



HAL
open science

Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel

Sylvie Cèbe, F Léвите

► To cite this version:

Sylvie Cèbe, F Léвите. Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel. *Recherches en éducation*, 2015, Handicap et apprentissages scolaires : conditions et contextes, 23, pp.66-81. hal-01112167

HAL Id: hal-01112167

<https://hal.science/hal-01112167>

Submitted on 19 Nov 2019

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.

Les progrès en compréhension de récits chez des élèves présentant des troubles du développement intellectuel

Sylvie Cèbe & Florence Lévite¹

Résumé

En 2005, la France vote deux lois qui changent radicalement les missions assignées à l'École. La première, la loi pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, reconnaît à chaque enfant présentant un handicap le droit d'être inscrit en milieu scolaire ordinaire. La seconde, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, engage les enseignants à garantir à tous les élèves la maîtrise des compétences définies par le socle commun dans lequel la priorité est donnée à « la maîtrise de la langue » et notamment à la compréhension de textes variés. Mais est-il réellement possible d'atteindre cet objectif avec les élèves présentant des troubles du développement intellectuel ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mené une expérience pilote dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) accueillant des élèves âgés de sept à neuf ans. Elle visait à évaluer les effets de la mise en œuvre d'un scénario pédagogique, adapté à leurs besoins particuliers, conçu pour leur apprendre à comprendre un texte long, en mémoriser les événements essentiels et à le raconter. Les résultats recueillis nous permettent de soutenir que les adaptations proposées sont pertinentes puisqu'elles ont produit des effets positifs sur ces trois aspects.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école² stipule que « la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité ». Parmi les sept compétences de ce « socle commun », la maîtrise de la langue française (et notamment « la capacité à lire et à comprendre des textes variés ») est définie comme la priorité. Si, pour les enseignants, l'objectif est clair, les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre ne le sont pas. Les auteurs des programmes pour l'école primaire (2008) précisent que ceux-ci « sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique » (p.1) et, plus loin, « le professeur des écoles doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions » (p.1). Ceux qui exercent auprès d'élèves qui présentent des troubles du développement intellectuel³ (ci-après TDI) sont mis dans une situation très difficile pour deux raisons distinctes : 1) beaucoup d'entre eux ignorent quelles sont les connaissances et les compétences qu'ils doivent enseigner et exercer pour apprendre à leurs élèves à comprendre ; 2) il n'existe pas d'outils didactiques et pédagogiques explicitement conçus pour leurs élèves. Afin de les aider dans l'exercice de leur métier, nous consacrons une partie de notre activité de recherche à concevoir, pour eux et avec eux, un ensemble de scénarios pédagogiques. Ceux-ci sont basés sur les résultats des recherches les plus récentes portant sur la compréhension en lecture et sur les besoins particuliers que les élèves présentant des troubles du développement intellectuel éprouvent dans ce domaine.

¹ Sylvie Cèbe, maître de conférences, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Clermont-Auvergne (ESPE), Université Blaise-Pascal à Clermont-Ferrand. Florence Lévite, enseignante spécialisée, CAPA-SH option D.

² La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a été publiée au Journal officiel du mardi 9 juillet 2013.

³ Nous empruntons ce terme à Perret (2014).

1. Apprendre aux élèves présentant des troubles du développement intellectuel à comprendre un texte résistant

■ Comprendre un texte : des compétences simultanément requises

De manière consensuelle, la lecture est aujourd'hui définie comme la capacité à décoder les mots d'un texte, à extraire les informations importantes puis à les relier en un tout cohérent. Toutes les études conduites en sciences cognitives montrent l'influence déterminante de la qualité du décodage sur la compréhension. Insuffisamment automatisé, il représente une opération coûteuse qui prive les élèves d'une part de leurs ressources attentionnelles, au détriment des traitements cognitifs de haut niveau permettant l'accès au sens. De la même manière que la connaissance orthographique des mots accélère leur reconnaissance – donc la vitesse de décodage – les connaissances lexicales facilitent le processus de compréhension : plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit (Lane & Allen, 2010 ; Stahl, 2003) ; mieux il comprend ce qu'il lit, plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots.

La compréhension est aussi conditionnée par la capacité à extraire les liens logiques et chronologiques qui relient les faits (actions et événements). De multiples recherches (Oakhill, Cain & Bryant, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977 ; van den Broek, 1997) ont montré le rôle central des processus inférentiels et celui des connaissances antérieures du lecteur. Ce dernier doit, en effet, mettre en relation les informations présentes dans le texte de manière éparsée (inférences de liaison) et lier celles-ci avec sa base de connaissances (inférences pragmatiques ou « élaborations », Cook, Limber & O'Brien, 2001). C'est pourquoi, plus il dispose de connaissances sur le sujet traité, plus sa compréhension du texte est riche et plus sa représentation est cohérente. En effet, dans la mesure où la plupart des concepts qui ne sont pas explicitement écrits dans le texte sont présents et accessibles dans sa mémoire, il peut les intégrer dans sa représentation mentale.

Il faut ajouter que, dans la plupart des récits, la compréhension de l'implicite repose sur celle de l'identité psychologique et sociale des personnages, de leurs mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs affects, de leurs connaissances. La compréhension en lecture nécessite donc que le lecteur identifie et sache nommer leurs sentiments, leur caractère, leurs croyances, mais aussi leurs buts, car ce sont ces derniers qui motivent leurs actions et permettent d'instaurer une hiérarchie entre les événements. Enfin, la compréhension requiert premièrement la mise en œuvre de nombreuses stratégies (extraire l'idée principale, attribuer un sens aux mots inconnus en s'appuyant sur le contexte, résumer le texte, évaluer sa compréhension...) et deuxièmement leur régulation en cours et en fin d'activité (Goigoux & Cèbe, 2013).

Reste à savoir si, compte tenu des troubles des fonctions cognitives inhérentes aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives, il est possible de leur apprendre à les maîtriser toutes.

