.
C : d'accord donc il veut trouver d'où il vient
M : et là il a dormi tôt et là il cherche dans le livre et là ils sont dans le bateau pour l'accompagner
C : il va l'accompagner ?
M : oui
C : où ça ?
M : de où il vient
C : tu te souviens où c'est ?
M : (*signe de tête négatif*)

Pourquoi le petit garçon ramène le pingouin chez lui ? (*à poser uniquement si la réponse précédente n'est pas : « ramener le pingouin chez lui »*)

Comment il fait ?

C : et comment il fait ?
M : là il pousse le bateau et là ils sont là-dedans.

C : donc il va l'accompagner alors comment il va faire ?
M : il pousse le pousse le bateau et ils sont en train de réparer le bateau.

À ton avis, le pingouin est triste pendant le voyage au pôle Nord ? Pourquoi ? (*relire le passage*)

C : et comment il se sentait le petit pingouin là tu te souviens ? comment il est au début ? il est content il est triste ?
M : il est triste
C : et après tu disais ?
M : l'eau ça va aller là et ils vont pas tomber ++ et là il va revenir ++ il lui dit au revoir et il est revenu
C : et là pendant le voyage il est comment il est triste ?
M : oui parce qu'il veut pas aller là-bas
C : *<lit le texte>* ils ramèrent vers le nord pendant des jours et des nuits + tandis que le petit garçon racontait des histoires que le pingouin écoutait avec la plus grande attention.° alors tu crois qu'il est triste là ?
non
C : non il est content
M : oui ?
C : tu sais pourquoi il est content ?
M : non.

C : et comment il se sent le pingouin au début tu te souviens ?
M : pas bien
C : il est triste il est content ?
M : pas content
C : et là pendant le voyage ? écoute. + *<lit le texte>* ils ramèrent vers le nord pendant des jours et des nuits + tandis que le petit garçon racontait des histoires que le pingouin écoutait avec la plus grande attention.°+ pendant le voyage il se sent comment le pingouin tu crois ?
M : bien
C : il est bien ?
M : oui.
C : tu sais pourquoi ?
M : parce qu'ils sont pas encore arrivés
C : et pourquoi il est bien sur le bateau avec le petit garçon ?

M : parce qu'il est avec le petit garçon et ++ parce qu'il est avec le petit garçon.

Comment se sent le pingouin quand il arrive au pôle Nord ? Pourquoi ?

C : quand il arrive au pôle nord il se sent comment le petit pingouin ?

M : il est triste

C : pourquoi ?

M : parce qu'il veut pas rester tout seul

C : pourquoi ?

M : {et là il va aller chez lui} parce qu'après il peut parler avec personne

C : alors là il arrive au pôle Nord. il se sent comment là ?

M : ils sont arrivés. et là il est triste

C : ah et pourquoi il est triste quand il arrive ?

M : parce qu'il est tout seul. et il va partir

C : qui va partir ?

M : le garçon avec le bateau et après quand il va revenir

C : alors le petit garçon il part et après il revient ? pourquoi il revient ?

M : parce qu'il a envie de rester avec le garçon et il va prendre le parapluie il va le mettre

C : ah ++ et le garçon pourquoi il revient ?

M : pour aller chercher parce qu'il était plus au pôle Nord

C : le garçon il était plus au pôle nord ?

M : non le pingouin ! parce qu'au début il était au pôle Nord et après quand il est parti le pingouin il a ouvert le parapluie et il est passé par là et le garçon il est passé par là et après il est parti le chercher ici

C : d'accord mais j'ai pas très bien compris pourquoi il va le chercher ?

M : parce qu'il était pas ici il était plus là le pingouin.

Que cherchait le pingouin au début de l'histoire en fait ?

C : donc c'était quoi le problème du pingouin au début ? qu'est-ce qu'il voulait ? qu'est-ce qu'il cherchait ?

M : je crois qu'il voulait partir avec la brosse à dents celle-là quand il se lavait + c'est là + je crois qu'il veut la brosse à dents ++ ou le canard + et là c'est fini + il rentre chez lui + et lui il est dans le parapluie dans l'eau + et là il va monter là-dedans et le pingouin il est tout au fond de l'eau il est là + et là ils se font un câlin ++ et là il va partir

C : qu'est-ce qu'il cherchait le pingouin en fait depuis le début ?

M : ben il voulait le pingouin

C : et le pingouin il voulait quoi ?

M : il voulait rien ?

C : il voulait rien ?

M : non.

C : et le garçon il croyait qu'il voulait quoi ?

M : ah si il voulait le canard dans le + dans ça (retourne à la page et montre le canard de bain) quand il était dans le bain

C : ah ok. + et le petit garçon il croyait quoi ? tu sais ce qu'il croyait le petit garçon ?

M : non

C : non ?

M : ah si il voulait le ramener au pôle nord

C : ah oui et pourquoi ?

M : parce que peut-être il {est} froid il {est} froid parce que au pôle Nord il fait froid

Le petit garçon a réussi à aider le pingouin

finalement ?

C : d'accord donc finalement est-ce que le garçon il a réussi à aider le pingouin ?

M : oui

Comment se sent le garçon à la fin ? pourquoi ?

C : Comment il se sent le garçon à la fin ? il est content ?

M : oui

C : pourquoi ?

M : parce que il veut bien partir... il aime bien les pingouins

Le petit garçon a réussi à aider le pingouin finalement ?

C : et il a réussi à aider le pingouin finalement ?

M : oui

C : comment il a fait ?

M : bah ++ pour l'aider il l'a pris quand il était dans la neige il l'a repris il l'a mis dans le bateau pour l'aider parce qu'il veut pas rester tout seul

C : ok alors à la fin ils se sentent comment ?

M : et là

C : tu m'as raconté ça ?

M : non c'était pas ça + le pingouin il était au pôle Nord là-bas il est plus au pôle Nord il est là (*montre la page de l'iceberg*)

C : ok (*tourne la page*)

M : et là il sait pas où il est ++ c'est ça que je t'avais raconté il est parti le rechercher au pôle Nord

C : d'accord (*tourne la page*)

M : et là il est dans le parapluie... et là ils sont contents ils se retrouvent

C : ils sont contents tous les deux ?

M : oui.

C : de se retrouver ?

M : oui.

Que va-t-il se passer après ?

C : et qu'est ce qu'il va se passer après ? après la fin de cette histoire ?

M : rien

C : ils font quoi après ?

M : rien + après il va chez lui

C : tous les deux ?

M : non parce que le pingouin il est pas là

C : ah bon ?

M : ah si il est en dessous je le vois... et peut-être après il va le re-accompagner chez lui dans la neige

C : ça va recommencer ?

M : peut-être

M : et là c'est fini

C : et là qu'est-ce qu'ils font alors ?

