

## Enseigner la compréhension de textes narratifs à des élèves scolarisés en ULIS-école : des résultats encourageants

par Isabelle Lardon, Michaël Billebault & Sylvie Cèbe

Ce texte rend compte d'une recherche sur l'enseignement de **la compréhension en lecture à des élèves présentant une déficience intellectuelle scolarisés en ULIS école**. Les auteurs pensent que leurs conclusions peuvent profiter *a fortiori* 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**.

Si lire c'est comprendre, apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre les textes qu'on nous lit ou qu'on décode seul. Un large consensus scientifique et les prescriptions institutionnelles engagent les enseignants à enseigner la compréhension en lecture, et ce, dès l'école maternelle. Mais comment s'y prendre quand on exerce auprès d'élèves qui présentent des troubles importants des fonctions cognitives ? Les limitations de leur fonctionnement cognitif leur permettent-elles d'acquérir **les habiletés procédurales**, **les connaissances** et **les compétences requises pour comprendre** ? **En adaptant les pratiques d'enseignement**, **les tâches** et **les activités pour répondre à leurs besoins peut-on obtenir les progrès attendus** ? C'est à toutes ces questions que répond la recherche que nous avons menée en 2014-2015 <sup>1</sup> qui fait suite à une première étude exploratoire (Cèbe et Léville, 2015). Il s'agit d'une évaluation externe d'une intervention didactique et pédagogique construite par Cèbe et Goigoux (à paraître).

### Compréhension en lecture et déficience intellectuelle

La littérature scientifique (Adlof, Perfetti & Catts, 2011 ; Goigoux & Cèbe, 2013 ; Bianco, 2016) permet de dresser la liste des compétences simultanément requises pour comprendre un texte :