■ Des potentiels des élèves à leurs besoins pédagogiques et didactiques particuliers

Il est admis que les enfants présentant des TDI accusent un retard de développement langagier dont la cause a longtemps été attribuée au seul handicap cognitif. On ne compte plus les travaux établissant une corrélation entre le niveau d'efficacité cognitive et le langage. Mais cette explication « circulaire » (Vernon, 1976) est aujourd'hui contestée pour deux raisons :

- 1) on constate une variabilité intra-individuelle (Van Herwegen *et al.*, 2011) dans les différentes composantes du langage, certaines se développant plus rapidement ou plus lentement que ce que le niveau intellectuel de l'enfant pourrait laisser prédire (Van der Schuit *et al.*, 2011). En revanche, chez tous, le niveau du langage en réception est bien supérieur à celui du langage en production ;

- 2) on observe une forte variabilité interindividuelle : à niveau d'efficacité équivalente ou à syndrome identique, les enfants avec des TDI peuvent avoir de bien meilleures compétences que leurs congénères, certains ayant même un niveau de vocabulaire supérieur à celui d'enfants au développement typique de même âge mental (Rondal, 2001 ; Facon *et al.*, 2002).

Les enfants avec des TDI sont susceptibles d'éprouver des difficultés variables dans le développement de toutes les compétences listées ci-dessus (Mason & Hagaman, 2012 ; Næss *et al.*, 2012 ; Steele *et al.*, 2013), mais ils présentent toujours un retard plus important en compréhension qu'en décodage (Rynders, 1997, cité par Kim *et al.*, 2008). On sait également que si la compréhension littérale est peu affectée, il en va tout autrement pour la compréhension inférentielle (Groen *et al.*, 2006), notamment celle des états mentaux des personnages (Abbeduto *et al.*, 2007).

En tout état de cause, dès que les tâches requièrent la mise en œuvre consciente de stratégies et un haut niveau de contrôle, leurs performances sont altérées (Kavale & Forness, 1999). Ce déficit de stratégies touche à la fois la mobilisation des connaissances antérieures sur le sujet traité par l'auteur, le tri des informations importantes, le résumé des idées-clés, et la capacité à questionner et évaluer sa compréhension (Klinger *et al.*, 2010).

On pourrait ici conclure que ces élèves souffrent d'un déficit spécifique en compréhension et qu'il est vain de chercher à enseigner les compétences qui la sous-tendent. Toutefois, comme l'écrivent Courbois et Paour (2007), « *on ne doit pas interpréter un constat de différence à même âge mental comme l'indicateur d'un déficit spécifique avant d'évaluer sa robustesse en faisant varier la tâche (consignes, ou modalités de réponse, par exemple) et en présentant des aides ou même un véritable apprentissage.* » (p. 389). Mais qu'en est-il des pratiques d'enseignement qui leur sont habituellement proposées ?

2. Pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture en classes spécialisées

S'appuyant sur l'observation régulière de quatorze enseignants spécialisés, Vaughn, Moody et Schumm (1998) concluent que ceux-ci lisent très régulièrement des textes à leurs élèves puis leur posent des questions factuelles et littérales mais que l'enseignement explicite des stratégies requises pour comprendre est le grand absent de leur pédagogie. Une décennie plus tard, Klinger *et al.* (2010) aboutissent au même constat : parmi les quarante-et-un maîtres qui composent leur échantillon, très peu enseignent la compréhension. Quand ils le font c'est essentiellement pour demander à leurs élèves de faire des hypothèses sur le contenu du texte, mais sans pour autant les inciter à poursuivre le travail sur la validité de celles-ci. Les auteurs notent également que les stratégies de relecture et de mise en liens avec les connaissances antérieures sont plus souvent sollicitées que les compétences de plus haut niveau (trouver l'idée principale, résumer le texte...).

Nos propres observations de terrain aboutissent au même constat. Dans les classes spécialisées, les questionnaires oraux occupent une place disproportionnée au détriment des activités de rappel, de résumé et de reformulation. Rares sont les tâches que les élèves doivent réaliser sans avoir le texte sous les yeux, ce qui exigerait d'eux un effort d'organisation et de mise en mémoire des idées du texte (plutôt que des mots qui le composent), autrement dit la réalisation d'intégrations sémantiques propices à une meilleure compréhension. Les autres tâches que nous avons inventoriées font la part belle aux lectures artificiellement problématiques (lecture puzzle, closure, etc.) au détriment des lectures linéaires et autres démarches dans lesquelles le texte génère lui-même son « espace problème » (Nonnon, 1992).

On ne s'étonnera pas alors des résultats présentés par Byrne (2002, citée par Verucci *et al.*, 2006) révélant que si le décodage se développe tout au long de l'école primaire chez les élèves

avec des TDI, les performances en compréhension restent stables et faibles. C'est pourquoi de nombreux auteurs plaident en faveur d'un enseignement précoce des compétences de compréhension chez les enfants avec des TDI et ce, sans attendre qu'ils aient acquis le décodage (Kim *et al.*, 2008 ; Hugues, 2006 ; Snowling *et al.*, 2008). Ils rencontrent l'adhésion des enseignants spécialisés eux-mêmes qui, selon Klinger *et al.* (2010), déclarent être convaincus de l'importance de cet enseignement. Pourtant, à l'issue de leur travail d'enquête, ces mêmes auteurs concluent qu'il y a un gouffre entre les résultats de la recherche et ce que les enseignants font en pratique. Ils expliquent cet écart par le fait que « *les maîtres ont une compréhension insuffisante de la manière d'enseigner la compréhension ou sont incapables d'incorporer cette compréhension dans leur pratique* » (p.72). Le problème soulevé en 2002 par Duke et Pearson reste donc éminemment d'actualité dans le champ de l'enseignement spécialisé : « *la question centrale qui se pose aujourd'hui aux chercheurs* », écrivaient-ils, « *est celle de savoir comment ils peuvent aider les enseignants à intégrer dans leur pédagogie des tâches cohérentes avec les résultats de la recherche* » (p.233).

Si plusieurs options sont possibles, nous privilégions celle qui consiste à doter les enseignants d'outils pédagogiques et didactiques que nous concevons pour eux et avec eux.

3. Favoriser l'enseignement de la compréhension en classes spécialisées : le rôle de l'outillage

L'enseignement est une activité qui est toujours médiatisée par des instruments didactiques entendus comme des dispositifs techniques utilisés par les maîtres au service des apprentissages de leurs élèves. De la qualité de ces instruments dépend donc, en partie, l'efficacité de l'enseignement. C'est pourquoi nous consacrons une part de notre activité de recherche à tenter de les améliorer en prenant en compte, à la suite de Rabardel (1995), leurs deux composantes : les artefacts (les objets concrets tels que les manuels, les logiciels, les scénarios didactiques, etc.) ; les schèmes d'utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artefacts).