M : ils sont contents ils sont dans le bateau + le garçon il va avec le pingouin dans sa maison

C : d'accord et qu'est-ce qu'il va se passer après ? qu'est-ce que tu peux imaginer ?

M : ils peuvent aller faire à manger et en même temps ils regardent leur télévision

C : ok. + et puis quoi d'autre ?

M : rien après.

Annexe E – Évaluation de l'enfant M : analyse des corpus et cotation

Les 3 tableaux ci-après et la synthèse qui suit présentent l'analyse détaillée des deux corpus de M selon les 3 axes d'études. Chaque X indique un point attribué selon notre cotation.

RSI : rappel spontané initial - RinI : rappel indicé initial

RSF : rappel spontané final - RinF : rappel indicé.

Identification des éléments de la trame narrative	Épisode 1						Épisode 2					Résolution / situation finale (<i>ils rentrent chez le garçon, sont heureux, amis</i>)
	Événement déclencheur 1, problème 1		But 1 (<i>ramener le pingouin chez lui</i>)	Plan 1		Résultat 1 (<i>arrivée au pôle Nord</i>)	Événement déclencheur 2, problème 2		But 2 (<i>retrouver le pingouin</i>)	Plan 2 (<i>retourner au pôle Nord</i>)	Résultat 2 (<i>ils se retrouvent</i>)	
	<i>pingouin sonne à la porte, perdu, triste</i>	<i>réponse interne du garçon : comprend le problème</i>		<i>péripétie 1 (trouver d'où il vient)</i>	<i>péripétie 2 (aller au pôle Nord)</i>		<i>absence de résolution (départ du garçon, pingouin seul, triste)</i>	<i>réponse interne : comprend ce que veut le pingouin</i>				
RSI	X il voyait un p'tit pingouin à côté de sa porte				X après ils sont allés dans le bateau	X il est parti re-ramener dans la neige				X après il est revenu l'enfant		après c'était fini... et y'avait des poissons
RSF	X il voulait sortir... y'avait un pingouin devant sa maison			X le garçon il a demandé à le monsieur le pingouin il vient de où il a dit à le garçon que c'était où...	X ils sont montés dans le bateau	X il a accompagné il était arrivé	X le pingouin il était triste parce qu'il voulait pas rester tout seul		X il a dit il est passé où le pingouin	X il est parti le rechercher et après il était plus là-bas		
RInI		rien / il cherche le pingouin	X il se lave avant de le re-accompagner chez lui		là il pousse le bateau et là ils sont là-dedans		X il est triste parce qu'il veut pas rester seul					et là c'est fini... il rentre chez lui...
RInF		X il dit où il vient ce pingouin	X pour l'accompagner de où il vient	il va trouver le pingouin où il sera et là il cherche dans le livre	ils sont dans le bateau pour l'accompagner	ils sont arrivés	et là il est triste parce qu'il est tout seul... et [le garçon] va partir			après quand [le garçon] va revenir	X ils sont contents ils se retrouvent	X contents, il va avec le pingouin dans sa maison

Établissement des liens causaux souvent par un processus inférentiel	Liens inter-composantes									Liens intra-composantes	
	Liens épisode 1				Liens épisode 2			But super-ordonné (<i>aider le pingouin</i>)		Anticipation (inférence prédictive)	évoqués spontanément
	lien déclencheur 1 et but 1	lien déclencheur 1 et plan 1	lien but 1 et plan 1	lien péri-péties 1 et 2	lien déclencheur 2 et but 2	lien déclencheur 2 et plan 2	lien but 2 et plan 2	identification	mise en lien		
RSI											
RSF					X triste parce qu'il voulait pas rester tout seul et après il a dit le garçon il est passé où le pingouin (<i>causalité psychologique : émotion</i>)		X il a dit il est passé où le pingouin et après il est parti le rechercher (<i>causalité psychologique : l'état épistémique du garçon (son interrogation) moteur</i>)				
RInI	X il se lave avant de le re-accompagner chez lui		X là il pousse le bateau et là ils sont là-dedans							rien... après il va chez lui... peut-être après il va le re-accompagner chez lui dans la neige	
RInF	X il va ... l'accompagner de où il vient	X il va trouver le pingouin où il sera	X ils sont dans le bateau pour l'accompagner							X ils peuvent aller faire à manger ... regardent leur télé	X pour aller chercher parce qu'il était plus au pôle Nord (<i>intra-plan 2</i>)

Identification et explication des états internes explicites ou inférées	Émotions					Intentions					États épistémiques (croyances)
	du pingouin			du garçon		du pingouin			du garçon		du garçon
	au début	pendant le voyage	au pôle Nord	au pôle Nord	à la fin	au début (inférence rétroactive globale)	au pôle Nord	autres	au début (épisode 1)	au pôle Nord (épisode 2)	
RSI											
RSF			X le pingouin il était triste parce qu'il voulait pas rester tout seul (<i>intention</i>)				X il voulait pas rester tout seul				X le garçon il a dit il est passé où le pingouin
RInI	X il est triste (sur question)	triste parce qu'il veut pas aller là-bas après relecture : content, ne sait pas pourquoi (<i>explication par l'intention mais inférence inadéquate, puis adéquate mais non justifiée</i>)	X il est triste parce qu'il veut pas rester tout seul... parce qu'après il peut parler avec personne (<i>explication par l'intention</i>)		oui [content] parce que il veut bien partir... il aime bien les pingouins	je crois qu'il voulait partir avec la brosse à dents (sur question) X lui le pingouin il voulait l'enfant (spontané)	X veut pas rester tout seul	X veut pas aller là-bas			
RInF	X pas bien pas content (sur question)	X pas bien pas content après relecture : bien parce qu'ils sont pas encore arrivés... parce qu'il est avec le petit garçon (<i>sentiment inféré : l'amitié</i>)	ils sont arrivés. et là il est triste (spontanément) parce qu'il est tout seul, et [le garçon] va partir		X ils sont contents ils se retrouvent (<i>sentiment inféré : amitié</i>)	il voulait rien... ah si il voulait le canard (sur question)					

Schéma narratif :**Score RSI : 4 - Score RInI : 6****Score RSF : 7 - Score RInF : 11**

En spontané, M passe de 4 à 7 éléments de la trame évoqués (l'élément déclencheur et le but de l'épisode 2 apparaissent, ainsi qu'une péripétie).

En rappel indicé, M évoque le but 1 en pré- et post-test, et le déclencheur 2 en pré-test. En post-test, il identifie en plus la réponse interne du garçon de l'épisode 1, le résultat 2 et la situation finale (soit + 3 et + 5 éléments de la trame restitués en spontané et sur questions).

Tous les éléments de l'épisode 2 apparaissent en post-test, ainsi que la situation finale et la réponse interne du garçon en épisode 1.

M a donc progressé dans l'évocation des nœuds de la trame narrative, et passe d'un récit très succinct (où il évoque cependant des nœuds importants de la trame, et quelques détails sans importance) à un rappel plus riche avec construction plus aboutie des épisodes (avec résultat, situation finale et réponse interne).