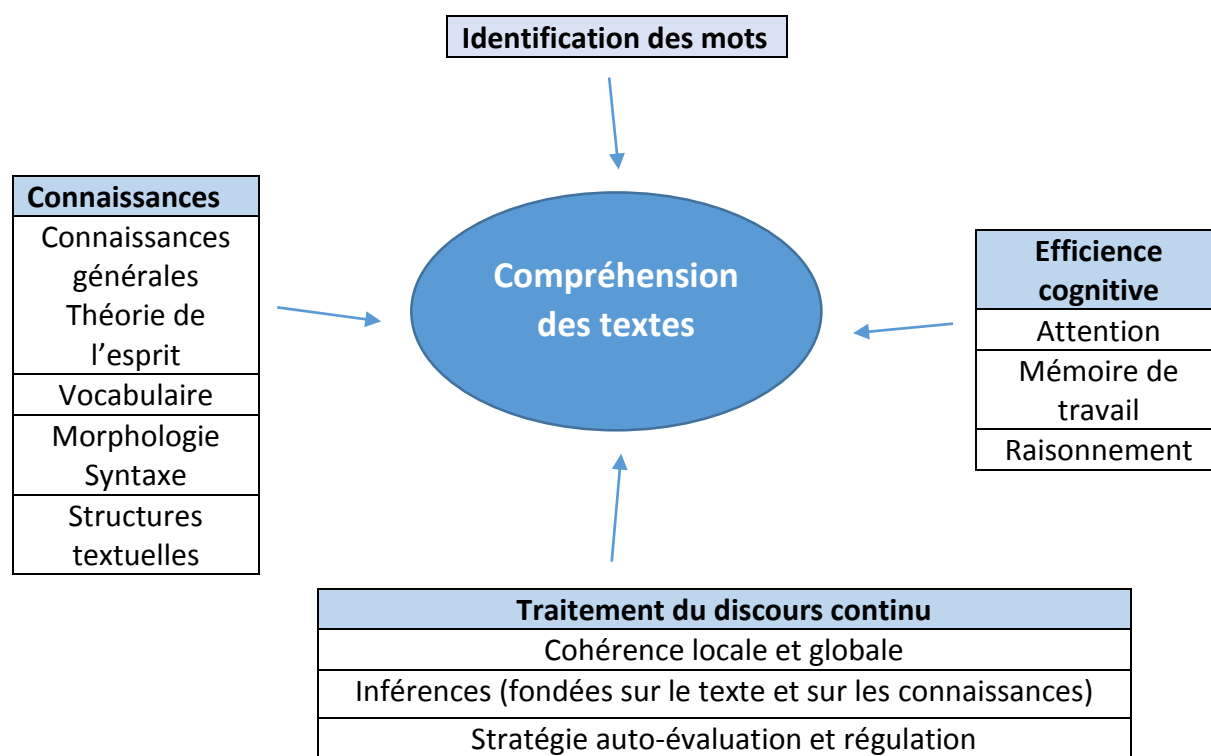
---

<sup>1</sup> <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no23.pdf>

<b>Compétences simultanément requises pour comprendre un texte</b>	<b>C'est-à-dire :</b>
<b>Compétences de décodage</b>	identification des mots écrits et automatisation du décodage
<b>Compétences linguistiques</b>	syntaxe et lexique
<b>Compétences textuelles</b>	structures des textes, énonciation, cohérence, cohésion...
<b>Compétences référentielles</b>	connaissances du monde
<b>Compétences narratives</b>	en réception et en production
<b>Compétences inférentielles</b>	anaphores, connecteurs, liens de cause à effet, théorie de l'esprit...
<b>Compétences stratégiques</b>	relectures, reformulations, paraphrases...
<b>Compétences d'auto-régulation</b>	utilisation flexible des stratégies, régulation, contrôle, évaluation de la compréhension.

La figure placée ci-dessous proposée par Bianco (2016) représente le **consensus actuel des recherches sur les connaissances et les mécanismes engagés dans la compréhension d'un texte en quatre grandes catégories** : « les capacités d'identification des mots, les connaissances stockées en mémoire, l'efficacité cognitive générale des individus ainsi que des habiletés propres au traitement des discours continus ».

*Figure n° 1 – Connaissances et mécanismes impliqués dans la compréhension des textes (Bianco, 2016)*



Construire la cohérence des textes et comprendre les relations qui unissent les phrases nécessitent l'activation de ces capacités cognitives et de la mémoire de travail qui maintient actives les informations contenues dans une phrase pour les mettre en relation avec celles de la ou des phrases suivantes. Le lecteur doit aussi contrôler sa compréhension et réguler les stratégies mises en œuvre. La qualité de la compréhension dépend donc aussi du raisonnement mis en œuvre par le lecteur ainsi que des compétences de planification et de la mise en œuvre des fonctions exécutives.

S'il est admis que les élèves qui présentent des troubles du développement intellectuel constituent une population éminemment hétérogène du point de vue des compétences et des connaissances dont ils disposent, ils partagent deux points communs.