Notre démarche, que nous qualifions de « conception continuée dans l'usage » (Béguin & Darse, 1998 ; Cèbe & Goigoux, 2007), prend appui sur un ensemble de recherches développées depuis une trentaine d'années dans le champ de l'ergonomie cognitive des situations de conception. Elle comporte six étapes successives :

- 1) une analyse *a priori* du travail des enseignants, des savoirs en jeu dans l'activité de compréhension, des besoins des élèves ;
- 2) la conception d'un premier artefact, le prototype 1 ;
- 3) l'observation en classe et l'analyse, avec les utilisateurs, des usages et des effets du prototype 1 sur les pratiques et les activités des maîtres d'une part, des élèves d'autre part ;
- 4) la conception d'un second prototype qui intègre les changements et les ajouts proposés par les enseignants ;
- 5) l'observation en classe puis l'analyse, avec les utilisateurs, des usages et des effets du prototype 2 ;
- 6) la rédaction de l'outil final.

Cela suppose que les utilisateurs (pour nous les enseignants) soient associés, dès la troisième étape, aux processus mêmes de conception.

C'est cette méthode que nous employons actuellement pour concevoir un outil centré sur l'enseignement de la compréhension à des élèves de trois à huit ans d'âge mental. Plusieurs scénarios sont en cours d'expérimentation dans les classes ordinaires de maternelle et dans des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS).

4. Une expérience exploratoire

■ Objectifs de l'étude

On ne trouve pas, dans la littérature scientifique, d'études démontrant qu'en modifiant l'environnement didactique et pédagogique – en l'adaptant aux besoins éducatifs particuliers des élèves – il est possible d'apprendre aux élèves avec des TDI à comprendre des textes longs et résistants (Tauveron, 1999). Aussi avons-nous mené une expérience pilote (ou exploratoire) visant à répondre à la question suivante : le scénario que nous avons conçu provoque-t-il bien les apprentissages attendus ? Cette étude s'inscrit donc dans l'étape 3 du dispositif de conception décrit ci-dessus.

Compte tenu de son caractère exploratoire et de son objectif, nous n'avons pas constitué de groupe contrôle : nous ne cherchions pas à montrer la supériorité d'un dispositif pédagogique sur un autre, mais nous voulions savoir si les activités proposées dans le prototype 1 permettaient d'atteindre les résultats attendus. Nous avons donc recherché les effets sur deux indicateurs valides et solides de la compréhension textuelle : la qualité du rappel du texte étudié et sa compréhension (Denhière, 1984 ; Fayol, 1983).

■ Méthode

● Contexte et participants

L'étude a été réalisée dans une CLIS implantée dans une école rurale de cycle 2. Elle accueille neuf élèves⁴ (sept garçons et deux filles), âgés de sept à neuf ans (moyenne = 8,3 ans) présentant des troubles des fonctions cognitives. Seuls trois d'entre eux – Alex, Duncan et Valérie – maîtrisent le décodage à des degrés d'efficacité divers. Tous éprouvent des difficultés dans le domaine de la langue même si celles-ci sont de plusieurs ordres : difficultés articulatoires et syntaxiques, prononciation défectueuse, pauvreté du lexique en production, difficultés à prendre la parole. Enzo maîtrise encore mal le langage oral et communique essentiellement en se servant de gestes ou de supports visuels. Célia, Joris et Arnaud ne réussissent pas à exprimer ce qu'ils pensent, n'ayant ni le lexique nécessaire ni une articulation compréhensible. Pour les deux premiers, ces difficultés se soldent généralement par l'abandon de la communication (« tant pis », « pas grave »...) quand, chez Arnaud, le sentiment de ne pas être compris provoque plutôt une réaction violente. Ken parle d'une voix à peine audible et monocorde, avec des temps de pause tels qu'il perd le fil de sa pensée et ne peut aller au bout de l'échange. À l'inverse, Duncan ne peut réguler son flot de paroles et ses énoncés sont souvent hors sujet. Il faut préciser qu'Arnaud ne vient en classe qu'à mi-temps, Duncan, à deux tiers de temps. Ils n'ont donc pas pu participer à toutes les séances d'enseignement. L'enseignante chargée de la classe (second auteur de cet article) a sept années d'ancienneté dans le métier et débute dans l'enseignement spécialisé (un an d'expérience).

● Protocole de recherche

a) Tâche de rappel d'une histoire entendue, en pré et post-test

Cette épreuve vise à évaluer les compétences de rappel de récit. Avant le début de la mise en œuvre du scénario, l'enseignante a annoncé à ses élèves qu'ils allaient entendre une nouvelle histoire – *Gruffalo* (Donaldson et Scheffler, 2013) – qu'ils devraient ensuite raconter seuls et sans aide. Elle a d'abord lu l'album, sans montrer ni la couverture ni les illustrations. Dans un second temps, elle l'a raconté en « traduisant » les mots et les expressions difficiles puis elle a rempli tous les « blancs » laissés par l'auteur en explicitant ce que ce dernier avait volontairement laissé implicite. Enfin, elle a relu le texte, toujours sans montrer les illustrations. Les élèves ont ensuite été évalués, individuellement dans une classe attenante, pendant que l'auxiliaire de vie scolaire s'occupait des autres. Les productions verbales ont été enregistrées et transcrites. La même épreuve de rappel a été administrée en post-test à propos du même album. Elle a été passée dans les mêmes conditions. Pour coder les productions, nous avons d'abord réalisé une analyse

⁴ Afin de respecter l'anonymat des élèves, tous les prénoms utilisés dans cet article sont des prénoms fictifs.

du contenu du texte afin d'extraire l'ensemble des propositions sémantiques qui constitue le récit (ou microstructure). Cette analyse prédictive du récit a abouti à une liste de soixante-sept propositions constituant la base du récit (Denhière, 1984) avec laquelle nous avons comparé les rappels des élèves. Sachant que la qualité de la narration s'avère plus prédictive de la compréhension que la quantité d'événements rappelés (Reese *et al.*, 2010), nous avons ensuite groupé ces propositions afin d'extraire l'organisation hiérarchique des idées principales – ou macrostructure du texte (Kintsch, 1974 ; Kintsch & Van Dijk, 1975) – soit douze propositions qui forment une unité cohérente.

