



HAL
open science

L'enseignement de la compréhension en lecture chez les élèves en grande difficulté scolaire

Mathilde Stackler

► **To cite this version:**

Mathilde Stackler. L'enseignement de la compréhension en lecture chez les élèves en grande difficulté scolaire. Education. 2020. dumas-03135686

HAL Id: dumas-03135686

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03135686>

Submitted on 9 Feb 2021

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.

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

L'enseignement de la compréhension en lecture chez les élèves en grande difficulté scolaire.

Présenté par Mathilde STACKLER

Mémoire de M2 encadré par Renaud JAVELLAS

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à ce mémoire.

Je souhaite d'abord remercier Monsieur JAVELLAS, tuteur de ce mémoire, pour son accompagnement dans la conception et la rédaction de ce travail, ses conseils précieux et sa disponibilité, tout le long de ce mémoire, qui ont permis une réelle réflexion continue.

Je tiens également à remercier Mesdames Cécile NURRA et Marie Paule JACQUES pour les échanges oraux ou par mails, leur temps et leurs explications qui m'ont permis d'éclaircir ma réflexion et mon questionnement.

Merci à Madame Carole CAPECCI, ma PEMF, qui, par ses conseils et son accompagnement tout au long de cette année m'a engagée à développer ma réflexion sur le métier, de façon critique et efficace et dont les échanges ont nourri ma pensée et ce mémoire.

Merci à Madame Mireille MARTIN, ma collègue titulaire, pour son aide, ses conseils, son partage, ses explications, le modèle qu'elle représente aujourd'hui en tant qu'enseignante, et plus généralement, pour son altruisme, sa générosité et sa sensibilité.

Enfin, merci à tous les élèves de la classe de CM2 et particulièrement à Léo qui a été l'objet de ce mémoire, pour son travail, son engagement, sa gentillesse et ses questionnements. Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'école qui m'a soutenue, accompagnée et aidée toute l'année.

Sommaire

Introduction.....	1
I. Etat de l'art.....	1
I.1 Qu'est-ce que l'école inclusive ?	1
I.1.1 Ses objectifs.....	2
I.1.2 Ses conséquences.....	2
I.1.3 Ses limites.....	3
I.2 La difficulté scolaire qu'est-ce que c'est ?.....	3
I.3 Comment analyser les Besoins Educatifs Particuliers (BEP) ?	5
I.3.1 Le modèle des « besoins de base », d'Eric Berne (1964)	6
I.3.2 Le modèle de « la logique des besoins », d'Eirick Prairat (2005)	7
I.3.3 Le modèle de Caroline Desombre	7
I.3.4 Le modèle de Bruno Egron	8
I.3.5 Le modèle de Bonjour & Lapeyre	9
I.4 La compréhension en lecture.....	10
I.4.1 Qu'appelle-t-on compréhension en lecture ?	10
I.4.2 Quelles sont les compétences et connaissances nécessaires à la lecture et attendues à l'école ?.....	11
I.4.3 Les inférences en compréhension en lecture.....	12
I.4.4 Pourquoi lire est une tâche complexe et comment l'enseigner efficacement ?	15
II. Problématique et hypothèses	18
III. Mise en œuvre du dispositif d'aide en compréhension en lecture.....	18
III.1 Participant :	18
III.2 Mise en œuvre matérielle et déroulement.....	20
III.3 Comment recueillir des données ?.....	23
IV. Résultats de l'étude.....	25
V. Discussion.....	28
V.1 Analyse critique de la méthodologie	28
V.2 Discussion des résultats et prolongements envisagés.....	29
V.3 Apports et prolongements pour la pratique enseignante	34
VI. Conclusion	35
VII. Bibliographie.....	36
VIII. Annexes	39

Introduction

De l'antiquité à nos jours, le handicap a souvent été considéré comme un manque, une carence, un problème. Il a souvent été la source d'indifférence, de peur et de sentiment d'impuissance. Le XX^{ème} siècle lui ouvre une entrée dans la vie sociale et politique mais vise une volonté du « tous identiques » (Bonjour & Lapeyre, 2004). L'école accueille alors des « inadaptés » au contexte scolaire. Les finalités de l'école sont peu à peu questionnées pour transformer cette vision de la différence. Aujourd'hui, l'école a le devoir de viser la réussite de tous les élèves, ce qui s'aligne mieux avec les droits humains et l'idée de dignité.

De plus, « la performance en lecture est un des facteurs essentiels de la réussite scolaire mais représente aussi désormais une compétence majeure pour évoluer dans nos sociétés contemporaines. » (Lusso, M, édito de la conférence de consensus, CNETSCO, 2016). Cela montre l'importance de la lecture. Son enseignement devient alors évident pour permettre à chaque élève de réussir. En parallèle, cette même conférence informe du taux très élevé d'élèves en difficulté en compréhension de lecture.

On peut alors se questionner sur les meilleures pratiques didactiques et pédagogiques pour permettre aux élèves en difficulté de parvenir à un apprentissage efficace de la compréhension en lecture. Qu'est-ce que la difficulté en contexte scolaire ? Qu'est ce qui fait la complexité de la lecture et comment l'enseigner efficacement à un élève en grande difficulté dans ce domaine ?

Pour répondre à ces questions, nous établirons d'abord un panorama de la grande difficulté scolaire et du contexte de prise en charge des élèves en difficulté. Puis, nous verrons la situation de l'enseignement de la lecture en contexte scolaire. Nous préciserons la méthodologie de travail de cette étude pour analyser ensuite la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement en lecture d'un élève à besoins éducatifs particuliers.

I. Etat de l'art

I.1 Qu'est-ce que l'école inclusive ?

D'après les Droits de l'enfant (1989), l'éducation est un droit inaliénable. La conférence internationale de Genève de 2008 tentait déjà « d'abolir toute sorte de discrimination dans l'organisation de l'école » (Delaubier, 2013, p. 9). L'école a alors d'abord essayé d'intégrer les élèves, dès 1975 puis en 2005, de les inclure. Pour comprendre l'inclusion, nous pouvons nous demander quels sont ses objectifs, ses conséquences et ses limites.

I.1.1 Ses objectifs

Selon Eduscol (2020), « l'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, de la maternelle au lycée par la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers. ». Pour Delaubier, l'organisation inclusive de l'école est celle qui est « capable de répondre aux divers besoins de tous les apprenants » (2013, p.19). Ainsi, chaque enfant est différent et l'école doit désormais accueillir et s'adapter à chacun. Cette vision de l'école s'inscrit également dans le principe d'éducabilité de Meirieu (1991). C'est alors la possibilité de passer d'une vision plutôt négative (Delaubier, 2013), d'un « écart à la norme », d'une « déficience » ou « incapacité » à une vision plus positive, d'accueil de tous en fonction des besoins de chacun, quelles que soit les causes de ces besoins (sociales, handicaps, linguistiques...). L'idée revient alors de s'appuyer sur les forces de chacun plutôt que sur ses « fragilités ».

Selon Serge Thomazet (2012), « dans les classes, [...] si l'étiquette ne nous informe que très peu sur les besoins des élèves handicapés, il arrive, par contre, que des élèves présentant des besoins similaires se retrouvent sous des étiquettes très différentes. » (p.12). Les dénominations médicales des handicaps, qui se sont imposées dans l'enseignement risquent de ne plus voir qu'avec ces catégorisations. C'est en Angleterre, à la fin des années 1970, que le rapport « Warnock » propose de parler en termes de Besoins Educatifs Particuliers (BEP) qui concernent les élèves ayant des difficultés nécessitant des ressources éducatives spécialisées (Thomazet, 2012). Cette idée permet éventuellement de répondre à un même besoin pour différents handicaps et inversement, de ne pas catégoriser les mêmes aides pour un même « handicap » qui se traduirait très différemment d'un élève à l'autre.

De plus, les « personnes handicapées » sont remplacées par « les personnes en situation de handicap », ce qui implique une transformation de la vision de la différence : tout le monde devient potentiellement une personne qui peut être en situation de handicap à un moment de sa vie (avoir un bras dans le plâtre dans une situation qui demande d'écrire, avoir une poussette et devoir gravir des escaliers...). Le « besoin d'aide » devient lié à un contexte, à une situation donnée qui provoque un handicap et non uniquement une conséquence de caractéristiques personnelles.

I.1.2 Ses conséquences

L'école inclusive, en permettant l'accueil de chaque élève, nécessite que les enseignants s'adaptent. Pour cela différents dispositifs sont possibles. Le premier pas est la différenciation, c'est-à-dire, mettre en place une pédagogie permettant à tous les élèves d'atteindre les objectifs

à leur rythme. Cette pédagogie se base sur les postulats de Burns (1972) et s'inscrit bien dans un principe d'inclusion. Elle demande aux enseignants d'adapter les apprentissages, supports, outils, aides et tâches aux élèves en fonction de leurs vitesses, capacités et besoins. Dans le seul cas du handicap reconnu, concernant donc un faible effectif d'élèves à BEP, des dispositifs et aides peuvent être intégrés dans et hors la classe, en plus d'une pédagogie différenciée ou adaptée. Des aides humaines (AESH – Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap, par exemple), financières, matérielles (ordinateur, ULIS – Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire...) peuvent être données, après avis de la MDPH (Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap). Pour Bonjour et Lapeyre, il faut au maximum agir *dans* le système, dans un principe d'inclusion. Les élèves doivent trouver une vraie place dans la classe (2004). Tous ces dispositifs, s'ils permettent de s'adapter ne doivent pas être l'objet d'une baisse d'exigence. Ils permettent au contraire d'atteindre les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment, en respectant les besoins de chacun. L'école inclusive induit donc également une mutation professionnelle et un nécessaire travail en partenariat avec et hors Education Nationale.

I.1.3 Ses limites

Ces moyens ne sont évidemment pas illimités et le contexte de la classe où se trouvent fréquemment de nombreux élèves à BEP peut être compliqué à gérer de façon efficace dans l'objectif de la réussite de tous les élèves. De plus, le suivi, indispensable à une inclusion efficace tout en évitant de stigmatiser, peut se révéler complexe pour des enseignants parfois peu formés. Cependant, elle peut avoir un impact positif également sur les autres élèves : elle permet d'être confronté à la différence, d'apprendre à vivre ensemble. De plus, selon Pelgrims et Perez (2016), les dispositifs élaborés pour un élève sont souvent élargis à une classe, grâce à leur efficacité et pertinence. Enfin, si l'axe quantitatif semble atteint (l'Education Nationale accueille un effectif d'élèves à BEP bien plus large qu'avant 2005), l'axe qualitatif fait encore souvent l'objet de limites importantes (manque de formation, effectif des classes, accompagnement inadapté, matériel difficile à obtenir...).

Pour répondre à l'école inclusive et s'adapter au mieux aux besoins des élèves en leur proposant les aides adéquates, dans la classe, il est nécessaire de définir précisément les besoins particuliers des élèves en grande difficulté scolaire.

I.2 La difficulté scolaire qu'est-ce que c'est ?

La grande difficulté scolaire n'a pas de définition et semble ne pas faire consensus auprès des enseignants et autres professionnels de l'éducation (Delaubier, 2013). Nous devons alors nous

demander quels critères peuvent la caractériser, quel public est concerné et quelles en sont ses conséquences. Plusieurs points aident cependant à définir cette grande difficulté. Elle est souvent nommée comme étant le résultat de difficultés « graves et durables ». Elle s'oppose ainsi aux difficultés ponctuelles, inhérentes à l'apprentissage, qui peuvent être réglées par un soutien. La notion de difficulté est très vague et instable d'un contexte à l'autre. Elle est doublement relative car elle varie en fonction d'un degré d'exigence, subjectif, et d'une situation donnée : elle dépend du regard et du moment. Pour simplifier, la grande difficulté scolaire est celle qui ne trouve pas de réponse dans les classes. Elle concerne tous les élèves qui font ou ont fait échec dans leur scolarité.

Les situations causant cette grande difficulté sont souvent multifactorielles et complexes : elle n'est pas rattachée à un facteur global qui en serait la cause, ce qui peut la rendre difficile à cerner précisément. D'après le rapport Delaubier, si les grandes difficultés scolaires sont parfois liées aux inégalités sociales, ce n'est pas toujours le cas et il n'y a pas d'élève « type » en difficulté. Elle est difficile à détecter pour plusieurs raisons. Le prisme des « besoins » plutôt que du handicap rend l'analyse plus complexe (mais également plus pertinente et adaptée à chaque élève). De plus « de très nombreux élèves ont des profils qui les situent autour de la limite du handicap (dans la zone « d'indécision ») (Delaubier, 2013, p.40), ce qui rend certaines difficultés plus difficiles à détecter. Certains élèves sont également très volontaires et appliqués, ce qui peut « faire illusion » alors qu'ils sont en grande difficulté. Même si c'est une analyse complexe, il est nécessaire de penser la « grande difficulté scolaire » en termes de besoins, ce qui a l'avantage de cerner quel élève ne peut atteindre les objectifs (les compétences visées semblent inaccessibles) à un moment donné, pourquoi et comment l'y aider.

Cette notion de « grande difficulté scolaire » risque d'apposer une étiquette dévalorisante sur les élèves, ce qui à long terme peut jouer sur l'estime de soi et la motivation (Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., & Lescarret, O., 2012). Elle risque d'aboutir à une sorte de résignation. De plus, l'organisation du collège notamment est mal adaptée aux élèves en difficulté. Elle est peu souple et change très souvent (changement de salle de classe, peu de « vie de classe », peu de suivi particulier, multiplicité des interlocuteurs...). L'information y circule moins bien, généralement, qu'en primaire. Les enseignants connaissent moins leurs élèves et leurs itinéraires (Delaubier, 2013). Le rapport Delaubier, recommande non seulement d'apporter une réponse personnalisée de la maternelle à la seconde mais également « d'adapter le collège aux situations de grande difficulté », en introduisant souplesse et continuité. (p.154-158).