Liens causaux :**Score RSI : 0 - Score RInI : 2****Score RSF : 2 - Score RInF : 7**

Le récit spontané de M en pré-test est au stade de la chaîne temporelle. En post-test, il établit des liens causaux importants, constituant une chaîne causale dans l'épisode 2, liant le déclencheur, le but et le plan.

En rappel indicé, M ébauche 2 liens dans l'épisode 1 dès l'épreuve initiale, qu'il exprime beaucoup plus précisément et complète en épreuve finale. Par ailleurs, il établit en rappel indicé un lien supplémentaire dans l'épisode 2 et une inférence d'anticipation correcte.

On note une progression significative quant à l'établissement de la chaîne causale, avec apparition d'une causalité psychologique en rappel spontané. En revanche, M n'établit que des liens entre des composantes qui se suivent dans le récit (pas d'inférence de cohérence globale) et n'identifie pas le but super-ordonné.

États internes :**Score RSI : 0 - Score RInI : 5****Score RSF : 3 - Score RInF : 6**

Spontanément, M identifie en post-test une émotion, qu'il justifie par une intention, et un état épistémique (aucune en pré-test).

En rappel indicé, il identifie en pré-test 2 émotions (dont celle identifiée spontanément en post-test) et 3 intentions.

En post-test, il réalise en plus deux inférences adéquates qui lui permettent d'identifier deux émotions importantes et implicites dans l'album, et les justifie par le fait que les personnages sont ensemble (le sentiment d'amitié est donc également inféré, même s'il n'est pas exprimé).

En revanche, il mentionne 2 intentions adéquates de moins qu'en pré-test : la première n'est pas significative, car il exprime la même chose sans passer par l'intention (« *le pingouin est triste car il est seul* » et non « *ne veut pas être seul* »), en revanche avec la seconde, M identifie clairement le but initial du pingouin grâce à une inférence rétroactive

globale qui montre qu'il a compris l'histoire (« *le pingouin voulait l'enfant* »). On peut cependant noter que M a fait cette inférence spontanément, il n'a pas été aidé par la question « *que cherchait le pingouin ?* » qu'il ne semble pas avoir compris, et que tous les autres éléments montrent que la compréhension globale de l'histoire et des états internes des personnages est beaucoup plus fine en post-test.

Synthèse : M a progressé de manière significative dans l'identification des composantes de la trame narrative, identifie des composantes plus fines (réponse interne), et la situation finale. En rappel spontané, il est passé d'une chaîne temporelle à une ébauche de chaîne causale, les liens causaux locaux s'affinent sur questions, mais on n'observe cependant pas de différence significative concernant les inférences globales, signe que M a encore des difficultés à se faire une représentation cohérente de l'ensemble de l'histoire. Il parvient par ailleurs à établir dès le rappel spontané une causalité psychologique, prenant en compte les réponses internes et états épistémiques des personnages, montrant qu'il est passé d'une dimension purement descriptive à une dimension évaluative du récit. Les états internes (notamment les émotions) sont ainsi mieux repérés et expliqués, et M établit des inférences élaboratives correctes plus nombreuses et plus fines, qui lui permettent d'accéder à une meilleure compréhension du récit.

On peut noter que M présente des performances globalement meilleures en rappel spontané lors du post-test que sur questions lors du pré-test, ce qui montre qu'il est désormais capable d'établir la cohérence et d'interpréter l'histoire de manière autonome, alors qu'il ne pouvait pas le faire aussi bien avec étayage et questions lors de l'épreuve initiale.

Annexe F – Tableaux d'analyse des résultats aux épreuves d'évaluation

RSI : rappel spontané initial - RinI : rappel indicé initial

RSF : rappel spontané final - RinF : rappel indicé final

Groupe « sujets »

Scores	Structure narrative				Liens causaux				États internes			
	Pré-test		Post-test		Pré-test		Post-test		Pré-test		Post-test	
A	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF
	1	9	9	9	0	4	5	8	0	7	4	8
Rappel spontané : 1 à 18 (+ 17) Rappel indicé : 20 à 25 (+ 5)	Progression significative en spontané A a beaucoup progressé en rappel spontané dans l'expression des composantes du schéma narratif. En revanche, on note une seule évolution en rappel indicé : A mentionne en pré-test l'état initial par une description de la situation, alors qu'en-post test il ne mentionne plus cet état mais directement la réponse interne du garçon, qui donne le fil directeur de l'histoire.				Progression significative En rappel spontané, A est passé d'une description très succincte d'actions juxtaposées énoncées dans un ordre chronologique à l'expression d'une chaîne causale émergente, avec utilisation de connecteurs et expression d'une causalité psychologique, les composantes du récit étant mises en lien et chapeautées par un but. En rappel indicé, la causalité				Progression significative en spontané 4 états internes (2 émotions, 1 intention, 1 état épistémique) sont établis en post-test : le rappel possède une dimension évaluative qui tient compte de différents personnages. En rappel indicé, la progression est nettement moins marquée car le score en pré-test était déjà élevé : le nombre d'états internes (des 3 types) identifiés et les justifications sont			