b) Questionnaire de compréhension inférentielle

Plusieurs études montrent que le fait que les élèves soient capables de raconter un texte permet de déduire qu'ils l'ont bien compris (pour une revue, voir Reese *et al.*, 2010). Mais, contrairement aux recherches dont il est question ici qui évaluent les compétences narratives sans les avoir enseignées, nous allouons, dans notre étude, beaucoup de temps d'enseignement à la mémorisation du texte et à l'enseignement des compétences narratives. On pourrait donc interpréter toute amélioration des performances en rappel (quantité et qualité) comme la marque d'un apprentissage quasi par cœur du texte qui n'attesterait en rien une meilleure compréhension. C'est pourquoi nous avons proposé en post-test un questionnaire visant à évaluer si, au-delà de la maîtrise du schéma narratif, les élèves étaient aussi devenus maîtres du schéma actanciel (Dumortier & Dispy, 2006), autrement dit s'ils avaient compris les intentions des personnages et s'ils avaient bien produit les inférences causales nécessaires pour comprendre ce texte.

Les élèves ont dû répondre à vingt-deux questions portant sur ce que le texte ne dit pas explicitement, mais qu'ils pouvaient déduire moyennant :

- 1) la mise en lien d'informations éparses dans le texte (par exemple, pourquoi la souris est-elle surprise de rencontrer le Gruffalo ?)
- 2) le recours à leurs propres connaissances sur la psychologie « humaine » et à leur « théorie de l'esprit » pour inférer les états mentaux des personnages (par exemple, pourquoi le renard a-t-il peur du Gruffalo alors qu'il ne l'a jamais vu ?)
- 3) la production d'inférences causales (par exemple, à cause de quoi, de qui, le Gruffalo croit-il que la souris est dangereuse ?).

Comme nous l'avons déjà évoqué, plusieurs études montrent que si la compréhension littérale est peu affectée chez les élèves qui nous préoccupent, il en va tout autrement de la compréhension inférentielle (Groen *et al.*, 2006), notamment celle des états mentaux des personnages (Abbeduto *et al.*, 2007). C'est donc tout à fait intentionnellement que nous n'avons pas proposé ce questionnaire en pré-test de manière à ne pas mettre inutilement les élèves face à des difficultés. Les questions inférentielles ont toutes été posées individuellement à l'oral et nous avons transcrit les réponses.

■ **Le scénario pédagogique**

Ce scénario est le fruit d'un travail collaboratif qui a associé le chercheur et l'enseignante⁵ de la CLIS qui l'a ensuite testé avec ses élèves.

- *Un album étudié, un scénario pédagogique et trois priorités*

Le scénario poursuit trois priorités qui ont été définies en fonction des éclairages conceptuels sur la compréhension de récit. Basé sur l'étude d'un album de jeunesse, *Gruffalo*, il vise l'acquisition de différentes compétences impliquées dans la production et la compréhension du langage oral et écrit au travers de :

⁵ Florence Lévite, second auteur de cet article.

- 1) la construction des compétences narratives en réception qui permettent de fabriquer une représentation mentale cohérente et organisée de l'ensemble du texte (Cain & Oakhill, 2004) et en production qui, elles, permettent de le raconter (Blanc, 2010 ; Schisler *et al.*, 2010) ;
- 2) la production d'inférences : a) l'explicitation systématique de l'implicite pour apprendre aux élèves à lire entre les lignes et à remplir les « blancs » laissés par l'auteur (Oakhill, Cain & Bryant, 2003 ; Paris, Lindauer & Cox, 1977) ; b) l'étude minutieuse des états mentaux des personnages : leurs mobiles, leurs systèmes de valeur, leurs affects, leurs connaissances (Blanc, 2010 ; Deleau, 2007 ; Van den Broek, 1989) ;
- 3) les compétences lexicales : mots et expressions (Anderson *et al.*, 1977 ; Beck, McKeown & Kucan, 2013 ; Stahl & Fairbanks, 2006).

- *Analyse a priori de l'album Gruffalo selon ses dimensions en complexité*

Une petite souris rencontre successivement trois animaux qui veulent la croquer. Pour se défendre, elle invente, un ami imaginaire, le Gruffalo, dont elle fait une description si terrible que les trois prédateurs s'enfuient. C'est alors qu'elle tombe sur un Gruffalo en tout point conforme à sa description qui la menace à son tour. Redoublant d'ingéniosité, la souris invente une nouvelle ruse qui lui permet de se sauver. Si l'usage systématique de rimes et la répétition à l'identique des épisodes facilitent la mémorisation, ce texte comporte plusieurs difficultés : de très nombreux implicites touchant les états mentaux successifs des personnages, un nombre important de mots et expressions rares, une syntaxe complexe mais aussi l'apparition du Gruffalo qui devient bel et bien « réel » et qui présente toutes les caractéristiques que la souris avait imaginées.

- *Description du scénario pédagogique mis en œuvre*

Le scénario compte dix-huit séances finalisées par un objectif : apprendre aux élèves à raconter tout seuls une histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas.

Construire collectivement une première représentation (séances 1 à 4) : ces quatre séances visent un même objectif : faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent utiliser les mots du texte et leurs connaissances pour fabriquer un dessin animé dans leur tête (une représentation mentale).

Étudier le texte et mémoriser l'ordre des événements (séances 5 et 6) : la séance 5 est consacrée à l'étude des rimes et des assonances qui constituent une aide pour se souvenir du texte. La séance 6 porte sur la mise en correspondance du texte et des images et à l'explicitation des procédures à mobiliser pour les ranger dans l'ordre fixé par l'auteur.

