

Titre	<i>Enseigner la compréhension de textes narratifs à des élèves scolarisés en ULIS-école : des résultats encourageants</i>
Auteurs	I. Lardon, M. Billebault et S. Cèbe
Editeur	Centre Alain Savary – IFE
Collection	article en ligne :
Nombre de pages	http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/enseigner-la-comprehension-de-textes-narratifs-a-des-eleves-scolarises-en-ulis-ecole
ISBN	
Date de publication	Mai 2016 (consulté en janvier 2019)
Rédacteur du compte-rendu	Camille CHAPPOTTEAU
Descripteurs	lecture ; compréhension ; compétences ; démarche d'enseignement
Résumé	<p>Ce texte rend compte d'une recherche (2014-2015) sur l'enseignement de la compréhension en lecture à des élèves présentant une déficience intellectuelle scolarisés en ULIS école. Il s'agit d'une évaluation externe d'une intervention didactique et pédagogique construite par Cèbe et Goigoux.</p> <p>Les auteurs pensent que leurs conclusions peuvent profiter <i>a fortiori</i> à des élèves des classes ordinaires qui ont des difficultés scolaires, des troubles spécifiques des apprentissages, avec des élèves allophones, des élèves des milieux populaires éloignés de la culture scolaire ou des élèves scolarisés en éducation prioritaire.</p>

Les auteurs en s'appuyant sur Adlof, Perfetti & Catts, 2011 ; Goigoux & Cèbe, 2013 ; Bianco, 2016 listent les **compétences *simultanément* requises pour comprendre un texte** :

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

A partir de ces compétences, il existe actuellement dans le paysage éditorial, deux approches de l'enseignement de la compréhension en lecture :

1/ Une démarche modulaire basée sur l'enseignement de chaque compétence de manière isolée, suivie de multiples exercices d'application.

2/ Une **démarche multi-dimensionnelle intégrée**. Le fil conducteur est le texte : c'est lui (et les problèmes qu'il pose) qui va rendre nécessaire l'enseignement de telle ou telle compétence.

Cette seconde approche paraît plus pertinente dans le cas d'élèves avec des troubles importants des fonctions cognitives (TIFC) car ils ont des difficultés à transférer leurs apprentissages.

Suivant cette démarche multi-dimensionnelle intégrée, les auteurs de l'étude ont établi une liste de pratiques d'enseignement adaptées aux élèves avec des TIFC :

– **Planifier un enseignement explicite pour favoriser la clarté cognitive*** :

Goigoux (2015) : « quelles que soient les démarches pédagogiques adoptées, l'enseignement explicite a pour but de permettre aux élèves d'avoir des idées claires sur les buts des tâches scolaires, les apprentissages visés, les procédures à utiliser, les savoirs à mobiliser et les progrès réalisés ».

– **Des interventions intensives et durables pour stabiliser les formats***.

– **Des activités variées adaptées aux potentiels et aux capacités des élèves** pour leur permettre de réussir.

Favoriser et maintenir l'engagement des élèves dans l'activité* ;

Concevoir une planification ajustée aux plus faibles lecteurs* ;

Répéter sans lasser*.

– **Des activités cognitives qui passent par des activités impliquant le corps** (ex : théâtralisation, manipulation de petits personnages). Attention, il faut que les élèves prennent conscience des processus cognitifs mis en oeuvre alors, pour que ces manipulations deviennent ensuite mentales.

– Une didactisation appropriée des activités :

Inciter à construire une représentation mentale* ;

Conduire à s'interroger sur les pensées des personnages* ;

Inviter à suppléer aux blancs du texte*.

* Les éléments suivis d'une astérisque sont issus des principes pédagogiques et didactiques de *Lectorino* & *Lectorinette* de Cèbe et Goigoux.

Contexte de l'étude :

Elle a été menée de septembre à mars 2014-2015.

Le groupe expérimental était composé d'un échantillon de 36 élèves de 4 ULIS différentes ayant bénéficié de l'intervention.