Enfin, il me semble important de rappeler l'importance de la place de l'erreur (théorie de Bachelard, citée par J.P. Astolfi, 1997) encore plus essentielle à ces élèves, quand le décalage entre les difficultés et les attentes des programmes se fait de plus en plus grand.

Pour parer au maximum à cette difficulté, la souplesse et l'adaptation sont nécessaires. La transmission des informations est également préconisée, surtout concernant les connaissances fines de l'élève (Delaubier, 2013). Différents facteurs aident à soulager cette difficulté scolaire. Parmi eux, la relation au maître, l'efficacité de l'enseignement et notamment la pertinence des aides apportées sont fondamentales. Ces aides peuvent prendre différentes formes (cf. « I.1.2 : « Ses conséquences », p.2) telles que l'adaptation de la tâche, des aides supplémentaires et adaptées, une organisation du temps différente... Anne Gombert, dans son modèle d'inclusion des élèves à BEP, propose une échelle des adaptations (Gombert, A & Feuilladiou, S, 2015) en 4 niveaux. Chaque niveau correspond à un type d'adaptation qui induit des conséquences pour l'enseignant. Il doit faire un choix de différenciation conscient. Le premier niveau permet de contourner la difficulté sans changer la tâche. Le deuxième niveau garde les mêmes contenus en simplifiant la tâche. Le troisième niveau propose une tâche dans le même thème que le reste de la classe mais avec des compétences visées légèrement différentes. Enfin, le dernier niveau est un changement plus profond de l'activité, qui ne fait plus appel aux mêmes compétences que les autres élèves tout en gardant un lien avec le thème.

De plus, le rapport Delaubier recommande l'utilisation de l'APC (Aide Personnalisée Complémentaire), qui permet de « prendre le temps » et qui offre une relation différente entre l'élève et le maître. Pour cela il est indispensable, dans un premier temps, de définir précisément les besoins de chacun de ces élèves pour y répondre de façon pertinente.

I.3 Comment analyser les Besoins Educatifs Particuliers (BEP) ?

Pour favoriser un accompagnement efficace des élèves à BEP, il est indispensable, dans un premier temps d'étudier finement ces besoins. Afin d'accompagner cette analyse bien complexe, différents modèles existent. Si l'on retrouve inévitablement des similitudes, chaque modèle a ses limites et ses avantages que je tenterai de lister. Il me semble nécessaire de préciser qu'un modèle, par définition, est général, ce qui constitue, pour chacun d'entre eux, une limite.

Certains modèles se centrent sur les « grands besoins humains » et posent le cadre. C'est le cas, par exemple du modèle de Maslow (1943), la « pyramide des besoins », élaborée dans les

années 1940. Elle définit par ordre de priorité les besoins « primaires » (physiologiques : soif, faim, respiration...), « secondaires » (la sécurité) etc. Elle met en évidence des besoins humains physiques et psychologiques de façon claire et très compréhensible mais ne permet pas une souplesse entre les « étapes » à franchir ce qui imposerait à un enfant de devoir acquérir entièrement une « étape de besoin » avant d'avoir la possibilité d'atteindre la suivante. Même si Maslow nuance cela en y ajoutant une idée de progressivité, ce modèle est assez uniforme : il « impose » à chacun les mêmes besoins en même quantité et dans le même ordre de priorité (Wahba, M-A., & Bridwell, L-G, 1976). De plus, ce modèle ne propose aucune preuve empirique et est trop général pour être pertinent dans une analyse de BEP. Ce modèle a cependant servi ensuite, à d'autres, de base sur laquelle s'appuyer pour affiner ces besoins.

I.3.1 Le modèle des « besoins de base », d'Eric Berne (1964)

Selon l'Ifat (s.d), Eric Berne, fondateur de l'analyse transactionnelle (théorie des rapports sociaux de la fin des années 1950), distingue trois besoins fondamentaux, appelés « soifs » que l'être humain de façon consciente ou non va tenter de satisfaire dès la naissance. La première est la soif de structure, de limites, de règles, de cadre. L'environnement, l'espace, le temps et les relations, ainsi que le groupe doivent être structurés pour permettre un cadre sécurisé à l'élève, autant d'un point de vue psychologique que physique : les règles rassurent. La deuxième soif, de stimulation, vise à développer la curiosité de l'élève, ses 5 sens, de l'aider à s'engager et à éviter un refus d'apprendre. C'est l'idée de « nourrir ». Enfin, la troisième soif est celle de signes de reconnaissance, liée à la motivation (Berne, 1977). Ce besoin englobe une large palette d'actions allant de la simple reconnaissance de l'Autre à une réelle relation, une visualisation des progrès, ce qui construit notamment l'estime de soi. Ce modèle propose une grille de lecture des relations sociales et surtout des « solutions » pour essayer de résoudre les potentiels problèmes (6 actions pour structurer le temps, par exemple : le retrait, l'activité, le rituel...). Cependant, ce modèle, très utilisé dans le monde économique peut être soumis à des excès, en diffusant l'idée qu'adapter son discours à chaque interlocuteur permettrait de résoudre tous les problèmes de façon un peu simpliste, sans laisser de place aux situations exceptionnelles. Une multiplicité de facteurs différents peut affecter une relation, surtout dans le cadre de l'école, pour se contenter de cette proposition. De plus, les types d'enfants définis dans ce modèle (tyrannique, libre, rebelle...) sont cloisonnés et donc assez limités. Il demande également à la personne elle-même de s'auto-analyser ce qui peut être complexe pour des jeunes élèves.

I.3.2 Le modèle de « la logique des besoins », d'Eirick Prairat (2005)

Eirick Prairat (2005) propose un autre modèle prenant en compte 4 exigences fondamentales de l'élève pour apprendre :

- Le besoin de sécurité qui implique que l'élève se sente protégé, en sécurité dans un environnement sans menaces physiques ou psychologiques, accueilli, aidé, soutenu. Il implique un climat apaisé.
- Le besoin d'appartenance qui est l'idée de faire partie du groupe, de partager une « culture » avec des normes et des valeurs.
- Le besoin de reconnaissance, lié à l'estime et à la dignité. C'est le fait de reconnaître quelqu'un comme un sujet, que ce soit par un groupe ou une personne. Il permet l'estime de soi et la confiance.
- Le besoin de pouvoir, la possibilité d'avoir un champ d'action, une capacité et une liberté réelle de s'exprimer, de faire, de dire, de s'impliquer, de choisir...

Ce modèle est clair et me semble prendre en compte des besoins plus précis que le modèle de Berne par exemple. Ceux-ci restent cependant assez peu développés, plusieurs besoins semblent regroupés en un « grand besoin ».

I.3.3 Le modèle de Caroline Desombre

Pour Desombre, Carpentier, Vincent, Sansen, Maiffret et Ryckebush (2013), l'analyse proposée jusqu'alors des BEP est trop floue et ne permet pas d'action pertinente. Ces auteurs insistent sur l'importance d'une observation dans un contexte d'apprentissage pour éviter les généralisations. Ils proposent une méthode d'identification fonctionnelle et efficace pour l'action pédagogique où l'enseignant est acteur-auteur des adaptations qui doivent toujours être liées aux obstacles rencontrés par l'élèves : « besoin d'un cadre contenant », « besoin d'activités qui ont du sens pour lui », « besoin d'un cadre structurant pour l'aider à respecter les règles de vie »... (2013, p.199). L'élève est en situation d'activité et l'enseignant a un rôle de médiateur. Pour les auteurs, « chaque apprenant répond toujours de manière *singulière* aux obstacles qu'il rencontre (en fonction de ses capacités, son histoire, ses motivations) » (p.200). Mais l'enseignant doit aussi prendre en compte le « semblable », le collectif : certains obstacles sont communs.

Les auteurs proposent de partir de l'identification du sentiment de compétence de l'élève, qui est son *opinion* sur lui-même au regard de ses compétences, et non pas ses compétences effectives. Ils recommandent d'analyser et d'approfondir ces observations de façon à accéder

aux processus cognitifs sous-jacents pour définir les BEP « *transversaux* et ceux *spécifiques* à certains domaines voire à certaines disciplines » (p.203).

Il est possible d'utiliser des grilles d'observation à condition de garder une extrême vigilance et une rigueur de façon à s'assurer de la pertinence de la grille et de la bonne prise en compte de la spécificité de l'élève afin d'éviter une approche simpliste et donc une identification non précise des besoins. Ce modèle demande également une observation adaptable, sur un long moment et dans des situations variées (en réussite, en difficulté, dans différentes disciplines, différents moments de la journée, etc).

I.3.4 Le modèle de Bruno Egron

Pour Bruno Egron (2011), l'analyse doit être un travail commun, entre l'équipe pédagogique, les parents et les professionnels hors Education Nationale. L'observation doit se faire dans différents contextes et l'élève doit être en activité. Il recommande également de « dissocier l'observation de l'analyse » (p.2), c'est-à-dire observer de façon très factuelle et objective. De plus, cette observation doit porter sur toutes les causes possibles des difficultés d'apprentissage sans en oublier aucune et sans se laisser biaiser par ce que l'on peut penser de l'origine d'une difficulté. Ainsi, l'enseignant dispose de trois moyens d'observer : ses observations de l'élève en activité, des travaux de l'élève et des entretiens avec lui pour comprendre ses connaissances initiales, ce qu'il pense faire pour résoudre la tâche, sa démarche et son ressenti. L'observateur s'appuie sur des indicateurs, des « observables », regroupés en trois catégories : social, affectif, cognitif, qui ne pourront être exhaustifs : il faut sélectionner et hiérarchiser les items et se centrer sur ce qui est utilisable dans un contexte de pratique pédagogique (Egron, 2011). L'important est de chercher à comprendre les fonctionnements cognitifs plutôt que les données sur le milieu familial qui, si elles peuvent aider à comprendre un fonctionnement social, ne sont que peu utiles dans la pratique pédagogique. Selon ces critères, il propose d'observer par exemple, la scolarité (cursus, niveau...), les conditions familiales, les fonctionnements sensori-moteur, psycho-affectif, socio-affectif, cognitif, les processus d'apprentissage et la relation aux apprentissages.

Cette méthode d'observation, très complète et construite dans le cadre de l'école, propose une observation assez exhaustive de l'élève. Des grilles très précises pour chaque type d'observation sont également proposées. Cependant, ce travail demande beaucoup de temps et de possibilités d'observation de l'élève, ce qui peut se révéler complexe en milieu scolaire.

I.3.5 Le modèle de Bonjour & Lapeyre

Bonjour & Lapeyre (2004) confirment l'idée de parler de BEP pour éviter de mettre les élèves dans des « cases » mais incitent à la prudence car cela peut entraîner un flou d'analyse. Ils ont élaboré un modèle très précis et complet pour répondre aux besoins fondamentaux de l'élève pour apprendre. Pour eux, l'Homme doit être envisagé dans sa globalité, il est :

- un *homofaber* en quête de maîtrise : il est défini par la créativité et les besoins instrumentaux dont il dispose.
- un *alter égo* en quête d'échange : il est défini par la socialisation, son rapport aux autres.
- un *homo sapiens* en quête de sens : il est défini par sa pensée rationnelle. Cette sphère est liée à la manière et au sens qu'il met dans les tâches qu'il réalise.
- un *égo* en quête de narcissisme : il est défini par sa sensibilité psychoaffective. Cette sphère concerne son rapport à lui-même.

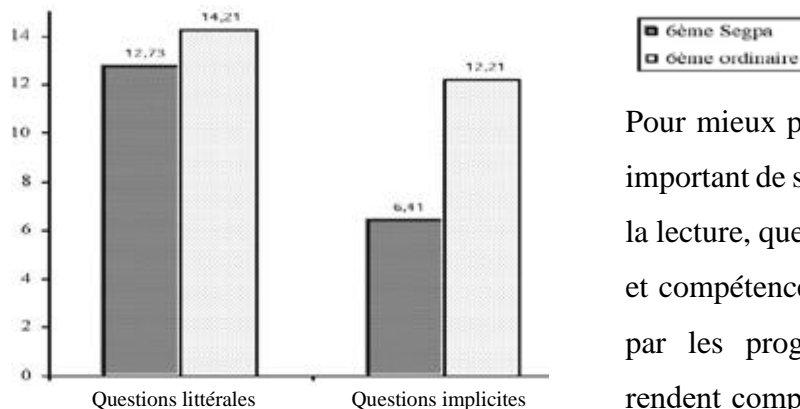
Les auteurs précisent que chacun est singulier, et que chaque élève peut montrer des besoins comblés ou non en fonction des contextes. Cette définition amène les auteurs à proposer une analyse des besoins permettant de cerner l'élève dans sa globalité selon 4 sphères sur lesquelles l'observateur se réfère pour définir les points d'appui qui permettront de parer aux difficultés.

<p style="text-align: center;"><u>Sphère instrumentale, besoin de :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - S'orienter dans l'environnement : construction de l'espace/temps, motricité... - Se donner des instruments : lire, écrire, compter... 	<p style="text-align: center;"><u>Sphère sociale, besoin de :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Communication : écouter, être écouté et compris - Loi, de cadre, de rituels - D'appartenance et d'intégration sociale : jouer, coopérer, échanger...
<p style="text-align: center;"><u>Sphère cognitive, besoin de :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Percevoir en <i>différent</i>, ce qui implique réflexion et mémoire, d'évoquer, anticiper... - Traiter et comprendre le <i>différent</i> : organiser, interpréter l'information... - Dépasser le <i>différend</i> : chercher des réponses, argumenter, reconnaître ses erreurs. 	<p style="text-align: center;"><u>Sphère affective, besoin de :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sécurité et d'assurance : « être », se connaître, se sentir en confiance, désirer... - D'affirmation et de confiance : avoir confiance en soi, se maîtriser, s'engager... - Grandir et d'indépendance : « pouvoir faire », choisir, décider, faire seul...