Apprendre à opérer, pas à pas, une intégration sémantique (séances 7 et 8) : l'enseignante fait ici réaliser un exercice très particulier que nous avons intitulé « reformulations en cascades » (Goigoux & Cèbe, 2009). Après avoir relu la première page, elle demande à un élève de la reformuler dans ses propres mots (R1). Ensuite, elle relit et fait reformuler la deuxième page (R2) elle invite un autre élève à reformuler l'ensemble (R1 + R2) et ainsi de suite jusqu'à la fin (R1 + R2 + R3 + Rn). Elle fait systématiquement constater aux élèves que leurs énoncés ne sont pas identiques à ceux du texte, mais expriment bien la même idée. Elle valorise le fait qu'ils ont parfois ajouté du texte pour mieux se faire comprendre (par exemple « Le serpent i veut le manger, mais la souris elle dit un mensonge de Gruffalo pour qu'elle se fait pas manger »).

Produire des inférences, expliciter l'implicite, s'interroger sur les buts des personnages (séances 9 à 12) : dans ces séances, l'enseignante centre l'attention des élèves sur l'implicite contenu dans le texte et les pousse à inférer les buts des personnages en recourant à leurs expériences personnelles et à leurs connaissances de la psychologie humaine pour imaginer ce que les personnages pensent et ressentent aux différents moments de l'histoire. Elle les incite ensuite à chercher à expliquer les causes des actions successives des personnages et leurs conséquences.

Apprendre à raconter (séances 12 à 18) : les tâches d'enseignement proposées poursuivent trois objectifs : donner un autre but à la lecture (apprendre à raconter) ; stabiliser les connaissances en mémoire ; développer les compétences langagières sur le versant du lexique, de la syntaxe, de l'organisation du discours et du langage d'évocation. Par là, on cherche à apprendre aux élèves à utiliser leur représentation mentale (et leurs souvenirs) pour mettre en mots un récit cohérent. Réalisée de manière systématique, cette activité est un bon moyen pour développer des compétences syntaxiques et lexicales (Corrigan, 2010 ; Sénéchal *et al.*, 2008). Les tâches proposées allient narrations collectives et individuelles, avec un support concret grandeur nature puis miniaturisé⁶, avec un fort guidage de l'enseignante, puis des aides ponctuelles. Plusieurs activités sont successivement organisées :

- 1) les élèves fabriquent le décor « grandeur nature » de la forêt et des masques représentant les différents personnages puis jouent l'histoire dans la salle de motricité (chacun jouant un personnage) ;
- 2) ils réalisent une maquette et reçoivent des cartes représentant les personnages pour s'exercer à raconter l'histoire ensemble, dans la classe ;
- 3) ils visionnent le dessin animé (sans le son) et doivent ensuite, collectivement, produire la bande-son ;
- 4) ils construisent un matériel « transportable » (format papier) pour s'entraîner seuls, et pouvoir ensuite raconter l'histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas (parents, éducateurs...).

■ **Résultats :** **effets du scénario pédagogique sur la compréhension du récit**

Cette étude exploratoire visait à évaluer si le scénario pédagogique décrit ci-dessus permettait bien aux élèves avec des TDI de comprendre le texte étudié et de le raconter sans aide.

• *Qualité du rappel*

La qualité du rappel a été évaluée en comptabilisant, en pré et post-tests, le nombre de propositions sémantiques rappelées (microstructure) et le nombre d'événements macrostructurels contenus dans leurs narrations.

a) *Rappel des éléments microstructurels*

Tableau 1 - Éléments microstructurels rappelés en pré et post-test (maxi = 67)

Élève	Nombre d'éléments microstructurels rappelés au pré-test	Nombre d'éléments microstructurels rappelés au post-test
Ken	3	24
Duncan	5	27
Célia	3	29
Arnaud	5	37
Joris	4	41
Ylan	12	55
Alex	26	62
Valérie	3	63
Enzo	5	63

En pré-test, et donc après avoir entendu trois fois la même histoire, sept élèves sur neuf rappellent un nombre limité d'informations (en général, le nom des personnages). À la fin de

⁶ On trouve chez Glenberg *et al.* (2007), Glenberg (2011) et Berenhaus *et al.* (2014) de quoi justifier théoriquement ce dispositif quand on travaille avec des élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension.

l'intervention, quatre élèves restituent la quasi-totalité des propositions, deux, plus de la moitié, et trois, un tiers.

b) Rappel des événements macrostructurels

Maîtrise du schéma narratif

Tableau 2 - Éléments macro-structurels rappelés en pré et post-test (maxi = 12)

Élève	Nombre d'éléments macro-structurels rappelés au pré-test	Nombre d'éléments macrostructurels rappelés au post-test
Ken	2	10
Duncan	0	11
Célia	0	10
Arnaud	1	9
Joris	0	12
Ylan	0	12
Alex	10	12
Valérie	0	12
Enzo	1	12

Après l'intervention, les neuf élèves sont capables de relater les événements principaux du récit, y compris ceux qui n'ont rappelé qu'un tiers des propositions (Kenzo, Duncan et Célia). Mais ont-ils saisi l'implicite du texte ? Au-delà de la qualité de leur schéma narratif, sont-ils également devenus maîtres du schéma actanciel (Dumortier & Dispy, 2006), autrement dit ont-ils compris les intentions des personnages et ont-ils produit des inférences causales ?

Compréhension de l'implicite (états mentaux des personnages, inférences causales)

Tableau 3 - Score obtenu au questionnaire (score maxi = 22)

Élève	Score au questionnaire de compréhension (maxi = 22)
Ken	17
Duncan	17
Célia	12
Arnaud	8
Joris	20
Ylan	16
Alex	22
Valérie	19
Enzo	22

Sept élèves ont un score égal ou supérieur à seize, résultat qui atteste d'une bonne compréhension des informations implicites contenues dans le texte (relations de causalités et états mentaux des personnages).

5. Discussion

Dans cet article, nous rapportons les données d'une étude pilote qui examine les effets d'une intervention pédagogique centrée sur l'amélioration de la compréhension chez des élèves avec des TDI.

■ **Des résultats encourageants**

Au départ, sept élèves sur les neuf qui composent notre échantillon ne réussissaient qu'à citer le nom des personnages dans la tâche de rappel. Les données du post-test autorisent à penser que les pratiques d'enseignement mises en œuvre répondent bien à leurs besoins puisque tous ont progressé. On notera que, pour deux d'entre eux (Valérie et Enzo), les bénéfices sont conséquents puisqu'ils passent de la seule désignation des personnages en pré-test au récit de la quasi-totalité des propositions en post-test.