Le groupe de contrôle était composé de 10 élèves soclarisés en ULIS mais ayant profité d'un enseignement "ordinaire".

Deux scénarii : *Gruffalo* et *Petit Gruffalo* (albums de Donaldson et Scheffler)

<i>Gruffalo</i>	<i>Petit Gruffalo</i>
20 séances	9 séances
Construire une représentation mentale (4 séances) Reformuler le texte (3s.) Mémoriser l'ordre des événements du texte (4s.) Raconter l'histoire (6s.)	Construire une représentation mentale (2s.) Reformuler le texte (3s.) Produire des inférences et s'imaginer les états mentaux des personnages (2s.) Raconter l'histoire (2s.)

Les scénarii sont accompagnés de pré-tests et de post-tests (portant sur trois textes : *Gruffalo*, *Petit Gruffalo* et *La Sorcière dans les airs*) – chacun d'eux étant composé d'une épreuve de rappel de l'histoire (pour mesurer la quantité d'information qu'ils sont capables de restituer aux niveaux micro et macro-structurels) et d'une épreuve "questionnaire" avec 7 questions de repérage et 13 questions nécessitant des inférences.

Choix des textes :

" Il s'agit de récits en randonnée qui amènent les héroïnes à rencontrer successivement plusieurs personnages, les dialogues se répètent quasiment à l'identique. L'écriture en rimes est de nature à faciliter la mémorisation de l'histoire et sert donc de point d'appui à l'apprentissage de la narration. Ce sont aussi trois récits de ruses qui, pour être compris, requièrent que le lecteur centre son attention sur les relations de cause à effet entre les différents événements et sur les états mentaux des personnages. Ils présentent un dernier avantage non négligeable : ils ont été adaptés en dessin animé. "

Questions auxquelles la recherche a répondu :

1. L'intervention pédagogique a produit les effets attendus sur les apprentissages des élèves, à savoir une **amélioration des performances concernant les compétences de narration**
 - **en production** : les élèves racontent mieux en rappelant un nombre plus important d'éléments et en les organisant en un tout beaucoup plus cohérent.
 - **et en réception** : ils comprennent mieux et réussissent désormais aussi bien les questions inférentielles que les questions littérales.

Origine de ce résultat :

La nature des activités proposées (adaptées aux besoins de élèves), la quantité de tâches et de situations traitées, la réitération des expériences, la stabilité du déroulement des séances participent à expliquer nos données. Nos résultats confirment ceux de travaux qui montrent l'efficacité des interventions longues et intensives (Vaughn & Wanzek, 2014), l'importance de multiplier les activités et de solliciter les élèves dans des registres cognitifs différents (Goigoux et Cèbe, 2013), l'utilité des jeux théâtraux (Oakhill, Berenhaus et Rusted, 2014) et de la manipulation de figurines pour apprendre à raconter (Glenberg, 2011).

2. La mise en œuvre du module 1 a produit des **acquisitions relativement généralisables**.
= amélioration des résultats dès le pré-test du second scénario aussi bien concernant le rappel des éléments que la qualité de leur organisation ou concernant les questions littérales ou inférentielles – avec cependant une réussite moins importante pour les questions inférentielles (ce qui conforte la nécessité du scénario 2).
3. L'intervention a produit un **effet cumulatif des acquis** car les résultats entre les deux scénarii sont sensiblement indentiques malgré une réduction de moitié du nombre de séances.
4. L'intervention a produit des **acquisitions solides et transférables**, puisque les élèves ont également amélioré leurs résultats sur le texte n'ayant pas servi dans les deux scenarii, à savoir *La Sorcière dans les airs*.
5. L'intervention proposée a été plus efficace qu'une autre, car les résultats du groupe expérimental sont bien plus élevés que celui du groupe de contrôle. Les élèves du groupe expérimental rappellent plus d'éléments micro-structurels, plus d'éléments macro-structurels et comprennent plus en profondeur.