Ce modèle accompagne une analyse des besoins très précise, ce qui facilite une réponse pertinente et efficace. Il s'appuie sur les « points positifs ». Sa richesse et sa complexité en font cependant un outil difficile à utiliser et à s'approprier.

I.4 La compréhension en lecture

D'après Gombert et Feuilladiou (2014), environ 14% des élèves éprouvent encore des difficultés de lecture en 6^{ème}. Les recherches de De La Haye et Bonneton-Botte (2007) montrent que de grandes difficultés de lecture existent (en SEGPA dans cette étude) et qu'elles doublent lorsque l'on regarde les questions concernant les « implicites ». Le rapport Delaubier (2013) annonce que plus de 10% des élèves sont considérés en grande difficultés de lecture au terme de la scolarité obligatoire. De plus, les difficultés de compréhension de lecture affectent la majorité des autres domaines scolaires (lecture de documents, lecture de consignes, de problèmes...), ce qui risque d'entraîner des difficultés plus larges.



Nombre moyen de réponses exactes obtenues par les élèves de 6^e Segpa et ordinaire aux questions littérales et implicites (De la Haye & Bonneton Botte, 2007, p.173).

Pour mieux pallier ces difficultés, il est important de se demander : qu'est-ce que la lecture, quelles sont les connaissances et compétences nécessaires et attendues par les programmes, quelles notions rendent complexe l'acte de lire et quels outils ou pédagogies permettent un enseignement pertinent de la lecture.

I.4.1 Qu'appelle-t-on compréhension en lecture ?

La lecture regroupe 4 composantes, définies par R. Goigoux (2004) qui sont : le traitement écrit des mots (identification et production), la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit. La lecture regroupe donc la reconnaissance et la compréhension. La compréhension peut, à son tour, se scinder en deux éléments : une compréhension explicite des éléments du texte et une compréhension implicite où le lecteur doit associer ses connaissances au texte. Enfin, en lien et à partir de cette compréhension, il doit également interpréter.

Pour Ouzoulias (2004), comprendre un texte revient à créer des représentations mentales, « se faire un film » de l'histoire. Pour lui, c'est comprendre les intentions de l'auteur, ce qu'il a voulu signifier, lire entre les lignes. S'ajoute à cela la capacité d'interprétation du lecteur, en fonction de ses propres connaissances. Le modèle de l'auteur et celui des lecteurs doivent être superposables pour qu'il y ait intercompréhension.

I.4.2 Quelles sont les compétences et connaissances nécessaires à la lecture et attendues à l'école ?

Pour comprendre un texte, différentes connaissances et compétences sont nécessaires à l'élève. Il doit dans un premier temps le déchiffrer, suffisamment aisément pour laisser assez d'attention à la compréhension. Si la compréhension est liée à la fluence (capacité à lire de façon continue en vitesse de conversation et avec une bonne prosodie (Bianco, 2017)), elle en est bien distincte. La fluence est cependant un prédicteur important des performances de compréhension en lecture selon Bianco.

Une fois le déchiffrage, la reconnaissance de texte acquise (ou remplacée par une lecture à haute voix), l'élève peut mettre en relation différentes connaissances avec le texte pour le comprendre. Dans un premier temps, les éléments donnés explicitement doivent être mis en relation notamment avec le vocabulaire de l'élève. Par exemple, un personnage peut être décrit explicitement, mais si l'élève ne connaît pas un mot écrit, il ne pourra comprendre la description. Un premier niveau de compréhension en lecture est donc explicite.

Un second niveau, plus complexe, est implicite. Il nécessite de la part de l'élève un travail (dans un premier temps réfléchi puis de plus en plus automatique) de mise en relation entre ses connaissances et le texte. Le vocabulaire est nécessaire mais des connaissances du monde et une culture, notamment littéraire sont également indispensables. C'est la raison pour laquelle les programmes du cycle 3 préconisent « de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture. » (p.12). Les supports utilisés doivent avoir une « complexité et [une] longueur [...] croissantes ». Il est également attendu que les élèves développent des stratégies et soient « capables de repérer [leurs] difficultés et de chercher comment les résoudre » et « de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe. » (p.14).

Les programmes de français du cycle 3 (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2018) imposent donc de « lire avec fluidité » (condition indispensable si on veut devenir un lecteur autonome) et précisent que « tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation » (p.12). Parmi les autres compétences, l'élève doit apprendre à « comprendre un texte littéraire et se [l'] approprier », « comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter », « contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome. » (p.12). Il

doit être capable de comprendre les informations explicites, implicites concernant différents types de textes mais également de contrôler ce qu'il peut extraire du texte et ce qui lui est impossible d'interpréter. « L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur » (p.12).

Pour comprendre un texte, Ouzoulias définit 3 types de connaissances nécessaires : linguistiques et textuelles (lexique, syntaxe...), des connaissances sur le monde, des connaissances stratégiques pour résoudre les problèmes de lecture. Il précise qu'une grande partie des deux premières se construit hors école (vacances, culture...).

Cèbe et Goigoux (2007) précisent 5 compétences nécessaires à une lecture experte :

- des compétences de décodage (identification des mots écrits),
- des compétences linguistiques (syntaxe et lexique),
- des compétences textuelles (genres, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.),
- des compétences référentielles (connaissances encyclopédiques en lien avec les textes),
- des compétences stratégiques (régulation, contrôle, évaluation par le lecteur).

Par exemple, dans le texte ci-contre de Fénéon, il n'est pas écrit explicitement ce qui se passe, ni où nous sommes. Mais avec la connaissance que les tramways sont des moyens de transports urbains, l'élève peut en déduire que la scène se passe en ville.

« Trop pressé de rejoindre son père, Pierre Colmar, 5 ans, quitta sa maman et voulut traverser la rue. Un tramway l'écrasa. »

« Pierre Colmar ». F. Fénéon (tiré de *Lector & Lectrix* (Cèbe & Goigoux, 2009).

Son modèle de situation, c'est-à-dire « la représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte » (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 11-12) sera donc plus précise et juste.

L'élève doit également être capable de voir la limite entre ce qu'il a le droit d'inventer (chaque représentation mentale sera légèrement différente – par exemple, pour le mot « forêt », si l'élève vient des Landes il imaginera peut-être une forêt de pins, s'il vient de la région Haute-Savoie, ce sera plutôt d'autres conifères (Ouzoulias, 2015) - et ce qu'il ne peut inventer. Ces « implicites » de la lecture nécessitent que le lecteur fasse des inférences.

I.4.3 Les inférences en compréhension en lecture

Pour Giasson, « les inférences sont le dépassement de la compréhension littérale » du texte (2000). Ce sont les relations effectuées entre les connaissances et le texte. Pour Steve Bissonnette (2013), les inférences sont d'abord des stratégies utiles à l'élève pour comprendre ce

qu'il doit lire et répondre à des questions. Pour lui, inférer signifie « lire entre les lignes, induire une information, aller au-delà de ce qui est lu » (1:11 min). L'élève doit alors repérer un indice dans la phrase, chercher dans sa mémoire et ses connaissances et utiliser la question « à quoi cela me fait penser » pour faire le lien. Par exemple, dans la phrase : « Paul sort avec son parapluie », associée à la question « quel temps fait-il ? », aucun concept de température ou météo n'est présent. Cependant, l'élève doit trouver l'indice « parapluie », qui lui fait penser au fait que les parapluies sont utiles en cas de pluie pour déduire qu'il pleut ou qu'il y a « apparence de pluie ». En sciences du langage et en compréhension en lecture, les inférences sont « des informations que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre » (Campion & Rossi, 1999, p.494). Elles sont indispensables à la construction d'une représentation mentale juste du texte. Pour Campion et Rossi, la compréhension d'un texte repose sur la mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitifs qui intègrent les informations lues et les connaissances du lecteur pour construire une représentation cognitive du contenu du texte. Cette intégration repose fondamentalement sur la possibilité de générer des inférences. Comme pour les deux auteurs, le terme « inférence » désignera l'information inférée, l'action et le processus seront appelés « production d'inférence ».

Différentes façons de catégoriser les inférences existent. Selon Campion et Rossi (1999, p.493), « deux types d'inférences sont produits lors de la compréhension de texte : les inférences nécessaires à la construction de la cohérence de la représentation et les inférences dites « élaborations optionnelles » », autorisées mais non imposées par l'auteur.

Pour Giasson (2000), il existe des inférences logiques, fondées sur le texte et des inférences pragmatiques, fondées sur les connaissances du lecteur. L'auteure propose une classification des inférences pragmatiques inspirée par Johnson et Johnson (1986) qui définit 10 types d'inférences nécessaires pour comprendre différents éléments : le lieu, l'agent (le(s) personnage(s)), le temps (quand se passe la scène ?), l'action (que fait le personnage ?), l'instrument (quel est l'objet utilisé ?), la catégorie (quel type d'objet est utilisé, son champ conceptuel. Par exemple : la catégorie « voiture » pour « Mercedes »), les objets (comprendre des métaphores ou personnifications sur des objets), la « cause-effet » (comprendre ce qui a causé telle situation), le « problème-solution » (comment pourrait-on régler le problème ?) et enfin les sentiments (qu'éprouve le personnage ?).

Pour De La Haye et Bonneton-Botte (2007), les inférences peuvent être catégorisées en 3 types, définis assez concrètement et pratiques pour l'activité pédagogique.

Les premières que les auteures définissent sont des inférences « **grammaticales** », elles sont liées à l'étude la langue (d'où l'intérêt de lier « étude de la langue » et « lecture/écriture »). Elles se traduisent par le fait de communiquer une information au lecteur par la grammaire de la phrase (accords...).

« *Ce matin, [...] une voix m'a répondu :
« Une minute, je ne suis pas encore
habillé! » (p.174).*

On peut déduire que la personne dans la salle de bain n'est pas la mère, car le participe passé « habillé » n'est pas accordé au féminin.

Le deuxième type d'inférence proposé par les auteurs est les inférences **lexicales** qui se traduisent par l'association de mots du texte avec des connaissances.

La connaissance et la compréhension des mots soulignés permettent de comprendre que Mr Zieuvifs est sûrement un professeur d'arts martiaux, sans le dire explicitement.

« *Monsieur Zieuvifs regardait tous ses élèves avec admiration et émotion. Ils étaient tous en tenue, avec leurs ceintures noires, marron ou orange et l'applaudissaient chaleureusement. Il part à la retraite ce soir et ne les accompagnera plus tous les week-ends pour les compétitions.* » (p. 172)

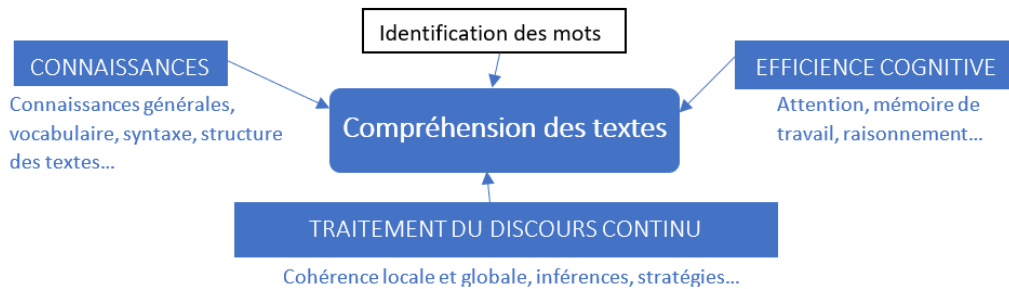
Enfin, des inférences **sémantiques** nécessitent la lecture intégrale du texte. Quelques mots ne suffisent pas pour comprendre le sens, les implications ou les sous-entendus. Par exemple, ici, la mise en relation de toutes les informations précédant la dernière phrase permet de comprendre le type de résultats qu'Emilie a certainement dans son bulletin.

« *Un virus informatique a contaminé l'ordinateur du collège. Toutes les notes des devoirs, que les professeurs avaient enregistrées, ont été effacées. L'administration du collège a été dans l'incapacité d'envoyer les bulletins ce trimestre. Quand Émilie a appris cette nouvelle, elle a sauté de joie.* » (p. 172)

D'un point de vue des attentes institutionnelles, faire des inférences et comprendre les implicites correspondent aux compétences, à acquérir au cycle 3, concernant la capacité à mettre en relation le texte avec des lectures antérieures, l'expérience vécue, les connaissances culturelles, à mobiliser ses connaissances grammaticales et lexicales et à mettre en relation différentes informations. Quel que soit le choix de la classification, faire des inférences nécessite de nombreuses connaissances du monde et des compétences (linguistiques, logiques, lexicales, grammaticales...) ainsi que la capacité à les mettre en relation.

I.4.4 Pourquoi lire est une tâche complexe et comment l'enseigner efficacement ?

« Chaque individu peut se révéler, tour à tour, un excellent ou un piètre « compreneur » en fonction des textes qu'il rencontre. » (Bianco & al, 2017, p.18). Pour Bianco (2017), le sens ne découle pas de l'identification des mots et elle note un consensus selon lequel, la compréhension fine d'un texte résulte de 4 catégories d'habiletés :



Structure et mécanismes impliqués dans la compréhension en lecture (Bianco, 2017).

Cette complexité de l'acte de lire et la quantité de compétences et connaissances auxquelles il est lié entraînent des difficultés à devenir un lecteur autonome et expert, telles que :

- difficultés liées à l'acquisition du langage formel et du vocabulaire,
- lecture contextuelle peu fluide même sans problème d'identification (prosodie immature, vitesse lente...),
- faible capacité à contrôler (prendre conscience des obstacles) et réguler (utiliser des stratégies pour y parer) sa compréhension.