Précisément, l'amélioration touche d'abord la mémoire de l'histoire (le nombre de propositions rappelées) qui est un bon indicateur des compétences narratives chez les jeunes enfants. Mais à l'école élémentaire, il apparaît que ce sont les capacités à présenter les personnages, à intégrer des informations temporelles, causales et spatiales dans leurs récits (Reese *et al.*, 2010) qui corrélient le plus avec la qualité de la compréhension. Or, nos résultats suggèrent que les élèves ont également progressé dans ce domaine puisqu'ils rappellent au moins neuf événements de la macrostructure sur les douze recensés *a priori*.

On observe aussi que sept élèves sur neuf répondent correctement à plus de seize questions sur les vingt-deux que compte le questionnaire évaluant la production d'inférences. Ce résultat confirme celui de Norbury et Bishop (2003) montrant que les élèves dont les difficultés langagières sont importantes – et chez lesquels les capacités inférentielles émergent relativement tard – ont besoin d'un étayage fort pour mettre en œuvre un raisonnement inférentiel. On peut donc soutenir que l'intervention a bien permis de produire de telles inférences. Ce résultat est intéressant quand on sait que la compréhension d'histoires entendues est un précurseur de la compréhension en lecture (Kendeou *et al.*, 2009).

Ajoutons enfin qu'au-delà des compétences visées, nous avons observé que cette intervention a eu des répercussions positives sur les attitudes des élèves face à la lecture : un sentiment de compétence redoré, un regain de confiance et un réel enthousiasme.

■ **Quelques facteurs explicatifs**

Tentons à présent de lister les quatre raisons qui pourraient expliquer les effets positifs observés.

• **Une pédagogie « multimodale »**

Considérant avec d'autres (Clot, 2004) que le développement est une affaire de « répétitions sans répétition », nous avons opté pour des séances d'enseignement qui multiplient les entrées cognitives et sensorielles : écoute du texte écrit, analyse des illustrations, visionnage du dessin animé, fabrication du décor, théâtralisations... Autant d'activités qui, pour être traitées, sollicitent des modes de traitements différents et qui, à ce titre, sont susceptibles d'améliorer la compréhension du texte étudié. Mais, parce que les élèves présentant des TDI ont, plus encore que les enfants au développement typique, des difficultés d'attention partagée, nous avons pris soin de présenter ces différentes sources d'information de manière séquentielle et non simultanée afin de favoriser leur traitement en profondeur. C'est pour cette raison, par exemple, que nous n'avons montré le dessin animé aux élèves qu'après un travail approfondi sur le sens du texte (reformulations, enseignement du lexique, mémorisation de l'ordre des événements et réflexion sur les états mentaux successifs des personnages), mais sans le son : charge à eux de sonoriser le film en recourant à leurs connaissances.

- *Un enseignement explicite*

Notre scénario s'appuie sur une planification rigoureuse des contenus, cohérente avec nos analyses de l'activité de compréhension de texte et des besoins particuliers des élèves. Les élèves avec des TDI présentent une caractéristique commune, celle de ne pas savoir tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec l'environnement physique et social pour apprendre et comprendre (Paour *et al.*, 2009). La simple pratique répétée de la lecture ne suffit donc pas pour faire connaître à tous (et leur apprendre à utiliser à bon escient) les procédures et les stratégies qu'utilisent les lecteurs confirmés. Ils ont donc besoin d'un enseignement explicite des connaissances, des stratégies et des compétences requises par la compréhension. L'étude menée par Connor, Morrison et Petrella (2004) nous permet aussi de justifier ce parti pris puisqu'elle démontre que les élèves de CE2 moyens ou faibles en début d'année scolaire progressent plus dans les classes où l'enseignement de la compréhension est réalisé de manière explicite. Dans notre scénario, six temps sont proposés aux élèves : 1) présentation des apprentissages visés, 2) exposition des problèmes à résoudre et des procédures (utiles à la compréhension), 3) pratiques fortement dirigées et guidées (application de ces procédures dans le traitement de plusieurs tâches différentes sous le contrôle de l'enseignante), 4) pratiques autonomes (applications, entraînements) supervisées par l'enseignante, 5) synthèses collectives, 6) révisions régulières.

- *Des séances menées en collectif*

Nous savons que ce choix n'est pas l'usage en contexte spécialisé, les maîtres ayant plutôt tendance à privilégier une pédagogie individualisée ou par groupes de niveaux jugeant que ces organisations sociales permettent seules de répondre aux besoins singuliers de leurs élèves. Or, selon nous, il faut renoncer à cette conception qui inscrit les pratiques dans une logique de réponse individuelle que nous contestons pour plusieurs raisons :

- 1) elle invalide le projet d'une école inclusive ;
- 2) en vouant *a priori* toute entreprise collective à l'échec, elle fait du métier d'enseignant spécialisé un métier impossible (Cèbe, 2006) ;
- 3) elle conduit à réduire considérablement le temps d'enseignement alloué à chacun quand, pour pouvoir s'occuper d'un élève ou d'un petit groupe en particulier, elle oblige les enseignants à proposer beaucoup de fiches et de tâches trop simples.

Si nous plaidons pour un enseignement collectif, c'est parce que cette option nous paraît non seulement possible, mais nécessaire. Possible, parce que l'existence de besoins particuliers communs à plusieurs enfants est ce qui fonde la possibilité d'un parcours de scolarisation dans une classe, donc dans un collectif ; nécessaire si l'on ne veut pas réduire l'offre d'enseignement. En 2006, Cuilleret observait, en effet, que les élèves de CP bénéficiaient en moyenne de huit à dix heures d'enseignement de la lecture par semaine quand, dans les établissements spécialisés, l'horaire proposé à des élèves de même âge était réduit de moitié.

Plus récemment, le rapport de l'Inspection générale (2011) fait apparaître que si le cadre horaire affiché pour l'enseignement du français dans les CLIS n'est pas très différent de celui des classes du cycle 2, il est loin de correspondre au temps d'enseignement dont chaque élève bénéficie réellement⁷. Or les élèves avec des TDI ont besoin de plus d'enseignement et de plus de temps pour consolider leurs apprentissages (Cavallini *et al.*, 2010). La recherche d'Allor *et al.* (2010) met en évidence qu'à pratiques d'enseignement identiques, ils mettent deux fois plus de temps à apprendre les contenus enseignés que les faibles lecteurs sans TDI.