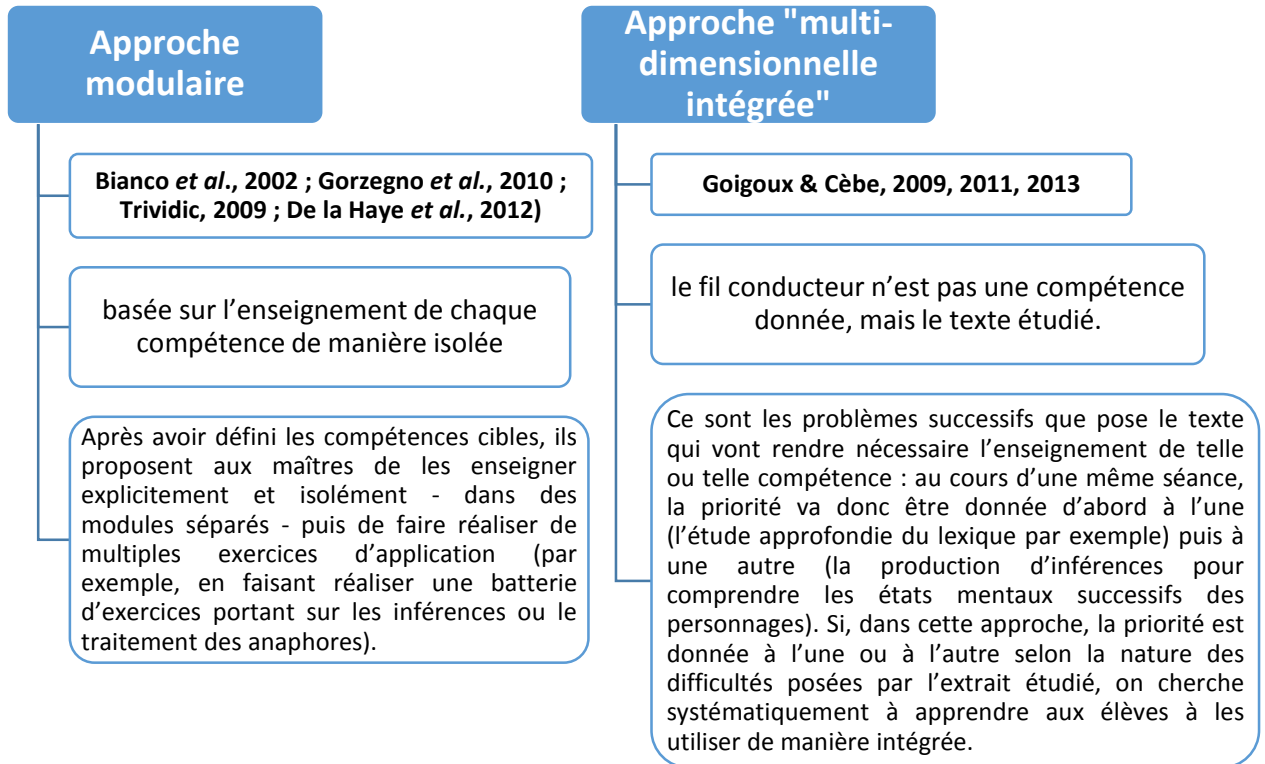
1) Ils éprouvent des difficultés à contrôler leur activité

2) Ils ne savent pas tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec l'environnement physique et social pour apprendre et comprendre (Paour et al., 2009).

Les élèves avec TIFC présentent à la fois des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif.

C'est donc « l'incapacité à développer leurs potentiels sans le secours de prises en charge spécifiques qui est la marque de la déficience intellectuelle » (Cèbe & Paour, 2012). Aussi les élèves sont-ils, plus que les autres, dépendants de l'adulte, de ses pratiques d'enseignement, de ses modes de guidage et de son contrôle (Cèbe & Paour, 2012).

## Les outils d'enseignement de la compréhension en lecture : deux approches



Compte tenu des difficultés éprouvées par les élèves avec TIFC à transférer leurs apprentissages, cette seconde approche paraît plus pertinente.

### Pratiques d'enseignement adaptées

Les élèves qui nous occupent sont, plus que les autres, sensibles aux changements qui peuvent être pour eux source d'inquiétude. On sait qu'ils ont besoin de plus de temps d'enseignement et que l'enseignant les aide à prendre progressivement le contrôle de leur activité. Nous nous sommes basés sur les principes pédagogiques et didactiques de *Lectorino & Lectorinette*<sup>2</sup> et particulièrement sur ceux qui nous ont paru les plus ciblés sur notre public en difficultés.

<sup>2</sup> Lectorino & Lectorinette – Présentation, Quatrième partie « Principes et planification », pp. 34-41 à laquelle nous invitons le lecteur à se reporter.

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

### Un enseignement explicite pour favoriser la clarté cognitive

(Pour rappel : la clarté cognitive est la conscience qu'on se forge de la nature d'une activité scolaire)

Une intervention « adaptée » doit avoir pour caractéristique première de proposer aux élèves avec TIFC **un enseignement explicite des compétences et des connaissances requises pour comprendre** (\**planifier un enseignement explicite*). Goigoux (2015) le définit ainsi : « quelles que soient les démarches pédagogiques adoptées, l'enseignement explicite a pour but de permettre aux élèves d'avoir **des idées claires sur les buts des tâches scolaires, les apprentissages visés, les procédures à utiliser, les savoirs à mobiliser et les progrès réalisés** ».