	Pas d'évolution sur la performance en rappel indicé car le score en pré-test était déjà élevé.				psychologique déjà présente en pré-test (liens avec des intentions et des croyances) est moins adéquate qu'en post-test, et surtout le but super-ordonné est seulement ébauché en pré-test. La progression en rappel indicé indique l'émergence de nouvelles compétences.				comparables. De nombreux états internes sont bien identifiés et expliqués par les sentiments (l'amitié). On note cependant une amélioration de la prise en compte de l'intention pour expliquer les émotions, et une expression plus précise des états internes.			
Synthèse : A a beaucoup progressé en rappel spontané, probablement en partie à cause d'une forte inhibition en pré-test, qui a disparu à l'issue des séances. Il est passé d'une description très succincte d'actions juxtaposées à un rappel quasi-complet des composantes du récit mises en lien (liens temporels et quelques liens causaux) et chapeautées par un but, avec apparition d'une causalité psychologique. La progression est moins marquée en rappel indicé, car A avait déjà une compréhension fine de l'histoire, qu'il n'était pas capable d'exprimer seul. Il avait déjà accès avec étayage à la dimension évaluative du récit. On note toutefois une progression significative dans l'expression des inférences causales et sur les intentions des personnages.												
M	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF
	4	6	7	11	0	2	2	7	0	5	3	6
Rappel spontané : 4 à 12 (+ 8) Rappel indicé : 13 à 24 (+ 11)	Progression significative en spontané et en rappel indicé Tous les éléments de l'épisode 2 apparaissent en pré-test, ainsi que la situation finale et une réponse interne. M a donc beaucoup progressé dans l'évocation des nœuds de la trame narrative, et passe d'un récit très succinct à un rappel plus riche avec construction plus aboutie des épisodes (résultat, situation finale et réponse interne).				Progression significative en spontané et en rappel indicé On note une progression significative quant à l'établissement de la chaîne causale, avec apparition d'une causalité psychologique (prise en compte des réponses internes et états épistémiques des personnages), dès le rappel spontané. En revanche, M n'établit que des liens entre des composantes qui se suivent dans le récit (pas d'inférence de cohérence globale) et n'identifie pas le but super-ordonné.				Progression significative surtout quantitative en spontané, et qualitative en rappel indicé. Dès le rappel spontané, M identifie en post-test une émotion, qu'il justifie par une intention, et un état épistémique. Cette compétence déjà présente avec aide a pu évoluer pour devenir autonome. En rappel indicé, il réalise en plus 2 inférences adéquates qui lui permettent d'identifier 2 émotions importantes et implicites dans l'album, et les justifie par le sentiment d'amitié, inféré lui aussi, même s'il n'est pas exprimé en ces termes. Même si le score en rappel indicé est quasiment identique en pré- et en post-tests, l'analyse qualitative révèle que la compréhension des états internes des personnages a progressé.			
Synthèse : M a progressé de manière significative en rappels spontané et indicé, de manière comparable selon les 3 aspects, ce qui révèle une intériorisation de certaines compétences et l'émergence de nouvelles. En rappel spontané, il est passé d'une chaîne temporelle avec évocation de quelques éléments pertinents à une ébauche de chaîne causale plus riche. Il établit en post-test une causalité psychologique et montre qu'il est passé d'une dimension purement descriptive à une dimension évaluative du récit. Il établit des inférences élaboratives plus nombreuses et plus fines, qui lui permettent d'accéder à une meilleure compréhension.												
F	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF
	6	7	8	9	1	4	3	4	0	4	1	8
Rappel spontané : de 7 à 12 (+ 5)	Légère progression F était déjà assez performant à ce niveau, en pré-test les éléments essentiels étaient déjà présents : situation initiale,				Progression significative en spontané Cette compétence déjà présente avec aide a pu évoluer pour devenir autonome.				Progression significative en rappel indicé En revanche, peu de progression en spontané : la compétence est émergente.			

Rappel indicé : 15 à 21 (+ 6)	but 1 et 2 et situation finale (rarement évoquée). En post-test spontané sont en plus évoqués une péripétie de l'épisode 1 mais surtout un élément important : l'absence de résolution à la fin du 1 ^{er} épisode.	F passe d'une juxtaposition d'éléments évoqués dans un ordre chronologique à une tentative d'organisation de son récit en un tout cohérent. Le lien entre déclencheur et but 1 déjà exprimé en pré-test est mieux spécifié en post-test. En post-test, l'identification de l'absence de résolution à l'issue de l'épisode 1 permet de lier cet élément au 2 ^e but du personnage.	En pré-test, aucune évocation spontanée des états internes. En post-test, une seule est réalisée, pour évoquer une croyance du garçon à propos d'une émotion du pingouin. Cependant, l'évolution est beaucoup plus visible en rappel indicé, où la fausse croyance du garçon et la véritable intention du pingouin sont identifiés. De plus, F adopte le point de vue du personnage pour raconter (« <i>il se demande le pingouin il vient de où</i> » et « <i>le petit garçon il a trouvé une idée il a dit il est seul</i> »).									
Synthèse : On observe une nette évolution avec apparition d'une chaîne causale et émergence d'une compétence évaluative. En pré-test, le discours est très descriptif avec une bonne restitution des éléments essentiels de la trame dans l'ordre chronologique, mais les éléments sont juxtaposés, et aucun état interne n'est exprimé En post-test, non seulement davantage d'éléments sont évoqués, mais surtout ils sont articulés par des liens causaux. Certains éléments sont racontés en se plaçant du point de vue du personnage principal.												
Fi	RSI 8	RinI 8	RSF 8	RinF 8	RSI 1	RinI 3	RSF 3	RinF 6	RSI 1	RinI 6	RSF 4	RinF 9
Rappel spontané : 10 à 15 (+5) Rappel indicé : 17 à 23 (+ 6)	Pas d'évolution significative Fi était déjà performante à ce niveau-là.	Progression significative Passage d'un rappel chronologique avec juxtaposition des éléments et liens temporels à une narration qui commence à se structurer autour de liens causaux. En rappel indicé, la différence notable concerne un lien important (entre situation initiale et finale) que Fi réussit à établir en post-test.	Progression significative particulièrement en ce qui concerne les états épistémiques et les intentions. Spontanément en post-test, Fi évoque le but du personnage principal en relation avec une intention et à plusieurs reprises les croyances des personnages.									
Synthèse : Fi manifeste une capacité émergente à structurer la narration selon des liens causaux. On note une évolution concernant la capacité à comprendre et mettre en mots la causalité psychologique, et l'émergence d'une compétence évaluative, signe d'une compréhension plus fine du récit. Fi progresse en spontané et en rappel indicé, ce qui révèle une intériorisation de certaines compétences et l'émergence de nouvelles.												
Ab	RSI 6	RinI 6	RSF 7	RinF 7	RSI 3	RinI 4	RSF 3	RinF 5	RSI 1	RinI 2	RSF 2	RinF 3
Rappel spontané : de 10 à 12 (+2) Rappel indicé : de 12 à 15 (+ 3)	Pas d'évolution significative En pré-test comme en post-test, la situation initiale et le déclencheur sont bien identifiés et clairement exprimés, et les éléments essentiels de la trame sont présents (excepté la situation finale). L'évolution se situe davantage au niveau des liens établis entre ces éléments.	Légère progression 3 liens supplémentaires sont établis en post-test : - un lien intra-composante (très rarement exprimé), - un lien entre le but et la tentative dans l'épisode 1 avec évocation d'un état interne : « <i>i réfléchit comment i va aller dans sa maison</i> », - un lien entre le déclencheur et le but dans l'épisode 2 : « <i>il est parti chercher le pingouin parce que il avait réfléchi il habitait pas ici il s'était</i>	Évolution peu significative En pré-test, l'évocation spontanée de la tristesse du pingouin précédant l'expression du but 1 laisse penser qu'Ab a identifié le but super-ordonné (c'est la tristesse du pingouin qui décide le garçon à le ramener au pôle Nord, donc à l'aider pour soulager sa tristesse). En post-test, il n'évoque plus cette tristesse, mais 2 états épistémiques sont exprimés. Ab explique les actions du									

		<i>trompé</i> »), mais l'inférence est inadéquate, quoique cohérente avec la représentation construite à partir d'une mauvaise interprétation de l'intention du pingouin. En pré-test, l'état interne du pingouin avait bien été identifié.	personnage par ces états, montrant qu'il commence à maîtriser la dimension évaluative de la narration. Cependant, cette compétence est encore balbutiante. Les questions aident peu Ab à exprimer les états internes.
Synthèse : L'évolution notable se situe au niveau du nombre de liens causaux exprimés. Au cours de sa narration, Ab tente de mettre en liens les différents éléments pour rendre son récit cohérent. Il commence à pouvoir exprimer des états épistémiques, mais comme il est peu réceptif aux émotions et intentions des personnages, ces nouvelles compétences ne l'aident pas à accéder à une meilleure compréhension de l'histoire.			