⁷ Les absences liées aux soins et aux aides diverses peuvent atteindre trois ou quatre heures par semaine, pour des élèves considérés comme scolarisés à temps plein.

- **Un long travail sur un texte « résistant »**

Un travail intensif et global, sur la durée, est en outre inévitable : l'adaptation des séances aux besoins particuliers des élèves engendre une multiplication des activités, et un travail sur la durée qui conduit à limiter le nombre d'albums travaillés sur une année.

On notera enfin que le texte proposé n'a pas été choisi pour des critères thématiques ou esthétiques ou parce qu'il devrait plaire aux enfants et les motiver. Il l'a été sur un tout autre critère : sa « résistance » à une compréhension trop superficielle ou trop immédiate. Il nous semble, en effet, que si l'on veut que les élèves prennent conscience que la compréhension est le fruit d'un travail, qu'elle exige un effort, conscient et réfléchi, il faut que les textes soient suffisamment riches et complexes. Cette complexité globale permet, en outre, d'ajuster les objectifs assignés à chacun à partir de leurs compétences initiales, de prévoir une marge de progression et de gérer ainsi l'hétérogénéité des élèves.

- **Limites et prolongements de l'étude**

En commençant cette étude, nous ne prétendons en aucun cas améliorer les compétences à comprendre de manière générale et n'attendons pas d'effets de transfert d'une intervention si brève, et ce pour trois raisons :

- 1) chez tous les enfants, y compris ceux au développement typique, la construction des stratégies qui sous-tendent une compréhension efficace réclame du temps et de l'enseignement ;
- 2) si les élèves avec des TDI doivent bénéficier de pratiques d'enseignement adaptées à leurs besoins, ils ont aussi besoin de plus de temps et plus de répétitions pour maîtriser les contenus enseignés ;
- 3) le transfert des compétences et connaissances acquises est toujours problématique chez les élèves avec des TDI (Vaughn, Gersten & Chard, 2000).

Or il nous semble que, dans le champ de l'enseignement, y compris spécialisé, chercheurs et enseignants sont souvent trop pressés d'aller chercher des effets de transfert, sans s'être assurés que les compétences et les connaissances enseignées étaient solidement acquises. Dès lors on comprendra pourquoi nous avons choisi des épreuves très proches des tâches qui ont présidé à l'enseignement.

Ceci dit, il nous reste à présent à construire et à proposer aux élèves d'autres scénarios puis à évaluer s'ils provoquent bien les effets attendus en termes d'amélioration globale des compétences requises pour comprendre. Il nous faudra ensuite mener une étude expérimentale dans laquelle nous chercherons à comparer les effets de nos propositions pédagogiques et didactiques avec d'autres.

Conclusion

Pour conclure, nous dirons, comme Allor et *al.* (2010) avant nous, que si l'on veut que les élèves avec des TDI maîtrisent les compétences simultanément requises pour comprendre, il faut leur proposer une intervention précoce, explicite et intensive sur une longue période. Bref, si les maîtres spécialisés veulent pouvoir observer des progrès stables et durables, ils doivent mettre en œuvre des pratiques d'enseignement particulières et faire preuve de persévérance.

Toutefois les résultats présentés dans cet article nous paraissent de nature à pouvoir encourager les maîtres à se lancer dans l'aventure et à les inciter à enseigner les compétences qui sous-tendent la compréhension sans attendre que le décodage soit acquis.

Bibliographie

- ABBEDUTO L., WARREN S. F. & CONNERS F. A. (2007). Language development in Down syndrome: from the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, n°13, p.247-261.
- ALLOR J. H., MATHES P. G., ROBERTS J. K., JONES F. G. & CHAMPLIN T. M. (2010). Teaching Students with Moderate Intellectual Disabilities to Read: An Experimental Examination of a Comprehensive Reading Intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, n°45(1), p.3-22.
- ANDERSON R. C., REYNOLDS R. E., SCHALLERT D. L. & GOETZ E. T. (1977). Frameworks for comprehending discourses. *American Educational Research Journal*, n°14, p.367-381.
- BECK I. L., MCKEOWN M. G. & KUCAN L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- BÉGUIN P. & CERF M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivité*, 1.1., <http://www.activites.org/v1n1/beguिन.pdf>.
- BERENHAUS M., OAKHILL J. & RUSTED J. (2014). When kids act out: a comparison of embodied methods to improve children's memory for a story. *Journal of Research in Reading*. Volume 00, Issue 00, p.1-13.
- BIANCO M. (2014). *Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture*. www.education.gouv.fr/csp/
- BLANC N. (2010). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- CAIN K. & OAKHILL J. V. (2004). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Éds), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 313-338). Dordrecht : Kluwer Academic Press.
- CAVALLINI F., BERARDO F. & PERINI S (2010). Mental retardation and reading rate: effects of precision teaching. *Life Span and Disability*, XIII(1), p.87-101.
- CEBE S. (2006). Pas de métacognition sans cognition : le rôle de l'explicitation dans la construction des connaissances. In G. Toupiol (Éd), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (pp. 185-204). Paris : Retz.
- CEBE S. & GOIGOUX R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, les ratés de l'apprentissage de la lecture*, n°35, p.185-206.
- CEBE S. & GOIGOUX R. (2009). *Lector et Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris : Retz.
- CLOT Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, n°57(1), p.469, 501.
- CONNOR C. M., MORRISON F. J. & PETRELLA J. N. (2004). Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child x Instruction Interactions. *Journal of educational psychology*, n°96(4), p.682-698.
- CORRIGAN R. (2011). Effects of pre-service teachers' receptive vocabulary knowledge on their interactive read-alouds with elementary school students. *Reading and Writing*, n°24, p.749-771
- COURBOIS Y. & PAOUR J.-L. (2007). Le retard mental. In J. Lautrey (Éd.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 377-406). Paris : Presses Universitaires de France.
- CUILLERET M. (2007). *Trisomie 21 et handicaps génétiques associés*. Paris : Masson.
- DELEAU M. (2007). Le développement de la « théorie de l'esprit ». In J. Lautrey & J. (Éd.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 87-116). Paris : Presses Universitaires de France.
- DENHIÈRE G. (Éd.) 1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- DONALDSON J. & SCHEFFLER A. (2013). *Gruffalo*. Paris : Gallimard Jeunesse.