Il faut donc construire des mécanismes d'analyse et d'interprétation efficaces puis déclencher des automatismes. « Il faut être un lecteur fluide en même temps qu'un lecteur stratège » (Bianco, 2017, p.34) et être assez flexible pour être capable de sélectionner la stratégie nécessaire à un moment donné.

Pour Ouzoulias (2004), le principal obstacle pour apprendre à lire est l'opacité de l'acte de la lecture. Selon lui, tout apprentissage rencontre trois phases :

- Une première représentation de ce qu'on va apprendre et de comment on va l'apprendre.
- Une phase de maîtrise, l'apprentissage est de plus en plus maîtrisé mais il reste laborieux.
- Une phase d'automatisation.

Or la première phase de la lecture est assez invisible puisque tout se passe dans la tête. Il est donc intéressant de verbaliser explicitement les stratégies de lecture.

Pour De La Haye et Bonneton-Botte (2007), les difficultés de compréhension peuvent être liées au non déchiffrement ou déchiffrement trop lent et coûteux, qui empêche l'accès à la compréhension

car la majorité de l'attention est portée vers le décodage. Les auteures relèvent également des difficultés d'ordre textuel, liées à la méconnaissance des types de textes.

Des difficultés liées aux connaissances du monde, au vocabulaire, à la culture (structure, expressions, métaphores, références...) sont relevées par les auteures. Ouzoulias le précisait, ces connaissances sont très développées hors école. Cependant un travail explicite et contextualisé est nécessaire pour développer cette culture. C'est également un des attendus institutionnels que d'enrichir ces connaissances et de donner des stratégies pour trouver des réponses ou parer à ces carences. Il faut tenter d'amener les élèves à élaborer des stratégies (par exemple chercher dans le dictionnaire plutôt que de « passer le mot », ce que fait généralement un lecteur malhabile). Ces deux difficultés montrent la nécessité d'un travail en quantité et qualité du répertoire lexical, sur les anaphores, les connecteurs, les structures syntaxiques rares et/ou complexes (De La Haye, Bonneton-Botte, 2007).

Enfin, sont relevées des difficultés à gérer les spécificités de l'écrit (le fait que tout n'est pas écrit, explicite), à produire des inférences, soit à cause d'une mauvaise représentation de ce qu'est la lecture, soit parce qu'ils n'y arrivent pas. Il est indispensable de travailler explicitement la production d'inférences tout en explicitant les objectifs de la lecture.

Selon De La Haye et Bonneton-Botte, plusieurs procédures « classiques » ressortent erronées. Les connaître permet de les contrer, par une modélisation explicite, par exemple :

- La localisation d'informations linguistiques : l'élève cherche dans le texte des mots clés et répond à la question (même si cela n'a aucun sens), avec les mots juste avant ou juste après.
- La localisation spatiale d'informations : l'élève cherche nécessairement la première question en début de texte et la dernière en fin de texte.
- La recherche de réponses explicites : si l'élève ne trouve pas la réponse « telle quelle », il peut répondre « je ne sais pas, ce n'est pas dans le texte ». Parfois cela amène à un manque d'abstraction. Par exemple, à la question « où est Charles ? », la réponse attendue étant un lieu, l'élève peut répondre : « assis sur une chaise ».
- Le réseau associatif lacunaire qui consiste à se baser uniquement sur les mots que l'on comprend et éviter les autres pour répondre à une question. Cela est accentué par les mots polysémiques.

Parfois, les élèves peuvent également se retrouver en difficulté simplement car ils n'ont aucune stratégie, d'où l'importance de les enseigner. Les auteures précisent que cette variété de procédures pourrait être la conséquence d'un problème de contrat didactique (c'est l'ensemble

des comportements que l'enseignant attend des élèves et des comportements que les élèves attendent de l'enseignant). Les enseignants doivent le rendre le plus explicite possible (Brousseau, 1986). Elles proposent également d'élaborer des questionnaires de compréhension alternant questions explicites et questions implicites afin de déconstruire les représentations selon lesquelles le texte dit tout et la réponse se trouve explicitement dans le texte.

Bianco (2017) recommande l'enseignement **explicite** de stratégies de lecture (« ensemble de règles mentales (ou procédures) mobilisables de manière délibérée et sous le contrôle de l'attention. » (p.28)) efficaces correspondant à un aspect métacognitif de la compréhension. Plusieurs types de stratégies de lecture existent : des stratégies de pré-lecture, en amont de celle-ci, des stratégies d'interprétation des mots et idées du texte et des implicites, qui servent à la construction du modèle de situation, et des stratégies postérieures à la lecture, organisationnelles. Elle recommande l'enseignement à la construction d'un background culturel et encyclopédique et, à la production (produire des informations données dans le texte de façon non explicite), visualiser, résumer... De La Haye & Bonneton-Botte (2007) ajoutent également l'apprentissage à réguler sa vitesse de lecture, à effectuer des retours en arrière dans le texte si l'on estime que sa compréhension n'est pas optimale, à se poser des questions sur la signification de ce qui vient d'être lu, à faire des résumés intermédiaires, à associer ses connaissances antérieures aux informations explicites du texte, à porter plus d'attention aux parties qui semblent plus difficiles, etc. Giasson (2000) propose également à l'enseignant, dans un souci de pédagogie explicite, de modéliser en mettant lui-même les indices en évidence et en les justifiant, avant de faire faire à un élève qu'il corrigera. Cela rejoint les demandes institutionnelles : « Le cycle 3 développe plus particulièrement un enseignement explicite de la compréhension afin de donner aux élèves des capacités de lecteurs autonomes pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires ». (Ministère de l'Education Nationale, 2018, p.13).

La conférence de consensus CNETCO (2016, p.7) précise dans ses recommandations « le recours à un enseignement explicite des mécanismes et des stratégies de lecture parallèlement à une pratique importante de la lecture, pour en assurer l'automatisation ».

Goigoux (2016) précise que les enseignements les plus efficaces sont ceux qui explicitent le vocabulaire, font générer des discussions (questionnement, débat interprétatif...), sollicitent les élèves activement, leur apprennent comment construire une représentation mentale cohérente en montrant les liens logiques et référentiels. Ils poussent toujours les élèves à produire des inférences. Le plus efficace pour Bianco & al (2017) est l'enseignement explicite. Basé sur des

échanges oraux qui portent sur le sens du texte, son but est de modifier l'attitude du lecteur pour en faire un lecteur actif et autonome. Cette pédagogie explicite est efficace particulièrement sur les faibles lecteurs. Pour contrer les difficultés, il est aussi indispensable que l'élève apprenne à s'autoréguler c'est-à-dire, qu'il connaisse son niveau, ce qu'il ne sait pas, pour pouvoir trouver les bonnes stratégies (Cèbe & Goigoux, 2009).

II. Problématique et hypothèses

A partir de ces références, nous pouvons supposer que la complexité de la lecture ajoutée à une grande difficulté scolaire, peut engendrer de nouveaux obstacles aux apprentissages. C'est pourquoi il est justifié de se demander **en quoi l'analyse précise des besoins éducatifs particuliers et un enseignement explicite des stratégies de lecture permettent à un élève de CM2 en grande difficulté dans cette discipline de progresser en compréhension fine de lecture d'un récit**. Pour répondre à cette interrogation, nous proposons alors 2 hypothèses :

- Si je fais des actions courtes, variées et régulières de recherche d'indices, alors j'améliore la capacité à faire des inférences.
- Si je modélise explicitement les stratégies de lecture alors j'améliore la compréhension globale.

III. Mise en œuvre du dispositif d'aide en compréhension en lecture

III.1 Participant :

L'élève observé (Léo) a 10 ans, et est en CM2. Il a de grandes difficultés de compréhension en lecture, particulièrement mises en évidence lors des évaluations SEGPA niveaux 1, 2 et 3 effectuées en début d'année. Durant sa scolarité, plusieurs dispositifs (PPRE, APC, discussions avec les parents) ont été mis en place, sans que Léo ne progresse. Une orientation en SEGPA est proposée pour l'entrée au collège.

Le modèle de Bonjour et Lapeyre, grâce à sa précision, semble le plus adapté pour analyser cette situation. En proposant des grilles pratiques et efficaces, il permet d'analyser les élèves à BEP dans le cadre scolaire. Ce modèle nécessite de relever les points d'appui de Léo, basés sur ses forces, selon trois axes : affectif, social et cognitif. Ce constat doit être objectif, (ce que Desombre et Egron approuvent) afin d'utiliser ces points d'appui pour pallier les difficultés après les avoir relevées. Les points d'appui de Léo sont observés en contexte scolaire, mais aussi sur la base de ses travaux et des échanges oraux avec lui (comme recommandé par Egron), ainsi que lors des discussions avec ses parents et ses enseignants précédents.

Points d'appui et difficultés de l'élève observés selon les axes affectif, social et cognitif, 2020.

	Points appui	Difficultés
Axe affectif	<ul style="list-style-type: none"> - peut être très motivé sur une tâche si elle lui plaît, - capable d'être fier de son travail si on lui en fait remarquer la qualité. 	<ul style="list-style-type: none"> - a du mal à fournir un effort pour une tâche non choisie - manque de confiance en lui, - est très renfermé, sourit peu, - a peur de se tromper, - a tendance à « choisir » d'ignorer ses difficultés.
Axe social	<ul style="list-style-type: none"> - élève agréable, peut être empathique et aider ses camarades si on le lui demande. Ne se moque pas des autres, - rarement initiateur des altercations, - très entouré affectivement par sa famille, - déroge rarement aux règles sauf lorsque cela concerne le fait de contourner la tâche demandée (dessiner au lieu de faire le travail attendu). 	<ul style="list-style-type: none"> - semble mal à l'aise lorsque l'attention se tourne vers lui (tâche orale, questionnement), - a peu d'amis. Se laisse facilement entraîner (de façon positive comme négative) par d'autres élèves « meneurs », - a tendance à « s'étaler » et à exiger d'être seul à une table, - ne demande jamais d'aide ni n'exprime son incompréhension si l'enseignant ne le lui a pas demandé.
Axe cognitif	<ul style="list-style-type: none"> - n'a pas de difficulté en numération et est investi en calcul, - semble bien comprendre les consignes et les objectifs visés, - s'autoévalue de manière plutôt juste, - est capable de dire qu'il ne comprend pas QUAND on le lui demande, - déchiffre correctement les textes (décodeur « moyen »), - prend plutôt soin de ses affaires et peut être très appliqué, - a un grand sens de l'observation. 	<ul style="list-style-type: none"> - difficultés de compréhension en lecture, réponses souvent « à côté » (ex : « qui est le personnage principal ? », réponse : « <i>cé un rendé -vous</i> »), - prosodie, modulation de voix et ton non présents, - a du mal à effectuer une tâche imposée, demande souvent (y compris au milieu d'un travail) s'il peut dessiner, - dit souvent « je ne sais pas faire », « ce n'est pas possible », - manque de méthode, est peu organisé, - difficultés en orthographe et syntaxe, manque de vocabulaire, - peu stimulé scolairement à la maison.

Suite à ce constat il semble que par rapport au modèle de Lapeyre et Bonjour, le besoin principal de Léo soit de **comprendre l'information** : le *différent* (avoir des stratégies, sélectionner une information, interpréter...), lié à un besoin de sortir du *différend* (reconnaitre et utiliser ses erreurs, trouver une solution, planifier...), « de mettre du sens et de comprendre ». (Lapeyre & Bonjour, 2013, p.76) (cf. I.3.5 « Le modèle de Bonjour & Lapeyre », p.9).

En plus de ce besoin majeur, son **besoin de sécurité et d'assurance** ainsi que son **besoin de socialisation** semblent importants. Ainsi, il paraît pertinent de travailler explicitement afin de donner du sens en montrant des stratégies réutilisables pour résoudre les problèmes de compréhension en lecture, ceci dans un dispositif sécurisé et entouré.

III.2 Mise en œuvre matérielle et déroulement

Afin de répondre à ces hypothèses, en prenant en compte les besoins de l'élève, il est nécessaire de décliner le dispositif en termes de fonctionnement, durée, mesures et tâches mises en place. La démarche choisie sera mise en œuvre durant les APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) afin de permettre un travail ciblé, individualisé et très suivi. En effet, ce dispositif permet à l'enseignant d'être pleinement présent pour l'enfant tant dans les activités proposées que pour les résultats de l'expérience. Le travail en classe entière n'aurait pas autorisé ces conditions et aurait, en conséquence, biaisé les résultats. De même, les APC offrent une relation presque duelle, qui limite ainsi le regard de la classe. Ce dispositif, déconnecté, permet en outre un renforcement de certaines compétences difficiles à mettre en œuvre pour Léo sans nécessiter d'adaptations par rapport à l'activité commune prévue dans la classe. L'APC fut menée en groupe de 3 élèves en difficulté de lecture, pendant 30 minutes, environ deux fois par semaine, sur 5 semaines durant les mois de février et mars. Cette organisation prend en compte les deux besoins « secondaires » (mais essentiels) de l'élève : la sécurité et la socialisation. Les élèves travaillant avec lui sont choisis pour leur bienveillance et parce qu'ils possèdent le même niveau de difficulté que Léo. Le but étant que ce dernier ne se sente pas mal à l'aise face aux siennes. Le travail effectué est un travail en compréhension en lecture. Il porte plus spécifiquement sur la compréhension globale associée à une compréhension des implicites et sur un travail explicite sur la production d'inférences. Deux tâches sont effectuées :

- un travail sur des textes courts (2 à 5 lignes maximum) portant sur la mise en place d'inférences qui seront réinvesties dans les textes longs,
- un travail explicite sur les procédures et stratégies pour comprendre un récit d'une part globalement, mais aussi de façon précise, sur des textes longs (plus de 15 lignes).