Cette clarté cognitive concerne tout autant **les enseignants** qui, dans la conception de leur classe, doivent **penser de façon rigoureuse la planification des contenus et des modalités de leur action**, comme prévoir le **dispositif**, la **démarche**, les **tâches**, **l'étayage** (\**favoriser la clarté cognitive*). Il est important de tout mettre en œuvre pour que **les élèves sachent ce qu'ils sont en train de faire et d'apprendre et de comprendre pourquoi ils le font**, d'autant plus que les élèves avec TIFC ont du mal à se repérer dans le temps et dans les disciplines, à faire des liens entre les apprentissages.

### Des interventions intensives et durables pour stabiliser les formats

Vaughn et Wanzek (2014) ont étudié les résultats de très nombreuses recherches. Elles concluent que les élèves avec d'importantes incapacités en lecture ont **besoin d'interventions intensives et durables pour apprendre à comprendre ce qu'ils lisent ou ce qu'on leur lit** (\**stabiliser les formats*). Elles ont observé ces élèves scolarisés soit en classes ordinaires soit en classes spécialisées. Leurs résultats indiquent que les élèves avec incapacités ne progressent pas à la même vitesse que les autres. Toutefois, les auteures montrent qu'une intervention intensive produit des effets positifs.

### Des activités variées adaptées aux potentiels et aux capacités des élèves pour leur permettre de réussir

Il est essentiel de tenir compte des **capacités et des besoins des élèves** pour leur proposer **des tâches et des activités qu'ils peuvent réussir avec l'aide et le guidage de l'enseignant** puis, dans un second temps, **les aider à comprendre quelles procédures ils ont mis en œuvre pour y parvenir**. Il faut **réitérer ces activités de nombreuses fois** pour que les élèves

s'entraînent et que le contrôle externe exercé par l'enseignant soit intériorisé et mis en œuvre par eux.

Plusieurs auteurs (Cèbe et Picard, 2009) montrent combien il est essentiel **d'adapter les tâches aux capacités réelles des élèves pour leur permettre de réussir**, surtout pour eux qui ont connu l'échec scolaire réitéré, et ce pour plusieurs raisons : qu'ils s'attachent à comprendre quelles procédures ils ont mis en œuvre pour y parvenir, qu'ils se sentent encouragés à se mobiliser. (*\*favoriser - et nous ajoutons maintenant - l'engagement des élèves dans l'activité*).

Il importe donc de **proposer des tâches adaptées aux besoins de tous les élèves**, surtout les plus fragiles d'entre eux, avec des **activités différenciées pour les lecteurs plus habiles** (*\*concevoir une planification ajustée aux plus faibles lecteurs*) ; **de varier les modalités de guidage et d'organisation sociale des activités** : présentation, étayage, réalisation autonome, synthèse ; enseignement, entraînement, révision ; collectif, individuel, petit groupe ; **de réitérer leurs expériences, de s'entraîner à appliquer les compétences nouvellement acquises dans des activités et des situations semblables mais diversifiées** (*\*répéter sans lasser*).

### Des activités cognitives qui passent par des activités impliquant le corps

D'autres études inscrites dans la perspective *embodied cognition* (Glenberg, 2011 ; Oakhill, Berenhaus & Rusted, 2014) mettent en évidence que le fait d'intégrer **des activités corporelles aux activités habituelles favorisent la compréhension** parce qu'elles **aident à la mémorisation des informations importantes et de l'ordre des événements**. Aussi les enfants de cycle 2 au développement typique auxquels on demande de lire un texte en manipulant de petits personnages pour représenter la scène ou en la jouant ensuite, rappellent plus d'informations que ceux auxquels on a seulement demandé de lire le texte. Toutefois la manipulation et la théâtralisation ne produisent des effets **qu'à la condition qu'elles soient accompagnées d'une prise de conscience, par les élèves, des processus cognitifs mis en œuvre au cours du traitement de la tâche et de leur utilité**. Il faut aussi qu'ils aient bénéficié d'un **temps suffisant d'entraînement** pour pouvoir intérioriser ces processus, savoir comment les utiliser mentalement et se passer ainsi de la manipulation (Marley & Carbonneau, 2014 ; Pouw *et al.*, 2014).