Groupe témoin

Scores	Structure narrative				Liens causaux				États internes			
	Pré-test		Post-test		Pré-test		Post-test		Pré-test		Post-test	
Y	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF
	0	6	5	6	0	3	0	5	0	7	0	3
Rappel spontané : 0 à 5 (+ 5) Rappel indicé : + questions : 16 à 14(- 2)	Progression significative en spontané mais pas d'évolution en rappel indicé. En spontané, la progression de Y, qui ne produit rien en pré-test et évoque 5 éléments juxtaposés en post-test (sans respect de la chronologie), doit être nuancée par ses productions en rappel indicé, qui sont bien meilleures et montrent que l'absence de rappel est due à l'inhibition de Y (de très nombreuses relances ont été nécessaires en post-test pour obtenir cette production). En effet, si l'on tient compte des deux parties de l'épreuve, Y mentionne 6 éléments en pré-test comme en post-test, et l'on n'observe pas de progression dans la précision des réponses données (1 péripétie en plus en post-test, mais réponse interne du garçon en pré-test, plus pertinent).				Légère progression Y n'exprime pas de lien causal spontanément, son récit spontané en post-test est au stade de la juxtaposition d'éléments sans respect de la chronologie des événements, avec apparition de quelques liens temporels entre les péripéties. Il établit également peu d'inférences causales sur questions. On observe une légère progression entre les pré- et post-tests. Y établit un lien entre le but 2 et plan le 2, ainsi qu'une meilleure inférence prédictive.				Pas d'évolution significative En pré-test, Y évoque de nombreux états internes en rappel indicé, (sensations, émotions et intentions), qu'il explique facilement et correctement. On observe une meilleure identification et justification des émotions et des intentions grâce à des inférences élaboratives plus adaptées. Y établit même un état épistémique de 2° degré (« <i>il voit qu'il est triste</i> ») et une intention de 2° degré (« <i>il veut qu'il n'est pas triste</i> »), qu'on ne retrouve pas en post-test. On n'observe donc pas de progression dans ce domaine, les performances étant moindres lors de l'épreuve finale.			
Synthèse : On n'observe pas de progression significative entre les épreuves initiale et finale, car les meilleurs scores en identification des éléments de la trame et des liens causaux lors du post-test sont compensés par une bien meilleure identification des états internes en pré-test qui montre que Y possédait déjà une compétence évaluative.												
Ya	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF
	6	7	8	8	1	4	5	5	2	6	3	4
Rappel spontané : 9 à 16 (+7) Rappel indicé : 17 à 17 (=)	Légère progression De l'évaluation initiale à l'évaluation finale, Ya passe de l'évocation de 6 à 8 éléments en spontané (il évoque en plus l'état initial et l'état final). Il n'évoque pas les buts des personnages. L'écart se réduit en rappel indicé (l'état initial est identifié en pré-test).				Progression significative En pré-test lors du rappel spontané, Ya juxtapose des événements dans un ordre non chronologique, puis construit une chaîne temporelle pour évoquer l'épisode 2 (avec un seul lien causal intra-composante). En post-test, il construit une chaîne temporelle chronologique pour évoquer l'ensemble de l'histoire, 2 liens causaux intra-composante				Pas d'évolution significative En spontané, Ya évoque seulement des émotions sans les justifier. On observe très peu d'évolution entre les évaluations initiale et finale (1 émotion supplémentaire évoquée). En rappel indicé, Ya évoque de nombreuses émotions en pré-test (aucune intention ni état épistémique), il parvient à justifier les plus simples, mais n'élabore			

		supplémentaires et un lien entre le but et la tentative de l'épisode 2 sont évoqués. En rappel indicé, quelques liens causaux supplémentaires sont évoqués dans l'épisode 1. On note l'émergence d'une causalité psychologique dès le pré-test, avec notamment une ébauche de plan super-ordonné (aider le pingouin) par la mise en lien entre l'émotion initiale du pingouin et le projet du garçon.				pas d'explication pertinente pour les autres états internes clés pour la compréhension de l'histoire (états internes du pingouin au début, et lors de son arrivée au pôle Nord). En post-test, Yanis évoque moins d'émotions, et réalise une inférence élaborative non pertinente pour identifier une intention. Même sur question, il n'identifie pas la fausse croyance du garçon.						
Synthèse : On observe une progression significative sur l'établissement des liens causaux : passage d'un début d'enchaînement temporel à un début d'enchaînement causal. Légère progression en rappel spontané sur la construction du schéma narratif. Les autres évolutions ne sont pas significatives.												
B	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinS	RSF	RinF
	0	6	1	6	0	3	0	2	0	3	0	2
Rappel spontané : 0 à 1 (+1) Rappel indicé : 12 à 10(-2)	Pas d'évolution significative En rappel spontané, l'élément déclencheur est évoqué en post-test (alors que seul un personnage est cité en pré-test). En revanche, on ne constate pas de progression lors des questions (les 6 mêmes éléments évoqués quasiment dans les mêmes termes).				Pas d'évolution significative 2 liens causaux sont établis dans l'épisode 1 en rappel indicé en pré- et post-test, le lien déclencheur I-but 1 est établi de manière plus précise en post-test. Cependant, en pré-test, B établit également le lien but super-ordonné et situation finale, lien qu'elle n'établit pas en post-test.				Pas d'évolution significative 3 états internes établis en pré-test, 2 en post-test, on note une seule différence dans le rappel indicé : B identifie correctement l'intention du pingouin (ce qui montre qu'elle a globalement compris l'histoire) en pré-test, et ne l'identifie pas en post-test.			
Synthèse : On n'observe pas de progression pour B, qui reste très inhibée. On note de très faibles progrès en rappel spontané et dans l'expression de certaines inférences causales, mais de moins bonnes réponses sur les états internes et les inférences de cohérence globale.												
Ma	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF
	6	6	6	8	1	4	1	3	2	5	2	7
Rappel spontané : 9 à 9(=) Rappel indicé : 15 à 18 (+ 3)	Pas d'évolution significative On note que les situations initiale et finale sont évoquées en pré- et post-tests. En pré-test, non respect de la chronologie (retour en arrière pour revenir aux péripéties de l'épisode 1).				Pas d'évolution significative Un seul lien causal est évoqué spontanément lors des 2 évaluations, mais plus finement en post-test (expression d'une causalité psychologique). Les questions permettent à Ma d'exprimer des liens supplémentaires qui montrent qu'en pré- comme en post-test, Ma était capable d'inférences causales.				Légère progression En pré-test, Ma fait de nombreuses inférences concernant les émotions et intentions des personnages, mais pas toujours adéquates, ce qui engendre des erreurs d'interprétations. En post-test, elle montre une meilleure compréhension de ces états, ce qui lui permet d'élaborer des inférences plus conformes au sens de l'histoire. Il détecte la fausse croyance du garçon et comprend la véritable intention du pingouin. De plus, il se place du point de vue du personnage principal pour évoquer les situations initiale et finale.			
Synthèse : Évolution notable en ce qui concerne la compréhension des états internes et, par conséquent, la capacité à se placer du point de vue des personnages pour comprendre et raconter l'histoire en faisant état de leurs croyances ou de leurs intentions.												
H	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF	RSI	RinI	RSF	RinF
	6	8	4	8	3	4	1	4	3	7	0	9
Rappel spontané : 12 à 5(-7) Rappel	Pas d'évolution significative En évaluation initiale, H a un rappel de qualité avec un nombre important d'éléments rappelés, dont la situation finale rarement évoquée par les autres. De plus				Pas d'évolution significative En pré test lors du rappel spontané, 3 liens causaux importants sont évoqués En rappel indicé: un lien supplémentaire est établi, moins				Légère progression en rappel indicé mais pas d'évolution significative en spontané : H était déjà performant à ce niveau. En pré-test, H exprime spontanément 1			