La première tâche sur des textes courts, vise la capacité à faire des inférences grammaticales, lexicales et sémantiques, portant sur les 10 types d'inférences de Johnson et Johnson (cf. partie I.4.3, « Les inférences en compréhension en lecture », p.13). Le fait qu'ils soient courts permet de réduire les sources possibles de charge cognitive autres que celles tournées vers la tâche. Ces sources sont parasites lors d'un nouvel apprentissage. Dans ce même but, le vocabulaire est systématiquement explicité. Ces entraînements à faire des inférences sont réinvestis dans des textes plus longs (2^{ème} tâche).

Les exercices sur textes courts font varier les types d'inférences (grammaticales, lexicales, sémantiques) de façon à travailler un large panel de situations. Le choix des exercices est progressif : 3 niveaux de difficulté (longueur, complexité de l'inférence...) sont mis en place au fur et à mesure de la séquence. Chaque exercice est l'occasion pour l'enseignant de modéliser avec l'élève la stratégie optimale pour réussir l'exercice, particulièrement lorsque Léo n'a pas réussi. Les supports sont tirés de « Je lis, je comprends » et de « La chasse aux indices ». Certains textes sont modifiés de façon à obtenir les inférences souhaitées pour tester les hypothèses de l'étude. L'enseignant encourage toujours l'élève à expliciter sa stratégie surtout en cas de non-réussite.

En parallèle, une deuxième tâche est effectuée, où deux types de textes longs sont utilisés : des textes longs et simples et des textes longs et complexes. Le choix de tous les textes longs est relatif à leur contenu : ce sont tous des récits (avec entre 2 et 4 personnages et maximum 4 actions). La longueur et la difficulté varient (syntaxe, ordre des actions, structure, personnages...) entre les textes longs-simples et les textes longs-complexes. Mais, chacun dans sa catégorie, tous les textes complexes ou tous les textes simples sont de difficulté et longueur équivalentes. Ils demandent, de la part de l'enfant, d'analyser des informations explicites et implicites plus ou moins difficiles entre les textes longs-simples et les textes longs-complexes. Ces textes permettent de remettre en contexte de lecture plus longue, les exercices ciblés de la séquence (1^{ère} tâche). Cinq parmi dix questions « types » sont posées à Léo à la suite de chacun des textes. Ces questions portent de façon mélangée sur des éléments explicites et implicites, nécessitant de faire des inférences. L'enseignant et l'élève s'appuient sur ces textes et les questions posées, qui ciblent la compréhension générale et la compréhension fine du texte, pour expliciter et utiliser les stratégies les plus pertinentes. L'enseignant prend en note les paroles de l'élève pour limiter les obstacles liés à la graphie, l'orthographe et la syntaxe. L'élève, lui, surligne dans le texte avec une couleur par question, l'information ou les informations qui lui

ont permis de répondre. Si besoin l'enseignant l'aide à formuler sa stratégie en le questionnant. Certaines questions, concernant les personnages par exemple, peuvent être l'occasion d'une réponse sous forme de dessin, que l'élève affectionne beaucoup. Cela permet d'avoir une représentation parfois plus précise que les mots. Ces dessins seront cependant cadrés (étiquettes, rappels oraux...). Le but est de conserver la valeur informative du dessin plus qu'esthétique. Avant d'introduire les questions et pour vérifier de façon très globale la compréhension de Léo, un court résumé oral lui est demandé. L'enseignant attend les éléments suivants : l'explication des *personnages*, et des informations les concernant qui sont indispensables à la compréhension du texte, la cohérence du ou des *lieu(x)*, la justesse des *actions* et de leur chronologie. Ces résumés sont accompagnés « d'étiquettes » présentées en amont à Léo (voir annexe n°1) reprenant ces trois éléments pour l'aider à ne pas les oublier et à ne pas se perdre dans son récit. Le dessin est également utilisé lors de ces résumés pour accompagner l'explication orale. L'enseignant enregistre alors l'élève pour garder une trace de ses réponses et permettre une analyse différée.

Les tests permettant d'obtenir les résultats, sont effectués selon les mêmes modalités. Ils se composent d'un texte long-simple et d'un texte long-complexe. Le résultat espéré est que l'élève réussisse très rapidement (voire immédiatement), et avec facilité, à répondre aux questions de compréhension du texte long-simple. Cela le mettrait en confiance. Pour le texte long-complexe, sa progression resterait visible. Les corrections de ces tests sont également utilisées pour modéliser explicitement avec l'élève les stratégies pour comprendre un texte.

Ces tâches sont effectuées dans un contexte de pédagogie explicite, qui selon Bianco (2017) requiert une phase de modelage qui consiste, ici, en une explication des stratégies par l'enseignant. Puis, un deuxième temps de pratique guidée permet d'aboutir à un travail en autonomie surveillée de l'élève, tout en le faisant reformuler. Le travail sur la production d'inférence est la deuxième pratique pédagogique conseillée par cette auteure. La première est une activité sur le vocabulaire, qui est effectuée en classe entière, en dehors du cadre de cette étude. Enfin, ce dispositif prend en compte la nécessité pour l'élève de sélectionner les informations, chercher des réponses, planifier une action en donnant du sens, de façon progressive. Le cadre est sécurisé et bienveillant. Ainsi ces deux tâches, étalées sur 9 séances et complétées par des tests réguliers permettent de tester nos deux hypothèses.

III.3 Comment recueillir des données ?

Le pré-test sera composé des mêmes modalités d'évaluation que celles prévues pour le protocole (un texte long-simple et un texte long-complexe, de même type que ceux du reste de la séquence). Cependant, lors du pré-test, l'élève n'aura ni aide ni accompagnement (ni par l'enseignant, sauf des interventions sur la concentration, ni par les étiquettes) dans le but de définir le plus objectivement le niveau initial de l'élève sans aucune adaptation. Le post-test aurait dû suivre les mêmes conditions. Cependant, dans le contexte de confinement dû au COVID-19 ce dernier n'a pu être réalisé. Les analyses porteront donc uniquement sur les tests effectués lors du protocole. L'objectif aurait été de voir si au bout de ces neuf séances, l'élève arrive en autonomie à répondre aux questions.

Afin de pallier le plus possible les différents biais découlant d'une expérimentation courte et portant sur un seul élève, les mesures ont été régulières (4 mesures sur 9 séances et le pré-test) de façon à ce que l'état général de l'élève (humeur, volonté, période de l'année, fatigue...) soit nuancé au maximum. L'élève est évalué sur un texte long-simple et un texte long-complexe à chaque fois. Par ailleurs, pour évaluer la pertinence de l'analyse fine de l'élève, les critères de validation sont les suivants :

Pour évaluer **la pertinence de la proposition du dispositif au regard des besoins de l'élève**, les indicateurs sont :

- la validation des hypothèses (voir ci-dessous) pour cet élève.
- le sentiment de l'élève sur ce travail, pour répondre aux besoins de sécurité et d'assurance et de socialisation selon le modèle de Bonjour et Lapeyre (Ressent-il les progrès ? Se sent-il plus sûr de lui face à un texte ?). Cet indicateur prend la forme d'un entretien oral avec l'élève ainsi que des observations de l'enseignant.

Pour analyse **l'implication de l'élève dans la tâche**, l'indicateur sera :

- le nombre de fois où l'enseignant devra aider l'élève à se reconcentrer (ceci étant facilité par le dispositif en APC).

Pour mesurer **l'efficacité d'un dispositif adapté et progressif**, l'indicateur sera :

- la vitesse de réalisation de la tâche, en minutes.

Pour analyser **l'autonomie de l'élève**, les indicateurs sont :

- le nombre de fois où l'élève utilise le matériel d'aide (étiquettes),
- le nombre de fois où l'enseignant doit intervenir pour aider l'élève en plus du dispositif initialement prévu.

De façon globale, les deux hypothèses sont évaluées selon le critère de validation suivant :

La compréhension fine d'un texte long, c'est-à-dire la capacité de réinvestissement de l'élève des tâches effectuées sur des textes courts. Les indicateurs sont :

- Le nombre de réponses justes aux questions posées sur les textes longs, parmi les réponses portant sur des inférences (au moins deux questions sur 5 portent sur les inférences : au moins l'une d'elles doit être validée).
- La pertinence des indices relevés (surlignés par l'élève) dans les textes (juste ou faux).

Pour valider la première hypothèse « si je fais des actions courtes, variées et régulières de recherche d'indices, alors j'améliore la capacité à faire des inférences », le critère est :

l'amélioration de la capacité à faire des inférences en contexte de lecture courte et ciblée.

Les indicateurs sont :

- le score de réussite des exercices ciblés, portant sur les 3 types d'inférences. Ces exercices sont répartis en 3 niveaux.
- Le deuxième indicateur est la pertinence des indices relevés (surlignés par l'élève) dans les textes.

Pour évaluer la deuxième hypothèse « si je modélise explicitement les stratégies de lecture alors j'améliore la compréhension globale », le critère de validation est : **la compréhension globale du texte**. Pour cela, les indicateurs sont :

- la quantité de réponses justes (score d'au moins 3/5 questions),
- la présence lors des résumés ou dans les dessins du bon nombre de personnages, d'un lieu cohérent, d'une chronologie d'actions juste. Pour cela, dans les paroles de l'élève et/ou dans son dessin, le bon nombre de personnages doit apparaître ainsi que quelques caractéristiques si elles sont énoncées et primordiales (sexe, âge – enfant ou adulte...). Le lieu doit être énoncé ainsi que les actions majeures (début, milieu, fin).

Les évaluations sur les textes longs s'appuient sur : les traces écrites de l'élève (réponses aux questions et éléments permettant de répondre, surlignés dans les textes, réponses aux inférences, dessins), les observations de l'enseignant par le biais des enregistrements et prises de notes lors des résumés et échanges, d'éventuelles autres observations, et les mesures du temps passé à répondre aux inférences ou aux questions sur le texte.

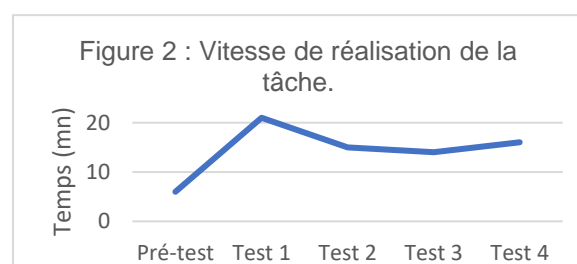
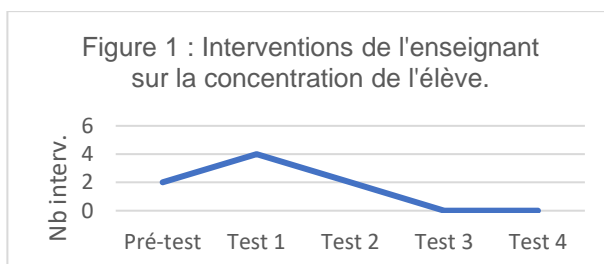
IV. Résultats de l'étude

Au début et à la fin du dispositif (avant le pré-test et avant le dernier test), l'enseignant interroge Léo. Il le questionne sur son sentiment face aux textes et sur la façon dont il se sent en général. Lors du dernier entretien, il lui demande également s'il a l'impression que c'est plus facile et s'il voit ses progrès. D'après l'élève lui-même, au début du dispositif il se sent à l'aise mais il répond à demi-mot et son attitude est plutôt fermée et timide. Il dit qu'il « peut y arriver » et qu'il « se sent bien » face aux textes en lecture. D'après les observations de l'enseignant, il est très timide lors du pré-test et ose peu prendre la parole pour répondre aux questions (l'enseignant interroge les 3 élèves tour à tour). Il est peu volontaire lors des deux premières séances. A la fin du dispositif, Léo est beaucoup plus expressif et à l'aise dans le groupe : il en a lui-même pris conscience. Il dit voir ses progrès en précisant « sur les énigmes » (les exercices ciblés d'inférences). Lorsqu'on lui demande s'il a apprécié ce travail en APC, il répond avoir aimé « être avec ses copains », parce que ça donne « moins l'impression que c'est du travail ». L'enseignant observe également qu'il est beaucoup plus à l'aise, ouvert, qu'il ose prendre la parole et poser des questions. Il est le plus volontaire des trois élèves pour répondre aux questions sur les textes courts.

Quant à l'implication de Léo dans la tâche, elle fut progressive :

- lors du pré-test, l'élève étant en autonomie, l'enseignant a dû lui demander 2 fois de se reconcentrer sur le travail. Après moins de 30 secondes, Léo a dit qu'il ne comprenait pas.
- le premier test a nécessité 4 interventions de l'enseignant sur la concentration de l'élève.
- Puis, le test 2 en a demandé 2.
- les tests suivants n'ont demandé aucune intervention de l'enseignant concernant son implication dans la tâche. L'élève a réalisé chaque exercice du début à la fin sans diminuer la qualité de sa concentration.
- lors des exercices d'inférences, l'élève est resté concentré et rapide (le plus rapide des 3).

Enfin, si l'élève a, au début, augmenté son temps de réalisation de la tâche (plus que doublé), il l'a ensuite diminué.

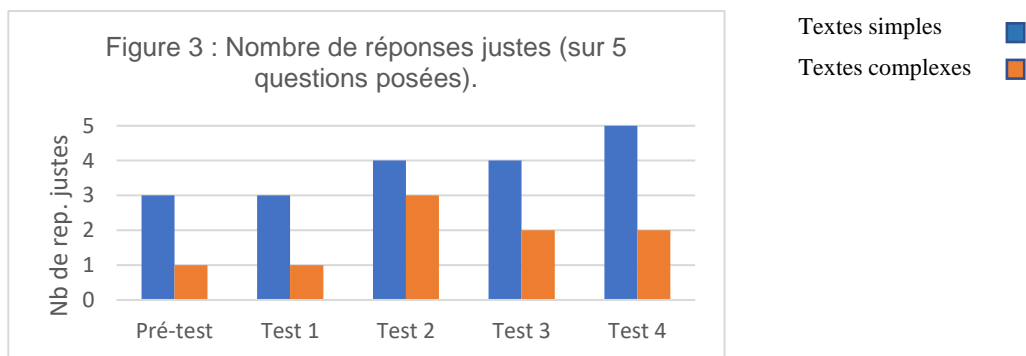


Note : les outils (étiquettes, dessin...) ont été présentés et explicités deux séances avant le test 1).