### Une « didactisation » appropriée des activités

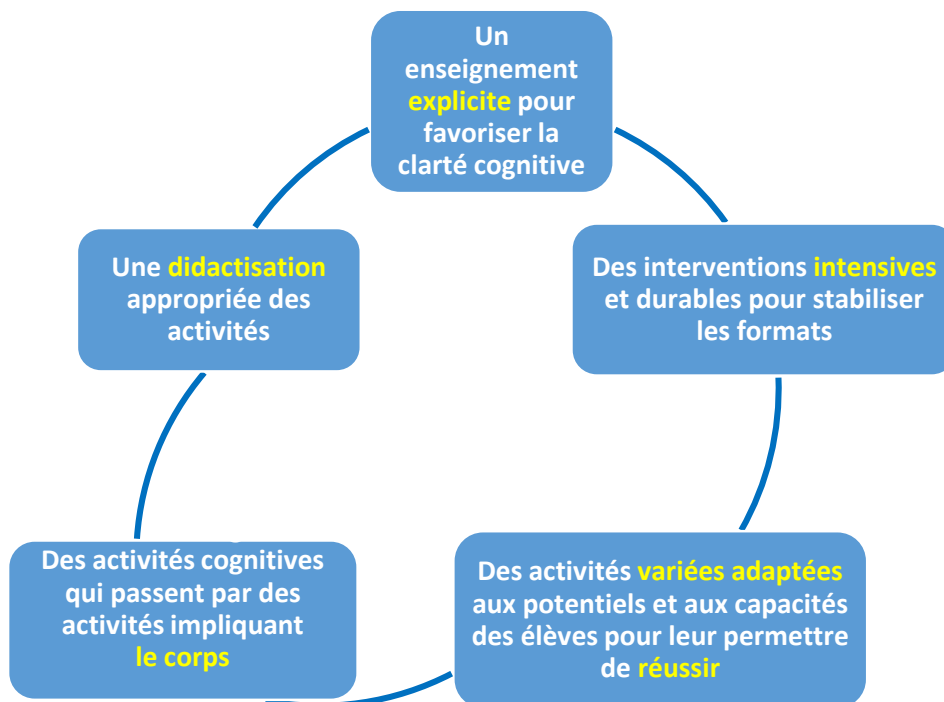
Les élèves avec TIFC ont du mal à se faire une image cohérente de l'ensemble du texte, à faire des liens entre les actions, à comprendre finement les relations entre les personnages ; ils ont tendance à démontrer une **compréhension « en îlots »**.

Goigoux et Cèbe (2013) proposent donc aux enseignants d'aider systématiquement les élèves pour leur apprendre à **s'interroger sur les liens entre les actions et les événements** (inférences causales) ainsi que sur **l'ordre et l'articulation des événements** (*\*inciter à construire une représentation mentale*).

La compréhension des textes narratifs repose en grande partie sur la prise en compte des états mentaux de tous les personnages à toutes les étapes de l'histoire. Cette capacité n'est pas toujours acquise par les élèves avec TIFC. C'est pourquoi il est important de favoriser la

centration de l'attention des élèves sur le fait que les **personnages ont une épaisseur psychologique qu'il est nécessaire de décrypter** : ceux-ci éprouvent des sentiments et des émotions, ils ont des intentions, des mobiles d'agir, ont des réactions affectives, des connaissances particulières (*\*conduire à s'interroger sur les pensées des personnages*). Il faut également apprendre aux élèves qu'un texte ne dit jamais tout et qu'ils doivent donc **raisonner sur les données du texte** et **mobiliser leurs connaissances antérieures** pour expliciter l'implicite et, ainsi, remplir les « blancs » laissés par l'auteur. Il faut donc imaginer des situations qui rendent nécessaire la production d'inférences (*\*inviter à suppléer aux blancs du texte*).

## Schéma de synthèse des pratiques d'enseignement adapté pour comprendre un texte



Après avoir donné des apports théoriques sur la déficience et la compréhension, examiné les pratiques et les outils, posé les principes d'une intervention pédagogique et didactique adaptée, nous allons préciser notre propre questionnement. La problématique, les hypothèses et l'ensemble de l'étude se trouve sur le site ci-nommé.