<p>indiqué : 19 à 21 (+2)</p>	<p>elle intègre dans son rappel l'absence de résolution de l'épisode 1 (également rarement évoquée) En évaluation finale, son rappel est beaucoup moins complet. Les questions l'aident cependant à rappeler les éléments absents de son rappel spontané.</p>	<p>essentiel ou en tout cas plus facile à identifier ((but 1/tentative 1) En post-test, un seul lien est évoqué spontanément Mais 3 liens importants sont exprimés en réponse aux questions, dont la mise en lien entre le but super-ordonné et la situation finale.</p>	<p>émotion et 2 états épistémiques. L'absence de résolution de l'épisode 1 est formulée en évoquant la prise de conscience de son erreur par le personnage principal : « <i>il s'est dit que il était seulement triste, il voulait pas retourner au pôle Nord</i> » : il identifie la croyance d'un personnage à propos de l'intention d'un autre. Sur questions, H exprime à de nombreuses reprises les intentions du garçon et du pingouin, montrant une capacité à prendre en compte le point de vue des 2 personnages. En post-test, le rappel très succinct ne laisse apparaître aucun état interne. En revanche, en rappel indicé, 3 émotions et 6 états épistémiques sont exprimés, dont une croyance de second degré identique à celle évoquée en pré-test.</p>
<p>Synthèse : Une évolution en défaveur du post-test à la fois pour le nombre d'éléments rappelés et la structuration de ces éléments en une chaîne causale. Une évolution positive cependant apparaît dans l'évocation des états internes en 2^e partie d'évaluation entre le pré-et le post-test. H était déjà performant à ce niveau, ce qui lui permettait de faire les liens essentiels et de décoder la trame implicite de l'histoire. En post-test, il évoque un nombre encore plus important d'états épistémiques. Sa compétence « évaluative » s'est affinée.</p>			

Annexe G – Liste des albums étudiés

Nicolas, où étais-tu ?, de Leo Lionni, L'école des loisirs, 1987

Foxtrott, de Helme Heine, Kaléidoscope, 2006

Un jeune loup bien éduqué, de Jean Leroy, L'école des loisirs, 2013

L'écureuil et la lune, de Sebastian Meschenmoser, Minedition, 2008

Arc-en ciel, le plus beau poisson des océans, de Marcus Pfister, Édition Nord-Sud, 1996

Peut-on faire confiance à un crocodile affamé ? de Didier Lévy, Albin Michel Jeunesse, 2000

Les voitures de Jibril, de Satomi Ichikawa, L'école des loisirs, 2011

Le serpent à fenêtres, de Françoise Bobé et Hervé Le Goff, Flammarion Père Castor, 1999

Les deux goinfres, de Philippe Corentin, L'école des loisirs, 1997

L'histoire de la girafe blanche, de Florence Guiraud, La Martinière jeunesse, 2000

La main de la sorcière, de Peter Utton, L'école des loisirs, 1989

Grrick, d'Alan Mets, L'école des loisirs, 1998

Roger poussin, d'Isabelle Bonameau, L'école des loisirs, 2008

Tico et les ailes d'or, de Leo Lionni, L'école des loisirs, 2012

Pingouin vole, d'Oliver Jeffers, Kaléidoscope, 2011

Balthazar ! de Geoffroy de Pennart, L'école des loisirs, 2005

Annexe H – Textes des albums ayant fait l'objet d'une analyse

Les passages surlignés sont ceux qui font plus particulièrement l'objet des séquences analysées.

***Un jeune loup bien éduqué*, de Jean Leroy, L'école des loisirs, 2013**

Un jeune loup à qui ses parents ont appris les bonnes manières part chasser dans la forêt seul pour la première fois. Très vite il attrape... un lapin.

Bonjour, que désires tu avant que je te mange ?

Euh, je suppose que je ne peux pas demander la liberté ?

Évidemment.

Alors je voudrais que tu me lises une histoire.

Le jeune loup bien sûr n'a pas de livre sur lui mais ses parents lui ont enseigné que : la dernière volonté doit toujours être respectée.

Bon je suis obligé de retourner chez moi.

Je ne bouge pas d'un poil c'est promis.

Quand le jeune loup revient, son album préféré sous le bras, le lapin a disparu. Mais il est parti ! Oh le menteur...

Contrarié, le jeune chasseur se met à la recherche d'une autre proie à croquer. Le jeune loup capture... un poulet !

Que veux-tu comme dernière volonté ?

Euh, la liberté.

Pas possible, j'ai trop faim.

Alors je voudrais que tu me joues de la musique.

J'ai un bon livre. Tu ne préférerais pas une histoire ?

Non, non, non ! Je veux de la musique et je te rappelle que la dernière volonté...

Oui, je sais : doit toujours être respectée... Bon, je vais chercher mon instrument.

Je ne bouge pas d'une plume, c'est juré.

Mais le poulet lui n'a pas attendu le loup.

Encore un menteur ! Et, furieux, le chasseur part à la recherche d'une troisième proie à dévorer.

Il se jette sur un petit garçon. Tu veux quoi avant que je te mange ?

Je veux bien un dessin s'il-te-plaît.

À l'idée de devoir retourner chez lui une troisième fois, le jeune chasseur manque d'exploser de rage. Mais le petit garçon n'a pas réclamé la liberté, et il a aussi pensé à dire : s'il-te-plaît. Alors le chasseur pousse un gros soupir, et il repart vers sa maison.