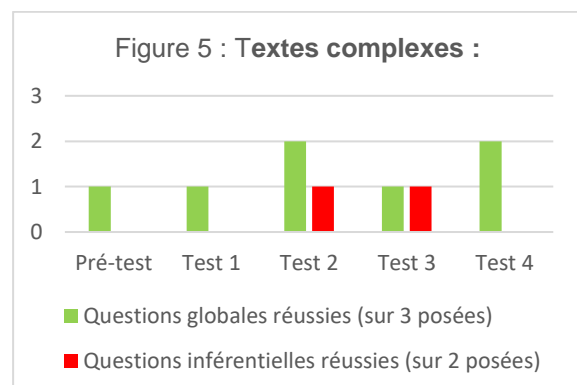
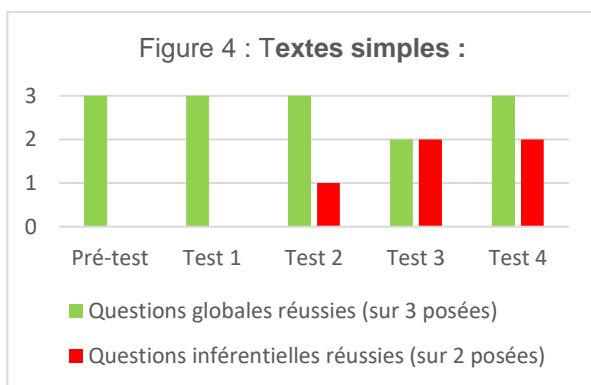
En ce qui concerne l'efficacité du dispositif, les étiquettes ne sont pas présentes lors du pré-test. Lors du premier test, alors qu'elles ont été présentées deux séances avant, l'élève n'utilise pas les étiquettes. Il ne les utilise qu'avec la « proposition » de l'enseignant, pour son résumé oral. Lors du deuxième test, il utilise de lui-même les étiquettes pour le résumé oral. Pour les deux derniers tests, les étiquettes sont utilisées après avoir réalisé le résumé, pour compléter si besoin ses réponses.

L'enseignant n'intervient pas lors du pré-test sauf sur la concentration. Lors du premier test, l'enseignant intervient tout le long de l'activité (plus de 10 fois). L'élève pose peu de questions mais dit souvent « je ne sais pas ». Les tests suivants nécessitent moins de présence de l'enseignant (inférieur à 3). Le dernier test n'a demandé aucune intervention supplémentaire.

En ce qui concerne la compréhension fine d'un texte long, nous observons les résultats suivants (figures n°3 à 5) sur les réponses aux questions posées.



Nombre de réponses justes en fonction du type de question sur :



L'élève relève toujours les indices correctement pour les questions globales réussies y compris sur les textes longs-complexes. Tous les indices ne sont pas toujours présents, mais il y en a suffisamment pour trouver la réponse lorsqu'il la trouve.

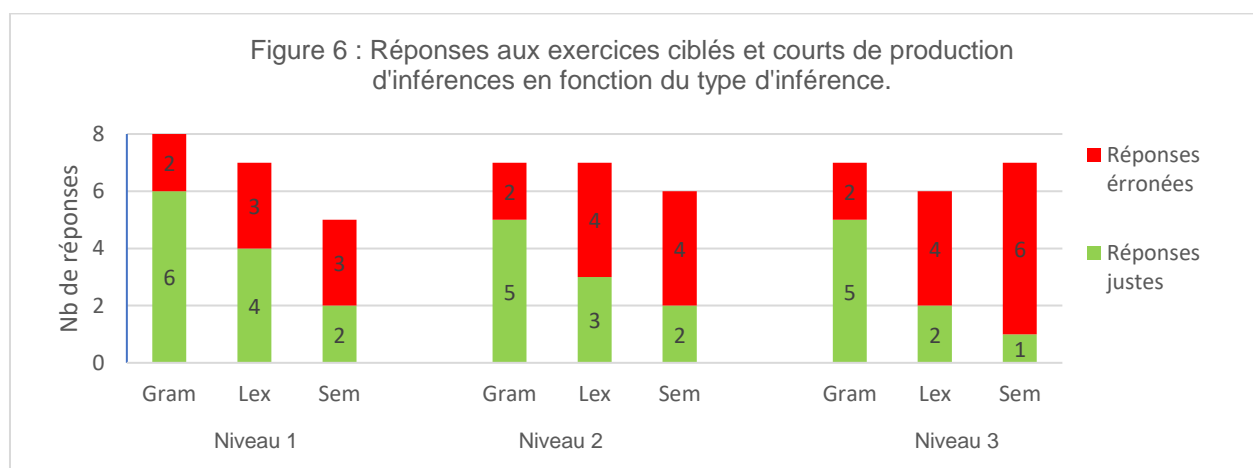
Pour les questions inférentielles, les indices sont souvent erronés (plus de la moitié du temps) concernant les inférences grammaticales. Par exemple, sur les indices du type « il y a un « e » donc c'est une fille qui parle », tous les « e » deviennent pour l'élève de potentiels indices. Ainsi, dans la masse, il trouve la bonne réponse mais en y ajoutant de nombreuses mauvaises. Il ne trouve jamais les inférences lexicales et sémantiques sur texte complexe. Il ne les a trouvées que 2 fois sur les textes simples : dans un des cas, les indices relevés étaient justes, dans l'autre, ils étaient erronés.

Dans le domaine de la compréhension globale du texte, les résultats sur l'identification des éléments essentiels à la compréhension sont les suivants : les personnages sont dès le début identifiés de façon juste et précise dans les textes longs-simples, et ce, jusqu'à la fin du dispositif. C'est l'item le mieux trouvé par l'élève, y compris pour les textes longs-complexes. Le narrateur est systématiquement énoncé par l'élève mais il manque (pour 3 tests sur 4 ainsi que pour le pré-test), au minimum, un personnage. Rappelons que les résumés oraux et les dessins sont pris en compte.

Si, dans les textes simples, Léo maîtrise la notion des lieux (ils sont définis pour 4 tests y compris le pré-test), dans les textes complexes, les erreurs et confusions sont nombreuses (le lieu a été trouvé une seule fois, dans le test 2).

La chronologie des actions fait également souvent l'objet d'erreurs : dans les textes simples, elle est juste sauf pour le test 3. Par contre, dans les textes complexes elle n'est définie correctement que 2 fois sur les 5 textes.

La figure suivante indique les résultats sur la capacité à faire des inférences en contexte de lecture courte et les réussites et non réussites dans la recherche d'indices en fonction du type d'inférence étudiée. Chaque « niveau » contient 20 questions réparties entre ces 3 types.



Pour les inférences grammaticales, l'élève donne, dans plus de la moitié des cas, une réponse juste. Cependant, comme dans les textes longs, sur les indices du type « l'ajout d'un « e » indique le féminin », tous les « e » deviennent pour l'élève de potentiels indices. Ainsi, sauvé par la masse il trouve la bonne réponse mais en donne de nombreuses mauvaises. Pour les inférences lexicales, la plupart du temps, 7 fois sur 10, les indices sont justes. Pour les inférences sémantiques, les indices ne sont justes que 2 fois sur 5. A deux reprises, ils sont justes mais incomplets, et donc pas suffisants pour comprendre de façon certaine le texte, et ils sont erronés dans le dernier cas.

V. Discussion

Ces résultats permettent d'étudier en quoi l'analyse précise des besoins éducatifs particuliers et un enseignement explicite des stratégies de lecture permettent à l'élève de CM2 en grande difficulté de progresser en compréhension fine de lecture d'un récit. Nous discuterons des limites de cette étude, puis nous étudierons les résultats et proposerons quelques pistes de prolongements.

V.1 Analyse critique de la méthodologie

Il semble important de préciser les limites de cette étude afin d'analyser les résultats le plus précisément possible. Premièrement, Léo a 10 ans et à cet âge il est possible que les progrès soient majoritairement dus au développement cognitif de l'enfant.

De plus les résultats ont été obtenus sur des semaines et périodes différentes (après et avant les vacances), ce qui joue forcément sur la disponibilité de l'élève (fatigue, moral, envie...). Cette étude a été menée sur un temps trop court pour s'assurer complètement que les quelques semaines d'expérimentation ont permis à l'élève de s'emparer des outils et stratégies. En outre, si le travail était régulier, les aléas matériels et temporels peuvent impacter les résultats : créneaux d'APC annulés, régularité non quotidienne à cause du mi-temps de l'enseignante...

De plus, le besoin d'une grande quantité d'accompagnements questionne la possible adaptation en classe entière. Certes le contexte des APC permet probablement une meilleure appropriation des stratégies et de la modélisation que le contexte de classe entière. La présence de l'adulte et sa relation avec l'élève peuvent également jouer un rôle important sur l'aspect affectif de Léo. Nous avons émis l'hypothèse que Léo a un besoin de sécurité, ce que ce dispositif favorise. Cependant, cet aspect risque d'impacter les résultats et est à prendre en compte en vue d'une adaptation en classe entière. S'il semble que ça n'ait pas été le cas, les textes proposés auraient aussi pu être déjà connus de l'élève.

Cette étude porte sur un élève et son évolution. Pour identifier plus précisément et objectivement l'efficacité de ce dispositif, il serait intéressant de proposer un groupe contrôle, d'élèves ayant les mêmes caractéristiques que Léo, effectuant les mêmes tests, mais sans les aménagements. Une étude, plus large portant sur d'autres disciplines permettrait également d'enrichir les résultats. Enfin, les hypothèses proposées sont « empilées ». Les stratégies utilisées étant constamment explicitées. Nous ne pouvons tester les hypothèses de façon indépendante, ce qui impacte nécessairement les résultats : ceux de la première hypothèse étant conditionnés par ceux de la deuxième.

V.2 Discussion des résultats et prolongements envisagés

Concernant l'utilisation d'un modèle précis, l'objectif principal était de répondre aux besoins de Léo (selon le modèle de Lapeyre et Bonjour), de compréhension de l'information, de sécurité et d'assurance ainsi que de socialisation. L'analyse précise de ces besoins a permis la mise en place d'un dispositif adapté s'appuyant sur ses forces. Les résultats, au regard de son besoin « secondaire » d'assurance et de socialisation sont positifs. Les entretiens avec Léo et les observations de l'enseignant quant à son attitude lors de ces séances montrent qu'il s'ouvre et est plus à l'aise qu'en classe entière. Son comportement est beaucoup plus positif (engagement dans la tâche, questionnement, estime de soi). Il se sent bien, observe ses progrès, notamment en comparaison de ses camarades (en difficulté également). Cela n'arrivait pas en classe où il se trouve être parmi les élèves les plus en difficulté. Le dispositif lui permet d'oser, de faire des erreurs et de poser des questions en toute sécurité. Or, le questionnement est un vecteur fort d'apprentissage comme le précisait Goigoux (cf. I.4.4, p.17). Rappelons que l'élève est placé dans un environnement de travail positif, bienveillant et valorisant. Il est intéressant de préciser que son attitude volontaire s'est élargie aux situations en classe entière sur la tâche de recherche d'indices (rituel de recherche d'indices sur textes courts). Il reste renfermé et timide sur les autres tâches, mais fait partie, maintenant, des volontaires pendant ce rituel. Il semble avoir pris confiance sur une tâche qu'il connaît et a le sentiment de mieux maîtriser. Sa méconnaissance d'une tâche liée à un temps d'appropriation plus long que pour d'autres, peut l'entraver. Il s'engage beaucoup plus lorsqu'il maîtrise (ou croit maîtriser) une compétence ou une activité. Il pourrait être intéressant de lui faire découvrir en amont certaines activités travaillées en classe même s'il serait complexe de le faire pour toutes d'un point de vue matériel et temporel. Ces activités pourraient être accompagnées d'outils appropriés et suffisamment simplifiées pour lui laisser le temps d'aboutir à ce sentiment de maîtrise, de connaissance et de réussite de la tâche.

Il semble qu'après un temps d'appropriation, les outils proposés ont aidé Léo à travailler plus rapidement, mais surtout plus efficacement. Si lors du pré-test il a été très rapide, la majorité des réponses étaient fausses ou inexistantes. Cette augmentation des réussites peut être liée à l'appropriation lente des outils. Une légère diminution de la durée de réalisation survient ensuite pour se stabiliser. En parallèle, le nombre de réponses justes augmente. Les outils peuvent avoir été un élément d'accompagnement qui lui ont montré comment réussir cette tâche. Le temps de réalisation de la tâche, certes augmente dans un premier temps mais permet une meilleure efficacité par la suite. Cette efficacité peut cependant être le résultat de nombreux facteurs : l'implication plus forte dans la tâche, les outils proposés, la maîtrise ou le sentiment de maîtrise des activités... Il est important de prendre en compte le biais concernant les textes et la possible variation de temps de lecture pour chacun. De plus, l'utilisation du dessin peut augmenter fortement la variable temps.

Quant à l'amélioration de la compréhension en lecture, les résultats montrent des progrès concernant la recherche d'indices sur des textes courts nécessitant des inférences grammaticales. Par contre, dans les deux autres types d'inférences, le résultat est inférieur. Cela est par ailleurs fortement biaisé par le fait que le vocabulaire soit donné, ce qui parfois donne la réponse ou la rend extrêmement évidente. Les obstacles de Léo sur les deux types d'inférences sémantiques et lexicales peuvent résider dans sa difficulté à créer un « modèle de situation » (cf. I.4.2, p.12). Il manque de connaissances culturelles, ce qui impacte fortement une compréhension en lecture, même si le vocabulaire est explicité. Il pourrait être intéressant de construire avec lui une banque d'images ou vidéos représentant concrètement certaines situations de textes, qu'il pourrait découvrir, voire étudier en amont de la lecture pour lui en faciliter l'accès en lui offrant les références nécessaires.