- DUKE N. & PEARSON P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp.205-242). Newark, DE : International Reading Association.
- DUMORTIER J.-L. & DISPY M. (2006). *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire ce qu'ils ont compris. Le récit de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- FACON B., FACON-BOLLENGIER T. & GRUBAR J.-C. (2002). Chronological age, receptive vocabulary, and syntax comprehension in children and adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, n°107, p.91-98.
- FAYOL M. (1983). L'acquisition du récit : un bilan des recherches. *Revue française de pédagogie*, n°62, p.65-82.
- GLENBERG A. M., BROWN M. & LEVIN J. R. (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology*, n°32, p.389-399.
- GLENBERG A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, n°4(1), p.5-18.
- GOIGOUX R. & CEBE S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- GROEN M., LAWS G., NATION K., BISHOP D. (2006). A case of exceptional reading accuracy in a child with Down syndrome: underlying skills and the relation to reading comprehension. *Cognitive Neuropsychology*, n°23, p.1190-1214.
- HUGUES J. (2006). Teaching reading skills to children with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, n°6(2), p.62-65.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011). *Les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2010*. Rapport n°2011-104. http://media.education.gouv.fr/file/2011/53/8/2011-104-IGEN_215538.pdf.
- KAVALE K. A. & FORNESS S. R. (1999). *Efficacy of special education and related services*. Washington : AAMR.
- KENDEOU P., VAN DEN BROEK P., WHITE M. J. & LYNCH J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, n°101(4), p.765.
- KIM O., KENDEOU P., VAN DEN BROEK P., WHITE M.-J. & KREMER K. (2008). Cat, Rat, and Rugsrats: Narrative Comprehension in Young Children with Down Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, n°20, p.337-351.
- KINTSCH W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- KINTSCH W. & VAN DIJK T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, n°40, p.98-116.
- KLINGER J. K., URBACH J., GOLOS D., BROWNELL M. & MENON S. (2010). Teaching reading in the 21st century: a glimpse at how special education promote reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, n°33, p.59-74.
- LANE H. B. & ALLEN S. (2010). The Vocabulary-Rich Classroom: Modeling Sophisticated Word Use to Promote Word Consciousness and Vocabulary Growth. *The Reading Teacher*, n°63(5), p.362-370.
- MASON L. H. & HAGAMAN J. (2012). Highlights in reading comprehension intervention research for students with learning disabilities. In B. Wong & D. L. Butler *Learning about learning disabilities* (pp.191-215). London : Academic Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel hors série n°3. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>.
- NÆSS K. A. B., MELBY-LERVAG M., HULME C., & LYSTER S. A. H. (2012). Reading skills in children with Down syndrome: a meta-analytic review. *Research in Developmental Disabilities*, n°33, p.737-747.

- NONNON E. (1992) Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes. *Recherches*, n°17, p.97-132
- NORBURY C. F. & BISHOP D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, n°38(3), p.287-313.
- OAKHILL J. V., CAIN K. & BRYANT P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, volume 18, 4, p.443-468.
- PAOUR J.-L., BAILLEUX C., & PERRET P. (2009). Pour une pratique constructiviste de la remédiation cognitive. *Développements*, n°3, p.5-14.
- PAOUR J.-L. (2010). *Une conception constructiviste du retard mental : intervenir pour comprendre, comprendre pour intervenir*. Éditions Universitaires Européennes : Saarbrücken, Germany.
- PARIS S. G., LINDAUER B. K. & COX G. L. (1977). The development of inferential comprehension. *Child Development*, n°48, p.1728-1733.
- PERRET P. (2014). Psychologie des troubles du développement intellectuel. In M. Jover (Ed.), *Psychologie et handicap* (pp.31-55). Aix-en-Provence : PUP.
- RABARDEL P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- REESE E, SUGGATE S., LONG J. & SCHAUGHENCY E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, n°23, p.627-644.
- RONDAL J. A. (2001). Language in mental retardation: Individual and syndromic differences, and neurogenetic variation. *Swiss Journal of Psychology*, n°60(3), p.161-178.
- SENECHAL M., PAGAN S., LEVER R., & OUELLETTE G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, n°19(1), p.27-44.
- SCHISLER R., JOSEPH L. M., KONRAD M. & ALBER MORGAN S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, n°47(2), p.135-152.
- SNOWLING M. J., NASH H. M. & HENDERSON L. M. (2008). The development of literacy skills in children with Down syndrome: Implications for intervention ». *Down Syndrome Research and Practice*, www.down-syndrome.org/research, p.62-67.
- STAHL S. A. (2003). How Words Are Learned Incrementally Over. *American Educator*, n°22, p.18-19.
- STAHL S. A. & FAIRBANKS M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, n°56, p.72-110.
- STEELE A., SCERIF G., CORNISH K. & KARMILOFF-SMITH A. (2013). Learning to read in Williams syndrome et Down syndrome: syndrome-specific precursors and developmental trajectories. *The journal of child psychology and psychiatry*, n°54(7), p.754-762.
- TAUVERON C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte résistant au texte proliférant. *Repères*, n°19, p.9-38.
- VAN DEN BROEK P. W. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. W. Broek, P. van den Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp.321-342). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- VAN DER SCHUIT M., SEGERS E., VAN BALKOM A. & VERHOEVEN L (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, n°32(5), p.1884-1894.
- VAN HERWEGEN J., RUNDBLAD G., DAVELAAR E. J. & ANNAZ D. (2011), Variability and standardized test

profiles in typically developing children and children with Williams Syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, n°29, p.883-894.

VAUGHN S., MOODY S. & SCHUMM J. S. (1998). Broken promises: Reading instruction in the ressource room. *Exceptional Children*, n°64(2), p.211-226.

VAUGHN S., GERSTEN R. & CHARD D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research synthesis. *Exceptional Children*, n°67, p.99-114.

VERNON P. E. (1976). The development of cognitive process. In V. Hamilton & P. Vernon (Eds), *Development of Intelligence* (pp.507-541). London : Academic Press.

VERUCCI L., MENGHINI D. & VICARI S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, n°50(7), p.477-491.