Je ne bouge pas d'un cheveu.

Ah, tu es resté !

Mon papa et ma maman m'ont appris qu'il fallait toujours tenir ses promesses.

Attention ne bouge plus.

C'est magnifique. Merci beaucoup.

Et maintenant...

Tu dois déjà me manger ? Quel dommage, j'aurais bien aimé montrer mon dessin à mes amis.

Bon d'accord mais vite alors, j'ai faim.

Ohé les copains regardez mon beau dessin !

C'est lui qui me l'a offert. Il est gentil, hein ?

Les voitures de Jibril, de Satomi Ichikawa, L'école des loisirs, 2011

Jibril est un berger qui garde un dromadaire et trois petites chèvres. Tous les jours il les emmène paître. Il sait où trouver les herbes tendres et les points d'eau pour ses animaux. Il connaît le désert comme sa poche. C'est un bon berger.

Mais ce qui passionne Jibril, ce sont les voitures. Quand je serai grand, je parcourrai le désert dans un gros 4x4, se dit-il souvent.

En attendant que son rêve se réalise, il fabrique des petites voitures avec tout ce qu'il peut trouver : une bouteille en plastique, une boîte de conserve, une sandale cassée... Tout est bon !

Quand Jibril rentre le soir, son père l'appelle : Jibril, tu as encore pris mes ciseaux, je les ai cherchés toute la journée. Je n'en peux plus que mes outils de travail disparaissent, ce n'est pas possible !

Mais papa, moi aussi je travaille !

Tu appelles ça un travail ? Est-ce que ça te rapporte de l'argent ?

Non.

J'en ai assez de tes petites voitures. Dès demain tu vas faire disparaître tout ça, c'est compris ?

Jibril sait qu'il doit faire disparaître ses voitures. Sinon c'est son père qui le fera. Au petit matin, il les charge dans deux grands sacs sur le dos de son dromadaire.

Sur la piste une voiture s'arrête à sa hauteur. Ce sont des touristes qui cherchent l'oasis.

Prenez la piste qui va à droite, leur dit Jibril. Merci. Il y a bien un marché là-bas ? demande le conducteur.

Oui oui.

Attends papa, dit un petit garçon, j'ai envie de faire pipi.

Au moment où le garçon descend, il fait tomber une voiture rouge et brillante. Jibril la prend dans ses mains. Qu'elle est belle cette voiture ! Jibril en a le souffle coupé.

Elle te plaît ? demande le petit garçon. Comment tu t'appelles ? Moi c'est David. Jibril lui rend la voiture et dit : je m'appelle Jibril. Au revoir Jibril ! dit le garçon avant de repartir.

Qu'elle était belle cette voiture ! Jibril n'a pas osé montrer ses voitures à David. Il n'a même pas osé en parler. De toute façon, les miennes sont trop moches. Mon père a raison, ça ne sert à rien de les garder, je vais les brûler ici même. J'en serai débarrassé.

Mais soudain Jibril hésite. Ces voitures sont mes trésors. Je ne peux pas les faire disparaître à jamais. Je sais, je vais les cacher dans une grotte. Jibril remet le sac sur le dos du dromadaire, il se dirige vers la montagne d'un pas décidé.

On est presque arrivés, dit Jibril. Mais quand il se retourne, il s'aperçoit qu'il est tout seul. Zut ! Les animaux ne m'ont pas suivi. Mais où sont-ils passés ? Vite, il faut aller les chercher.

Jibril revient sur ses pas et soudain il voit son dromadaire et ses chèvres là-bas, sur la piste qui mène à l'oasis. Mais bien sûr ! se dit-il, comme le dromadaire était chargé, il a cru que nous allions au marché vendre des objets, comme il a l'habitude de faire avec mon père. Cela lui donne une idée. Et si j'essayais de vendre mes voitures ? Jibril prend son courage à deux mains. Il s'élanche sur la piste de l'oasis. L'oasis est pleine de monde. Mais Jibril a trouvé un bon endroit pour s'installer. Tout à coup il voit David qui se promène avec ses parents.

Jibril ! C'est toi qui a fabriqué ces voitures ? Elles sont géniales ! Elles sont à vendre ?

David a envie d'acheter toutes les voitures. Ses parents lui disent qu'il peut en acheter cinq, pas plus, question de place. David est très content, et Jibril aussi, c'est son premier client. À la fin de la journée, Jibril a vendu toutes ses voitures. Il lui reste juste assez de temps pour faire son marché : du thé et du sucre pour papa, des dattes et des oranges pour maman et mes sœurs, une botte de foin pour les animaux. Et la dernière chose c'est pour moi !

Mais qu'est-ce que c'est que ce chargement ? dit le père de Jibril en voyant revenir son fils. J'espère que ce ne sont pas ses voitures qu'il rapporte.

Papa, papa, j'ai vendu toutes mes voitures au marché ! Il n'en reste plus une seule. Avec l'argent j'ai acheté un tas de choses pour nous. Et regarde, maintenant j'ai des ciseaux à moi, je ne prendrai plus les tiens !

Parfois Jibril demande à son père de lui prêter un marteau ou une pince, et son père ne lui dit plus jamais non.

Grrick, d'Alan Mets, L'école des loisirs, 1998

Mon histoire commence la veille des vacances de Noël. Comme d'habitude j'étais parti à l'école en grognant. Mais je ne devais jamais arriver parce que ma route a croisé un truc incroyable.

Une énorme soucoupe volante a atterri devant mon nez comme dans les films de science-fiction avec un tonnerre de fin du monde. Une grosse pince est sortie et crac ! Enfermé dans la cale sombre, j'ai pas beaucoup vu les étoiles. Une lumière s'est allumée. Une espèce de gros cornichon de l'espace me regardait.

Mais bon c'est plutôt moi qui avait l'air d'un cornichon dans son bocal. J'aurais voulu te le réduire en miettes ce gros légume !

Avec un joli papier bleu et un joli ruban orange, le grand cornichon a emballé ma cage et il m'a transformé en papier cadeau. Enfin j'imagine parce que moi j'étais dans le noir, et j'y suis resté un certain temps.

Le papier a été déchiré et j'ai pu voir un autre cornichon plus petit. Il avait l'air malade avec sa tête couleur de salade mâchée.

On m'avait offert comme animal de compagnie, j'étais devenu un toutou téléguidé, un jouet que le petit cornichon trouvait épatant. Du coup il avait déjà meilleure mine.

Au bout de quelques jours, j'en ai eu vraiment marre de leurs cochonneries. J'ai tapé de toutes mes forces dans la vitre. « Je ne suis pas un jouet à cornichon ! Je suis un petit cochon ! ». Mais le petit cornichon ça l'a fait doucement rigoler. Alors je me suis mis en colère. J'ai shooté dans mon cartable. Les feuilles volaient partout dans la cage.