Léo semble s'approprier les stratégies explicitées sur textes courts concernant les inférences grammaticales, à condition qu'elles soient simples et claires. Mais on constate qu'il les utilise du coup, dans des contextes inappropriés. Par exemple, comme cité précédemment, son utilisation systématique du e pour cibler un féminin. Il l'utilise alors dans tous les contextes, y compris des contextes qui ne posaient pas de problème au départ : « Antoine » se termine par un « e » c'est donc une fille. Sur les mots plus évidents, comme celui de cet exemple, il se reprend vite. Il semble donc y avoir une difficulté de transfert des apprentissages et de contextualisation. Il applique systématiquement une stratégie apprise. Il est intéressant de compléter cette donnée avec une observation en mathématiques : lors des calculs, il applique une règle nouvellement apprise à tous les types d'opérations, y compris celles réussies

auparavant. Par exemple, après l'apprentissage de la multiplication à deux chiffres, il s'est mis à faire des additions à deux « étages ». Les autres élèves de la classe et du groupe d'APC n'ont pas eu cette réponse. Pour tenter de pallier cette difficulté de Léo, il me semble intéressant de toujours insister sur la contextualisation lors de la passation de consigne et de l'explicitation des stratégies. Cela peut se faire à l'aide de supports écrits par exemple ou en donnant une méthode par étapes. Par exemple, une stratégie « générale » (je me demande de quel type de mot il s'agit, puis quelle règle s'applique ici...) qui interroge systématiquement en premier le contexte d'application de la règle. Les inférences grammaticales sont fortement liées à l'étude de la langue, qui constitue également une difficulté pour Léo. Lui offrir des outils d'accompagnement orthographiques et grammaticaux pourrait l'aider. De plus, il serait intéressant d'engager Léo dans un travail sur le contrôle de la compréhension et sur la capacité à être assez flexible pour sélectionner la stratégie optimale à un moment donné, comme le suggère Bianco (cf. I.4.4, p.17).

Il semble que si les inférences grammaticales occasionnent le plus de réussites, elles sont plus sujettes au « hasard » de l'application des stratégies. Les inférences lexicales et sémantiques sont souvent erronées, alors même que les indices trouvés sont souvent justes. Les stratégies semblent plus efficacement utilisées sur ces deux types d'inférences. Les erreurs portent surtout sur la représentation que se fait l'élève d'un mot et de sa définition et surtout sur le manque de lien entre les mots : il trouve un seul indice et s'en satisfait, sans le relier aux autres. Il semble donc que l'élève ait de grandes difficultés à faire des liens entre les indices. Pour pallier cela, il semble intéressant de travailler sur la recherche d'indices de façon plus exhaustive. Par exemple, un travail de repérage et de listage de TOUS les indices même si on en a un nombre suffisant pour comprendre. Cela amènerait l'élève à voir qu'un seul indice ne suffit pas toujours. Puis, on peut lui faire sélectionner ceux dont il a besoin parmi ceux repérés. De plus, ajouter des textes polysémiques et travailler sur la connexion entre les mots et le contexte pour comprendre quelle définition choisir peut-être enrichissant. Cette difficulté semble très liée à la problématique du choix de la stratégie la plus efficace et adaptée au contexte. Il pourrait également être pertinent de travailler des stratégies de pré-lecture (cf. I.4.4, p.17) pour anticiper les réponses hâtives où Léo s'arrête après avoir trouvé un seul indice, sans chercher à creuser. On peut alors systématiquement lui faire se poser la question : « ce que j'ai trouvé suffit-il pour répondre à la question ? ». Ainsi ce dispositif semble fonctionner partiellement pour les inférences grammaticales à condition d'améliorer la contextualisation et la recherche puis la sélection des indices.

Les résultats montrent des progrès en compréhension en lecture des textes longs. La compréhension globale semble avoir plus progressé que la compréhension portant sur des inférences en dépit de l'entraînement spécifique associé. Il semble que Léo ait, pour l'instant, des difficultés à réinvestir les apprentissages effectués sur textes courts. Cependant, dans un premier temps, nous avons observé plus haut de très faibles progrès sur les inférences sémantiques et lexicales dans les textes courts, ce qui tend à expliquer le même manque de progrès sur un texte long. De plus, les inférences grammaticales ne sont pas effectuées systématiquement de façon optimales et pertinentes. Elles restent cependant, logiquement, les plus réussies dans les textes longs. Le réinvestissement évolue donc peut-être simplement dans le même sens que la réussite sur texte court. De plus, il semble évident qu'une recherche d'indices est plus facile dans un texte plus court car il provoque moins de surcharge cognitive.

La compréhension globale (personnages, actions et lieux) s'est un peu améliorée sauf dans le domaine de la chronologie des actions. Léo semble parfois trouver les réponses sans être capable d'explicitier ses stratégies. La verbalisation étant un réel obstacle, même pour un élève n'étant pas en difficulté, il est très complexe de vérifier que Léo a réellement utilisé la stratégie la plus efficace et juste. Cependant, ses réponses sont correctes.

Lors des résumés, l'association des dessins et de la verbalisation tendent à montrer que l'élève parvient de mieux en mieux à définir les items principaux des histoires. Malgré tout, la représentation mentale qu'il semble s'en faire et qui transparait de façon plus manifeste sur les dessins (accompagnés d'explications pour s'assurer de leur signification) est souvent fausse. Il semble qu'il ait du mal à se représenter les lieux. Cela est souvent associé à un déficit culturel, notamment sur les termes polysémiques. Cela entraîne des erreurs de compréhension. Par exemple, « la scène qui se déroulait devant eux » faisant référence dans le texte à un paysage, a tout de suite été interprétée comme se déroulant au théâtre. Sans chercher d'autres indices, l'élève en a conclu que l'histoire se déroulait au théâtre. Il semble avoir des difficultés à relier plusieurs indices dans un texte long. Un réel travail sur le « background culturel et encyclopédique » semble nécessaire pour Léo, comme conseillé par Bianco (cf. I.4.4, p.17).

Il est important de préciser que les inférences grammaticales (les mieux réussies par l'élève) portent sur les personnages plus que sur les autres items. Le lieu est souvent l'objet des inférences sémantiques. Cette difficulté à les définir correctement est probablement liée. De plus, les questions ainsi que les étiquettes peuvent « provoquer » une compréhension, ce qui est le but dans ce dispositif. Mais en contexte de lecture autonome, leur absence deviendra une

difficulté. Enfin, il est logique que la compréhension globale soit plus simple d'accès que la compréhension fine, ce qui peut expliquer en partie l'écart si grand dans les progrès de Léo.

Les outils d'accompagnement semblent aider et rassurer Léo. Il utilise les étiquettes à la fin du dispositif, plutôt en fin de résumé (dessin ou oral) pour valider son travail. Majoritairement il évite d'oublier des items et vérifie toujours avec les supports, même en fin de séquence. Cela laisse penser qu'en autonomie, il devrait se débrouiller mieux et oublier moins d'items qu'en début de dispositif. Cependant, ces supports semblent être importants et rassurants pour lui. Ce qui tend à montrer que sans eux, Léo risque encore de ressentir un manque de confiance en lui pouvant l'amener à l'échec, alors qu'il a la capacité de donner tous les éléments d'un résumé. Ces outils semblent donc l'aider en termes d'assurance.

L'analyse selon des besoins (s'opposant à une analyse selon des « pathologies ») semble permettre d'améliorer la prise en charge de ces élèves, au moins sur un court terme. Ainsi, les résultats, notamment au regard du besoin de sécurité et d'assurance paraissent positifs, l'analyse précise des besoins de Léo ayant permis de définir ses points forts sur lesquels s'appuyer. Par exemple, le choix du dessin, rassurant et affectionné par Léo l'a aidé à mieux comprendre les textes. Mais les hypothèses ne sont pas complètement validées : le besoin de comprendre l'information n'est pas entièrement satisfait malgré l'utilisation du modèle d'analyse. Les facteurs influençant possiblement la progression peuvent être si nombreux et intriqués que cela entraîne une vraie difficulté à en étudier un seul, de façon indépendante et empêche la validation assurée de ce qui a été proposé. A cela s'ajoute, dans le cadre d'un enseignement en classe entière, l'hétérogénéité des élèves qui rend impossible toute « solution miracle » et adaptable à tous. Cette interprétation m'amène à adapter la mise en œuvre proposée pour Léo en tenant compte des nouveaux éléments de cette étude, afin de tester un dispositif ajusté en fonction des conclusions tirées de l'expérience. Il semble que concernant Léo, le dispositif mis en place grâce à cette analyse a été bénéfique quant à ses besoins de sécurité, d'assurance et de socialisation, mais en revanche uniquement partiellement pour celui de la compréhension de l'information. Il faut donc trouver des pistes complémentaires pour travailler la compréhension en lecture en gardant les éléments qui fonctionnent (le dessin, des outils d'aide comme les étiquettes, qui rassurent, le cadre des APC avec des élèves de même niveau...).

Ainsi ce dispositif a permis à Léo de progresser mais de façon partielle. Les aménagements semblent plutôt pertinents au regard des résultats. L'analyse des BEP offre une meilleure capacité de proposition pour favoriser les apprentissages de l'élève. Il semble que d'un point

de vue du contexte du dispositif (choix de l'APC, des élèves, des supports), les résultats soient positifs. Cependant d'un point de vue des aménagements proposés pour la compréhension en lecture, les résultats sont incomplets et demandent d'aller plus loin pour pallier une difficulté à transférer des apprentissages et faire des inférences lexicales et sémantiques. La modélisation explicite des stratégies de lecture et les actions courtes, variées et régulières de recherche d'indices ne suffisent pas à elles seules à en faire un lecteur aguerri. Cependant, le dispositif se déroulant sur un temps court, il serait intéressant, pour Léo, de continuer ce dispositif tout en le faisant constamment évoluer au fur et à mesure de ses acquisitions.

V. 3 Apports et prolongements pour la pratique enseignante

Cette étude m'a permis de faire évoluer de nombreux points dans ma pratique d'enseignement. Tout d'abord, je me sens plus armée dans l'accompagnement des élèves à BEP. L'utilisation d'outils, permettant de s'appuyer sur les forces des élèves, m'a permis d'acquérir la capacité à envisager des aménagements efficaces, les « construire » et les mettre en œuvre. J'ai pu prendre conscience de la complexité à accompagner les enfants en grande difficulté sans diagnostic médical posé, qui sont souvent l'objet de manque d'informations ou d'aides, et ai tiré des enseignements riches pour ma pratique future. Grâce à ce travail, je serai plus à même de mieux prendre en charge de tels élèves, également dans le contexte de la classe entière.

Il serait intéressant d'expérimenter ce dispositif à la classe entière, au moins sur l'explicitation des stratégies via un support de type « étiquettes ». En effet, le contexte privilégié des APC facilite grandement son application, mais l'outil pourrait, peut-être, permettre un apprentissage plus rapide de certaines notions. L'explicitation de telles stratégies pourrait être très riche en classe grâce à l'émulation due aux échanges. Il faudrait alors probablement un temps plus long et avoir recours éventuellement à un travail de groupe. De plus, ce contexte d'apprentissage (APC, choix des élèves du groupe...) semble être potentiellement pertinent à élargir à d'autres élèves en difficulté, quelle que soit la discipline concernée. Il me paraît aussi judicieux d'étendre à tous les élèves (en difficulté reconnue ou non), les aménagements ainsi que les analyses des besoins particuliers, dans une idée d'accessibilité universelle, « l'accès à tous pour tous » (Handicap. Gouv, 2017) visant la réussite de chacun. Cela contribuerait également à diminuer les possibles effets négatifs de stéréotypisation liés à l'individualisation. Pour les élèves en difficulté, les apports tirés de la pédagogie explicite (modélisation, explicitation...) semblent être efficaces. Elle me paraît adéquate de façon plus large pour tous les élèves de la classe. Je vais donc dorénavant renforcer l'utilisation de cette pédagogie, en compréhension en lecture, mais également dans les autres domaines.

Je me sens également mieux préparée à l'enseignement d'une discipline particulièrement complexe et importante : la lecture. Le travail sur ce mémoire, que ce soit la partie « état de l'art » ou celle décrivant la mise en œuvre concrète, a renforcé ma curiosité et mon envie d'approfondir mes connaissances dans le domaine des processus d'apprentissage. Je vais ainsi tenter de proposer de meilleures façons d'enseigner en les adaptant au mieux pour chaque élève. L'expérience m'a réellement fait prendre conscience de l'importance du contexte d'apprentissage et du sentiment de sécurité des élèves. Il m'est évident aujourd'hui de faire un travail en profondeur sur le climat de classe systématiquement, pour tous niveaux et contextes. Cette étude m'amène également à comprendre la nécessité de renforcer dans mon enseignement une évaluation objective et très fine des résultats des élèves et de croiser les informations de différentes disciplines. Ceci afin de tenter de définir plus précisément les adaptations des aménagements pour répondre au mieux aux besoins de chaque élève.