Avec ma colle en bâton j'ai collé les feuilles sur la vitre. Voilà, comme ça j'avais la paix.

Pauvre cornichon ! Son jouet était cassé. Il a ouvert la porte de ma cage pour voir ce qui se passait... Ce qu'il a vu, c'est mon poing ! Non mais !

Je dois dire qu'il s'est battu comme un vrai cochon. On s'est retrouvé KO tous les deux. Et ça nous a bien fait marrer.

Pour guérir nos blessures, il m'a conduit à la rivière. On a couru dans les forêts. On s'est vautrés dans les prés. On a plongé dans les lacs. C'était un copain assez potable en fait.

« Grrick, qu'est-ce que tu fais ? » a tonné une grosse voix. Une main de fer m'a attrapé par l'oreille. « Tu vas remettre ce petit animal dans sa cage tout de suite ! » « Non, papa ! a dit Grrick. C'est mon ami. »

Ce soir-là je me suis couché libre dans la chambre de mon nouveau pote. Grrick s'est endormi, moi pas.

Alors j'ai traîné dans la maison. Dans la cuisine j'ai vu les clés de la soucoupe volante.

C'est comme ça que j'ai retrouvé mes parents. Je leur ai tout raconté. Eux, ils trouvaient que j'avais bien fait...

Mais moi je m'en voulais un peu d'être parti comme un voleur. Le souvenir de Grrick ne voulait pas s'effacer.

Une nuit, quelqu'un m'a réveillé en me secouant gentiment. C'était papa cornichon. « Grrick est très malade », il m'a dit, « il faut vraiment que tu viennes. Je ne vois pas d'autre solution. » Alors je l'ai suivi.

Quelques jours après mon arrivée, Grrick allait déjà beaucoup mieux. C'est sûr qu'il va guérir. Et que par-delà les étoiles, on restera copains comme cornichons !

Balthazar ! de Geoffroy de Pennart, L'école des loisirs, 2005

Je m'appelle Balthazar. Aujourd'hui, Maman m'emmène au marché sur sa motocyclette. C'est très amusant, ça secoue beaucoup.

Tout à coup, je suis projeté dans les airs. C'est chouette, mais quand même, je suis un peu inquiet pour l'atterrissage.

Pas de bobo, je suis rattrapé par un monsieur très adroit. Il me met sur son dos et il s'élance très très vite. Ça secoue encore plus que la moto de maman. C'est super !

Au bout d'un moment, le monsieur s'arrête.

Il est très gentil. Il me demande mon nom et il dit que Balthazar c'est très joli. Lui s'appelle Igor. Il dit aussi que je suis un joli petit biquet, et il a les yeux qui brillent en disant ça.

Et puis un autre monsieur arrive. Il me regarde, et lui aussi a les yeux qui brillent.

L'autre monsieur dit : « Bonjour Igor ». Et Igor répond : « Salut Boris. »

Ils sont sûrement très copains parce qu'ils se regardent dans les yeux et ils se font de grands sourires.

D'un seul coup je suis de nouveau dans les airs. C'est un troisième monsieur qui vient de m'attraper.

Ça doit être un autre copain d'Igor et de Boris parce que tous les trois... ils organisent un grand jeu. Je vole dans les airs, et ils me rattrapent à tour de rôle. C'est super-chouette !

Mais soudain, j'atterris dans les bras d'un très gros monsieur. Et là, c'est plus drôle du tout !

Il pousse un énorme cri et il fait peur à Igor, Boris et leur copain... qui s'enfuient. Moi aussi j'ai très peur. Le gros monsieur est très méchant, il tend le poing vers l'endroit où mes amis sont partis. J'en profite pour filer.

Maintenant je suis tout seul dans la forêt, j'ai peur et je veux Maman.

Heureusement, j'aperçois Igor. Il est tout seul, assis sur un rocher, et il est triste.

Dès qu'il me voit, ses yeux se remettent à briller. Il a l'air très content.

Je lui dis que je veux ma maman, alors il me fait monter sur son dos et il dit : « D'accord, on y va. » Il est vraiment chouette, Igor.

Oh ! Surprise ! C'est Maman ! « Bravo Igor, on l'a retrouvée ! »

Je suis drôlement content de la voir, et aussi qu'elle veuille bien jouer à ce jeu.

Et oh... Papa ! Alors là, je suis encore plus étonné. Mon papa, il ne joue pas souvent avec moi et jamais à des jeux comme ça.

Et voici Boris et le troisième copain qui arrivent pour jouer aussi. On va s'amuser comme des fous. C'est trop génial !

Mais catastrophe ! Revoilà le gros monsieur méchant. Il recommence à crier et il fait très peur à Igor et à ses copains qui d'enfuient une nouvelle fois.

Mon papa et ma maman, ils n'ont pas peur du méchant monsieur. Mon papa, il lui serre la main, et maman, elle lui fait même un bisou.

Et ils lui disent merci. Et d'un seul coup le monsieur devient gentil.

Mais moi je suis triste parce que le jeu est fini. Je dis au monsieur que maintenant, s'il est gentil, on peut rappeler mes nouveaux copains et recommencer à jouer.

Ils me regardent tous les trois avec des yeux tout ronds, et mon papa dit qu'il doit m'expliquer des trucs. Alors, du coup, je ne suis plus triste du tout. J'adore quand mon papa me parle comme à un grand.

Lecture interactive d'albums jeunesse : quels effets sur la compréhension narrative d'enfants de CP ?

Résumé

Cette étude interroge les effets d'une intervention de lecture interactive d'albums de jeunesse sur le développement des habiletés de compréhension narrative d'enfants de CP.

Pendant quatre mois, cinq enfants ont suivi des séances individuelles de lecture, au cours desquelles l'adulte les a guidés dans la construction d'une représentation mentale cohérente de l'histoire. L'évolution de leurs compétences de compréhension a été comparée à celle d'un groupe témoin, grâce à une épreuve d'évaluation conçue à partir d'un album. Les résultats montrent que les sujets ont davantage progressé selon trois aspects : repérage des composantes de la trame narrative, inférences causales et compréhension des états internes.

Mots clés : compréhension narrative, étayage langagier, lecture interactive, inférences, états internes

Interactive reading-aloud tasks for a better comprehension of narrative texts by first graders

Abstract

This study aims to evaluate the interest of an intervention consisting in interactive reading-aloud sessions whose goal is to enhance the narrative comprehension of first graders. Five children attended these sessions for four months during which an adult guided them towards a coherent mental representation of the story. A test based on a children's story book was used to evaluate their evolution. Comparison to a control group seems to show enhanced abilities in the identification of the components of the narrative structure, in the construction of causal inference as well as in the comprehension of internal states.

Key words: narrative comprehension, language prompts, interactive reading, inferences, internal states

Nombre de pages : 60 + 22 pages d'annexes

Références bibliographiques : 87