VI. Conclusion

Cette étude m'a offert l'opportunité d'une réelle réflexion, en profondeur, sur ma pratique, dans un domaine ciblé (la compréhension en lecture d'un élève à BEP). Cette analyse me convainc de la nécessité de garder ce recul critique, constamment, sur mes enseignements mais également sur l'analyse des besoins de chaque élève afin que mon enseignement réponde à la meilleure adéquation possible pour le groupe classe et pour chaque enfant. Les résultats au regard des hypothèses et de la problématique, m'ont aussi montré l'importance d'adapter en permanence et au fur et à mesure, les stratégies et outils utilisés au moyen de critères précis et objectifs. L'unicité de chaque enfant, et celle du groupe classe demande un effort quotidien afin de travailler au mieux en vue d'une évolution positive de chacun, en particulier, au sein du groupe. A la suite de ce mémoire, les conditions de confinement liées au COVID-19 ont été l'occasion d'adapter à toute la classe, sous une nouvelle forme, les enseignements tirés de la pédagogie explicite. De même, l'idée d'adaptation universelle qui ressort de ce mémoire me permet, à l'avenir, de prolonger ces aménagements à la classe entière.

Grâce à cette expérience, enfin, j'ai acquis quelques outils précieux pour ma pratique, mais aussi une meilleure intégration des objectifs et finalités de l'école inclusive. Pour Delaubier, elle doit être « capable de répondre aux divers besoins de tous les apprenants » (2013, p.19). L'idée de considérer chaque élève par le prisme de ses besoins spécifiques, précisément définis et s'appuyant sur ses forces me semble une façon très efficace d'y parvenir. Quelle qu'en soit la complexité, c'est ce vers quoi, en tant qu'enseignante, je souhaite tendre.

VII. Bibliographie

- Antoine, L., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F. & Urban, E. (2010). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 1, pp.239–258.
- Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. & Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60, pp.435–440.
- Berne, E. (1977). *Que dites-vous après avoir dit bonjour*. Paris : Tchou.
- Bianco, M., Lima, L. & Fayol, M. (2017). *Enseigner la compréhension en lecture*. Paris : Hatier.
- Bissonnette, S. (2013). Enseignement explicite : Les inférences par Steve Bissonnette. Repéré à : <http://www.ac-grenoble.fr/ml38/spip.php?article102> le 4.4.2020.
- Bonjour, P. & Lapeyre, M. (2013). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive?* Paris : Eres.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques*.
- Champion, N., & Rossi J-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, 99, pp. 493–527.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes . *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, pp. 185–208.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CNESCO. (2016). Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Repéré à : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CC_Lecture_dossier_synthese.pdf le 21/11/2020 le 2.11.2020.
- Delaubier, J.P., & Saurat, G. (2013). Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/27/1/2013-095_grande_difficulte_293271.pdf le 21/11/2020.

- Desombre, C., Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. & Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, pp.197–207.
- Egron, B. (2001). Observer et évaluer l'élève en difficulté d'apprentissage pour connaître ses besoins. Repéré à : http://www.ash91.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/39/2015/06/Observer_evaluer_eleve_diff_apprentissage-2.pdf le 12/12/2020.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris : De Boeck Université.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. L'apprentissage de la lecture. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, pp. 37–56.
- Goigoux, R. (2016). Quelles sont les pratiques enseignantes qui ont un effet positif sur l'apprentissage initial de la lecture ? Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01683286/document> le 11/12/2020.
- Gombert, A., & Feuilladié, S. (2014). Scolarisation des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers. Repéré à : http://uv2s.cerimes.fr/media/s1301/res/Scolarisation_et_Eleves_a_BEP_rev_Avril_2014-1.pdf le 23/03/2020.
- Ifat. (s.d). Les concepts d'origine de l'analyse transactionnelle. Repéré à : <https://www.ifat-asso.org/concepts-base/> le 11/11/2020.
- La Haye, F., & Bonneton-Botté, N. (2007). Difficultés de compréhension en lecture : identification de procédures d'élèves scolarisés en 6e SEGPA. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, pp. 165–178.
- Ministère de l'Education National, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2018). Programmes du cycle 3. Repéré à : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf le 13.02.2020.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2020). École inclusive. Repéré à <https://eduscol.education.fr/pid38943/ecole-inclusive.html> le 13.01.2020.
- Ouzoulias, A. (2015). *Favoriser la réussite en lecture: Les MACLÉ (Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture)*. Paris : Retz.
- Pelgrims, G., & Perez, J.-M. (2016). *Réinventer l'école ? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Nimes : Champ social éditions.
- Prairat, E. (2005). *Questions de discipline à l'école*. Paris : Erès.
- Secrétariat d'état auprès du Premier ministre chargé des Personnes handicapées. (2017). Accessibilité universelle. Repéré à : <https://handicap.gouv.fr/vivre-avec-un-handicap/accéder-se-déplacer/article/accessibilite-universelle> le 01.05.2020.

- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui* 177, pp. 11-17.
- Van Dijk, T-A. & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Repéré à : <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20&%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf> le 05/01/2020.
- Wahba, M-A., & Bridwell, L-G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational behavior and human performance*, 15, pp. 212–240.

VIII. Annexes : « Etiquettes » et poster.

Annexe : Etiquettes d'accompagnement utilisées pour guider l'élève :



PERSONNAGES



LIEU(X)

L'enseignement de la compréhension en lecture chez les élèves en grande difficulté scolaire.

La compréhension en lecture est indispensable à la réussite scolaire et est paradoxalement source de nombreuses difficultés persistantes. Ces dernières sont souvent aggravées pour certains élèves en grande difficulté scolaire.

Mathilde STACKLER

Etat de l'art – la grande difficulté scolaire

• Depuis 2005, contexte de l'école inclusive en France.

LA GRANDE DIFFICULTE SCOLAIRE

- Elle est le résultat de difficultés graves et durables (Delaubier, 2013).
- Il faut s'adapter à chaque élève.
- Des aides existent : APC, RASED, AESH, aides financières...).

PRISE EN CHARGE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS (BEP)

- Passer par le prisme des besoins de l'élève (et non par la pathologie).
- Analyser finement et objectivement les besoins. Pour cela, plusieurs modèles existent, par exemple :

Le modèle de **Lapeyre et Bonjour** (2004) : L'homme est divisé en 4 sphères : cognitive, sociale, instrumentale, affective, sur lesquelles on peut s'appuyer pour analyser les points d'appui (forces) et les difficultés de l'élève pour définir précisément ses besoins.

Etat de l'art – la compréhension en lecture

- Discipline **complexe** et indispensable à la réussite scolaire.
- Lecture = déchiffrage + compréhension (globale et fine).

- Nécessite **beaucoup de compétences** (connaissances sur le monde, textuelles, linguistiques, culturelles, stratégiques...).
- Il faut enseigner les stratégies de lecture **explicitement**.

- Les **inférences** sont « des informations que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre » (Campion & Rossi, 1999, p.494). Il en existe 3 types selon De La Haye et Bonneton-Botte (2007) :
 - **Grammaticales** : communiquer une information au lecteur par la grammaire de la phrase.
 - **Lexicales** : nécessitent l'association de mots du texte avec des connaissances.
 - **Sémantiques** : nécessitent la lecture intégrale du texte.

Problématique et hypothèses

En quoi l'**analyse précise des besoins éducatifs particuliers** et un **enseignement explicite** des stratégies de lecture permettent à l'élève de CM2 en grande difficulté dans cette discipline de progresser en **compréhension fine de lecture d'un récit**.

Hypothèse 1 : Si je fais des actions courtes, variées et régulières de recherche de indices, alors j'améliore la capacité à faire des inférences.

Hypothèse 2 : Si je modélise explicitement les stratégies de lecture alors j'améliore la compréhension globale.

Participant et dispositif

- Léo, 10 ans, CM2.

	Points d'appui	Difficultés
Axe affectif	- Peut être motivé et fier si on lui montre ses progrès.	- Manque de confiance en lui, - Peur de se tromper.
Axe social	- Élève agréable, empathique, - respecte les règles, - très entouré affectivement par sa famille.	- Peu d'amis, - ne demande pas d'aide, - se laisse facilement entraîner, - besoin fort d'un « espace » - exige d'être seul à une table.
Axe cognitif	- Comprend les consignes, - s'évalue de manière juste, - décodeur moyen, - grand sens de l'observation.	- Difficultés en compréhension de lecture, - Dit souvent « je ne sais pas », - Manque de méthode, - Tente de contourner la tâche, - Difficultés en orthographe, syntaxe et vocabulaire.

- Selon de le modèle de Bonjour et Lapeyre :
 - Besoin de **comprendre l'information**
 - Besoin de **sécurité et d'assurance**
 - Besoin de **socialisation**

DISPOSITIF

- Lors des APC (Activités Pédagogiques Complémentaires).
- 2 fois par semaines sur 5 semaines (février/mars 2020).
- Deux tâches sont effectuées :
 - un travail sur des **textes courts** (2 à 5 lignes maximum) portant sur la production d'**inférences** qui seront réinvesties dans les textes longs.
 - un **travail explicite sur les procédures et stratégies** pour comprendre un récit globalement, mais aussi de façon précise, sur des **textes longs** (plus de 15 lignes). Outils d'accompagnement : des « étiquettes » (lieux, personnages, actions) et l'utilisation de dessins de l'élève.

Comment recueillir les données ?

- **Supports** : réponses orales de l'élève, dessins, réponses aux questions.
- **Pré-test** : même modalités, sans aide (ni étiquettes, ni enseignant...).
- 4 tests effectués tout le long du dispositif, pour pallier les variations de disponibilité de l'élève (période, humeur, fatigue...).
- **Post-test** : non réalisé à cause de la situation de confinement due au Covid-19 (2020).

ANALYSE CRITIQUE DE LA METHODOLOGIE :

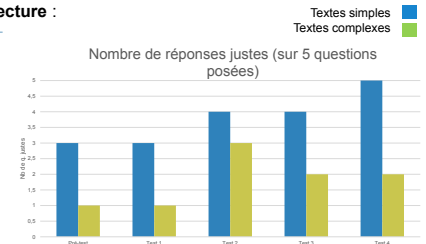
- Déroulement lors des APC : l'adaptation en classe entière est-elle possible ?
- Etude portant sur un seul élève et son évolution (manque de groupe témoin).
- Hypothèses empiées (les résultats de H1 dépendent de H2).

Résultats

- **Implication de Léo** : Forte augmentation au début du temps de réalisation de la tâche puis diminution. En parallèle, augmentation de l'efficacité et de la réussite des réponses.

- **Compréhension en lecture** :

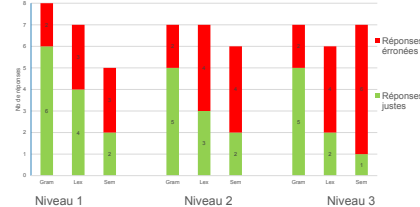
Augmentation du nombre de réponses justes (textes courts et textes longs simples et complexes).



Item « personnages » souvent trouvé, les items « lieux » et « chronologie des actions » sont souvent erronés dans les textes complexes.

Stratégies de lecture utilisées souvent erronées pour les inférences grammaticales (utilisées indépendamment du contexte).

Réponses aux exercices ciblés et courts de production d'inférences en fonction du type d'inférence.



Stratégies de lecture utilisées souvent justes pour les inférences lexicales et sémantiques.

- Léo est plus ouvert à la fin du dispositif, ose poser des questions. Sur la même tâche effectuée en classe entière, il participe plus. Se sent bien dans le groupe, observe ses progrès à la fin du dispositif.
- Utilisation des étiquettes pour « valider » ses réponses.

Discussion et prolongements

Bilan de l'étude	Limites et prolongements possibles
Efficacité du contexte du dispositif sur la confiance en soi et la place de l'erreur pour Léo. Efficacité d'une analyse précise partant des BESOINS de l'élève.	Difficulté à transférer les apprentissages → contextualiser les consignes et stratégies.
Amélioration de la compréhension globale et fine de récits après une prise en main des outils.	Difficultés à utiliser certaines stratégies (manque de vocabulaire et culture) → travail complémentaire en étude de la langue, sur le « background culturel ».
Efficacité de l'enseignement explicite pour les élèves à BEP.	
Apports : → « Accessibilité universelle » : ce dispositif est-il adaptable à tous les élèves ? → Meilleure connaissance des outils d'accompagnement des élèves à BEP.	

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'enseignement de la compréhension en lecture chez les élèves en grande difficulté scolaire.

Auteur : Mathilde STACKLER

Résumé : La compréhension en lecture est indispensable à la réussite scolaire et est paradoxalement source de nombreuses difficultés persistantes. Ces dernières sont souvent aggravées pour certains élèves en grande difficulté scolaire. Dans un contexte d'école inclusive, ce travail a pour but de se demander en quoi l'analyse précise des Besoins Educatifs Particuliers (BEP) et un enseignement explicite des stratégies de lecture permettent à l'élève de CM2 en grande difficulté dans cette discipline de progresser en compréhension fine de lecture d'un récit.

L'expérimentation, en APC (Activités Pédagogiques Complémentaires), avec un élève de CM2 a permis de mettre en place des actions courtes, variées et régulières de recherche d'indices et de faire acquérir explicitement les stratégies de lecture sur des textes longs.

Les résultats montrent un impact fort de l'analyse, très précise, des BEP de l'élève, sur son attitude scolaire, son engagement dans la tâche et sur les résultats en compréhension fine et globale de récits.

Mots clés : BEP (besoins éducatifs particuliers), CM2, compréhension en lecture, grande difficulté scolaire, inférence.

Abstract: Reading comprehension is key for school achievement. It is also the root cause of many long-term difficulties. This situation is often worsened for pupils with serious educational difficulties. In a context of inclusive school this report shows how the detailed analysis of pupils with Special Educational Needs (SEN) linked to a specific work on reading strategies allows a 10 years old pupil to progress in reading comprehension of narratives. To improve skills in reading comprehension, the experimentation establishes several activities focusing on reading strategies and developing the ability to produce inferences while giving adapted tools to answer the SEN.

The results show a great impact of a detailed analysis of SEN on the commitment of the pupil and on his progress in reading comprehension. The explicit explanation of reading strategies helps to access global and specific reading comprehension.

Keywords: SEN (Special Educational Needs), reading comprehension, CM2, major learning difficulties, inference.